

APROXIMACIONES EN INVESTIGACIÓN A CATEGORÍAS EXPLICATIVAS DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Coordinadores

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Arturo Barraza Macías

Aníbal Lerma Meza

Elvia Vázquez Cruz, Rocío Margarita López Torres, José Antonio Martínez López, María Camila Ibarra Unigarro, Deni Stincer Gómez, Concepción del Rocío Vargas Cortez, Gloria Martha Palomar Rodríguez, Rafael Zamorano Domínguez, Ma. De los Ángeles Cristina Villalobos Martínez, Enrique Ibarra Aguirre, Jesús Alberto, Padilla Madueña, Manuel de Jesús, Mejía Carrillo, Víctor Hugo Estrada Gómez, Miguel Ángel Estrada Gómez y Vianey Sariñana Roacho

ISBN: 978-607-8662-46-3



9 786078 1662463

Red Durango de investigadores Educativos A.C.

APROXIMACIONES EN INVESTIGACIÓN A CATEGORÍAS EXPLICATIVAS DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Coordinadores

**Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar
Aníbal Lerma Meza
Arturo Barraza Macías**

Autores

Elvia Vázquez Cruz, Rocío Margarita López Torres, José Antonio Martínez López, María Camila Ibarra Unigarro, Deni Stincer Gómez, Concepción del Rocío Vargas Cortez, Gloria Martha Palomar Rodríguez, Rafael Zamorano Domínguez, Ma. De los Ángeles Cristina Villalobos Martínez, Enrique Ibarra Aguirre, Jesús Alberto, Padilla Madueña, Manuel de Jesús, Mejía Carrillo, Víctor Hugo Estrada Gómez, Miguel Ángel Estrada Gómez y Vianey Sariñana Roacho

Primera edición: junio de 2022
Editado: en México
ISBN: 978-607-8662-46-3

Editor:
Red Durango de investigadores Educativos A.C.

Obra dictaminada favorablemente para su publicación por un Comité Científico formado ex profeso (p. 82) bajo los auspicios y coordinación de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Diseño de portada y contraportada:
Aníbal Lerma Meza

Pinturas utilizadas en la portada y contraportada:
Manuel de Jesús Cárdenas Aguilar

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

Contenido

Introducción	4
Factores que influyen en la motivación de los estudiantes de ingeniería industrial para aprender <i>Elvia Vázquez Cruz, Rocío Margarita López Torres y José Antonio Martínez López</i>	8
Programa de autocontrol basado en correspondencia decir-hacer para el fortalecimiento de habilidades matemáticas en niños <i>María Camila Ibarra Unigarro y Deni Stincer Gómez</i>	18
Estudio de casos para la formación ética en ingeniería <i>Concepción del Rocío Vargas Cortez</i>	29
El afrontamiento al estrés en estudiantes de Preparatoria <i>Gloria Martha Palomar Rodríguez, Rafael Zamorano Domínguez y Ma. De los Ángeles Cristina Villalobos Martínez</i>	39
Autoconcepto de profesores que laboran en escuelas de educación básica primaria en contextos rurales. Un estudio exploratorio <i>Enrique Ibarra Aguirre</i>	53
Motivación por estudiar una maestría en pedagogía. <i>Jesús Alberto, Padilla Madueña y Manuel de Jesús, Mejía Carrillo</i>	64
La empatía con sus compañeros de séptimo semestre de la LEP <i>Víctor Hugo Estrada Gómez, Miguel Ángel Estrada Gómez y Vianey Sariñana Roacho</i>	71
Comité Científico	82

Introducción

El estudio de los diferentes fenómenos educativos se realiza a través de procesos investigativos inscritos en diversas disciplinas científicas que constituyen las denominadas “Ciencias de la Educación”; estas ciencias pueden ser definidas como el conjunto de disciplinas que tienen por objetivo estudiar, describir, analizar y explicar los fenómenos educativos en sus múltiples aspectos.

Para su análisis estas ciencias de la educación pueden ser clasificadas en nomotéticas, históricas, normativas y filosóficas. Las disciplinas científicas denominadas nomotéticas, que son las de interés para el presente libro, tienen como objetivo central el explicar mediante leyes o teorías, de carácter causal y universalista, su respectivo objeto de estudio.

En este rubro podemos ubicar disciplinas científicas como la Sociología de la Educación, Economía de la Educación, Psicología de la Educación, Antropología de la Educación, Biología de la Educación, Administración Educativa y Gestión Educativa, entre otras.

La Psicología Educativa, que es la de interés para el presente libro, presenta algunos nudos problemáticos que afectan su constitución y desarrollo; estos nudos se pueden derivar de las siguientes preguntas:

1. La disciplina que conjuga categorías psicológicas y objetos, ámbitos o agentes educativos se denomina ¿Psicología educativa o Psicología de la educación o Psicología educacional? La respuesta a esta pregunta va más allá de un juego de palabras.
2. La distinción entre Psicología Educativa y Psicopedagogía nos conduce a ¿enfoques diferentes, tradiciones investigativas históricamente diferenciadas o a abordajes teóricos o metodológicos dispares?
3. ¿Cuáles son las semejanzas o diferencias entre la Psicología Educativa y otras disciplinas que relacionan categorías psicológicas con objetos, ámbitos

o agentes educativos, como sería el caso de Psicología del Aprendizaje, Psicología Escolar, Psicología Instruccional, Psicología de la Enseñanza, Psicodidáctica, etc.?

Más allá de estos nudos problemáticos onto-disciplinarios la Psicología Educativa se presenta como una de las disciplinas más consistentes y con mayor heurística en el campo de las ciencias de la educación; su potencial no radica en su abordaje metodológico sino en el uso de categorías psicológicas en diversos objetos, ámbitos o agentes educativos,

Algunos ejemplos al respecto pueden ilustrar esta situación:

- La categoría “Autoeficacia” se estudia en diferentes agentes educativos (Autoeficacia de los alumnos; Autoeficacia Docente; Autoeficacia de los Directivos Escolares, etc.).
- La categoría “Estrés” se estudia con relación a diferentes actividades realizadas por los agentes educativos (Estrés Académico; Estrés Ocupacional; Estrés de Examen; Estrés Psicosocial, etc.).
- La categoría clima se estudia en diferentes ámbitos (Aula; Escuela; Academia, etc.).

Estos pocos ejemplos, aunque bastantes ilustrativos, muestran la heurística investigativa de las categorías psicológicas en relación a objetos, ámbitos o agentes educativos. En ese sentido, estas categorías, por su relación con objetos, ámbitos o agentes educativos, pueden ser identificadas como categorías explicativas de la psicología educativa.

El contenido de este libro centra su atención en investigaciones que tienen por objeto de estudio algunas de las categorías del campo de la Psicología Educativa.

En el primer capítulo Elvia Vázquez Cruz, Rocío Margarita López Torres y José Antonio Martínez López abordan la categoría “Motivación” a través de un estudio que busca identificar aquellos factores involucrados en la motivación de los estudiantes de Ingeniería Industrial que repercuten en su aprendizaje.

En el segundo capítulo María Camila Ibarra Unigarro y Deni Stincer Gómez abordan las categorías “Autocontrol” y “Habilidades Matemáticas” a través de un

estudio que pretende implementar un programa de autocontrol basado en correspondencia decir-hacer para el fortalecimiento de las habilidades matemáticas en niños con edades entre 6 y 7 años pertenecientes a la Escuela Primaria General Benito Juárez del Estado de Morelos.

En el tercer capítulo Concepción del Rocío Vargas Cortez aborda la categoría “Formación Ética” a través de un estudio que busca generar conocimiento acerca de las características de la toma de decisiones éticas y su relación con el desarrollo moral en los procesos formativos en ingeniería.

En el cuarto capítulo Gloria Martha Palomar Rodríguez, Rafael Zamorano Domínguez y Ma. De los Ángeles Cristina Villalobos Martínez abordan la categoría “Afrontamiento al Estrés” a través de un estudio que tiene por objetivo investigar los estilos y estrategias de afrontamiento al estrés, así como la identificación de las estrategias por sexo.

En el quinto capítulo Enrique Ibarra Aguirre aborda la categoría “Autoconcepto” a través de un estudio que busca explorar y describir el autoconcepto de profesores y profesoras que laboran en escuelas con organización unigrado y multigrado en localidades rurales marginadas del municipio de Badiraguato, Sinaloa.

En el sexto capítulo Jesús Alberto, Padilla Madueña y Manuel de Jesús, Mejía Carrillo abordan la categoría “Motivación” a través de un estudio que tiene por objetivos a) identificar la motivación que tienen los profesores por estudiar la maestría en pedagogía, b) reflexionar sobre los tipos de motivación que impulsan a estudiar una maestría en pedagogía, y c) conocer la manera en que se manifiesta la motivación en el desarrollo de la maestría en pedagogía.

En el séptimo capítulo Víctor Hugo Estrada Gómez, Miguel Ángel Estrada Gómez y Vianey Sariñana Roacho abordan la categoría “Empatía” a través de un estudio que pretende: 1) establecer la media de la Empatía que tienen desarrollada los docentes en formación, 2) Determinar la relación de la Empatía sobre el nuevo grupo a que se integran los alumnos en el séptimo semestre, y 3) Determinar cuál de las dimensiones que integran la Empatía tiene la media más elevada los docentes en formación.

Como se puede observar estos estudios son una muestra ilustrativa de como algunas categorías de la psicología educativa son estudiadas en diferentes, objetos, ámbitos o agentes educativos.

A manera de cierre, solo resta invitar a los potenciales lectores a que descubran la heurística de estas y otras categorías en aras de futuras investigaciones.

Factores que influyen en la motivación de los estudiantes de ingeniería industrial para aprender

Elvia Vázquez Cruz

Instituto Tecnológico de Durango/Tecnológico Nacional de México
elviavazquezc@hotmail.com

Rocío Margarita López Torres

Instituto Tecnológico de Durango/Tecnológico Nacional de México
rmlopez@itdurango.edu.mx

José Antonio Martínez López

Instituto Tecnológico de Durango/Tecnológico Nacional de México
jantoniomtzi@yahoo.com.mx

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo Identificar aquellos factores involucrados en la motivación de los estudiantes de Ingeniería Industrial que repercuten en su aprendizaje. Para con ello, mejorar la práctica docente. Esta investigación es de tipo cuantitativo, correlacional, no experimental y transversal. Se tomó como muestra a cuatro grupos de estudiantes de Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Durango perteneciente al Tecnológico Nacional de México. Los principales resultados que se encontraron son los factores de motivación extrínsecos para los grupos de tercer semestre. Y para los de cuarto semestre se debe principalmente a la confianza que tienen en su propio desempeño y en la seguridad que sienten de que si se esfuerzan lograrán buenas calificaciones.

Palabras clave: Motivación, aprender, estudiantes.

Introducción

Antecedentes investigativos

Garrote y Jiménez (2016, p. 37-40) en el artículo *Factores Influyentes en Motivación y Estrategias de Aprendizaje en los Alumnos de Grado*, a través del programa estadístico SPSS obtuvieron resultados los cuales les permitieron conocer los aspectos motivacionales más y menos valorados por parte de los alumnos. El factor motivacional que obtuvo la media más elevada, fue el de las

metas intrínsecas con 6,07. Este componente hace referencia a la percepción por parte del estudiante de las razones por las que se involucra en una tarea de aprendizaje, siendo el grado en que el estudiante considera que toma parte en una tarea por razones como el reto, la curiosidad o el dominio. La puntuación más baja de este estudio, se obtuvo en la ansiedad (3,11). Recoge los pensamientos negativos de los alumnos durante los exámenes, los cuales interfieren en los resultados y las reacciones fisiológicas a las que hacen frente los estudiantes durante la realización de la prueba. Se compone de los siguientes aspectos: nerviosismo, aceleración del pulso, pensamientos sobre lo mal que lo está haciendo, consecuencias de suspender la prueba o las preguntas que se desconocen la respuesta. Una ausencia de pensamientos ansiosos durante el examen permite concentrarse y rendir mejor. En los valores medios, la distribución de mayor a menor sería: valor de la tarea, autoeficacia, metas extrínsecas y creencias de control.

Continúan comentando que analizando los aspectos motivacionales con puntuaciones mayores y menores, han incluido cinco ítems dentro de cada uno.. Los ítems más valorados por la muestra han sido el ítem 21: “Confío en que puedo hacer un excelente trabajo respecto a las tareas”. Pertenece a la orientación a metas extrínsecas, tener una alta orientación en esta escala hace que el estudiante se involucre en las tareas académicas para conseguir unos objetivos extrínsecos a la propia naturaleza de la tarea. En el ítem 26: “Me gusta esta asignatura”. Pertenece a la orientación a metas intrínsecas, razones por las que se implica en la asignatura. El ítem 12: “Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en esta asignatura”. Pertenece al factor autoeficacia para el rendimiento, las creencias que tienen los estudiantes sobre su propia capacidad para obtener un buen rendimiento académico. El ítem 17: “Estoy muy interesado en el contenido de esta asignatura”. Pertenece al factor de motivaciones intrínsecas. El quinto ítem más valorado sería el ítem 18: “Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de la asignatura”. Pertenece al factor de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, una puntuación alta hace referencia a que el estudiante considera esta asignatura importante REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 39 para su formación y útil para entender otras asignaturas e

interesantes para lograr ambos objetivos. Teniendo en cuenta los ítems menos valorados, cuatro de ellos hacen referencia a la ansiedad, ítem 19, 28, 3 y 14. Lo que indica que los estudiantes no se bloquean durante la realización de los exámenes con ideas negativas acerca de lo mal que lo están haciendo. Así como el ítem 25 perteneciente al factor de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje.

Marco teórico

Motivación

De la Peña (2019, p.1) en el artículo Motivación en el aula comenta que “El término **motivación** se deriva del verbo latino movere, que significa ‘moverse’, ‘poner en movimiento’ o ‘estar listo para la acción’.

Maquilón (2011, p.86) en el artículo Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes en formación profesional, comenta que el termino motivación tiene su origen en la palabra latina “motus” que significa movimiento y referido al hombre, agitación del espíritu y sacudida, es por tanto un constructo hipotético usado para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo.

Díaz (2011, p.1) en el Fragmento del capítulo 3 sobre motivación comenta que en el plano pedagógico la motivación significa proporcionar o fomentar motivos, es decir estimular la voluntad de aprender. En el contexto escolar, la motivación del estudiante permite explicar la medida en que los estudiantes invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos, que pueden ser o no los que desean sus profesores; pero que, en todo caso, se relacionan con sus experiencias subjetivas, su disposición y razones para involucrarse o no hacerlo, en las actividades académicas.

Aprender

En el artículo Aprender haciendo | Competencias del siglo XXI. Sin autor disponible (2019, p.1), se comenta que Aprender consiste en construir conocimiento haciendo cosas con otros, a partir de la experiencia y la exploración, del ensayo y error, del análisis y la ejecución. Promovemos el aprendizaje activo cuando:

- Diseñamos las actividades de aula en función de nuestros estudiantes, sus características y lo que necesitan hacer para aprender.
- Les ofrecemos posibilidades de involucrarse o enfrentarse a tareas auténticas, de la vida real, que tienen significado y valor para ellos.
- Fomentamos que construyan, armen, diseñen, fabriquen cosas, y a descubrir en el proceso ideas poderosas que amplían su comprensión y dominio sobre cómo funciona el mundo.

Objetivos

Objetivo general:

Identificar los factores que influyen en la motivación a los estudiantes de industrial aprender para mejorar la práctica docente.

Método

Esta investigación fue del tipo cuantitativo, correlacional, no experimental y transversal. De acuerdo a Hernández, et al (2010, p. 4), es cuantitativa porque utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías.

Es de tipo correlacional HHernández et al (2010, p. 93), puesto que en este estudio se asocian variables mediante un patrón predecible para un grupo o población. No experimental porque de acuerdo a Fideas (2012, p.31), la

investigación de campo es aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información, pero no altera las condiciones existentes. De allí su carácter de investigación no experimental.

Trasversal porque según Grajales (2000, p.1) en su artículo Tipos de investigaciones comenta que la investigación según el período de tiempo en que se desarrolla puede ser de tipo horizontal o longitudinal cuando se extiende a través del tiempo dando seguimiento a un fenómeno o puede ser vertical o transversal cuando apunta a un momento y tiempo definido.

La técnica que se utilizó para la recolección de la información fue la Encuesta. El instrumento utilizado fue el cuestionario MSLQ el cual se dividió en dos escalas, empleando para esta investigación solo la escala de motivación. El instrumento consto de 31 ítems dividido en seis dimensiones.

Burgos. Sánchez & Pino (2012, pp. 119-123) de la tesis Adaptación y validación preliminar del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ) fue quien elaboro el instrumento MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) utilizado en esta investigación.

Escala de motivación y sus dimensiones:

1. Orientación de meta intrínseca
2. Orientación extrínseca
3. El valor de la tarea
4. La confianza en el control del aprendizaje
5. Eficacia personal para aprender y tener buen desempeño
6. Test de la ansiedad

Este instrumento una vez aplicado dio una confiabilidad de 0.88 en Alfa de Cronbach.

En esta investigación la muestra no fue representativa de la población debido a que solo se trabajaron con cuatro grupos seleccionados de la especialidad de Ingeniería industrial del Instituto Tecnológico de Durango. El instrumento se aplicó a 114 alumnos de las materias de estadística inferencia I y II.

Resultados

En esta investigación como se comentó anteriormente se trabajó sólo con la escala de motivación del cuestionario MSLQ. Los datos obtenidos en las encuestas realizadas para identificar los factores que influyen en la motivación para aprender, en los estudiantes de Ingeniería Industrial, se analizaron con el software SPSS, mediante un análisis inferencial.

