

# PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRIMERA ÉPOCA

ISSN: 2683-2410

Publicación semestral de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio

Julio - Diciembre. 2021  
Vol. 3  
Número 6

EN ESTE NÚMERO ESCRIBEN:

HILDA ANA MARÍA PATIÑO DOMÍNGUEZ · JOSÉ RAÚL OSORIO MADRID  
ALVIN DAVID LÓPEZ RETANA · JOSÉ LUIS GONZÁLEZ CABRERA  
MARÍA DENIZA MEDINA SOTO · JORGE RAMÍREZ CONDADO



DP

# Directorio Institucional

Delfina Gómez Álvarez  
**Secretaria de Educación Pública**

Luis Humberto Fernández Fuentes  
**Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México**

María Luisa Gordillo Díaz  
**Directora General de Educación Normal y Actualización del Magisterio**

Janine Romero Ávila  
**Directora de Desarrollo Profesional**

Andrés Rivera Zárate  
**Subdirector de Gestión de Proyectos**

Alicia Luna Rodríguez  
**Directora de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños**

María Guadalupe Ugalde Mancera  
**Directora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros**

Mercedes Takagui Carbajo  
**Directora de la Escuela Normal Superior de México**

María de Lourdes Galvez Flores  
**Directora de la Escuela Normal de Especialización**

Hilda Berenice Aguayo Rousell  
**Directora de la Escuela Superior de Educación Física**

Josefina Pérez Osorio  
**Directora del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México**



# Directorio de la Revista

## Director

Armando Balcázar Orozco – Escuela Normal Superior de México.

## Consejo Asesor

Gustavo Fischman – Arizona State University, USA.

Daniel Cassany – Universitat Popeu Fabra, España.

Jesús Miguel Jornet Melía – Universidad de Valencia, España.

Agustín De la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid.

Claudia Beatriz Pontón Ramos – Universidad Nacional Autónoma de México.

Elsa González Paredes – Instituto Politécnico Nacional, México.

Xicoténcatl Martínez Ruíz – Instituto Politécnico Nacional, México.

Martha Areli Ramírez Sánchez – Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe, México.

Guillermo Zamora Poblete – Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica, República de Chile.

Bi Drombé Djanué – Universidad Félix Houphoët-Boigny de Abidjan, Costa de Marfil.

## Comité Editorial

Liliana Elizabeth Grego – Escuela Normal de Especialización, México.

Miriam Serratos Librado – Escuela Superior de Educación Física, México.

Laurencia Barraza Barraza – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Marisela Ramírez Alonso – Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México.

Efrén Viramontes Anaya – Escuela Normal Rural Flores Magón, Chihuahua, México.

Isidro Barraza Soto – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Tonatiuh René Rivera Jiménez – Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México.

Jorge Santana Carvajal – Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México.

Luis Medina Arteaga – Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, México.

Miguel Ángel Pasillas Valdez – Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México.

Miguel Ángel Díaz Delgado – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Jesús Aguilar Nery – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

## Equipo Editorial

Editor: A. Manuel Rodríguez Martínez

Editora asistente: Anaid Vargas Béjar

Investigación documental y enlace: Nadia Quiroz Vique

Revisión técnica y base de datos: Laura Itzel Lozano González

Revisión técnica, derechos de autor y código de Ética: Eleonora Evelin Vargas Béjar

Diseño y Formación Editorial: Ulises Ortiz Castillo

## Enlace informático:

Luis Felipe Rodríguez González

PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, volumen 3, núm.6, julio-diciembre 2021, es una Publicación semestral editada por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública, México, calle Fresno 15, Col. Santa María la Ribera, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06400, Tel. (55)36018400, Ext. 44519, <https://practicadocenterevistadeinvestigación.aefcm.gob.mx>. Editor responsable: A. Manuel Rodríguez Martínez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-113011042500-203, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, ISSN: 2683-2410. Responsable de la última actualización de este número, Centro de Desarrollo Informático Dr. Arturo Rosenblueth, Dr. Jorge Antonio Sánchez Galván, Av. Instituto Politécnico Nacional 3600, San Pedro Zacatenco, Alcaldía Gustavo A. Madero, C.P.07360, Ciudad de México, fecha de última modificación, 11 de enero de 2021.