Primero se efectuó una prueba de confiabilidad con el método de alfa de Cronbach, el cual resultó ser de 0.881, en seguida se realizó una prueba de normalidad en los datos, la cual resultó ser no normal, por esta razón se hizo una comparación de medias de las 6 sub-escalas analizadas, utilizando la prueba de Kruskal Wallis. Los resultados de los ítems donde se encontró diferencia significativa se pueden ver en la tabla 1. En ella se observa que en las sub-escalas de:

a) Valoración, sólo se tuvo una diferencia significativa al 10% en el “valor de la tarea”.

b) Expectativas, se observa diferencia significativa al 5% en “creencias sobre el control del aprendizaje”,

c) Afecto, no se encontró diferencia significativa en cuanto a la prueba de ansiedad.

Tabla 1
Prueba de Kruskal Wallis de las seis sub-escalas analizadas

	Orientación de meta intrínseca	Orientación de meta extrínseca	Valor de la tarea	Creencias sobre el control del aprendizaje	Autoeficacia	Prueba de ansiedad
Chi-cuadrado	1.075	2.273	6.366	11.948	5.583	6.174
gl	3	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	0.783	0.518	0.095	0.008	0.134	0.103

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la escala analizada se puede concluir que los factores que influyen en la motivación al aprendizaje son la valoración, específicamente el valor de la tarea; es decir entre los factores que motiva a los alumnos está el realizar las tareas que consideran importantes para comprender el contenido de la clase y así obtener mejores calificaciones. En cuanto a las expectativas, respecto a la creencia sobre el control de aprendizaje, significa que los alumnos consideran que la capacidad que tienen para hacerse responsables del proceso de aprendizaje es alta, esto es, los estudiantes piensan que las buenas calificaciones serán fruto del esfuerzo que hagan para realizar sus tareas y no dependerá de la dificultad de la materia o las pretensiones del profesor.

Para identificar la relación existente entre los factores de motivación en el aula, se realizó una prueba de correlación por medio de la prueba de Rho de Spearman, en ella se observó que existe una correlación significativa, entre:

a) Orientación de meta intrínseca con la orientación de meta extrínseca, con el valor de la tarea, con la creencia sobre el control del aprendizaje y con la autoeficacia.

b) Orientación de meta extrínseca con el valor de la tarea, con la autoeficacia y con la prueba de ansiedad.

c) Valor de la tarea con la creencia sobre el control del aprendizaje y con la autoeficacia.

d) Creencias sobre el control del aprendizaje con la autoeficacia

e) Prueba de ansiedad con la orientación de meta extrínseca

Para comparar los factores que motivan a los estudiantes según el grupo se realizó una prueba de Kruskal Wallis para comprobar si existe diferencia significativa en las respuestas promedio de los cuatro grupos, pero no se encontró ninguna, por tanto, se concluye que por grupo no se observa ninguna tendencia en la escala de motivación, y los promedios en las respuestas oscilan alrededor de 4, en la escala que se trabajó significa estar de acuerdo.

Para comparar los factores que motivan a los estudiantes según la materia, se realizó una prueba de Kruskal Wallis para verificar si existe diferencia significativa entre los 31 ítems y en los casos donde se encontró diferencia se hizo un análisis

para observar la relación entre los ítems, las escalas de motivación, la sub-escala y los grupos con mayor rango promedio, (ver tabla 2).

Los ítems donde se observa diferencia significativa son:

Tabla 2

Ítems donde se encontró diferencia significativa por medio de la Prueba de Kruskal Wallis

	Ítem 3	Ítem 5	Ítem 9	Ítem 13	Ítem 21	Ítem 28
Chi-cuadrado	9.091	9.621	14.966	7.990	10.862	7.980
gl	3	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.028	.022	.002	.046	.012	.046

Fuente: Elaboración propia

Tanto la pregunta 3 como la 28 corresponden al Test de ansiedad, en la pregunta 3 se está de acuerdo en que, al presentar un examen tienen pensamientos negativos, en este caso los alumnos de los grupos de tercer semestre tienen un mayor rango promedio que los grupos del cuarto semestre. En la pregunta 28 se acepta que existe nerviosismo a la hora de presentar examen, en este caso la mayor puntuación la tienen los alumnos de los grupos 3N y 3O.

Las preguntas 5 y 21 corresponden al Test de eficacia personal para aprender y para tener buen desempeño. En la pregunta 5 los alumnos dicen confiar en que obtendrán excelentes notas en las diferentes asignaturas. En la pregunta 21 los alumnos externan sentir que les irá bien en las clases. Los grupos del cuarto semestre son los que tienen un mayor rango promedio.

La pregunta 9 corresponde a la confianza en el control del aprendizaje. En esta pregunta los alumnos aceptan que el no aprender los contenidos es de su exclusiva responsabilidad. Aquí los grupos del cuarto semestre, son los que presentan mayor rango promedio

La pregunta 13 corresponde a la orientación extrínseca. En esta pregunta los alumnos aceptan que les gustaría obtener mejores notas que las de sus compañeros, los grupos del tercer semestre, son los que presentan mayor rango promedio (ver tabla 3).

Tabla 3
Resumen de los resultados obtenidos en la tabla 2

Ítem	Escala de motivación	Sub-escala	Gps con mayor rango promedio
3 y 28	Afecto	Prueba de ansiedad	3N y 3O
5 y 21	Expectativas	Autoeficacia	4N y 4O
9	Expectativas	Creencia sobre el control del aprendizaje	4N y 4O
13	Valoración	Orientación Extrínseca	3N y 3O

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

En resumen, los grupos de tercer semestre son motivados a aprender principalmente si sienten interés por el contenido de la clase, la realización de tareas y la calificación que obtengan, esto indica que se estudia sólo para alcanzar un fin, no se motivan a estudiar para lograr su desarrollo personal ni para dominar los temas vistos por lo cual se detecta ausencia de una motivación intrínseca, además se observa un aspecto negativo, en el nerviosismo a la hora de presentar examen, lo cual influye en la calificación que obtienen.

La motivación en los grupos del cuarto semestre, son debidas principalmente a la confianza que tienen en su propio desempeño, en sus habilidades y la convicción que sienten de que ellos son capaces de lograr su aprendizaje y buenas calificaciones si se esfuerzan para lograrlo, es decir sus expectativas de éxito son altas.

Este trabajo se realizó con alumnos de cuatro grupos de estadística inferencial I y II de la carrera de Ingeniería Industrial, pero sería interesante realizar posteriormente el mismo análisis con grupos de diferentes especialidades, y hacer comparaciones sobre todo con alumnos de materias teóricas.

Referencias

- Aprender haciendo | Competencias del siglo XXI. (2019). Recuperado de <http://www.fod.ac.cr/competencias21/index.php/principios-de-ensenanza-y-aprendizaje/17-principios-ensenanza/fichas/70-aprender-haciendo#.XKA1uIVKjIU>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.
- Burgos, E, Sánchez, P. & Pino, M. (2012). Adaptación y validación preliminar del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ). Recuperado de http://repositorio.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1544/1/Burgos%20Castillo_Eric%20Adolfo.pdf
- Díaz, F. (2011). Fragmento del capítulo 3 sobre motivación Recuperado de http://rubenama.com/articulos/diaz_barriga_motivacion_cap3_fragmento.pdf
- Garrote, D. Garrote, C. & Jiménez, S. (2016). Factores Influyentes en Motivación y Estrategias de Aprendizaje en los Alumnos de Grado Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55144743002.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Naucalpan de Juárez, Edo. de México, México: Editorial McGraw-Hill.
- Peña, X. (2019, P.1). Motivación en el aula. Recuperado de <https://www.psicopedagogia.com/motivacion-aula>
- Maquilon, J, & Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192007>

Programa de autocontrol basado en correspondencia decir-hacer para el fortalecimiento de habilidades matemáticas en niños

Maria Camila Ibarra Unigarro

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

ibarracamila15@gmail.com

Deni Stincer Gómez

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

dstincerg@gmail.com

Resumen

Se aborda una de las problemáticas más frecuentes dentro del contexto educativo como es el bajo desempeño académico, enfocándose específicamente en el área de matemáticas, ya que se ha evidenciado como una de las áreas de estudio que suele presentar un bajo desempeño. Se plantea como objetivo implementar un programa de autocontrol basado en correspondencia decir-hacer para el fortalecimiento de las habilidades matemáticas en niños con edades entre 6 y 7 años pertenecientes a la Escuela Primaria General Benito Juárez del Estado de Morelos. Se utilizará un diseño intrasujeto ABC, que tiene como fin registrar en varias fases la conducta de cada estudiante con el fin de comparar y evaluar si la intervención modifica la conducta objetivo (Arnau, 1984). Los participantes serán 5 estudiantes de primer grado de primaria con edades comprendidas entre los 6 y 7 años, pertenecientes a la Escuela Primaria General Benito Juárez ubicada en el municipio de Tepoztlán, en el Estado de Morelos. Se empleará un formato para registrar la conducta de correspondencia decir-hacer y se aplicará el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) diseñado por Macotela, Bermúdez & Castañeda (2003), el apartado de matemáticas. Se tendrá en cuenta un total de 20 sesiones, que incluye línea base, reforzamiento de correspondencia decir-hacer y medición de autocontrol, y mantenimiento. En resultados esperados se busca que con la aplicación del programa se logre fortalecer las habilidades matemáticas de los niños al establecer un entrenamiento entre lo que dicen y hacen, para el incremento en el adecuado desempeño en tareas relacionadas con esta área de estudio.

Palabras clave: correspondencia decir-hacer, habilidades matemáticas.

Introducción

Dentro del contexto educativo uno de los problemas que se presenta con mayor frecuencia es el bajo desempeño académico. Esta situación ha cobrado

importancia social en países como México en estudiantes de nivel primaria, ya que según datos del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), en el 2015 sólo el 17.2% y el 20.6% de los alumnos que terminan la primaria muestra un nivel satisfactorio en habilidades lectoras y matemáticas, respectivamente. Además, en el año 2015 se reportan los resultados por parte de estudiantes mexicanos frente a evaluaciones internacionales, encontrando que según el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) dirigida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se evidencia que México en el área de matemáticas aún se encuentra por debajo de la media estipulada (INEE, 2017). Por lo cual se resalta que frecuentemente en niños de primero de primaria una de las áreas académicas que presenta bajo rendimiento es matemáticas, siendo necesario el uso de estrategias para solventar este tipo de problemática, ya que en este grado escolar se comienzan a construir las bases de lo que será el aprendizaje formal y las implicaciones que esto trae para continuar con la adquisición de aprendizajes con una mayor complejidad.

En relación a lo anterior, una de las dificultades que se han observado en el contexto escolar en niños de aproximadamente seis años en adelante consiste en que aun presentan problemas para discriminar entre lo que dicen y posteriormente hacen, aunque puede que el niño exprese lo que hizo, no llega a establecerse un control en la probabilidad de generar una correspondencia entre decir-hacer (Herruzo & Luciano, 1994), por lo que se evidencia la pertinencia de intervenir esta problemática con estrategias para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades requeridas en su proceso de aprendizaje como lo es las habilidades matemáticas, en donde la correspondencia es una de ellas, además de permitirle al estudiante adquirir herramientas con el fin de ponerlas en práctica según las necesidades específicas que se presenten a lo largo de su vida escolar.

Objetivo

Implementar un programa de autocontrol basado en correspondencia decir-hacer para el fortalecimiento de las habilidades matemáticas en niños con edades

entre 6 y 7 años pertenecientes a la Escuela Primaria General Benito Juárez del Estado de Morelos.

Método

Diseño

Para el desarrollo del presente proyecto se utilizará un diseño intrasujeto ABC, que tiene como fin registrar en varias fases la conducta de cada estudiante con el fin de comparar y evaluar si la intervención modifica la conducta objetivo, además del control de variables extrañas (Arnau, 1984). De esta manera, (A) corresponde al registro de la línea base, la cual tendrá una duración de ocho sesiones, (B) es la aplicación de la intervención que hace referencia al reforzamiento de correspondencia decir-hacer y medición de autocontrol, a partir de la exposición de tareas en habilidades matemáticas, con una duración de ocho sesiones y (C) será una fase de mantenimiento, que tendrá como variación la presentación de tareas matemáticas heterogéneas que se elegirán de manera aleatoria a las ya presentadas, sin la entrega de reforzamiento, con una duración de cuatro sesiones.

Participantes

Los participantes serán 5 estudiantes de primer grado de primaria con edades comprendidas entre los 6 y 7 años, sin problemas de salud o conductuales aparentes, pertenecientes a la Escuela Primaria General Benito Juárez ubicada en el municipio de Tepoztlán, en el Estado de Morelos. Se elegirá a los participantes según un criterio de no correspondencia a partir de la aplicación de tareas relacionadas con correspondencia decir-hacer en habilidades matemáticas, además, se tendrá en cuenta que se encuentren matriculados a la escuela y que asisten de manera concurrente a la misma.

Instrumentos

Para el registro de los datos obtenidos en cada una de las sesiones a desarrollar se diseñará una guía con el nombre de cada participante, la cual estará organizada en dos secciones de la siguiente manera:

En la primera sección se presentará un formato de registro muy similar al utilizado en la investigación por Delgado y Mares (2012), en donde sólo se cambiará la manera en cómo se denominarán los resultados observados, por lo que se solicitará una autorización previa para su utilización. En este formato, las verbalizaciones de los estudiantes se marcarán como: no verbaliza, verbaliza a la primera instrucción, no verbaliza a la segunda instrucción, y verbaliza después de la segunda instrucción. Igualmente, la ejecución de tales verbalizaciones se designarán como: no manipula los materiales, manipula los materiales sin apego al criterio de la tarea vigente, y manipula cumpliendo el criterio de la tarea vigente. Las condiciones que se consignent como verbaliza a la primera instrucción o verbaliza después de la segunda instrucción, combinadas con la manipulación de los materiales cumpliendo el criterio de la tarea vigente, se identificarán como correspondencia decir-hacer (Delgado y Mares, 2012).

En la segunda y última sección, para la tarea de elección utilizada para medir autocontrol, se anotarán las respuestas referentes al tipo de reforzador elegido (inmediato o postergado).

Finalmente, teniendo en cuenta que el presente proyecto de intervención esta guiado bajo una línea conductual, para la evaluación de las habilidades matemáticas se tendrá en cuenta un instrumento que cumpla con una evaluación referida a criterio, la cual concibe los siguientes elementos:

- a) Medir directamente la ejecución del alumno, b) evaluar conductas que permitan conocer cuáles habilidades específicas ha desarrollado cada alumno y de cuáles carece, y c) enfocar la evaluación con fines educativos, dado que su interés principal no es comparar a un sujeto en particular respecto a una norma poblacional, como en el caso de las evaluaciones

referidas a la norma, aunque posee los elementos psicométricos correspondientes. (Guevara et al., 2008, p.15)

Por lo tanto este tipo de evaluaciones constituyen una herramienta relevante para identificar habilidades a partir de destrezas específicas (Guevara et al., 2007), en este sentido, se utilizará el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) diseñado por Macotela, Bermúdez & Castañeda (2003), validado en poblaciones mexicanas (Martínez, 2002). En cuanto a la aplicación y características del instrumento se pueden obtener resultados a nivel cuantitativo con las puntuaciones expuestas por cada prueba, y a nivel cualitativo con la observación y registro de las conductas presentadas. De esta manera, solo se trabajará con el apartado del instrumento que evalúa las habilidades matemáticas de estudiantes de primer grado de primaria, las cuales están organizadas en cuatro subpruebas: numeración (6 reactivos), sistema decimal (12 reactivos), operaciones de suma y resta (12 reactivos), y la solución de problemas sencillos de suma y resta (2 reactivos), para un total de 32 reactivos, al igual que la puntuación máximo es de 32, correspondiente al 100% de la ejecución, en donde se considera como porcentajes altos el 80% o más, medios de 60% a 79% y bajos de 0 a 59% (Véase Anexo 3 con el resumen descriptivo de la prueba de matemáticas).

Procedimiento

En la figura 3 se muestra un resumen de las fases que se llevarán a cabo en el procedimiento, las cuales comprenden diagnóstico, intervención y seguimiento. En cada una de las fases se registrará el comportamiento teniendo en cuenta los instrumentos mencionados anteriormente.

De manera individual los estudiantes serán conducidos al escenario de trabajo, en donde de acuerdo a cada fase, se les proporcionaran las indicaciones correspondientes.

1. Selección de participantes. Para la selección de los participantes se tendrá en cuenta la evaluación de las habilidades matemáticas a partir de la aplicación del IDEA, específicamente el apartado de matemáticas. Cabe mencionar que al ser una

evaluación referida a criterio, esto permitirá observar el desempeño individual de los estudiantes en cada una de las tareas planteadas, además de identificar conductas de correspondencia decir-hacer al momento en que los estudiantes deben desarrollar los ejercicios, por lo cual se elegirán a aquellos con un bajo desempeño en esta prueba, y que no presenten correspondencia en el 50% o más del total de los reactivos expuestos.