# Contenido

EDITORIAL		<b>Editorial.</b> Armando Balcázar Orozco	5
-----------	---	--	---

HALLAZGOS		<b>¿Qué habilidades socioemocionales deben fortalecer los futuros docentes? Estudio preliminar en una Escuela Normal mexicana</b> Hilda Ana María Patiño Domínguez	13
-----------	---	---	----

		<b>Aportaciones del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) al estudio de la educación secundaria en México</b> José Raúl Osorio Madrid	31
--	--	--	----

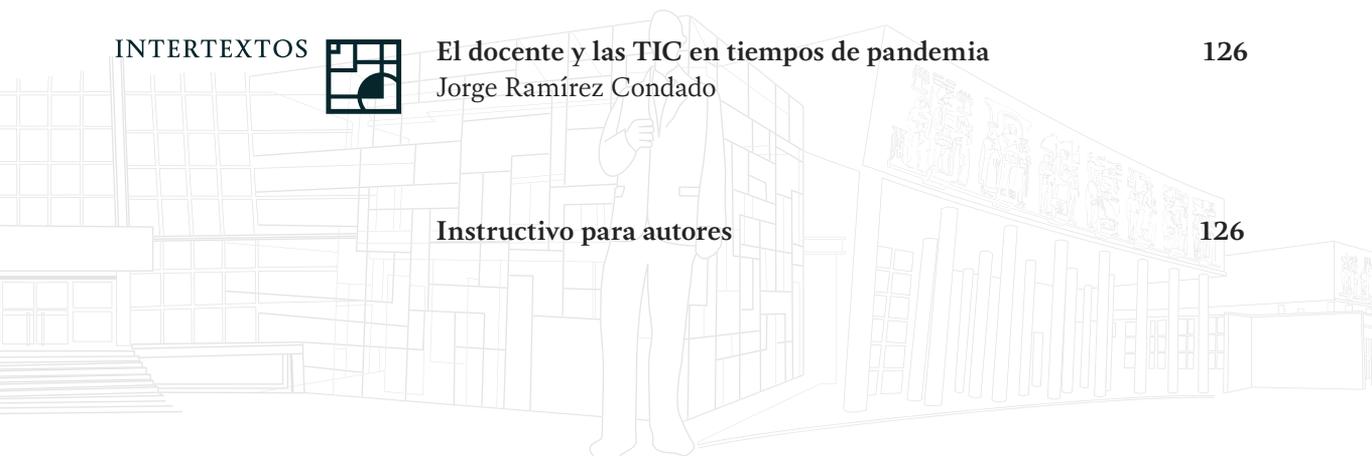
SIN FRONTERAS		<b>La violencia escolar en América Latina y su relación con el contexto social. Análisis exploratorio.</b> Alvin David López Retana	63
---------------	--	--	----

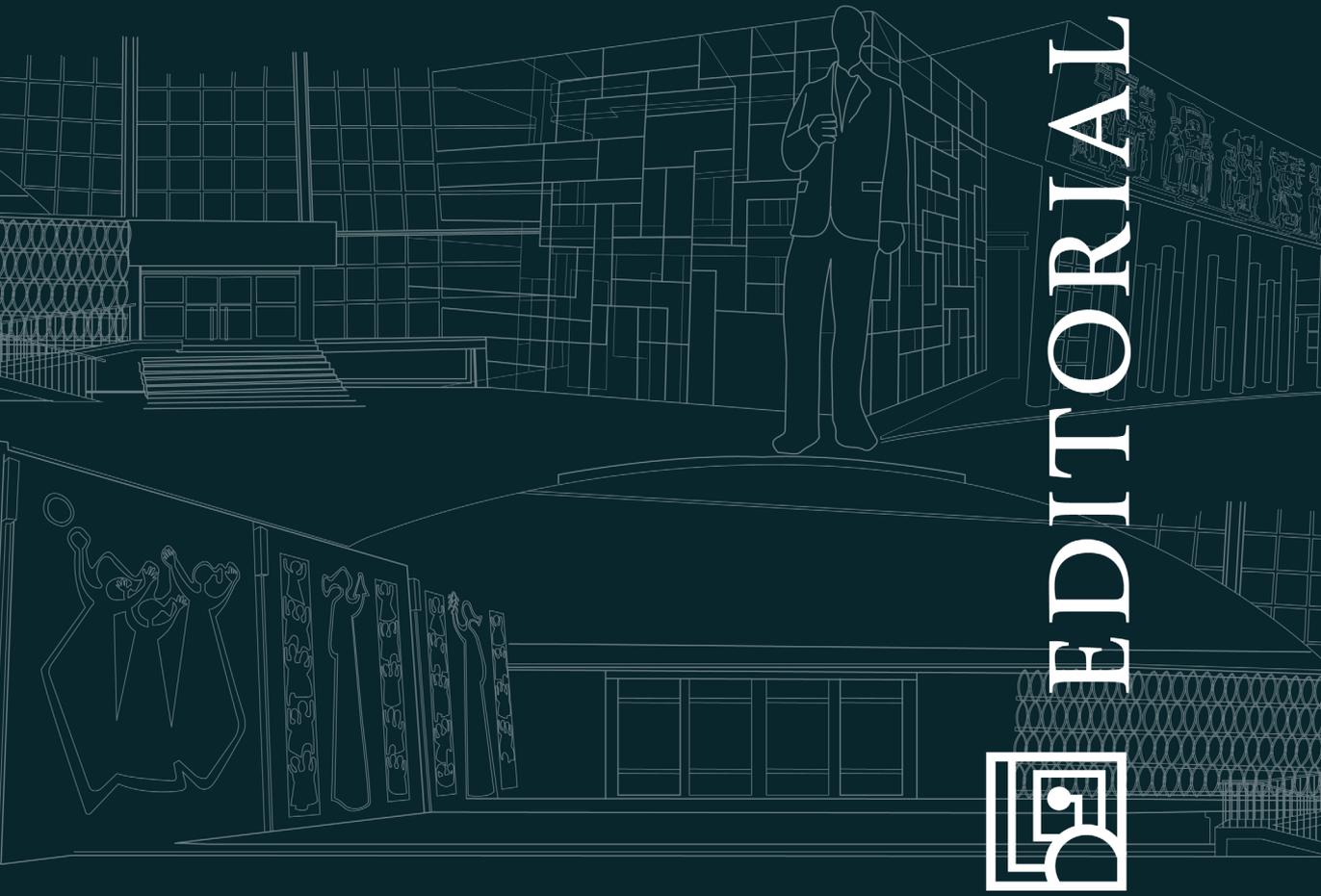
ENTRE AULAS Y PATIOS		<b>Dificultades en la elaboración del documento recepcional en época de la COVID-19</b> José Luis González Cabrera	87
----------------------	---	---	----