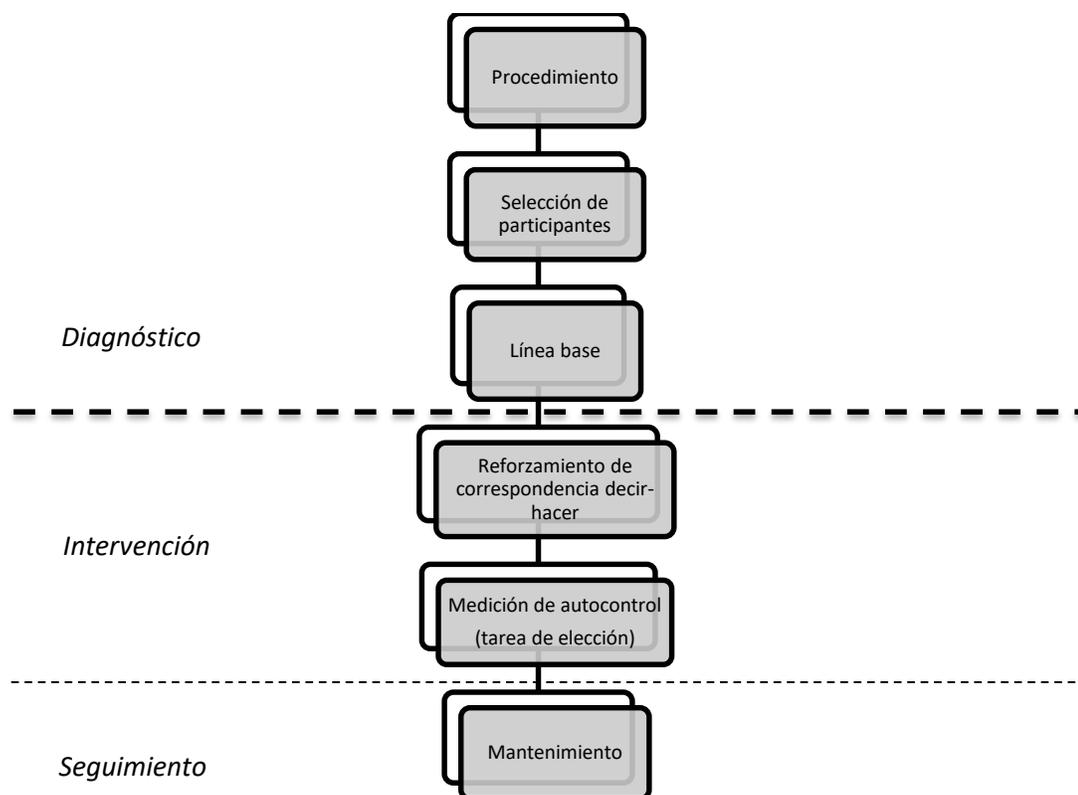


Figura 1. Procedimiento

3. *Línea base.* En esta fase, cada participante será instruido para el desarrollo de tareas de correspondencia en matemáticas que harán referencia a numeración, sistema decimal, operaciones de adición y sustracción, y solución de problemas de adición y sustracción, considerando que no se programaran ningún tipo de consecuencias. Para esto se registrará el comportamiento individual de cada estudiante con el fin de identificar la existencia de cierta tendencia en sus respuestas. Esta fase comprenderá un total de 8 sesiones.

4. Reforzamiento de correspondencia decir-hacer y medición de autocontrol.

En esta fase, de manera individual los estudiantes serán entrenados en correspondencia decir-hacer por medio de la aplicación de tareas específicas en matemáticas que deberán realizar, las cuales estarán organizadas por ejes temáticos que hacen referencia a numeración, sistema decimal, operaciones de adición y sustracción, y solución de problemas de adición y sustracción. Por ejemplo, en numeración una de las sesiones se desarrollará de la siguiente manera, estando el estudiante con los materiales correspondientes se procederá a dar una instrucción general de la actividad: “A continuación vas a realizar una serie de tareas, por cada tarea realizada de manera correcta vas a ganar una carita feliz, por dos o tres caritas felices que ganes yo te voy a entregar un regalo sorpresa, es importante que estés atento a lo que te voy a decir, si tienes alguna duda, puedes preguntarme, ¿está bien? ahora podemos comenzar”. A partir de esta instrucción se dará inicio a la primera tarea, estando frente a una guía de trabajo, se le dirá: “En la guía de trabajo que tienes al frente vas a organizar los números de menor a mayor (3, 1, 8, 5, 4), ¿Qué deberás hacer en la guía de trabajo que tienes al frente?”, y el participante deberá contestar: “Voy a organizar los números de menor a mayor”. Cuando no lo exprese así, se les repetirá la instrucción enfatizando las relaciones secuenciales del enunciado, además se tendrá en cuenta que realicen la tarea de manera correcta. Una vez que el estudiante haya terminado la tarea planteada, se verificará la correspondencia decir-hacer y su correcta ejecución, por lo cual se le dirá: “Porque hiciste lo que me dijiste que ibas a hacer y lo realizaste de manera correcta, te has ganado un regalo (colocándole un sello de carita feliz). Cuando no se correspondan las conductas del estudiante, se le dirá: “Porque no hiciste lo que me dijiste, no te puedo dar un regalo (mostrando el sello de la carita feliz).

Enseguida de la presentación de la segunda tarea, es decir, cuando el participante haya acumulado la segunda carita feliz, se incluirá dentro de la sesión una tarea de elección, en la cual se instruirá a el participante diciéndole: “Ahora vamos a terminar con este encuentro realizando una tarea más (aquí se describirá la tarea correspondiente, siguiendo el mismo orden a la especificada anteriormente)”. Luego se agregará “Esta bien, te voy a realizar una propuesta,

puedes elegir entre hacer la tarea o no, si decides no hacerla te daré un dulce en este momento por tener dos caritas felices, pero si decides realizarla te daré otra carita feliz, por lo que tendrás tres caritas felices que te permitirá acceder a dos dulces, ¿Es claro para ti lo que acabo de proponerte?” si es así, se solicitará al estudiante que repita la propuesta, si no lo es, se vuelve a repetir la instrucción hasta que sea clara, finalmente se les preguntará: “¿Qué eliges?” y se procederá a ejecutar la elección.

Cada sesión constará de tres tareas que corresponderán a un mismo eje temático, las cuales se aplicarán de manera secuencial comenzando por temáticas con un bajo nivel de complejidad, hasta llegar a un mayor nivel de complejidad. En total se aplicarán 8 sesiones.

5. Mantenimiento. Finalmente, en esta fase se expondrá al estudiante a doce tareas heterogéneas de manera aleatoria, que se elegirán a partir de las ya presentadas en el programa de intervención. Para lo cual se organizarán tres tareas por sesión incluida la de elección, para un total de cuatro sesiones. En esta fase no se entregará reforzamiento.

Evaluación de la intervención

Teniendo en cuenta el diseño del presente proyecto de intervención, para la evaluación se recurrirá a la representación gráfica de los datos de los participantes, lo que permitirá realizar un análisis de los cambios en su comportamiento. Esta estrategia es propia de este tipo de aplicaciones principalmente en la línea conductual (McGuigan, 2001).

Igualmente, con el fin de evaluar los resultados obtenidos, estos serán comparados con la evaluación de las habilidades matemáticas a partir del IDEA, específicamente el apartado de matemáticas, con el objetivo de revisar las posibles diferencias antes y después de la aplicación de la intervención, y de esta manera, poder identificar los alcances de la misma.

Resultados esperados

En este orden de ideas, el presente proyecto de intervención intentará aportar al conocimiento que se tiene hasta ahora acerca de la aplicación de un programa relacionado con el entrenamiento en correspondencia decir-hacer, en la probabilidad de presentar comportamiento autocontrolado con el fin de contribuir en el fortalecimiento de habilidades matemáticas en niños, evidenciando así la posibilidad de determinar cambios comportamentales de acuerdo al nivel aplicado en el cual se clasifica este estudio. Así, progresivamente los niños aprenden y consolidan comportamientos autocontrolados que pueden llegar a ser eficaces en su diario vivir, por ejemplo, situaciones en las cuales los niños deben mantenerse en una actividad repetitiva de la que no obtengan nada de inmediato, pero que les traerá beneficios en el futuro, y que de manera frecuente se presentan otras opciones alternativas que pueden realizar, pero que no llevan consigo los mismos beneficios (Ruiz & Gómez, 2016). Estas son situaciones presentes en el contexto educativo, por lo que se pretende que por medio de la intervención mencionada anteriormente se llegue a presentar un aumento en el desarrollo de tareas que impliquen un reforzador demorado, que contribuya a su proceso de aprendizaje.

De esta manera, se busca que el establecimiento del programa basado en la correspondencia decir-hacer, pueda llegar a ser una herramienta relevante en el campo educativo para padres de familia y docentes interesados en el desarrollo integral de los niños, dirigido además a la prevención de conductas de riesgo, en función de incorporar fácilmente este tipo de aprendizajes a nuevas experiencias. Adicionalmente, enriquecer la teoría desarrollada frente a la ejecución de este tipo de programas, aportando en la comprensión de los eventos implicados en su desarrollo.

Referencias

Arnau, J. (1984). *Diseños experimentales en psicología y educación (Vol. 2)*. Ciudad de México, México: Trillas.

- Delgado, U., & Mares, G. (2012). Generalización de la correspondencia decir-hacer a través de tareas de diferente complejidad. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 38(1), 24-38.
- Guevara Benítez, Y., Hermosillo García, Á., Delgado Sánchez, U., López Hernández, A., & García Vargas, G. (2007). Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(32), 405-434.
- Guevara Benítez, Y., Hermosillo García, A., López Hernández, A., Delgado Sánchez, U., García Vargas, G. R., & Rugerio Tapia, J. P. (2008). Habilidades matemáticas en alumnos de bajo nivel sociocultural. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 13-24.
- Herruzo, J., & Luciano, M. C. (1994). Procedimientos para establecer la correspondencia decir-hacer. Un análisis de sus elementos y problemas pendientes. *Acta Comportamentalia*, 2(2), 192-218.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015, 2018). Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA) en su modalidad de Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN) para los alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria. México: Dirección de Pruebas y Medición.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017). México en Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2015). México: INEE.
- Macotela, S., Bermúdez, P. & Castañeda, I. (2003). Inventario de ejecución académica: un modelo diagnóstico prescriptivo para el manejo de problemas asociados a la lectura, la escritura y las matemáticas. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, R. (2002). *Análisis del desempeño en la lecto-escritura y las matemáticas en una muestra de niños de primaria* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- McGuigan, F. (2001). *Psicología experimental: Enfoque metodológico*. México: Trillas.

Ruiz Castañeda, D., & Gómez Becerra, M. I. (2016). Papel del control instruccional en el estudio de las tendencias de regulación verbal. *Universitas Psychologica*, 15(2), 135-151. doi: 10.11144/Javeriana.upsy15-2.pcie

Estudio de casos para la formación ética en ingeniería

Concepción del Rocío Vargas Cortez
Tecnológico Nacional de México
Instituto Tecnológico de
Toluca

Resumen

Se presentan avances de una investigación, más amplia, que se realiza con el objetivo de generar conocimiento acerca de las características de la toma de decisiones éticas y su relación con el desarrollo moral en los procesos formativos en ingeniería. Se sistematizan los datos obtenidos en la aplicación de casos que plantean dilemas éticos, utilizados como herramienta para propiciar la formación ética y moral de estudiantes en la educación superior tecnológica. El dilema moral a través de casos es utilizado con fines pedagógicos y de investigación. El instrumento se integró por cinco casos que plantean dilemas morales en el contexto profesional y laboral, se aplicó de 2015 a 2019 a grupos específicos de estudiantes de ingeniería en la modalidad escolarizada y a distancia utilizando la plataforma Moodle. El enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral y los modelos de análisis de dilemas éticos son el acercamiento teórico inicial que fundamenta la investigación. Se exploran las razones por las cuales un grupo de estudiantes inscritos en la modalidad a distancia asume cada posición. Los avances incluyen una primera clasificación y descripción de los argumentos que justifican la decisión elegida en el primer caso. En el segmento estudiado, se encontraron diferencias porcentuales entre los grupos, por año de aplicación, género, toma de decisiones y argumentos que justificación la elección.

Palabras clave: Toma de decisiones éticas, dilemas morales, ética profesional

Introducción

La incorporación de temas y asignaturas de corte humanista que contribuyen a la formación integral del estudiantado de los institutos tecnológicos, ahora integrantes del Tecnológico Nacional de México (TecNM), data del año 2004, en el marco del Modelo Educativo Siglo XXI (MESXXI) (SNEST, 2004). A partir de entonces, se aborda de manera explícita: el compromiso social, la ética profesional y la responsabilidad social. Modificaciones curriculares que fueron una respuesta a

las demandas expresadas por los diversos actores sociales y económicos que la influyen. Así, el perfil del ingeniero responde a un proceso históricamente condicionado, por las características que demanda una sociedad.

Se considera que, para influir en la formación ética en la educación superior tecnológica, es necesario establecer ejes transversales entre diferentes asignaturas del plan de estudios, para integrar procesos que refuercen la formación ética, estableciendo relaciones entre los contenidos y la práctica profesional (Vargas, 2017). Para ello, es necesario, intervenir a través de estrategias didácticas que permitan al estudiantado reflexionar acerca de sus esquemas de valores previos y confrontarlos con los valores de la profesión; diseñar actividades que permitan entrenar el pensamiento crítico y la toma de decisiones éticas.

El dilema moral, se utiliza como estrategia pedagógica y de investigación. El uso de dilemas en el proceso educativo tiene la finalidad de enriquecer o reforzar la fase lógica y de potenciar las capacidades argumentativas, aplicadas a los conflictos en acción (González, 2006). Se plantan las siguientes preguntas que guían la investigación: ¿Cuáles son los principales modelos para el análisis de dilemas éticos? ¿Cuáles son las características de los argumentos que construyen estudiantes de ingeniería industrial en la modalidad a distancia, en torno a la toma de decisión ética en relación con al caso analizado? ¿Cuáles son las causas que justifican la toma de decisiones? ¿Existen diferencias entre los grupos estudiados y los argumentos que justifican la decisión elegida en el caso analizado? A continuación, se presentan esbozos del marco teórico y conceptual, desde el enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral y los principales modelos para el análisis de dilemas éticos.

El desarrollo moral

El punto de partida del enfoque cognitivo es el supuesto de Kohlberg, “de que *el desarrollo lógico de la persona es condición necesaria, aunque no suficiente, para su ulterior desarrollo moral*” (González, 2006: 75). A este supuesto le subyace la teoría cognitiva de Jean Piaget. Ambas teorías reconocen que la educación moral,

igual que la intelectual, sienta sus bases en la estimulación activa, durante la infancia, acerca de cuestiones morales. En la teoría de desarrollo moral, el término evolutivo, supone un movimiento a través de estadios. En el estudio del juicio moral, Lawrence Kohlberg, aplicó el concepto de desarrollo por estadios que conceptualizó Jean Piaget para explicar el desarrollo cognitivo (Carrillo, 1992). En su teoría del desarrollo moral, Kohlberg, estableció tres niveles y seis estadios, a través de los cuales toda persona transita de manera progresiva, ascendiendo en el proceso de desarrollo del juicio moral y su razonamiento acerca de cuestiones que tienen una carga moral, estará en función del estadio en el cual esté ubicado (Díaz-Serrano, 2015). Los tres niveles: preconvencional, convencional y postconvencional, se dividen en dos estadios o fases del juicio moral (Linde, 2009; Díaz-Serrano, 2015). Los niveles y estadios están ordenados jerárquicamente, en el nivel inferior se ubica el nivel I Preconvencional y en el nivel superior, el nivel III posconvencional. Los niveles definen los enfoques de los problemas morales y los estadios, los criterios con los que las personas ejercen su juicio moral (Carrillo, 1992). Así, en el Nivel I Preconvencional, en el estadio 1, los criterios se establecen a través de una moral heterónoma, que respeta las normas para evitar el castigo; en el estadio 2, se rige por el individualismo, finalidad instrumental e intercambio, el bien se identifica como la satisfacción de necesidades personales y ajenas. En el nivel II Convencional, el estadio 3, los juicios se definen a partir de las relaciones interpersonales de conformidad y a las expectativas sociales. Y en el estadio 4 por el respeto a la ley, la conciencia y la defensa de la autoridad. En el nivel III Posconvencional, en el estadio 5, se establecen a través de la moral del contrato social, la utilidad y derechos individuales. Y en el estadio 6, los juicios se rigen por los principios éticos universales (Carrillo, 1992; Díaz-Serrano, 2015).

Los dilemas morales como herramienta en los procesos formativos

El uso de dilemas morales es una técnica de educación moral que se deriva de los trabajos de Kohlberg (Carrillo, 1992). Es una metodología dialéctica, sustentada por la teoría filosófica y psicológica del desarrollo moral (González,

2006). Un dilema moral se presenta como una historia breve que plantea una situación que puede suceder en la realidad e implica un conflicto a nivel moral que demanda de los sujetos una solución razonada y un análisis de la solución elegida por el agente protagonista de la historia (Carrillo, 1992; González, 2006; Linde, 2009, Meza, 2008). Por regla general, establece una situación que se presenta como una elección disyuntiva en la cual, el agente protagonista se encuentra en una situación decisiva en la que sólo existen dos opciones, siendo ambas soluciones igualmente factibles o defendibles. De tal manera que, el individuo se encuentra ante una verdadera e inevitable situación conflictiva.

Modelos para el análisis de dilemas éticos

En una revisión acerca de los modelos para el análisis de dilemas éticos, en el contexto de la práctica médica, se identificaron veintiún modelos (Ruiz-Cano, J; Cantú-Quintanilla, G.; Ávila-Montiel, D., Gamboa-Marrufo, J.; Juárez-Villegas, L. y otros, 2015). Se seleccionaron tres modelos por su pertinencia y utilidad para la investigación que se desarrolla. Se eliminaron aquellos que se referían específicamente a la práctica médica. Los modelos que se describen más adelante coinciden con los cuatro elementos considerados en el análisis comparativo que realizaron los autores arriba señalados, a saber: Identificación del problema, definición de hechos, definición de valores y principios y toma de decisión.

En el modelo de Anne Davis (2009), se hace énfasis en el análisis de las circunstancias que rodean el dilema; poseer información que permita establecer los hechos y las limitaciones de la situación en cuestión. También señala, la importancia de considerar los principios éticos afectados y las obligaciones de los sujetos implicados. Para obtener información que apoye la toma de decisiones éticas, propone, las siguientes interrogantes: ¿qué información se tiene? ¿es científica o sociocultural? ¿Qué valores intervienen? Y ¿qué información se necesita y no se puede conocer?

Corey, Corey y Callanan (2010), desarrollan un modelo que surge en el contexto de la consejería y establecen 8 pasos que van, desde identificar el

problema hasta decidir la mejor opción frente al dilema que se presenta. Incluye además de los elementos señalados por Anne Davis, revisar los códigos éticos involucrados, conocer las leyes de regulación que se pueden aplicar en el caso, considerar las posibles direcciones de la acción a realizar y enumerar las consecuencias de las diferentes alternativas.

El modelo de los autores Ferrel, Gresham, L. y Fraedrich, J. (1989), incorpora la teoría del desarrollo moral cognitivo de Kohlberg. Señalando tres factores principales: los individuales, organizacionales y el entorno socioeconómico. Desde lo individual, la toma de decisiones está influida por aspectos morales, familiares, sociales y educativos. Además, influyen las creencias y los comportamientos adquiridos en la educación formal, así como los antecedentes culturales que se establecen en respecto a la conducta ética. En los factores organizacionales, el comportamiento ético, estará influido por aquellas personas clave de las organizaciones a las que pertenecen. El entorno socioeconómico, define y establece los códigos de ética que rigen las conductas de los individuos, así como las sanciones y recompensas que refuerzan o castigan conductas de acuerdo con los códigos éticos generales y particulares. Este modelo, es el más cercano a la investigación que se realiza. Los modelos presentados, permiten establecer diversas relaciones con los aspectos que nos ocupan. Por un lado, apoyan el proceso descriptivo del instrumento utilizado en el estudio y, por otro lado, apoyan las definiciones teóricas y el desarrollo de un modelo propio que pueda ser aplicado en los procesos formativos en la educación superior tecnológica.

Metodología

Se trata de una investigación mixta que, desde lo cualitativo, busca identificar las características de la toma de decisiones éticas y las justificaciones que entorno a ellas construyen estudiantes de ingeniería. Desde el enfoque cuantitativo, se describirán las características de los grupos: edad, género y condición laboral. En este trabajo, se utilizaron los datos obtenidos del periodo 2016 y 2018 de dos grupos de estudiantes de educación a distancia. Se analizó la información de dos grupos

de estudiantes que cursaban el segundo semestre de ingeniería industrial en la modalidad a distancia, inscritos en la materia de Taller de Liderazgo. A través de la plataforma Moodle, se aplicó el instrumento, integrado por cinco casos tomados de David A. Whettrn y Kim S. Cameron (2016: 70-71), presentados en su texto como: “Dilemas de decisión”. Los cuales están contextualizados en un entorno laboral y profesional. Para esta investigación, los diferentes casos son considerados dilemas morales, ante los cuales se toma una decisión ética. En este reporte, se presentan las categorías derivadas del análisis de los datos obtenidos en el primer caso, que es identificado como el caso 1 y se ha denominado: Joven ejecutiva. El cual, ofrece dos alternativas de elección: Aceptar la oferta y rechazar la oferta. El ejercicio contempla dos momentos de la toma de decisión ética: el momento de elección y la construcción de argumentos que la justifican. El caso analizado en este primer avance se presenta a continuación.

Caso 1 Joven ejecutiva

A una joven ejecutiva en una empresa de alta tecnología se le ofreció un puesto con el principal competidor de su compañía por casi el doble del sueldo. Su empresa intentó evitar que cambiara de trabajo, argumentando que sus conocimientos acerca de ciertos procesos especializados de manufactura darían al competidor una ventaja injusta. Como ella adquirió ese conocimiento a través de una capacitación especial y de oportunidades únicas en su puesto actual, la empresa alegaba que era poco ético que ella aceptara la oferta de los competidores. ¿Qué debe hacer la joven ejecutiva?

Aceptar la oferta_____ Rechazar la oferta_____

Análisis de resultados

La composición de los grupos fue la siguiente: en 2016, estuvo conformado por 24 estudiantes, 16 hombres y 5 mujeres. Y en 2018, 14 estudiantes, 10 hombres y 4 mujeres. En ambos grupos, el 97% trabajaba en el momento de la aplicación. El rango de edad del primer grupo fue de 20 a 46 años y en el segundo de 21 a 38 años, el mayor porcentaje, en ambos grupos se ubicó entre 20 y 35 años.

Se realizó un análisis de contenido de los argumentos que aportaron las/os estudiantes para justificar la toma de decisión ética de acuerdo con la posibilidad real de elección que presenta el caso 1. A partir de ese análisis, se clasificaron los argumentos. En la tabla 1 se describen las cuatro clases de argumentos identificados en las justificaciones que aportaron las/os estudiantes que eligieron la opción: Aceptar la oferta.

Tabla 1
Clases de argumentos que justifican la decisión del caso 1: Aceptar la oferta

Clasificación	Descripción
Apropiación del conocimiento	Defienden el derecho a apropiarse de los conocimientos adquiridos en la empresa y de recibir capacitación, señalan la obligación de las empresas a capacitar a sus empleados. No consideran que los conocimientos adquiridos sean una atadura con la empresa, lo visualizan como una herramienta de negociación.
Beneficio económico	Mencionan los beneficios económicos que obtendrían con el cambio de empresa, la importancia de tener mejores percepciones, mayor sueldo, salario.
Desarrollo profesional	Hablan del cambio de empresa como una oportunidad de crecimiento en el ámbito laboral, personal; como una forma de mejorar condiciones laborales.
Necesidad de reconocimiento laboral	Hacen referencia a la valoración que se hace de los conocimientos que posee la joven; a su desempeño para ser considerada como candidata a promociones o ascensos. Se percibe que falta reconocimiento en la empresa actual.

Fuente: Vargas, 2018.

En la opción: Rechazar la oferta, los argumentos se agruparon en dos clases, que se describen en la tabla 2.

Tabla 2

Clases de argumentos que justifican la decisión: Rechazar la oferta

Clasificación	Descripción
Ética profesional	Se menciona la ética en forma general, el código de ética profesional, reglas, principios y valores. Cumplir con el contrato establecido con la empresa.
Lealtad a la empresa	Se habla de gratitud hacia la empresa, de lealtad, de retribuirle la inversión que se hizo en la preparación de la joven.

Fuente: Vargas, 2018.

Conclusiones

Como estrategia de intervención pedagógica y de investigación, los dilemas morales, ofrecen amplias posibilidades de influencia en el desarrollo moral y en el fortalecimiento de los procesos cognoscitivos de la lógica argumentativa en los procesos formativos de la educación superior tecnológica.

El modelo de desarrollo moral de Kohlberg y los modelos para el análisis de dilemas éticos, son aportaciones teóricas y conceptuales importantes que apoyan las explicaciones acerca de la toma de decisiones éticas de estudiantes de ingeniería. Quedan tareas pendientes que habrán de abordarse en los avances del trabajo de la investigación, entre otros, identificar los estadios morales en los que se pueden inscribir los argumentos presentados por las/os estudiantes Y desde el aspecto pedagógico, considerar en el diseño de estrategias para incorporar la interacción entre pares en la modalidad a distancia.

Referencias

Adell, J. (1990). Análisis crítico de la teoría sobre el discurso del juicio moral de Kohlberg y su aplicación en educación (Tesis doctoral), Valencia, Universitat de Valencia. En: Linde, A. (2009, enero-junio). La educación moral según

- Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. En *Praxis filosófica*, 28, 7-22.
Recuperado de:
www.redalyc.org/pdf/2090/209014646001
- Álvarez, P. J. y Suarez, G.A. (2008). Formación de la conciencia moral de los estudiantes de la Vuad Centro de Atención Universitaria Duitama. *Magistro*, 2 (3), 89-106. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4037157>
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets editores.
- Carrillo, I. (1992). Discusión de dilemas morales y desarrollo progresivo del juicio moral. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 55-62. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126265>
- Corey, G., Corey, M. y Callanan, P. (2010). *Issues and Éthicals in the Helping Professions*. Belmont/Cole, Cengage Learning. Citado en: Ruiz-Cano, J; Cantú-Quintanilla, G.; Ávila-Montiel, D., Gamboa-Marrufo, J.; Juárez-Villegas, L. y otros, (2015). Revisión de modelos para el análisis de dilemas éticos. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*. Recuperado de:
www.elsevier.es//bmhim
- Davis, A. (2009). In focus: ethics and integrity. Dealing with potentially dubious Practices. *Finance Manage*. 2009,166:18-19. Citado en: Ruiz-Cano, J; Cantú-Quintanilla, G.; Ávila-Montiel, D., Gamboa-Marrufo, J.; Juárez-Villegas, L. y otros, (2015). Revisión de modelos para el análisis de dilemas éticos. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*. Recuperado de:
www.elsevier.es//bmhim
- Díaz-Serrano, J. (2015, septiembre-diciembre). El desarrollo del juicio moral en Kohlberg como factor Condicionante del rendimiento académico en ciencias sociales de un grupo de estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 1-14. doi:
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.8>
- Ferrell, O., Gresham, L. y Fraedrich, J. (1989). A synthesis of ethical decision models for marketing. *Journal Macromarketing* Fall. 9:55-64. Citado en: Ruiz-Cano,

- J; Cantú-Quintanilla, G.; Ávila-Montiel, D., Gamboa-Marrufo, J.; Juárez-Villegas, L. y otros, (2015). Revisión de modelos para el análisis de dilemas éticos. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*. Recuperado de: www.elsevier.es//bmhim
- Gozálvez, V. (2006). La técnica de los dilemas morales y las pautas para su uso en estudios superiores (pp.75-97). *La educación en valores en la universidad. Los dilemas morales como herramienta de trabajo en los estudios científico-técnicos*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la UPV y Servicio de Publicaciones de la UV.
- Linde, A. (2009, Enero-junio). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. En *Praxis filosófica*, 28, 7-22. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/2090/209014646001
- Meza, J.L. (2008). Los dilemas morales: una estrategia didáctica para la formación del sujeto moral en el ambiente universitario. En *Revista Actualidades Pedagógicas*. (52), 13-24. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/1324/1209/0>
- Ruiz-Cano, J; Cantú-Quintanilla, G.; Ávila-Montiel, D., Gamboa-Marrufo, J.; Juárez-Villegas, L. y otros, (2015). Revisión de modelos para el análisis de dilemas éticos. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*. Recuperado de: www.elsevier.es//bmhim
- SNEST. (2004). *Modelo educativo para el siglo XXI*, México: SNEST.
- Vargas, C.R. (2017). Espacios curriculares y saberes para la formación de la ética profesional en ingeniería. V Congreso de Enseñanza de la Ética y II Congreso Latinoamericano de Éticas aplicadas: Éticas profesionales, igualdad y desarrollo. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Vargas, C.R. (2018). Toma de decisiones y argumentaciones éticas de estudiantes de ingeniería industrial en la modalidad abierta. XII Jornada Nacional de Investigadores en Educación y Valores en Contextos de Diversidad e Incertidumbre. Monterrey, Nuevo León, Universidad de Nuevo León.
- Whettrn, D. A. y Cameron, K.S. (2016). *Desarrollo de habilidades directivas*. México: Pearson.

El afrontamiento al estrés en estudiantes de Preparatoria

Gloria Martha Palomar Rodríguez

Universidad de Guadalajara
palomargm@gmail.com

Rafael Zamorano Domínguez

Universidad de Guadalajara
razado@hotmail.com

Ma. De los Ángeles Cristina Villalobos Martínez

Universidad de Guadalajara
Cristina.villalobos@academico.udg.mx

Resumen

El estrés es un factor detonante de diversas problemáticas, un mal manejo del mismo puede ocasionar problemas en la salud; además se han comprobado sus efectos en el rendimiento académico (Domínguez Castillo, R., Guerrero Walker y Domínguez Castillo J., 2015), es por ello que se planteó la realización de un trabajo de investigación cuyo objetivo sería investigar los estilos y estrategias de afrontamiento al estrés, así como la identificación de las estrategias por sexo, este trabajo se realizó en una preparatoria de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, mediante un diseño transeccional descriptivo de corte cuantitativo y un muestreo estratificado; se identificaron las estrategias de afrontamiento al estrés mediante la aplicación del instrumento de escalas de afrontamiento para adolescentes (ACS) elaborado por Frydember y Lewis (1997) en 424 estudiantes de todos los semestres y ambos turnos, de los cuales 200 fueron hombres y 224 mujeres de 16 a 21 años. Se identificó que los estudiantes usan principalmente las estrategias de preocuparse, concentrarse en resolver el problema, buscar diversiones relajantes y esforzarse y tener éxito; lo cual indica un afrontamiento acercado a la solución del problema, sin embargo también se afronta de manera emocional al problema lo que implica sólo intentar sentirse bien o disminuir el efecto del estresante en su vida, en cuanto al sexo sólo se encontraron diferencias en las estrategias de Esforzarse y tener éxito y Acción social, ambas estrategias más utilizadas en los hombres.

Palabras clave: Estrés, estrategias, afrontamiento.

Introducción

El estrés es un estímulo considerado como amenazante, este provoca una reorganización en la vida del sujeto dependiendo del grado en que se presente o la

intensidad con que se percibe (Lazarus y Folkman, 1986). Se han comprobado sus efectos en la salud, especialmente en la etapa de la adolescencia las demandas sociales y el cumplimiento de tareas específicas, como el lograr sus estudios, las relaciones entre iguales, el empleo y elegir un proyecto de vida son exigencias que incrementan el estrés en adolescentes y cuyos efectos se han documentado con efectos negativos en su salud tanto física como psicológica, como problemas de ansiedad, depresión y en el rendimiento académico. (Gaeta y Martín, 2009 en Morales y Moysén, 2015) por lo anterior resulta importante entender las maneras de afrontar el estrés con la finalidad de disminuir dichas problemáticas.

El afrontamiento, es concebido como los patrones cognitivos y conductuales que pueden presentarse en un individuo ante situaciones estresantes específicas (Christensen & Smith, 2016): además se ha comprobado que un manejo inadecuado del estrés, puede detonar conductas de riesgo en el adolescente, el consumo de sustancias podría ser una respuesta del sujeto a los estresores vitales a los que se enfrenta a lo largo de su vida, el consumo de sustancias reduciría los efectos negativos del estrés o aumentaría la capacidad del sujeto para hacer frente a los mismos. De esta manera, si el sujeto tiene habilidades adecuadas y adaptativas para afrontar el estrés tendrá menos tendencia a desarrollar trastornos adictivos que si carece de estas habilidades, por ello los programas de tratamiento y prevención tienen que ir encaminados a incorporar el aprendizaje de estrategias de afrontamiento generales y específicas (Llorens et al.,2004).

Este trabajo tuvo como principal objetivo identificar los estilos y estrategias de Afrontamiento al estrés en estudiantes de Preparatoria de la Universidad de

Guadalajara, además se buscó identificar las formas de afrontar el estrés en hombres y mujeres para aumentar el conocimiento de esta población con miras a elaborar una propuesta de intervención. Para identificar las estrategias de afrontamiento se aplicó la escala de afrontamiento para adolescentes (ACS) de Frydember y Lewis (1997) en su versión específica. Dicho instrumento ha sido validado en México y utilizado con éxito. (Bárceñas y Martínez, 2008, citado en Morales y Moysén, 2015).

Se presentan las estrategias que presentaron diferencias significativas. Se realizaron además análisis para identificar diferencias por sexo. Los alcances de este trabajo fueron de tipo exploratorio se esperó lograr la descripción de las características de éstos fenómenos para la implementación de acciones de prevención de igual manera dado que la investigación es de corte cuantitativo permitió tener un acercamiento al conocimiento del tema en estudiantes del nivel medio superior en nuestro país por lo cual se espera que tenga impacto y sea la base para implementación de acciones en otros contextos.

La teoría bajo la cual se analizó este tema es basada en el modelo transaccional de Lazarus y Folkman éste enfatiza la interacción entre la persona y el ambiente; el estrés es concebido como un desbalance entre la percepción de la persona de las demandas que se le imponen y la percepción de los recursos que ella tiene para afrontar estas demandas por ello, es la experiencia subjetiva la que determina si un evento es estresante o no (Lazarus & Folkman, 1986; Frydenberg & Lewis, 1993; Sandín, 1995).. Se han clasificado las maneras habituales de afrontar el estrés

Algunos estudiosos del Afrontamiento han analizado las formas de afrontar el estrés en hombres y mujeres y aunque los resultados no son concluyentes, pues algunos señalan a las mujeres con estrategias centradas en la resolución del problema algunos señalan que los resultados favorecen a los hombres, en éste sentido algunos investigadores (Williams, Mc.Gillicuddy-De Lisi, 2000) no encuentran diferencias entre chicos y chicas, otros observan que si las hay (Fantin Florentino y Correché, 2005; Wolters, Yu & Pintrich, 1996, entre otros), obteniendo resultados que favorecen, en algunos casos a los hombres, y en otros a las mujeres. Smith, Sinclair y Chapman (2002), han encontrado que, en ambiente de logro, las mujeres adolescentes reaccionan con más altos niveles de estrés y ansiedad, que los hombres, al tiempo que tienden a incrementar su enfoque hacia la instrumentalidad, además los hombres, por su parte, tienden a usar estrategias de auto-sabotaje para aminorar la ansiedad y estrés, mostrando frecuentemente comportamientos de evitación ante las demandas de desempeño.