		<b>Proyectos Integradores: enlace entre asignaturas básicas y la práctica en la clínica</b> María Deniza Medina Soto	103
--	--	---	-----

INTERTEXTOS		<b>El docente y las TIC en tiempos de pandemia</b> Jorge Ramírez Condado	126
-------------	---	---	-----

		<b>Instructivo para autores</b>	126
--	--	---------------------------------	-----





# EDITORIAL

**E**n los *Segundos Analíticos*, Aristóteles menciona que todo «conocimiento racional», tanto enseñado como adquirido, asume el principio lógico de toda ciencia que es la *apodeixis* o *derivación* porque tal conocimiento científico proviene de conceptos anteriores, unos demuestran lo universal, otros lo particular y porque la observación determina que los juicios anteriores son ciertos, además, porque es el procedimiento de las matemáticas, de todas las artes y de los razonamientos de la dialéctica. La *apodeixis* como derivación, sostiene los vínculos estrechos que existen entre Filosofía y Ciencia en la historia de las ideas. Existen diferencias también que especifican el objeto particular de cada una de ellas, sin embargo, el análisis histórico muestra rupturas epistemológicas, tal como lo ha mencionado Bachelard, estas generan cambios en las metodologías, teorías y epistemologías. Evolucionamos hacia un nuevo espíritu científico: este número de *Práctica Docente*, nuestra Revista, es un ensayo y una prueba fehaciente de los trabajos realizados en distintos ámbitos de la Educación y desde distintas perspectivas pedagógicas, sociales, académicas y de estudio en la teoría y práctica de esta disciplina social. El progreso de las ciencias humanas avanza por la convicción de sus producciones; estos trabajos son una perspectiva de la resolución de «obstáculos epistemológicos» que han sido formas tradicionales del quehacer humano en la educación. Este nuevo espíritu científico es un despertar social y educativo, por ende, epistemológico en nuestro ámbito de educación superior, es una sutil «vigilia epistemológica» en la vida cotidiana de las escuelas de educación básica y superior a nivel nacional. Esta vigilia del conocimiento constituye una «lógica del descubrimiento» que ancla en saberes, no tanto verdaderos, *stricto sensu*, sino en una noción más aproximada o mejor construida de una verdad realista y crítica en el desarrollo académico de la diversidad temática que se presenta en este número de *Práctica Docente*.

Detectar el grado de desarrollo de las habilidades socioemocionales de docentes en formación inicial —normalistas— es uno de los objetivos que se propone Hilda Ana María Patiño Domínguez en su estudio sobre este tópico con un instrumento adaptado del *Inventario de competencias socioemocionales para adultos* (ICSE) y, otro, *Trait Meta Mood Scale*, versión española simplificada (TMM24). Los resultados son evidentes porque los docentes en formación inicial necesitan, en general, fortalecer sus habilidades socioemocionales, en específico, las referidas a empatía e interacción. Los estudiantes normalistas adolecen de la habilidad para solucionar conflictos y establecer relaciones constructivas permanentes. Es una verdad fundamentada la que menciona Patiño Domínguez como resultado de su estudio porque es primordial una actividad comunicativa y dialógica entre los estudiantes normalistas, el caso de la Escuela

Normal que estudia, *mutatis mutandi*, de otras Escuelas Normales más en el país. La interacción y la empatía son habilidades que deben, en el perfil de ingreso, solicitarse a todos los futuros estudiantes normalistas en un nivel de licenciatura, no son habilidades socioemocionales que obtendrán en su perfil de egreso; pueden fortalecer dichas habilidades y fomentarlas con su vida escolar y comunitaria, pero no que las adquieran en este nivel educativo. Las habilidades de resiliencia deben requerirse también como un rasgo del perfil de ingreso porque un estudiante normalista, desde sus años de formación necesita ser responsable socialmente, aunado a presentar en sus acciones, respeto, asertividad y espíritu colaborativo. Los futuros docentes no son seres aislados, bien lo sabemos, estos protagonistas de la enseñanza y el aprendizaje deben apuntar a una toma de conciencia de su interdependencia, de su labor en conjunto, de su convivencia sin estrés y de su máxima empatía para entender al otro; no es sentirse confundidos sobre la condición emocional sino consolidar una vida interior para lograr un autoconocimiento en su desarrollo personal y profesional.

A la escuela secundaria se le ha considerado un nivel educativo con una problemática compleja. Mientras de los otros niveles de la educación básica en México se han escrito diversos trabajos sobre su naturaleza y funciones, más en la educación primaria, la educación secundaria ha sido poco atractiva para los investigadores educativos, de tal certeza son los juicios que, atinadamente, sostiene José Raúl Osorio Madrid en su artículo sobre las aportaciones del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) al análisis y estudio de la educación secundaria en este país. A través de un estudio bibliométrico y de análisis de contenido, de un número considerable de ponencias presentadas en cinco congresos nacionales, el citado autor devela diversos problemas curriculares, de gestión escolar, administrativos, de formación de docentes y de logro educativo, entre otros, de la complicada situación de la educación secundaria en estos últimos diez años.

Osorio Madrid toma como referencia a las ponencias, debido a que se presenta un mayor volumen de este género académico, además de que existe una mayor proporción de estudios sobre educación secundaria en estas actividades académicas. Ante las ideas mencionadas con anterioridad, el autor aduce que la escuela secundaria ha sido objeto de poco estudio por parte de los investigadores educativos, como se ha afirmado línea arriba, sin embargo, algunas temáticas frecuentes que se han presentado en las ponencias han sido: estrategias docentes, perfil docente, factores de logro académico, violencia y convivencia escolares, entre más, aunque tampoco existe una identificación de áreas prioritarias de atención para ser estudiadas en la educación secundaria. Las ponencias



revisadas señalan que las investigaciones realizadas se cumplieron en una institución, en un salón de clases o con un número reducido de informantes, en este sentido, es una información directa, *in situ*, que le confiere una eficiente validez, relevancia y certeza de sus resultados.

La relación interna entre violencia social y escolar es puesta en abismo en el trabajo de Alvin David López Retana, sin ambages. A través de un análisis exploratorio, el autor deduce el anterior supuesto que aparece como una evidencia en la práctica en su estudio hemerográfico comparativo en algunos países de América latina; análisis realizado en un nivel de educación básica. Sin lugar a dudas, existe una influencia entre el entorno social y la escuela como institución formadora de niños y adolescentes, sin embargo, esta formación ciudadana, participativa, plural, democrática y consciente solicita soslayar la violencia escolar generada por la violencia social, entre una de sus formas, el acoso escolar. Una de las causas de esta condición de violencia social que abisma en una escolar es la desigualdad entre las clases sociales que, a su vez, es un abismamiento con la pobreza económica, pero no debemos pensar que estas formas de agresión social sean exclusivas de las clases sociales bajas; en todas existe porque no aparece una exclusividad dimensional en las clases sociales, se experimentan actos violentos que conllevan un contexto de esta naturaleza, de repente o con frecuencia, en la vida cotidiana de las personas. López Retana concluye que la violencia escolar surge en las problemáticas de la sociedad, en general, de ahí la necesidad de realizar un esfuerzo holístico que comprenda a diversos actores de la sociedad, sean políticos o civiles, no solo escolares. La escuela no es una comunidad cerrada, sino que se vuelca en un desarrollo plural, con el riesgo de practicar conductas que acaecen en su entorno, porque son paradigmas sociales como la imagen del escudo que presenta su propia imagen en sí mismo: las condiciones de violencia escolar son imagen especular de su macroespacio que la envuelve que es la sociedad.