Fantin, Florentino y Correché (2005), encontraron diferencias significativas en las estrategias, preferentemente utilizadas por las mujeres quienes tienden a buscar apoyo social, centrándose en resolver problemas, preocuparse y tienden a compartir sus problemas: por el contrario los varones utilizaban las estrategias de ignorar el problema y distracción física realizando actividades deportivas.

Método

Se trabajó mediante un diseño transeccional exploratorio de corte cuantitativo; el propósito de los diseños transeccionales exploratorios es comenzar a conocer una variable o un conjunto de variables, una comunidad, un contexto, un evento, una situación. Se trata de una exploración inicial en un momento específico. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). También fue descriptivo, los diseños descriptivos tienen como objeto indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables,. En este caso los alumnos inscritos de agosto 2018 a enero 2019. En acuerdo con Hernández, Fernández y Bautista (2014, pp.174-185), se determinó el tamaño de la muestra mediante la fórmula: $n = n' / 1 + (n' / N)$, estimando un 95% de confiabilidad y 5% de error estándar (se). En la que se incluyen adolescentes (hombres y mujeres) mexicanos entre 15 y 24 años de edad que cursen el ciclo escolar 2018-B, en la preparatoria 12, La muestra se eligió mediante un muestreo aleatorio estratificado. Se aplicó una ficha de datos demográficos de elaboración propia y la Escala de Afrontamiento para adolescentes (ACS) de Frydember y Lewis (1997),

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de las estrategias de Afrontamiento en los estudiantes.

Tabla 1. Estrategias de afrontamiento de los alumnos de la preparatoria de Universidad de Guadalajara.

ESTRATEGIA UTILIZADA	M	D T
1.Preocuparse	54.25	13.67
2. Concentrarse en resolver el problema	51.37	14.78
3. Buscar diversiones relajantes	51.03	15.93
4. Esforzarse y tener éxito	50.11	12.41
5. Fijarse en lo positivo	48.69	16.76
6. Distracción física	44.11	24.48
7. Buscar pertenencia	44.03	15.65
8. Reservarlo para sí	42.42	18.72
9. Invertir en amigos íntimos	40.67	17.70
10. Buscar apoyo social	39.33	17.28
11. Hacerse ilusiones	37.66	15.54
12. Auto -inculparse	36.28	18.71
13. Buscar ayuda profesional	30.57	18.58
14. Falta de afrontamiento	28.64	15.28
15. Buscar apoyo espiritual	28.47	15.78
16. Reducción de la tensión	24.37	15.23
17. Ignorar el problema	23.17	15.84
18. Acción social	15.49	11.30

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla 1, se identificaron las 18 estrategias entre las que destacan preocuparse esta estrategia se caracteriza por elementos que indican temor por el futuro en términos generales o, más en concreto, preocupación por la felicidad futura. Ejemplo. Preocuparme por lo que está pasando; esforzarse y tener éxito. Es la estrategia que describe compromiso, ambición y dedicación ejemplo: Trabajar intensamente.

Finalmente, buscar diversiones relajantes, se caracteriza por elementos que describen actividades de ocio como leer o pintar. Ejemplo:: oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión. (Frydenberg y Lewis 1997) estas estrategias nos dicen que se enfrenta el problema mediante el uso de la estrategia de esforzarse y tener éxito (Castro y Casullo, 2005; Frydenberg y Lewis, 1997; Lazarus y Folkman, 1986; Moos & Billing, 1982). Por otra parte, el uso de la estrategia de Preocuparse es considerada del afrontamiento improductivo de acuerdo a Frydenberg y Lewis 1997, en tanto que o se haga nada para solucionar el problema, finalmente la estrategia de buscar diversiones relajantes señala un estilo dirigido a la emoción; lo anterior precisa que sólo se busca sentirse bien ante una situación o aminorar el sentimiento negativo que genera, pero no implica la puesta en marcha para su solución.

Estos resultados son similares a los encontrados por Morales y Moysén (2015), quienes en una muestra de adolescentes Mexicanos, identificaron las estrategias de afrontamiento: esforzarse y tener éxito, buscar diversiones relajantes y preocuparse, las cuales consideran son estrategias para enfrentar el problema; por otra parte el uso de la estrategia de buscar diversiones relajantes se encontró

también en el estudio de Ortiz (2017) quien encontró el predominio de estrategias de afrontamiento enfocadas a modificar la emoción lo cual a su parecer causa consecuencias adversas, al no ayudar a resolver el problema, sólo lo disminuye a corto plazo. También coincide con Casari, Anglada y Daher (2014) quienes identificaron el uso de estrategias enfocadas en la emoción con las que intentan mitigar el estrés como descarga emocional (llorar, discutir con otros, ataques de ira) y búsqueda de gratificaciones alternativas (aumento de la ingesta de cafeína, tabaco, sustancias psicoactivas, de comida, entre otros).

Por otra parte, se planteó identificar diferencias en el uso de estrategias por sexo mediante el análisis de datos y aplicación de la prueba t de diferencia de medias, en el siguiente cuadro se muestran las puntuaciones obtenidas.

Tabla 2. Estrategias de afrontamiento de los alumnos de la preparatoria de Universidad de Guadalajara por sexo.

VARIABLE	Hombres		Mujeres		t	p
	M	DT	M	DT		
Buscar apoyo social	39.04	16.81	39.58	17.73	-.326	.261
Concentrarse en resolver el problema	52.04	13.94	50.78	15.50	.872	.213
Esforzarse y tener éxito	51.98	11.59	48.44	12.90	2.953	.037
Preocuparse	53.70	13.35	54.75	13.97	-.789	.630
Invertir en amigos íntimos	41.44	16.63	40.00	18.63	.836	.064

Buscar pertenencia	45.38	15.46	42.83	15.76	1.671	.439
Hacerse ilusiones	36.34	16.09	38.83	14.96	-1.657	.239
La estrategia de falta de afrontamiento	24.28	14.08	32.53	15.27	-5.761	.389
Reducción de la tensión	21.04	14.00	27.35	15.70	-4.350	.141
Acción social	17.07	12.15	14.08	10.30	2.740	.009
Ignorar el problema	24.30	15.80	22.16	15.85	1.386	.600
Autoinculparse	34.77	18.35	37.63	18.98	-1.573	.449
Reservarlo para sí	42.45	18.42	42.41	19.02	.022	.372
Buscar apoyo espiritual	26.97	15.97	29.82	15,51	-1.859	.458
Fijarse en lo positivo	48.87	15.51	48.52	17.83	.213	.070
Buscar ayuda profesional	32.12	19.2	29.19	17.94	1.623	.301
Buscar diversiones relajantes	54.49	15.67	47.93	15.56	4.316	.752
Distracción física	50.43	23.33	38.46	24.15	5.174	.989

Fuente elaboración propia.

Los resultados señalados en el cuadro 4 precisan que hombres y mujeres enfrentan de manera similar el estrés, sin embargo, la prueba t arrojó diferencias en las estrategias de Esforzarse y tener éxito y Acción social, la primera implica poner en marcha acciones para resolver el problema, mientras que la segunda se refiere

al hecho de dejar que otros conozcan el problema y tratar de conseguir ayuda escribiendo peticiones u organizando actividades (Frydenberg y Lewis 1997), aunque esta estrategia es poco utilizada; en ambas estrategias el género masculino sobresale, lo cual indicaría que los hombres participantes en éste estudio emplean más estrategias productivas que las mujeres.

Los hallazgos de este estudio contradicen el estudio realizado con adolescentes Mexicanos del Valle de Toluca, Morales y Moysén (2015), encontraron que las mujeres emplean más estrategias centradas en resolver el problema e intervienen sus emociones, mientras que los hombres evaden más el problema y son más reservados emocionalmente. En esa misma línea Fantin, Florentino y Correché (2005), encontraron estrategias más productivas en las mujeres que en los hombres, además Smith, Sinclair & Chapman (2002) han encontrado que en ambiente de logro, las mujeres adolescentes reaccionan con más altos niveles de estrés y ansiedad, que los hombres, al tiempo que tienden a incrementar su enfoque hacia la instrumentalidad además los hombres, por su parte, tienden a usar estrategias de auto-sabotaje para aminorar la ansiedad y estrés, mostrando frecuentemente comportamientos de evitación ante las demandas de desempeño.

Conclusiones

1. Este trabajo permitió identificar qué estrategias de afrontamiento utilizan los adolescentes estudiantes de preparatoria de Guadalajara ante situaciones de estrés.

2. Las estrategias utilizadas (Preocuparse, esforzarse y tener éxito y buscar diversiones relajantes) nos hablan de un intento por solucionar el problema, pero no se resuelve, en tanto que al usar además la estrategia de Preocuparse tampoco los acerca a la resolución. sólo los ayuda a aminorar el sentimiento negativo generado por el estrés.
3. Se precisa la necesidad de implementar un programa de capacitación en uso de estrategias productivas como preventivo de problemáticas psicosociales en los estudiantes, que muy probablemente les generaran dificultades académicas y por ende propiciar reprobación, deserción, o abandono.
4. En cuanto al objetivo de identificar el uso de estrategias por género, se considera que aun cuando los hombres destacan en estilo productivo para afrontar sus problemas, no se considera esto un resultado definitivo, se propone replicar este estudio para comprobar sus resultados, ya que generalmente la bibliografía precisa más uso de estrategias productivas en las mujeres.
5. Queda pendiente identificar si las edades nos indican diferentes maneras de afrontar el problema, ya que no fue la finalidad de este estudio, pero sería muy bueno en el siguiente estudio analizar esta variable con la intención de conocer más a nuestros estudiantes para la implementación del programa de capacitación de uso de estrategias de afrontamiento productivo. Otro aspecto viable de profundizar es la identificación de los principales estresores en los

estudiantes para corroborar con otros estudios y ampliar el conocimiento del tema.

Referencias

- Casari, L., Anglada, J. y DaherFantin, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología* Vol. 32 (2) (ISSN 0254-9247).
- Castro, A. y Casullo, M., (2005). Estilos de Personalidad, afrontamiento e inteligencia como predictores de las trayectorias académicas de cadetes en una institución militar, *Anuario de Psicología*. Vol. 35, n° 2 pp. 197-210 Facultad de Psicología Universidad de Barcelona.
- Christensen, D. & Smith, R. (2016). Psychological Coping Skills as Predictors of Collegiate Golf Performance: Social Desirability as a Suppressor Variable. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*. American Psychological Association 2016, Vol. 5, No. 1, 67–80.
- Domínguez Castillo, R., Guerrero Walker, G. y Domínguez Castillo. J. (2015). Influencia del estrés en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes universitarios. *Educación y ciencia*, 4(43), 31-40. Tomado de <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/313>.
- Fantin, M., Florentino, M. y Correché, M., (2005) Estilos de Personalidad y Estrategias de Afrontamiento en Adolescentes de una escuela privada de la

- Ciudad de San Luis, Fundamentos en humanidades, VI numero 011
Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina p.p. 163-180.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. Univ. Psychol. Bogotá, Colombia v. 7 no. 3 pp. 739-751.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1993) Boys play sport and girls turn to others: age, gender and ethnicity as determinants of coping. Journal of adolescence. 16, 253-266.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1997). ACS. Escalas de Afrontamiento para Adolescentes. España: TEA.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos Cognitivos (Traducción Española, 1986) Barcelona: Martínez Roca.
- Llorens, N., Perelló, M., Palmer, A. (2004). Estrategias de afrontamiento: factores de protección en el consumo de alcohol, tabaco y cannabis. Tomado de <https://goo.gl/srux82>
- Morales, B., y Moysén, A. (2015). Afrontamiento del estrés en adolescentes estudiantes de nivel medio superior. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 9(1), 9-20. Recuperado de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/380>

- Moos, R & Billings, A. (1982) Conceptualizing and measuring coping resources and processes,. In L. Goldberger & S. Bresnitz (Eds) Handbook of stress. Theoretical and clinical aspects (pp. 212-230) New York: The Free Press.
- Ortíz, L. (2017). Estrategias de afrontamiento en el desarrollo de la ansiedad ante la evaluación académica en estudiantes universitarios. Tesis no publicada Maestría en Psicología con profundización en Clínica Universidad del Norte. Tomado de <http://manglar.uninorte.edu.co/jspui/bitstream/10584/7853/1/4.pdf>
- Sandín, B. (1995). El estrés En: Belloch, A., Sandín, B. y Ramos, F. Manual de psicopatología, Vol. 2 Madrid: Mc Graw- Hill Interamericana, 3-52.
- Smith, L, Sinclair K & Chapman ES (2002). Students' Goals, Self-Efficacy, Self-Handicapping, and Negative Affective Responses: An Australian Senior School Student Study. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 471-485
- Williams, K. & McGillicuddy-de Lisi A. (2000). Coping Strategies in Adolescents, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20 (4), 537-549
- Wolters, C., Yu, S. & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students motivational beliefs and self-regulated learning, *Learning and Individual Differences*, 8 (3), 211-238.

Autoconcepto de profesores que laboran en escuelas de educación básica primaria en contextos rurales. Un estudio exploratorio

Enrique Ibarra Aguirre
Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

El propósito de este estudio es explorar y describir el autoconcepto de profesores y profesoras que laboran en escuelas con organización unigrado y multigrado en localidades rurales marginadas del municipio de Badiraguato, Sinaloa. Participan 8 profesoras y 7 profesores de 8 centros escolares. Se utilizó el Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (García & Musitu, 2009). Se encontró que la dimensión emocional y social del autoconcepto presentan los menores puntajes. Las mujeres obtienen puntuaciones apenas por encima que los hombres en la dimensión académica, y en las demás los hombres las superan, mayormente en la emocional. Los profesores unitarios, en lo general, alcanzan mejores puntajes que los otros profesores. Más grados atiende el profesor, el autoconcepto académico es mayor. Debe generarse seguridad, acompañamiento pedagógico y psicológico a los profesores de dichos contextos y recuperar las claves de los unitarios que parecen salvaguardar mejor su integridad psicológica.

Palabras clave: Autoconcepto, profesorado rural, marginación

Introducción

Ser maestro de escuela en educación básica y atender un solo grupo, remite a un trabajo complejo, donde se ponen en relación diversos factores inherentes al desarrollo profesional docente. La demanda es mayor si la actuación profesional se realiza en escuelas rurales en contextos adversos; denominados así por su relativa clausura sociocultural, índices altos de marginación, inseguridad y bajos en desarrollo humano (Ibarra-Aguirre, Armenta & Jacobo, 2014). Pero supone un reto mayor, si además el quehacer docente se efectúe en escuelas que por el número de docentes se consideran de organización multigrado (unitaria, bidocente, tridocente, tetradocente, pentadocente), donde un solo profesor es responsable de impartir clases a más de un grupo a la vez (INEE, 2019), que generalmente se

encuentran en paisajes vulnerables para el trabajo docente (Ibarra-Aguirre, Jacobo & Cano, 2018).

Dichos contextos y condiciones de trabajo representan para el profesorado un desafío profesional, pero también ello supone un atentado a la integridad física y un reto a su estructura psicológica, en el sentido que implica poner en juego su autoconcepto (Ibarra-Aguirre, et al., 2014).

Autoconcepto y profesorado

El autoconcepto es un conjunto de percepciones organizadas que se llena de contenido con las experiencias vividas en el contexto vital y las interpretaciones que hace de ellas cada individuo (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Es retroalimentado por las valoraciones de los otros significativos (Mead, 1934). Es multidimensional, jerárquico y relativamente estable, cuya estructura está integrada por cinco dimensiones interconectadas entre sí –académica, social, familiar, emocional y físico- (García & Musitu, 2009; Ibarra-Aguirre & Jacobo, 2018; Ibarra-Aguirre & Jacobo, 2014).

El autoconcepto influye en lo que el individuo piensa, siente, aprende, valora y cómo se relaciona con los demás (Alcaide, 2009). Se ha admitido que éste es un mediador importante en la conducta de los individuos (Shavelson, et al., 1976) e influye en el aprendizaje y en la enseñanza (Staines, 1963). Al respecto, la investigación se ha centrado más estudiarlo en su relación con diversas variables en el sujeto que aprende y menos en el autoconcepto del profesor.

Durante la última década el estudio del autoconcepto docente ha empezado a despertar el interés científico. Se ha encontrado que influye en las decisiones que toman los profesores universitarios para hacer sus planeaciones y en su conducta en el aula (Yeung, Craven & Kaur, 2013), que existe una relación con sus teorías implícitas sobre su comportamiento ante situaciones de conflicto pedagógico (Glotova & Wilhelm, 2014) que aquellos profesores que son considerados significativos por sus alumnos, son los que tienen una percepción de satisfacción mayor consigo mismos (Rivera & Hernández, 2017) y que existe relación entre el

autoconcepto y autoeficacia en futuros profesores (Borrachero, Brígido, Gómez del Amo & Bermejo, 2012).

Escasamente se ha estudiado con profesores que laboran en contextos más demandantes. Un estudio exploratorio con profesores que laboran en escuelas localizadas en escenarios de mucho riesgo para su integridad física y psicológica, permite apreciar que en dichos lugares el autoconcepto docente se deprime en algunas de sus dimensiones; mayormente en la emocional y social (Ibarra-Aguirre, et al., 2014). En el estudio no se aprecian las diferencias por sexo, ni marginación de las escuelas.

Otro estudio con profesores de indígenas en educación básica que se desempeñan en escuelas unigrado y multigrado encontró diferencias significativas entre ellos en los puntajes de la dimensión física del autoconcepto en favor de los profesores multigrado. En lo emocional los hombres alcanzan mejores puntuaciones que las mujeres y que a mayor edad más alto el autoconcepto (Hernández, 2017). El objetivo de este trabajo es explorar y describir el autoconcepto del profesorado que labora en escuelas en el contexto serrano más marginado del estado de Sinaloa, analizando las diferencias en función de si es unigrado o multigrado, el sexo y grado de marginación de los centros escolares.