Las dificultades académicas que padecen los estudiantes de la Licenciatura en Educación física en la Ciudad de México, en la elaboración del documento recepcional, en la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, han repercutido en los aprendizajes de los egresados de este nivel de estudios, apunta en forma explícita y contundente, José Luis González Cabrera. Sabemos, a ciencia cierta, que esta situación no es exclusiva de esta Licenciatura, es un efecto que ha mutilado la formación de niños, adolescentes y jóvenes adultos en todos los niveles educativos. El manejo de temas disciplinares y pedagógicos es fundamental en esta Licenciatura, como en otras más del Subsistema de Educación Normal en la Ciudad de México y a nivel nacional. En



la Escuela Superior de Educación Física (ESEF), están conscientes del abordaje de las dimensiones disciplinares, pedagógicas, biológicas y metodológicas, dada la naturaleza curricular de esta Licenciatura, de tal modo, menciona González Cabrera, que los estudiantes egresados en estos tiempos de COVID-19, tienen dominio y se enfocan en mayor proporción en los contenidos disciplinares que en los pedagógicos u otros, sin embargo, la falta de dominio de todos los conocimientos mencionados afecta la práctica docente de los estudiantes, en primera instancia y, en segunda, en un logro menor de los propósitos del Plan de Estudios, como efecto inmediato, del fortalecimiento de los rasgos de su perfil de egreso. Los aspectos de alto dominio de los estudiantes egresados de la ESEF son los disciplinares, en sus modalidades de desarrollo motor, capacidades perceptivas motrices, sociomotrices, físiomotrices o destrezas básicas, entre otras. En su estudio de tipo exploratorio cualitativo el autor de este artículo presenta, en forma convincente, que los alumnos egresados no consideran tener un contenido de calidad, en proporción mayor que de su certeza, además, el estudio expone que la mayoría de los estudiantes fueron afectados negativamente en la búsqueda de información de temas pedagógicos. A la mayoría de los estudiantes les cuesta trabajo la redacción de su documento, porque la comprensión y la construcción de su estructura general son complejas, hallazgos reveladores de José Luis González.

La articulación e integración de materias que constituyen la formación básica en el diseño curricular de la carrera de Odontología en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) es fundamental para la comprensión de los aspectos teóricos y la resolución de problemas en los saberes y en la práctica clínica de los estudiantes de esta carrera. Los futuros cirujanos dentistas necesitan asimilar estos proyectos integradores para trabajar profesionalmente con ética, empatía, coherencia y raciocinio, habilidades y competencias que deben adquirir con eficiencia. A través de una narrativa de investigación cualitativa, María Deniza Medina Soto analiza y reflexiona sobre la pertinencia y necesidad de estos proyectos integradores que propiciarán la investigación, la formulación de problemas reales, el proceso de datos del paciente y un tratamiento eficaz para el fortalecimiento del perfil de egreso y la mejora del trabajo profesional de los egresados de esta carrera. Ni separar la teoría de la habilidad práctica, ni de la destreza manual, para que el estudiante afronte la resolución de problemas y aplique el conocimiento teórico-práctico-manual como transformación innovadora de su formación profesional porque es indispensable, académicamente, que la educación odontológica configure su enseñanza en el conocimiento integrador de la atención del paciente, en conjunto con el equilibrio del dominio de los ámbitos cognitivos, psicomotores y éticos. La



narrativa y la interpretación fueron métodos cualitativos que sirvieron eficientemente en esta investigación porque permitieron una forma de investigación más humanista, asienta Medina Soto, además, presentan las vivencias secuenciales, lo cotidiano de los contextos y de las categorías espaciotemporales de la realidad clínica que requiere de una comprensión en forma holística.

La interacción social en la formación del cirujano dentista, es conformación y trabajo en equipo colaborativo porque, este tipo de actividad colectiva propicia la socialización de los estudiantes y el fortalecimiento de su aprendizaje individual y porque «el mejor equipo es cuando se labora con el corazón y la inteligencia», sostiene convencida, en forma contundente y lúcida, la autora de este trabajo académico.