Método

Es un trabajo de carácter descriptivo y exploratorio dado que existe escasa evidencia empírica en este ámbito de estudio. Se utilizaron puntajes alcanzados por el profesorado en las cinco dimensiones del autoconcepto, se comparan las medias de los puntajes del autoconcepto en función del sexo, del tipo de organización escolar y el grado de marginación que tienen las escuelas en las que laboran los profesores.

Participantes y escenarios

Participan 8 profesoras y 7 profesores de educación básica primaria que laboran en escuelas de ocho localidades rurales serranas de Badiraguato, municipio del estado de Sinaloa que presenta el más alto índice de marginación (0,676) (CONAPO, 2015). Es caracterizado además, por un bajo desarrollo humano y alta inseguridad. Cinco profesores son unitarios, dos tridocentes, tres bidocentes y laboran en escuelas con grado de marginación alto y muy alto. Otros cinco son unigrado en una escuela con un grado de marginación medio. Las escuelas de organización bidocente y tridocente son atendidas por mujeres, en las unitarias y unigrado predominan los hombres (Tabla 1).

Tabla 1.

Descripción de los participantes y organización y marginación de su centro escolar

Participante	Sexo	Organización	Marginación
Profesor 1	Mujer	Tridocente	Muy alto
Profesor 2	Mujer	Tridocente	Muy alto
Profesor 3	Mujer	Bidocente	Alto
Profesor 4	Mujer	Bidocente	Alto
Profesor 5	Mujer	Bidocente	Alto
Profesor 6	Hombre	Unitaria	Muy alto
Profesor 7	Hombre	Unitaria	Alto
Profesor 8	Mujer	Unitaria	Muy alto
Profesor 9	Hombre	Unitaria	Alto
Profesor 10	Hombre	Unitaria	Muy alto
Profesor 11	Mujer	Unigrado	Medio
Profesor 12	Mujer	Unigrado	Medio
Profesor 13	Hombre	Unigrado	Medio
Profesor 14	Hombre	Unigrado	Medio
Profesor 15	Hombre	Unigrado	Medio

Nota: Elaboración propia con los datos proporcionados por los profesores y de la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC)

Instrumentos

Se administró el Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF-5) de García y Musitu (2009). Es un instrumento pentadimensional que en el contexto sinaloense

presenta puntuaciones de fiabilidad de: académico= 0,887; social= 0,674; emocional= 0,702; familiar= 0,849 y físico= 0,735 (Ibarra-Aguirre, Jacobo, Armenta & Lizárraga, 2014).

Se aplicaron los instrumentos a todos los profesores -previa autorización- en el marco de un curso de actualización docente impartido por autoridades de la SEP y C. Los datos se capturaron y procesaron en el software estadístico SPSS versión 22. Se utilizaron análisis estadísticos descriptivos, comparación de medias inter-grupos y resúmenes de casos para el análisis individual de los profesores.

Resultados

El autoconcepto entre hombres y mujeres presenta diferencias (Tabla 2). Las mujeres alcanzan puntuaciones en la dimensión académica apenas por encima (68,75±13,823) de los hombres (65,00±10,00), no obstante, en las otras cuatro dimensiones los hombres alcanzan puntuaciones por encima de las mujeres. En lo emocional, los hombres logran medias notablemente superiores (62,86±22,520) a las de las mujeres (20,25±13,74).

Tabla 2.
Comparación de Medias del Autoconcepto de los Profesores y Profesoras

Dimensión	Sexo	N	Media	Desviación estándar
Académico	Mujer	8	68,75	13,823
	Hombre	7	65,00	10,000
Social	Mujer	8	46,63	29,051
	Hombre	7	56,14	30,781
Emocional	Mujer	8	20,25	13,740
	Hombre	7	62,86	22,520
Familiar	Mujer	8	72,38	28,274
	Hombre	7	79,14	16,985
Físico	Mujer	8	66,75	24,147
	Hombre	7	72,14	21,606

Nota: Elaboración propia.

Por tipo de organización escolar, los docentes unitarios obtienen puntajes más altos en la dimensión académica, seguidos de los bidocentes luego los

tridocentes y con puntajes más bajos los unigrado. En la social, las bidocentes alcanzan medias más altas, luego los unitarios y con puntajes menores las tridocentes y unigrado. En la familiar, las bidocentes obtienen medias más altas, seguidas de las tridocentes, los unitarios y puntajes menores los unigrado. En la dimensión física los unitarios alcanzan las más altas puntuaciones que los demás profesores (Tabla 3).

Tabla 3.
Autoconcepto según Tipo de organización escolar

Modalidad		Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico
Unitaria	Media	72,00	53,60	61,20	77,80	81,20
	N	5	5	5	5	5
	Desviación estándar	10,954	35,914	33,722	22,287	17,978
Bidocente	Media	70,00	62,67	26,67	88,00	65,00
	N	3	3	3	3	3
	Desviación estándar	5,000	31,565	2,887	9,849	26,458
Tridocente	Media	65,00	42,50	20,50	82,50	60,00
	N	2	2	2	2	2
	Desviación estándar	14,142	45,962	27,577	10,607	14,142
Unigrado	Media	61,00	45,00	35,00	63,00	63,60
	N	5	5	5	5	5
	Desviación estándar	15,166	21,794	23,184	30,943	27,382

Nota: Elaboración propia. Comparación de medias

También se percibe una notable diferencia en la dimensión emocional, donde los profesores unitarios obtienen puntajes mayores que los otros docentes (Tabla 3), pero no es así para la profesora unitaria que obtiene un puntaje mínimo (véase Tabla 5). Como se aprecia en la Tabla 3 en la dimensión familiar las puntuaciones más altas se perciben en las bidocentes y tridocentes, apenas por encima de los unitarios y más bajas para los unigrado.

Con base en la Tabla 4, a excepción del autoconcepto físico, los profesores y profesoras que laboran en escuelas con alta marginación presentan los más altos puntajes en todas las dimensiones que sus pares de muy alta y media marginación. Asimismo, los que laboran en escuelas de muy alta marginación, a excepción de la

dimensión social, alcanzan puntuaciones más altas en el resto de las otras dimensiones que los profesores en escuelas con marginación media.

Tabla 4.

Medias del autoconcepto de los profesores según la Marginación de la escuela

Marginación		Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico
Muy alto	Media	70,00	41,00	38,40	73,00	79,20
	N	5	5	5	5	5
	Desviación estándar	13,229	35,951	37,011	18,908	20,290
Alto	Media	70,00	67,20	47,00	90,60	65,00
	N	5	5	5	5	5
	Desviación estándar	5,000	26,781	27,973	8,444	20,000
Medio	Media	61,00	45,00	35,00	63,00	63,60
	N	5	5	5	5	5
	Desviación estándar	15,166	21,794	23,184	30,943	27,382

Nota: Elaboración propia. Comparación de medias

Cuando se analizan los datos de forma individual, se percibe que las profesoras con bajas puntuaciones en la dimensión emocional que laboran en escuelas de muy alta marginación (p2 y p7), alta (p10) y media (p15) y que presentan puntajes más bajos en lo social, también son las que alcanzan puntuaciones más altas en lo académico (Tabla 5). Después de analizar todas las variables estudiadas, se percibe que la dimensión social y emocional del autoconcepto, son las que se presentan los puntajes más bajos.

Sin importar el sexo, grado de marginación y organización escolar, se percibe que cuando el autoconcepto social del profesorado es alto, el académico es más bajo (p4, p5, p6, p9, p13 y p14) y viceversa; los que alcanzan puntuaciones más altas en lo académico, el social es bajo (p1, p2, p7, p10, p11, p12 y p15).

Discusión

De acuerdo con el objetivo de este trabajo, al explorar el autoconcepto del profesorado que labora en contextos marginados y con distinta organización escolar, se encontró, como en otros estudios realizados con profesores de contextos

rurales adversos, que la dimensión emocional y social resienten más los embistes del entorno (Ibarra-Aguirre, et al., 2014), más evidente en lo emocional en las mujeres, como se ha encontrado antes (Hernández, 2017).

Tabla 5
Autoconcepto individual del profesorado por Organización escolar, Marginación y Sexo

p	Organización	Marginación	Sexo	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico
1	Unitaria	Alta	Hombre	65	55	80	90	55
2		Muy alta	Mujer	90	20	1	45	99
3		Muy alta	Hombre	65	15	75	90	97
4		Muy alta	Hombre	65	85	75	65	80
5		Alta	Hombre	75	93	75	99	75
6	Tridocente	Muy alta	Mujer	55	75	40	75	50
7		Muy alta	Mujer	75	10	1	90	70
8	Bidocente	Alta	Mujer	65	65	25	85	75
9		Alta	Mujer	75	93	30	99	85
10		Alta	Mujer	70	30	25	80	35
11	Unigrado	Medio	Hombre	65	25	30	65	70
12		Medio	Hombre	75	40	30	55	35
13		Medio	Hombre	45	80	75	90	93
14		Medio	Mujer	45	50	15	90	85
15		Medio	Mujer	75	30	25	15	35

Nota: Elaboración propia. Análisis de resúmenes de caso. p= Participantes

Los resultados de los profesores unitarios son muy sugerentes. Parece que éstos han sabido negociar con el entorno y afrontar la adversidad presente en esos escenarios; no solo por las condiciones de marginación e inseguridad imperantes, sino por la propia condición multigrado que profesionalmente es de mayor demanda, al tener que trabajar con todos los grados a la vez y cumplir con la tarea administrativa de dirigir la escuela (INEE, 2019). Eso fue evidente porque ellos presentan mejores puntajes en cuatro dimensiones del autoconcepto, en comparación con los otros profesores. La dimensión social en ellos solo fue menor que los profesores bidocentes, que es de esperarse si consideramos que al laborar solos y en comunidades con pocos habitantes, tienen relativa clausura sociocultural, menor oportunidad de relacionarse con otros y sentirse integrados socialmente.

Llama la atención que el autoconcepto académico es más alto en profesores unitarios que los que atienden tres, dos o un grado. Parece que menos grupos tienen los profesores a su cargo, menor es su percepción de sí mismos en lo académico. Es posible pensar que el hecho de que los profesores unitarios tengan que prepararse para atender a alumnos de los seis grados parece contribuir a percibirse muy trabajadores, que lo hacen bien y que a la vez, otros los consideran así.

Los resultados confirman los vínculos inter-dimensiones (Ibarra-Aguirre & Jacobo, 2014), como se percibe en la dimensión académica y social. Los profesores con un autoconcepto social alto, el académico es bajo y cuando éste es alto, el social es bajo. Esto es indistinto de la organización escolar y grado de marginación en que laboran. Cabe suponer que los profesores que no logran integrarse socialmente, evidente por sus bajos puntajes en lo social, se concentran más en actividades académicas y por tanto se perciben mejor preparados y expresan un yo académico más alto; y viceversa, más se integran socialmente, más alto es su yo social, pero a la vez ocupan más tiempo a las demandas inherentes a las relaciones sociales y menos se ocupan en realizar actividades académicas, por lo que es menor su autoconcepto académico.

En el caso de los profesores unigrado de esta muestra, que laboran en una escuela con marginación media, en una localidad con más pobladores y profesores para convivir, no se explica sus menores puntajes en todas las dimensiones. Será necesario incluir otros instrumentos para obtener más información al respecto. Los hallazgos, aunque exploratorios y descriptivos, son sugerentes para decir que los docentes necesitan sentirse seguros y acompañados pedagógica y psicológicamente para afrontar los paisajes educativos vulnerables y, por otro lado, invitan a recuperar las claves de los profesores unitarios que parecen salvaguardar mejor su autoconcepto y estudiar qué relación guarda éste con su desempeño académico.

Referencias

- Alcaide, M. (2009). Influencia en el rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 2, 27-44.
- Borrachero, A.B., Brígido, M., Gómez del Amo, R. & Bermejo, M.L. (2012). Relación entre autoconcepto y autoeficacia en los futuros profesores de secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 219-226.
- CONAPO (2015). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015. Anexo B3*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indice-de-marginacion-por-entidad-federativa-y-municipio-2015>
- García, F., y Musitu, G. (2009). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. (3ra. Ed.). Madrid, España: Tea.
- Glotova, G. & Wilhelm, A. (2014). Teacher's self-concept and self-esteem in pedagogical communication. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 509-514
- Hernández, L. F. (2017). Self-concept in the formation of indigenous areas in Mexico. *Journal of studies in Education*, 7(1), 115-126. Recuperado de: <http://www.macrothink.org/journal/index.php/jse/article/view/10639/8622>
- Ibarra-Aguirre, E., Armenta, M. & Jacobo, H.M. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional. Estudio comparativo en profesores que trabajan en contextos adversos. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 18(1), 223-239.
- Ibarra-Aguirre, E. & Jacobo, H.M. (2014). *Adolescencia. Evolución del autoconcepto*. México: UAS/Juan Pablos Editor.
- Ibarra-Aguirre, E. & Jacobo, H.M. (2018). Una propuesta teórico-metodológica al estudio de la evolución del autoconcepto. En L. Hernández, G. Morán y M. de J. Mejía. *Psicología educativa. Factores de influencia en estudiantes*. Durango, México: Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE).
- Ibarra-Aguirre, E. & Jacobo, H.M. & Cano, A. (2018). Paisajes de vulnerabilidad de la educación básica en México. Escuelas unitarias. En A. Cano y E. Ibarra

- (Coords). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. México: Nómada.
- Ibarra-Aguirre, E., Jacobo, H.M., Armenta, M. & Lizárraga, R. (2014). *Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto Forma 5 (AF-5) en una muestra sinaloense*. Memorias del congreso del Consejo Nacional de Evaluación de Investigación y enseñanza en Psicología 2014, pp. 1526-1532.
- INEE (2019). *La educación multigrado en México*. México: Autor.
- Maldonado, M. T. (2006). *Sé trabajar, me sé ganar. Autoconcepto del niño y de la niña rural en dos escuelas rurales*. Bolivia: Plural Editores.
- Mead, H. G. (1934). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós
- Rivera, A. & Hernández, G. (2017). El autoconcepto de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(2), 87-100.
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Self-concept, validations of constructs interpretation. *Review of Educational Research*. 46(3), 407-441.
- Staines, J. W. (1963). The Self-concept in learning and teacher. *Austalian Journal of Education*, 7(3), 172-186. Doi: <https://doi.org/10.1177/000494416300700305>
- Yeung, A. S., Craven, R. G. & Kaur, G. (2013). Teachers' self-concept and valuing of learning: relations with teaching approaches and beliefs about students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 305-320.

Motivación por estudiar una maestría en pedagogía.

Jesús Alberto, Padilla Madueña
Centro Pedagógico de Durango
padillamadueña@outlook.es

Manuel de Jesús, Mejía Carrillo
Universidad Pedagógica de Durango
chaparritos_2b@hotmail.com

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivos: a) identificar la motivación que tienen los profesores por estudiar la maestría en pedagogía, b) reflexionar sobre los tipos de motivación que impulsan a estudiar una maestría en pedagogía, c) conocer la manera en que se manifiesta la motivación en el desarrollo de la maestría en pedagogía. Para alcanzar dichos objetivos se diseñó una investigación basada en el paradigma hermenéutico interpretativo, bajo el enfoque cualitativo a partir de un estudio fenomenológico, donde se usó la entrevista estructurada como técnica y el cuestionario abierto como instrumento, mismo que se aplicó a cinco alumnos del segundo semestre de la maestría en pedagogía del Centro Pedagógico de Durango. El análisis de las entrevistas denota que hay presencia de elementos que integran las motivaciones intrínseca y extrínseca, aunque hay mayores manifestaciones en las entrevistas de la última de ellas, se asume que los docentes presentan una serie de necesidades que los motiva a visualizar la maestría como un medio para satisfacer sus necesidades de aprendizaje y de mejoras laborales.

Palabras clave: motivación, estudiantes, posgrado.

Introducción

A partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa en el año 1992, comenzó a circular en el discurso de los docentes el término “profesionalización docente”. Entre otras cosas, la profesionalización docente tiene su razón de ser en el cuidado de la formación inicial y continua de los docentes de educación básica del país. Es por ello, que en las últimas tres décadas se ha observado la impetuosa necesidad del docente de preescolar, primaria y secundaria, por atender convocatorias que le ofrecen cursos, talleres, seminarios y hasta estudios de posgrado.

Para que los docentes atiendan las convocatorias tanto oficiales (de la SEP) como las no oficiales (por ejemplo escuelas privadas) hay un elemento que se materializa: la motivación. La cual se define como “un impulso que guía, orienta,

intensifica y mantiene la conducta ante alguna situación determinada con la idea de obtener algún resultado de lo que se propone” (Díaz-Barriga y Hernández, 2004; Good y Brophy, 1996; Woolfolk, 1999, como se citó en Bravo, Gonzales y Maytorena, 2009), y que de acuerdo con Kligman (2012) la motivación tiene un impacto positivo en la finalización de las especializaciones.

Hay diferentes razones, causas o motivos por los que las personas optan por estudiar un posgrado, tales motivaciones pueden ser tanto extrínsecas como intrínsecas. Dentro de las razones intrínsecas podemos encontrar el deseo de crecer profesionalmente, el cual se relaciona con la motivación de logro y que es definido por Bravo *et al.* (2009) como la búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto de lo que se hace, planteando que las personas están guiadas fuertemente por las metas que establecen. También se destaca el deseo por aprender más, mismo que se considera como un motivante natural, es decir, característica innata del ser humano, y que impulsa al individuo a conocer a profundidad de manera secuencial, el medio que lo rodea, con la intención de reflexionar y comprender a profundidad los temas asociados con la labor que desempeña.