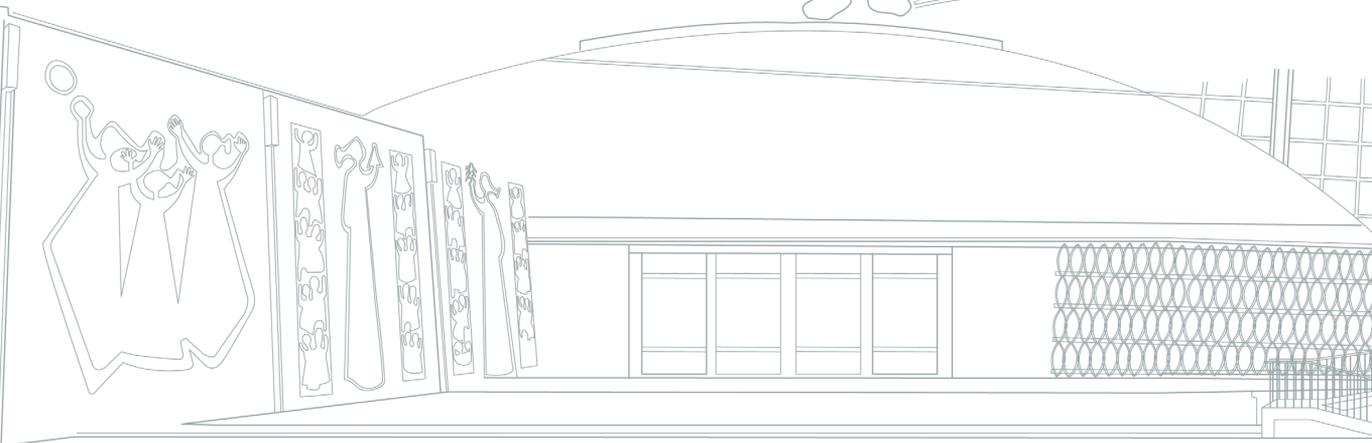
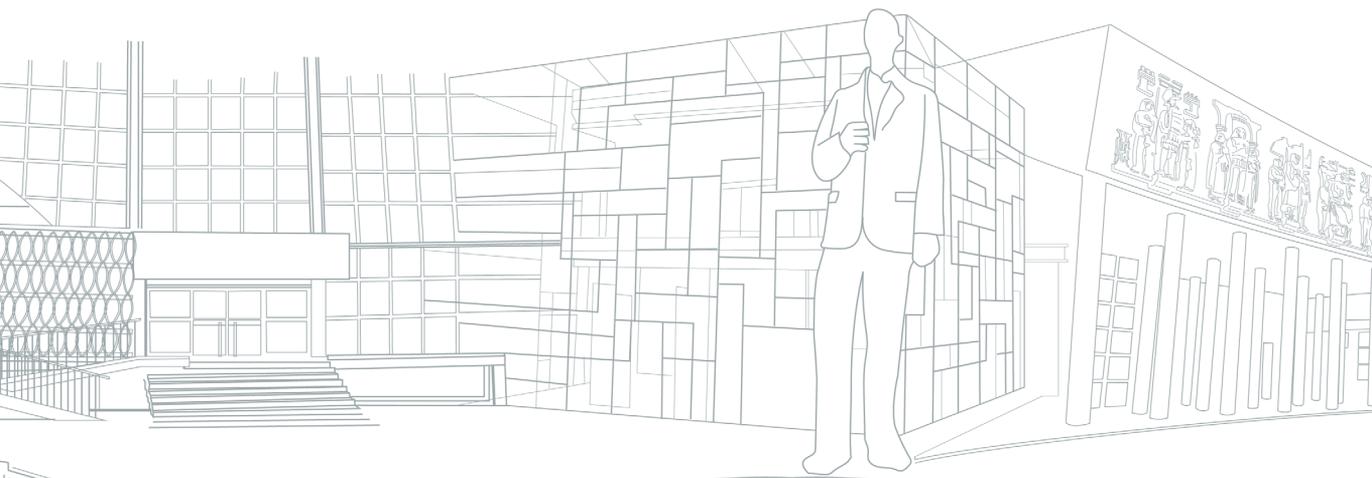
Las afirmaciones experimentales y las deducciones lógicas corresponden a las ciencias de la naturaleza y a las matemáticas, sin embargo, en las ciencias de la cultura necesitamos denominar a estos dos factores científicos como residuos y derivaciones. Los primeros son los sentimientos, intereses o emociones que deben permear en las investigaciones e intervenciones del campo de la educación, tal como las que aparecen en este número de *Práctica Docente*, nuestra Revista. Las ideas de estas producciones comprensivas más que explicativas son «conceptos sensibilizadores», no paradigmas o programas científicos, solamente el descubrimiento, descripción o comprensión de hechos cotidianos, que se transforman en una realidad social para su estudio e interpretación, de la manera como lo configuran los autores de estos artículos que presentamos ahora. Estas derivaciones académicas provenientes de una *apodeixis* son sistematizaciones lógicas porque forman parte de la estructura de acción social, pregonada por Talcott Parsons y, antes, por Wilfredo Pareto en su sociología general. Estas ideas mencionadas apuntan al concepto de *sistema* propuesto por Ludwig von Bertalanffy como conclusión de una serie de reflexiones gnoseológicas, que son los estudios aquí presentados, dentro del mundo de las ciencias culturales y humanas. Así como un sistema intrínseco a los seres vivos pueden estudiarse a partir de un análisis particular, de la misma manera en los fundamentos sociales de las ciencias de la educación, pueden estudiarse, analizarse e interpretarse los fenómenos de la cultura por medio de estas sistematizaciones lógicas como derivaciones comprensivas que sostienen un grado de complejidad, en sus interacciones entre las partes de este sistema que es, un todo, así como lo concibió el biólogo austríaco en su teoría general de los sistemas, ideas que después fueron retomadas por Edgar Morin. Las producciones que encontramos en esta *Práctica Docente* sean investigaciones o intervenciones, son trabajos intelectuales que configuran una derivación académica de «conceptos



sensibilizadores», no solo de un «*pensamiento-sistema*» que construye un sistema en sí y por sí, sino de un «*pensamiento-problema*», a la manera de Nicolai Hartmann; ideas y conceptos de indagación, análisis y reflexión abiertos al debate filosófico y educativo.

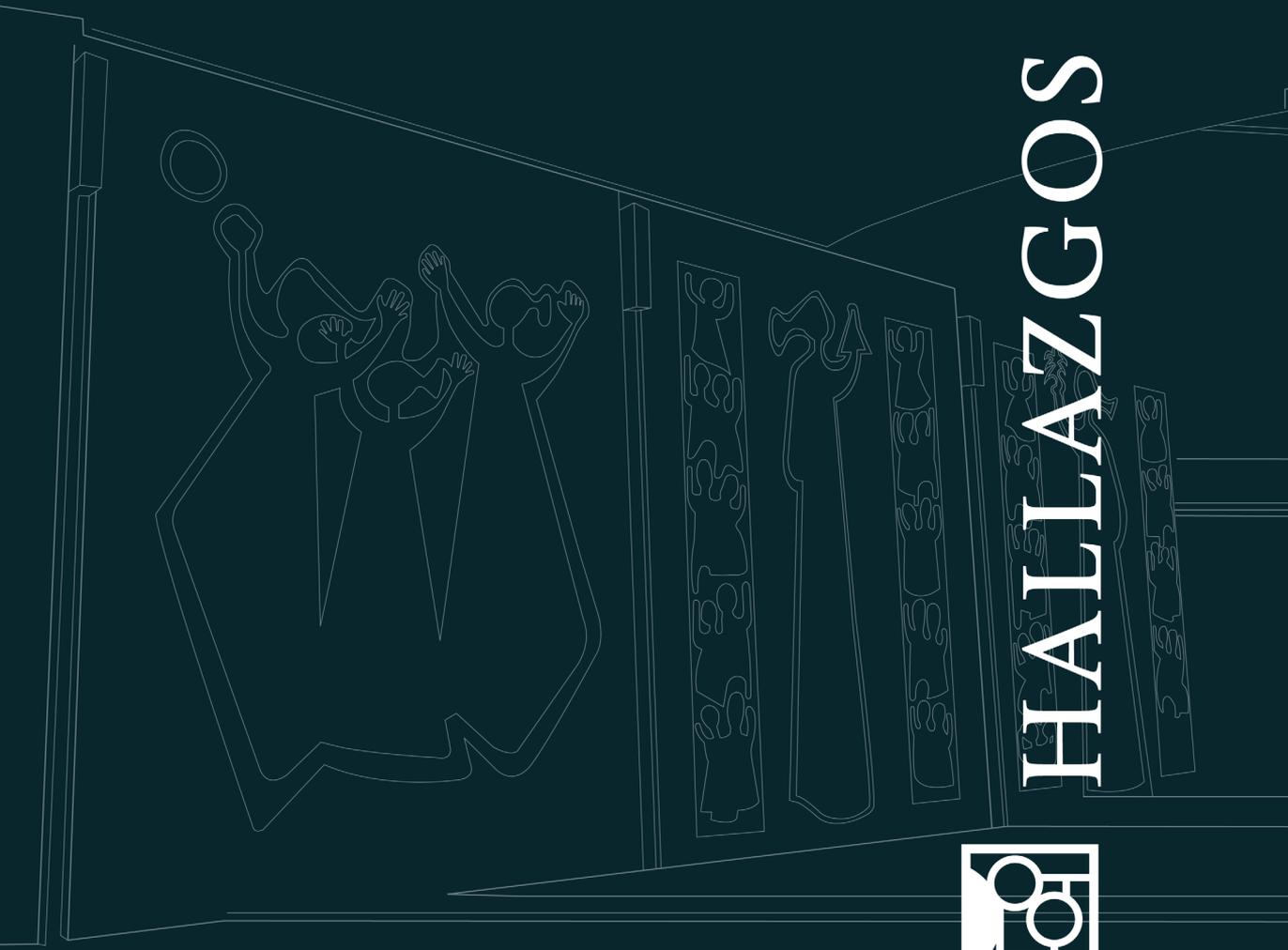
Dr. Armando Balcázar Orozco  
Director







# HALLAZGOS



# ¿Qué habilidades socioemocionales deben fortalecer los futuros docentes? Estudio preliminar en una Escuela Normal mexicana