Dentro de la motivación extrínseca, podemos encontrar la necesidad que le plantea su laboral asociado a las oportunidades de mejoras en tu trabajo (económicas y del reconocimiento de su desempeño, principalmente). Generalmente los docentes que se actualizan tienen oportunidad de aumentar su salario (crecimiento horizontal) a partir de programas como carrera magisterial o evaluación del desempeño docente, ambos desaparecidos, pero que quienes participaron en ellos conservan los estatus alcanzados.

Por otro lado están las motivaciones negativas que según Tapia (2003, como se citó en Farias & Pérez 2010), en este caso el individuo trata de evitar un castigo; generalmente a esto se le llama comúnmente como motivación por evitar el castigo. Como ejemplo de este tipo de motivaciones se pueden señalar a las modificaciones hechas a la Ley General del Servicio Profesional Docente en el año 2013, en donde se especifica que los docentes pueden llegar hacer suspendidos de sus actividades laborales, generando así, una necesidad en los docentes por evitar tal sanción, y una de las maneras de evitarla es tratar de nivelar su estatus profesional estudiando una maestría y de esta forma contar con los conocimientos necesarios para poder aprobar el examen de desempeño.

Tapia (1997) señala que la motivación intrínseca tiene mayor importancia que la extrínseca, ya que esta necesidad, la cual puede verse reflejada en curiosidad, en un deseo o en una meta personal, entre otras manifestaciones, es una fuerza constante que no se termina o por lo menos no se reduce, hasta que la persona logra satisfacer tal necesidad.

Por su parte, Hernández y Silveria (2015) investigaron sobre adquisición de las competencias profesionales según el soporte de autonomía, mediadores psicológicos y motivación. El objetivo de su trabajo consistió en comprobar el poder de predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada sobre la competencia laboral. Estos autores en los resultados muestran una correlación positiva y significativa de todas las variables, siendo la

motivación autodeterminación el factor que más predijo la percepción de competencia laboral.

El estudio de la motivación en el ámbito académico y laboral, es un elemento poco abordado en el campo de la investigación educativa, comparando con otras áreas como lo son los temas asociados con los estilos de aprendizaje, estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Por lo anterior, se considera necesario conocer ¿Cómo es la motivación que tienen los profesores por estudiar la maestría en pedagogía?, ¿Cómo impulsa la motivación a los estudiantes de la Maestría en Pedagogía, desde la percepción del propio estudiante?, ¿Cómo la motivación intrínseca se manifiesta en el estudiante de Maestría en Pedagogía?, y de esta manera poder profundizar en la investigación sobre la motivación en el ámbito académico de nivel posgrado, ya que el volumen de investigación en esta área es menor a otros tipos de investigaciones.

A partir de lo anterior, se plantearon como objetivos:

- Identificar la motivación que tienen los profesores por estudiar la maestría en pedagogía.
- Reflexionar sobre los tipos de motivación que impulsan a estudiar una maestría en pedagogía.
- Conocer la manera en que se manifiesta la motivación en el desarrollo de la maestría en pedagogía.

Método

Dadas las condiciones de la investigación, esta se desarrolló bajo las características del enfoque cualitativo, el cual según Hernández Sampieri et al. (2010) se identifica por utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. Por lo que se asume como una investigación bajo la propuesta del paradigma hermenéutico interpretativo, que Álvarez (2003) señala que el objeto de estudio se explica en su significado, interpretando las situaciones que lo componen, de esta manera el conocimiento tiene un carácter subjetivo con respecto a la realidad que se interpreta.

Se consideró el método fenomenológico, que de acuerdo con Edmund Husserl (1890, como se citó en Álvarez 2003) se caracteriza por centrarse en la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionales. Entre otras cosas, se usó este método debido a que tiene que ver con el mundo interno de la persona, interpretando el fenómeno considerado como las situaciones que se presentan en el mundo interior de la persona.

En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias. Steinar K. Vale define que el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos (Álvarez, 2003).

Por lo anterior, se utilizó como técnica de investigación la entrevista estructurada a partir del uso de un cuestionario abierto como instrumento, aplicado a cinco alumnos del segundo semestre de la Maestría en Pedagogía que se imparte en el Centro Pedagógico de Durango. Dicho instrumento incluyó las siguientes preguntas: ¿Para usted qué es la motivación?, ¿Qué tipos de motivación conoce?, ¿Qué lo motiva a estudiar un posgrado?, ¿Por qué decidió ser profesor?, ¿Qué importancia tiene para usted ser profesor?, ¿Qué aspectos de su formación pueden fortalecerse con la maestría en pedagogía?, ¿Cómo puede fortalecer su práctica con el estudio de la maestría en pedagogía?, ¿Por qué decidió estudiar una maestría en pedagogía?, ¿Qué conoce de la maestría en pedagogía? y ¿Cuáles son sus expectativas respecto a la maestría en pedagogía?

Resultados

Una vez aplicado el instrumento, se realizó un análisis de las respuestas dadas por los entrevistados, y se obtuvieron los siguientes códigos: Aspiraciones, metas, superación, emociones, curiosidad, valores, necesidad, autorrealización, altruismo, reconocimiento, curiosidad, afiliación, gusto, sentimiento, motivación, objetivos, aprendizaje. A partir de la codificación inicial, se agruparon los códigos necesidad, afiliación, reconocimiento, superación, objetivos, metas y aspiraciones en la categoría “motivación extrínseca” y los códigos Gusto, altruismo, curiosidad, autorrealización, sentimientos y valores en la categoría “motivación intrínseca”.

Motivación intrínseca.

La categoría de motivación intrínseca marca dos grupos de subcategorías, por un lado tenemos un grupo que abarca el gusto, curiosidad y autorrealización, y por otro lado, los relacionados a los sentimientos como el altruismo y los valores. Esta categoría se pueden notar en algunas de las respuestas dadas por los estudiantes como por ejemplo “*Porque me gusta, siento que es algo que se me da a mi como persona, me gusta el tema de educación, el saber, conocer, me hace sentir bien*” (entrevista 5); “*llegar a conocer todas y cada una de las herramientas y personajes que hacen la pedagogía más importante e interesante para ser mejor docente*” y “*Seguirme preparando para demostrarme a dónde puedo llegar, y poder transmitir a otras personas y a las generaciones*” ambas señaladas el entrevistado 3.

El gusto, la curiosidad, la autorrealización y los valores de la persona, son cuestiones de tipo intrínseco ya que se originan en el propio individuo por impulsos propios, no impuestos por el medio exterior, justo como lo señala Soriano (2001) diciendo que este tipo de motivación se basa en una serie de necesidades psicológicas que son responsables de la iniciación persistencias y reenganche de conductas frente a la ausencias de fuentes extrínseca de motivación.

Categoría “motivación extrínseca”.

De acuerdo a los participantes ellos estudian la maestría porque quieren *“Fortalecer los aspectos teóricos que fundamentan la educación (y) tener una mejor preparación para obtener un puesto más importante en el área educativa”* (entrevista 1); *“para prepararme adecuadamente y seguir aspirando a más espacios de docencia y administrativos de nivel medio superior y superior”* (entrevista 3). Los entrevistados consideran que *“esta profesión es una de las más importantes de la actualidad, ya que en los primeros años de la infancia se centran las bases y la formación del individuo, con la finalidad de prepararlo para la vida para una mejor sociedad”* (entrevista 1), y que estudian la maestría *“porque me gusta y porque ya estoy dentro del sistema de educación, quiero avanzar laboralmente”* (entrevista 5), y por *“preparación, el poder saber lo que es realmente es progresar personalmente y laboralmente”* (entrevista 5). De igual forma los estudiantes de maestría quieren avanzar en esta área de la docencia ya que mencionan que *“va muy acorde a mi formación y estar mejor preparado”* (entrevista 1).

Se puede observar en los comentarios de la entrevista que los estudiantes de posgrado presentan una tendencia de motivos asociados a la motivación extrínseca, ya que como lo menciona Arredondo (2000, como se citó en Esquivel 2005), los estudiantes del posgrado en educación, buscan mayoritariamente obtener un grado académico, mayores posibilidades de empleo y el prestigio institucional. De esta forma el medio donde laboran los induce a actuar creando necesidades las cuales deben de satisfacer, como lo menciona Maslow, (1943, como se citó en Boeree, 2003).

Análisis de la relación entre categorías.

Estas dos categorías tienen una relación estrecha, a pesar de que influyen de diferente manera en el accionar de los participantes. En primer lugar para poder establecer una relación clara entre las categorías mencionadas, es necesario conocer algunos antecedentes de la palabra motivación, para ello, es necesario remontarse hasta los antiguos filósofos griegos, en especial a Platón (s.f.), quien según Soriano (2001), señala que la motivación se relaciona con los deseos del cuerpo, los placeres y sufrimientos de los sentidos y los esfuerzos de la voluntad. De forma más contemporánea Esquivel (2005), señala que la motivación es un constructo hipotético usado para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objeto.

Considerando las citas anteriores, se puede comprender que la motivación fundamenta las causas del accionar de las personas, ya sea por necesidad externa o interna y por la propia voluntad del individuo, afirmación que entabla la relación entre la motivación extrínseca e intrínseca; por lo tanto la motivación se puede tipificar en interna o externa.

En el campo de la motivación externa, la cual mostró un dominio en comparación a la interna, a partir de las entrevistas realizadas en la presente investigación, se puede identificar que los estudiantes de posgrado en su mayoría buscan alcanzar metas y objetivos relacionados con su campo laboral, en específico

la docencia. En algunos casos se encuentran a estudiantes que cursan su maestría en pedagogía por necesidad, ya que su formación profesional es completamente distante de la docencia. También hay el impulso externo de poder ascender a algún puesto administrativo u obtener mejores remuneraciones en su trabajo.

En el caso de la motivación intrínseca de los estudiantes considerados en la investigación, aunque con menos presencia que la motivación extrínseca, encontramos aquellos que lo hacen por gusto, por el simple hecho de aprender más con lo relacionado al campo de su profesión, tal como lo señala Tapia (2003, como se citó en Farias & Pérez 2010), la motivación por aprender, se relaciona con la motivación intrínseca, porque ésta surge del propio individuo, originada por su curiosidad, considerando que el ser humano es curioso por naturaleza, el hecho de aprender más satisface ésta necesidad. También hay alumnos que estudian esta maestría por cumplir con su responsabilidad laboral, ya que aunque algunos de ellos no fueron formados como docentes, el hecho de trabajar en esta área les crea la necesidad de cumplir de manera responsable con su labor y esta situación la están tratando de superar.

A pesar de que existen diferencias en los tipos de motivación, se encuentra el punto donde se relacionan estrechamente. Toda persona se encuentra constantemente estimulada por situaciones externas, las cuales se presentan como experiencias de diferentes tipos, ya sea relacionadas con lo físico, lo emocional o intelectual; tales experiencias, según la Teoría de la Atribución Causal de Weiner (1985, como se citó en Vázquez & Manassero 1989.), producen sensaciones y a su vez sentimientos, a lo largo de la vida del ser humano, esos sentimientos o emociones, direccionan u originan el accionar, positivo o negativo hacia un objeto.

Conclusiones

A partir de la aplicación de las entrevistas se encontró que tanto la motivación intrínseca como la extrínseca están presentes en los alumnos de maestría en pedagogía del Centro Pedagógico de Durango. La primera de ellas se manifiesta al mostrar en las respuestas una necesidad de aprendizaje, y por ello la búsqueda de estudios de posgrado en esta área del conocimiento. La segunda se manifiesta en la necesidad de superarse laboralmente, es decir, de obtener una promoción.

Aunque se observa que los argumentos que denotan una motivación extrínseca son más fuertes, en ambos casos, la motivación interna y externa impulsa a estos estudiantes creando necesidades en ellos, las cuales los induce a actuar para poder satisfacerlas y ven en la maestría en pedagogía del Centro Pedagógico de Durango el medio para lograr dicha satisfacción. Por lo anterior se asume que la motivación (interna y externa) está presente en la decisión de los estudiantes por estudiar la maestría en pedagogía.

Referencias

Álvarez J. L., y Gayou J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Distrito Federal, México: Editorial Paidós.
Recuperado de

<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>

- Boeree, G. C. (2003). *Abraham Maslow. Teorías de la personalidad*. Recuperado de <http://webpace.ship.edu/cgboer/maslowesp.html>
- Bravo A. A., Gonzales D., y Maytorena M. (2009). *Motivación de logro en situaciones de éxito y fracaso académico de estudiantes universitarios*. Congreso Mexicano de Investigación Educativa. (10). Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0762-F.pdf
- Esquivel L. A., y Rojas C. A. (2005) *Motivos de estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un posgrado en educación*. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(5), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3652797>
- Farias, D., y Pérez, J. (2010). Motivación en la Enseñanza de las Matemáticas y la Administración. *Formación Universitaria*, 3 (6), 33-40. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373534518005>
- Hernández A., Silveira Y. (2015). *Adquisición de las competencias profesionales según el soporte de autonomía, mediadores psicológicos y motivación*. Bordón. *Revista de Pedagogía* 67, (4), 61-72. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/30216>
- Hernández R., Fernández C., y Baptista M. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F: McGraw Hill.
- Kligman, C. M. (2012). *Criterios de elección de posgrados en egresados de carreras artísticas/humanísticas/tecnológicas: Implicancias subjetivas y contextuales para arribar a la finalización de los mismos* [En línea] *Orientación y Sociedad*, 12. Disponible en Memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5555/pr.5555.pdf
- Diario Oficial de la Federación (2013) *Ley General del Servicio Profesional Docente*: recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Soriano M. (2001). *La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo*. Proyecto social: *Revista de relaciones laborales*, (9) 163-184. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>
- Tapia J. A. (1997). *Motivar para el Aprendizaje. Teoría y estrategias*. España: editorial EDEBÉ. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Tapia_Unidad_4.pdf
- Vázquez, A., y Manassero, M. (1989). *La teoría de la atribución y el rendimiento académico*. Recuperado de [file:///D:/Informacion/Downloads/70256-88044-1-PB%20\(3\).pd](file:///D:/Informacion/Downloads/70256-88044-1-PB%20(3).pd).

La empatía con sus compañeros de séptimo semestre de la LEP

Víctor Hugo Estrada Gómez
Miguel Ángel Estrada Gómez
Vianey Sariñana Roacho
Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera

Resumen

El enfoque que se utilizó en esta investigación es cuantitativo, con un alcance transversal y un diseño descriptivo correlacional. Asimismo, se utilizó el Test de Empatía Cognitiva y afectiva. Para el presente estudio se tomó una muestra aleatoria simple, compuesta por 85 participantes, mismos que cursan la Licenciatura en Educación Primaria, en la Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera". Esta investigación está regida por tres objetivos, dentro de los cuales se encuentra Establecer la media de la E que tienen desarrollada los docentes en formación en la ENRJGA. Determinar la relación de la E sobre el nuevo grupo a que se integran los alumnos en el séptimo semestre de la ENRJGA. Determinar cuál de las dimensiones que integran la E tiene la media más elevada los docentes en formación de la ENRJGA.

Palabras clave: Empatía, Séptimo semestre

Introducción

Muchas de las veces la Empatía de los estudiantes hacia sus compañeros no es tomada en cuenta para adecuar los contenidos a las necesidades e intereses de los alumnos, motivo por el cual, la frustración que traen de casa, los problemas individuales y familiares, así como el factor económico, son situaciones que se presentan a diario en el salón de clase de las escuelas de diferentes niveles.

Es importante que se concientice al docente para que comience a diseñar un plan, el cual se centre en el desarrollo de la E, para que los alumnos sean capaces de identificar y conocer sus emociones y las emociones de los demás, con la intención de que den solución autónoma de los problemas que se le presentan a consecuencia de los diferentes estados de ánimo y precepciones que tienen sus compañeros.

Estado del Conocimiento.

Para realizar la investigación del estado del conocimiento se consultaron diferentes bases de datos (Redalyc, Dialnet y Scielo) y buscadores académicos (google académico). Localizándose nueve estudios relacionados con la temática “Empatía en escuelas superiores”.

Seis de ellas se desarrollaron a nivel internacional; una de ellas en Colombia, realizada por Correa (2017) titulada “Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial”. Otra de las investigaciones fue realizada por Canales (2016) en Brasil a la cual llamó “La importancia de la autorregulación y la empatía en la formación docente”. En Venezuela Alviáriz y Pérez (2009) realizaron la investigación titulada “Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación”.

En España, Segarra L., Muñoz y Segarra J. (2016) nombraron a su investigación “Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación”. Nolasco (2012) en Chile llevó a cabo la investigación “La Empatía y su relación con el acoso escolar”. Por último, Nizaraso (2012), realizó la investigación “La empatía y su impacto en la salud”.

A nivel nacional se encontraron dos investigaciones, realizadas por: Bautista, Vera, Tánori y Valdés (2016), llevaron a cabo su investigación titulada “Propiedades Psicométricas de una escala para medir empatía en estudiantes de secundaria en México”. Arango, Clavijo, Puerta y Sánchez (2014) realizaron la investigación “Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios”.

Respecto de la metodología utilizada en las investigaciones consultadas, seis de ellas son de cohorte cuantitativo, Correa 2017 “Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial”. Canales 2016 en Brasil a la cual llamó “La importancia de la autorregulación y la empatía en la formación docente”. Alviáriz y Pérez 2009 “Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación”. Segarra L., Muñoz y Segarra J. 2016 “Empatía y

educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación”. Nolasco 2012 “La Empatía y su relación con el acoso escolar”. Por último, Nizaraso 2012 “La empatía y su impacto en la salud”.

En otra se empleó un enfoque empírico analítico Arango, Clavijo, Puerta y Sánchez 2014 “Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios” y otra de ellas fue un estudio positivista no experimental Alviáriz y Pérez 2009 “Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación”

A partir del análisis realizado de manera exhaustiva en cuanto a los antecedentes de la Empatía en alumnos de nivel superior, se pudo dar cuenta de que se han realizado pocas investigaciones referentes al concepto de Empatía.

Planteamiento del problema.

La dinámica escolar en la que se encuentran inmersos los alumnos de la escuela Normal Rural “José Guadalupe Aguilera” (ENJGA), determinan las relaciones que se dan entre el personal docente, y los alumnos que cursan la licenciatura en educación primaria, las cuales impactan de manera directa en el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula.

La empatía constituye una emoción moral y es considerada por algunos autores (Eisenberg, 2009; Hoffman, 2000) como una respuesta afectiva que hace posible la comprensión de la condición o estado emocional de otra persona (Eisenberg, 2000).

Durante su estancia en el séptimo y octavo semestre, los alumnos que cursan la licenciatura en educación primaria, forman parte de un nuevo grupo, el cual corresponde a la ruta de práctica, acorde a su lugar de residencia, en el caso de los alumnos de otros estados o partes alejadas de la escuela normal se les asignan comunidades de práctica aledañas a la institución. Por lo cual les cuesta trabajo establecer relaciones con los demás integrantes del grupo, por lo cual siguen agrupándose de acuerdo a la sección, lo cual les impide desarrollar el sentido de pertenencia del nuevo grupo, lo que obstaculiza la empatía con sus iguales.

Justificación

Los cuatro grupos que cursan el séptimo semestre están integrados por alumnos de las secciones A, B, C y D. Razón por la cual los alumnos que se reorganizan, no desarrollan el sentido de pertenencia en este nuevo grupo, aunado a esto, sufren una fragmentación más al reunirse por grupos de asesoría para la elaboración del documento recepcional (subgrupos de 6 integrantes).

Otra de las situaciones que caracteriza a estos grupos, se ve reflejada de manera directa en la no integración a las dinámicas que se les proponen, no existe Empatía (E) en cuanto al trabajo colaborativo, ya que oponen resistencia.

Se puede observar de manera clara la poca o nula empatía hacia sus compañeros, esto se ve reflejado principalmente en la no existencia de solidaridad de la mayoría del grupo, en situaciones particulares que presentan algunos de sus integrantes. De estas razones surge la necesidad de realizar el estudio acerca de la empatía en un grupo de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENRJGA.

Preguntas de investigación

¿Cuál es la media de la E que tienen desarrollada los docentes en formación en la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera?

¿Qué relación existe entre la E y el nuevo grupo a que se integran los alumnos en el séptimo semestre de la Normal de Aguilera?

¿Cuál de las dimensiones de la E tiene la media más elevada en los alumnos de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera?

Objetivos de investigación

Establecer la media de la E que tienen desarrollada los docentes en formación en la ENRJGA

Determinar la relación de la E sobre el nuevo grupo a que se integran los alumnos en el séptimo semestre de la ENRJGA.

Determinar cuál de las dimensiones que integran la E tiene la media más elevada los docentes en formación de la ENRJGA.

Marco teórico.

Definiciones de E y SEMESTRE

En los últimos años, se ha incrementado el interés por analizar la Empatía de los alumnos en diferentes niveles educativos la ENRJGA no queda exenta de este análisis, ya que se pretende analizar la relación que existe entre Empatía al conformarse como parte de un nuevo grupo.

Hoffman define la empatía como «una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo», dicha respuesta emocional constituye un motivo moral, es decir, un motivo que contribuye a la conducta social (Hoffman, 1992, p. 61).

Hoffman no plantea una contraposición entre los procesos cognitivos y afectivos, sino más bien defiende un paralelismo entre los sentimientos y afectos con los pensamientos, principios morales y tendencias comportamentales. «Sería razonable imaginar que en el curso del desarrollo de una persona, los afectos empáticos se irán asociando significativamente con principios morales, de modo que cuando surja un afecto empático en un encuentro moral, éste activará los principios morales.

El afecto empático, tal como lo define Hoffman «configurado por el sentido cognitivo que uno tiene de otros, por las atribuciones causales más relevantes de cada uno y, en el caso ideal, por el conocimiento que uno tiene de la importancia de ser imparcial» Hoffman, 1992, p. 89) puede aportar información sobre esta cuestión.

La definición anterior se toma como base para la elaboración de esta investigación, por considerarse la más acertada, ya que en ella se engloba de manera general la E, así como las particularidades en las cuales se hace necesario

poner énfasis y prestar atención, de igual manera, se ajusta a las necesidades de los estudiantes de la ENRJGA.

Desde las teorías de la empatía el objetivo se centra en desarrollar la capacidad de reconocer y compartir los sentimientos de otra persona. Se trata pues de que el sujeto ante una situación concreta reconozca lo que el otro está sintiendo y comparta su experiencia emocional. La práctica educativa se centra en tomar la perspectiva del otro y analizar los sentimientos que aparecen en situaciones concretas, orientando progresivamente dichos sentimientos «hacia el otro» y analizando las consecuencias comportamentales y emocionales que se pueden derivar de una respuesta empática o la ausencia de la misma. El supuesto del que se parte es que la respuesta empática es la que moviliza las conductas prosociales de prestación de ayuda o apoyo (Eisenberg, Fabes, Miller, *et al.*, 1989; Feshbach y Feshbach, 1982; López, 1994).

Muchas de las definiciones de empatía son derivadas de la teoría terapéutica en la cual se basan en Carlozzy, Bull, Stein, Ray y Barnes (2002) quienes adhieren a las teorías humanistas presentan definiciones que cuentan con una clara influencia de Rogers, quien define a la empatía como “sentir las emociones de otro, como si fuera ese otro”.

Esta multiplicidad de definiciones no es sólo producto del posicionamiento teórico de los distintos autores sino que se encuentra asociada a distintos factores, como pueden ser: un origen conceptual vago; un alto nivel de abstracción y de complejidad del término; y un desacuerdo abierto y taxativo del término.

Por semestre, se va a entender como el grado que cursan los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria en la ENRJGA.

Metodología.

La columna vertebral de toda investigación es la metodología, ya que define la manera en que el investigador recaba, ordena, y analiza los datos obtenidos, con la intención de otorgarles validez y rigor científico en el proceso de estudio y análisis.

El enfoque que se utilizó en esta investigación es cuantitativo, con un alcance transversal y un diseño descriptivo correlacional. Asimismo, se utilizó el cuestionario como instrumento para recabar los datos, el cual tuvo una fiabilidad de 0.86 en el

Alfa de Cronbach en el análisis de los mismos, se utilizó el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 24.

Para el presente estudio se tomó una muestra aleatoria simple, compuesta por 85 participantes, que cursaban la Licenciatura en Educación Primaria en el séptimo semestre.

Haciendo una búsqueda minuciosa en revistas, buscadores y diferentes fuentes de información con la intención de determinar el instrumento idóneo que se ajustara al contexto y características de los alumnos de la ENRJGA se llegó a la conclusión de que el test que cubre estas características es el diseñado por López-Pérez, et al, (2008) quienes realizaron el estudio del análisis psicométrico del TECA. Para el desarrollo de este estudio se empleó una muestra heterogénea de adultos (N=380), con edades comprendidas entre 16 y 66 años, de los cuales el 42% eran varones y el 58%, mujeres. De la muestra total, el 58% tenía formación universitaria de diversas titulaciones, un 32% tenía estudios secundarios (formación profesional, bachillerato o equivalente), un 9% graduado escolar y alrededor de un 1% no tenía formación de ningún tipo. Se obtuvo resultados indicando las puntuaciones totales ajustados a la normalidad, al igual que las puntuaciones en las escalas, asimismo se obtuvo una fiabilidad de 0,86 según el Alfa de Cronbach y una validez de 0,77, evidenciando puntuaciones indicadas para la estabilidad del test.

El test se conforma por 33 ítems, el cual a su vez se divide en cuatro dimensiones: La primera de ellas, adopción de perspectivas imaginativas la cual valora la capacidad de ponerse en lugar de la otra persona integrado por los ítems 6, 11, 15, 17, 20, 26, 29 y 32. En la segunda dimensión denominada comprensión emocional se valora la capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de las otras personas en los ítems 1, 7, 10, 13, 14, 24, 27, 31 y 33. En la dimensión tres referente al estrés empático se valora la capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona con los ítems 3, 5, 8, 12, 18, 23, 28 y 30. En la dimensión cuatro, alegría empática, se aborda la capacidad de compartir las emociones positivas de otras personas y se conforma por los ítems 2, 4, 9, 16, 19, 21, 22 y 25.

Las respuestas de los ítems se organizaron a través de una escala tipo Lickert, con los siguientes valores 1.- Totalmente en desacuerdo, 2.- Algo en desacuerdo, 3.- Algo de acuerdo y 4.- Totalmente de acuerdo.

Es de suma importancia mencionar que al test TECA se le hicieran algunas modificaciones a sus ítems con la intención de acotarlo aún más a las características de la población estudiantil. Además de tomar en cuenta las variables sociodemográficas del grupo, la sección y la edad.

Resultados

Al realizar un análisis de los datos, se encontró que la media de la empatía que tienen desarrollada los docentes en formación en la ENRJGA se presenta con una media de 2.7443.

Estadísticos descriptivos			
	N	Media	Desv. típ.
general	71	2.7443	.28616
N válido (según lista)		71	

En el objetivo dos: Determinar la relación de la E sobre el nuevo grupo a que se integran los alumnos en el séptimo semestre de la ENRJGA. Se encuentra que no existe una correlación directa entre la variable de empatía y el grupo al que se integran.

Rangos			
	Grupo	N	Rango promedio
General	1	21	31.48
	2	16	36.28
	3	18	32.92
	4	16	45.13
	Total	71	
Perspectivas Imaginativas	1	21	30.98
	2	16	34.31
	3	18	37.61
	4	16	42.47

	Total	71	
	1	21	33.52
	2	16	36.25
Comprensión emocional	3	18	32.53
	4	16	42.91
	Total	71	
	1	21	34.71
	2	16	38.84
EstrésEmpático	3	18	29.81
	4	16	41.81
	Total	71	
	1	21	33.05
	2	16	32.44
AlegríaEmpática	3	18	35.22
	4	16	44.31
	Total	71	

En el objetivo tres, “Determinar cuál de las dimensiones que integran la E tiene la media más elevada los docentes en formación de la ENRJGA”. Se encontró que la dimensión donde la media es más alta, es la Alegría Empática, la cual cuenta con un 3.0634.

Estadísticos descriptivos			
	N	Media	Desv. típ.
Perspectivas Imaginativas	71	2.6972	.38940
Comprensión emocional	71	2.8310	.37226
Estrés Empático	71	2.3856	.44004
Alegría Empática	71	3.0634	.36097
N válido (según lista)	71		

Referencias

- Alviárez, L., & Pérez, M. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, vol. 15, núm. 30, 94-117.
- Arango Tobón, O. E., Clavijo Zapata, S. J., Puerta Lopera, I. C., & Sánchez Duque, J. W. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, vol. XLIII (1), núm. 169, 89-105.
- Bautista Hernández, G., Vera Noriega, J. Á., Tánori Quintana, J., & Veldés Cuervo, Á. A. (2016). Propiedades psicométricas de una escala para medir empatía en estudiantes de secundaria en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 16, núm. 3, 1-20.
- Canales, G. R. (2016). La importancia de la autorregulación y la empatía en la formación docente. *Movimiento*, vol. 22, núm. 1, 157-172.
- Carlozzy, A., Bull, K., Stein, L. B., & Barnes, L. (2002). Empathy theory and Practice: A Survey of Psychologists and Counselors. *The Journal of psychology* 136 (2) 161-170., 161-170.
- Correa Duque, M. C. (2017). Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial. *Zona Próxima*, núm. 27, 1-21.
- Correa Duque, M. C. (2017). Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial. *Zona Próxima*, núm. 27, 1-21.
- Eisenberg, N. (2009). Empathy-related responding: Links with self-regulation, moral judgment, and moral behavior. En M. Mikulincer & P. Shaver. *Prosocial motives, emotions, and behavior*, 129-148.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4, 399-413.
- Hoffman, M. L. (1992). *La aportación de la empatía a la justicia y el juicio moral*. En: N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.). *La empatía y su desarrollo* (pp. 59-93). Bilbao, España: Desclée de Brower.

- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: University Press.
- Lizaraso Caparó, F. (2012). Empatía y su impacto en la salud. *Horizonte Médico*, vol. 12, núm. 4, 4-5.
- López, B., Fernández, I., & Abad, F. J. (2011). *TECA Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: TEA Ediciones.
- López, F. (1994). *Para comprender mejor/a conducta altruista*. Navarra, España: Editorial Verbo.
- Mestre, V., Pérez, E., & Samper, P. (1999). Programas de intervención en el desarrollo moral: razonamiento y empatía. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 31, núm. 2, 251-270.
- Nolasco Hernández, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 11, núm. 22, 35-54.
- Olivera, J., Braun, M., & Roussos, A. (2011). Instrumentos Para la Evaluación de la Empatía en Psicoterapia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, vol. XX, núm. 2, 121-132.
- Segarra Muñoz, L., Muñoz Vallejo, M. D., & Segarra Muñoz, J. (2016). Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, 173-183.

Comité Científico

Omar David Almaraz Rodríguez

Universidad Pedagógica de Durango (UPD)

Doctor en Ciencias para el Aprendizaje. Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica de Durango. Realiza investigaciones en la línea de ambientes virtuales de aprendizaje y dispositivos tecnológicos. Miembro del comité editorial de la Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica y árbitro de la revista Horizontes Pedagógicos.

Miriam Hazel Rodríguez López

Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)

Es Ingeniero Químico, egresada del Instituto Tecnológico de Durango; Maestra en Desarrollo Humano y Valores egresada Del Instituto Agustín Palacios Escudero; y Doctora en Ciencias de la Educación egresada del Instituto Universitario Anglo Español. Se ha desempeñado como Sub- directora del sistema CADI Francisco Villa; Profesora de tiempo completo de la UJED; Secretaria académica de la Facultad de Ciencias Químicas de la UJED; Encargada de la Dirección de la Facultad de Ciencias Químicas de la UJED; Coordinadora del Programa de tutorías de la FCQ de la UJED. Actualmente es Investigadora en el campo de Educación de la UJED; Integrante del Cuerpo Académico de Investigación Educativa de la UJED 093; Integrante activo de la Red de Investigadores Educativos. (ReDIE); Integrante activo de la Red de Investigadores (RELEP); Líder del cuerpo académico 093 Investigación Educativa; Miembro del Sistema Estatal de Investigadores; Perfil PRODEP; y docente del Doctorado institucional en educación de la UJED. Entre los proyectos de investigación en los que ha participado se pueden mencionar “Relación entre la actitud ante la tutoría y el rendimiento académico desde la autopercepción de los Estudiantes universitarios”, “Estudio comparativo de la autoeficacia académica de alumnos de instituciones de educación superior en México”, “Análisis comparativo de los diversos Modelos educativos”, “Elaboración del instrumento de evaluación al tutor”, y “Afrontamiento para, prevenir y erradicar las violencias estructurales

en México (CONACYT)". Ha publicado un sinnúmero de artículos de investigación en el área de educación en revistas de alto impacto a nivel nacional e internacional.

José Cirilo Castañeda Delfín

Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)

Es Licenciado en Matemáticas; posee la Maestría en Educación y el grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Es Especialista en la impartición de cursos para modalidad a distancia y virtual y Asesor en Investigación Cuantitativa. Actualmente se desempeña como Docente de Tiempo Completo Adscrita a la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Juárez del Estado de Durango; es Perfil PRODEP a la fecha; Responsable del Sistema de Educación Abierta y a Distancia de la Facultad de Enfermería y Obstetricia; Responsable de la carpeta de estudiantes de la reacreditación del programa de Licenciatura en Enfermería; Integrante del Cuerpo Académico en Consolidación Investigación Educativa (UJED CA-93). Entre sus publicaciones se encuentran los libros "Educación a distancia", "Tecnologías de la Información y Comunicación", "Diseño de páginas Web para maestros", "Diseño MOODLE: Manual de Maestro", "Diseño MOODLE: Manual de Alumno", y "Diseño MOODLE: Manual de Administrador".

Francisca Susana Callejas Ángeles

Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM)

Es Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, cuenta con la Maestría en Pedagogía con especialidad en Docencia y con Doctorado en Educación, así mismo cuenta con el diplomado en Formación de profesores iberoamericanos en Madrid España., y Diplomado Liderazgo y Experto Universitario por la UNED MADRID España. Diseñadora de cursos en diferentes espacios educativos relacionados con la didáctica y pedagógica. Cuatorra de libros de Matemáticas 3 y 4° de la editorial Noriega- Limusa y Editorial Castillo. Cuenta acreditación de perfil deseable para profesores de tiempo completo PRODEP. Es Dictaminadora de diferentes títulos de investigación en las Revistas de Investigación: ReDIE y Revista Práctica Docente, esta última que forma parte de la línea de difusión de la investigación por parte de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México y se centra en el ámbito de la formación inicial y

continua, la práctica y la innovación docentes desde las escuelas Normales a su vinculación con la vida en las escuelas. Ha participado como ponente en eventos académicos y de investigación nacional e internacional, cuyos ejes primordiales aborda: didáctica de la enseñanza y modelos de formación docente. En el mismo tenor ha impartido talleres que versan sobre métodos de intervención didáctica, formación y acompañamiento en la práctica docente, modelos pedagógicos para la evaluación de la práctica del docente en formación. Actualmente es Docente de la BENEMERITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTRO, líder del Cuerpo Académico en formación " Gestión de la formación docente.



Psicologia educativa