## What social-emotional skills should future teachers strengthen? Preliminary study in a Mexican Normal School

Hilda Ana María Patiño Domínguez \*

Fecha de recepción: 06 de mayo de 2021

Fecha de aceptación: 04 de junio de 2021

### RESUMEN

En este artículo se presentan resultados preliminares de una investigación en fase piloto y de carácter descriptivo exploratorio cuyo objetivo es detectar el grado de desarrollo de habilidades socioemocionales de docentes en formación en la Escuela Normal de Tenancingo, México. Se aplicaron dos instrumentos: la modificación reducida del *Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE)* y la prueba estandarizada de claridad emocional *Trait Meta Mood Scale TMM24*. Los hallazgos muestran que la población estudiada requiere fortalecer habilidades socioemocionales relacionadas especialmente con la empatía e interacción, piezas clave para el desempeño de docentes cuya actividad comunicativa y dialógica implica poner en juego no sólo las palabras, sino todo el aspecto simbólico del lenguaje. Los resultados del *TMM24* revelan que los docentes en formación se sienten confundidos sobre su mundo emocional, es decir, en identificar sentimientos y nombrarlos, así como comprender sus causas. Estos datos sugieren que probablemente necesiten tener una vida interior menos volcada a las demandas externas y más atenta a los procesos emocionales internos profundos.

### Palabras clave:

*Educación normalista, educación socioemocional, competencias emocionales, formación de profesores, aprendizaje socioemocional.*

### ABSTRACT

This article presents preliminary results of an exploratory descriptive and pilot phase research whose objective is to detect the degree of development of socio-emotional skills of teachers in training at the Normal School of Tenancingo, Mexico. Two instruments were applied: the reduced modification of the *Inventory of Socioemotional Competences for Adults (ICSE)* and the standardized test of emotional clarity *Trait Meta Mood Scale TMM24*. The findings show that the population studied requires strengthening socio-emotional skills related especially to empathy and interaction, key pieces for the performance of teachers whose communicative and dialogic activity implies put into play not only words, but the entire symbolic aspect of language. The results of the *TMM24* reveal that the teachers in training feel confused about their emotional world, that is, in identifying feelings and naming them, as well as understanding their causes. These data suggest that they probably need to have an inner life less focused on external demands and more attentive to deep internal emotional processes.

### Keywords:

*Normal education, socio-emotional education, emotional competences, teacher training, social emotional learning..*

\* Directora del Departamento de Educación en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

## Introducción

Tradicionalmente en México, se ha puesto mayor énfasis en la educación cognitiva; la educación socioemocional no ha sido prioritaria. Y aunque el interés por proveer a docentes y estudiantes de recursos para desarrollar habilidades socioemocionales surgió en México en los años noventa del siglo pasado, desde un enfoque extracurricular, es hasta años recientes que ese interés se manifestó en las modificaciones curriculares que las autoridades gubernamentales educativas realizaron a los planes de estudio del nivel básico.

Un documento académico que reporta esa intención es *La Educación Socioemocional en el Nuevo Modelo Educativo: razones y desafíos* (Patiño, 2017, p. 1), donde se destacan dos de las consideraciones sobre las que se propone la educación socioemocional: la filosófica y la científica. En la primera, se asumen los postulados de una filosofía humanista «que promueva la formación integral y armónica de las diversas dimensiones que conforman a la persona, desde la biológica hasta la sociocultural» Esta postura toma en cuenta la dimensión interna de las personas, donde se procesa y da significado a la información captada del exterior, se alimenta el sentido de vida personal, y que, al experimentarse subjetivamente, repercute en actitudes y comportamientos observables. Desde el punto de vista científico se mencionan, en particular, los descubrimientos del campo de las neurociencias realizados acerca de las emociones y su relación con el proceso cognitivo, cómo influyen en el proceso de aprendizaje y cómo se pueden modular los estados emocionales de manera voluntaria (Patiño, 2017, p. 3).

Ahí es importante considerar diferentes conceptos de emoción, por ejemplo, el de Mora y su punto de vista científico (*apud* Bisquerra, 2012), que establece la emoción como energía que despierta los circuitos neuronales localizados en las zonas profundas de nuestro cerebro, lo que empuja a interactuar de modo constante no solo con el mundo, sino también con *sí mismo*. O lo que propone Reeves (2003): las emociones son fenómenos que tienen más de una dimensión: 1) subjetiva, que hace que la persona dé un significado personal a lo que vive; 2) biológica, que incluye el funcionamiento hormonal y del sistema autónomo que movilizan energía y preparan para una conducta adaptativa; 3) funcional, que se refiere a la manera en que una emoción puede beneficiar a la persona; y 4) expresiva, que es el aspecto social y comunicativo de la emoción. En este sentido, «las emociones son fenómenos subjetivos, fisiológicos, motivacionales y comunicativos de corta duración que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y desafíos que enfrentamos durante situaciones de la vida» (*apud* González y Villanueva, 2014, pp. 15-16).



El antecedente es *El Programa Nacional de Convivencia Escolar* (PNCE)—basado en el *Proyecto A favor de la Convivencia Escolar* (PACE)—el cual dio inicio en el ciclo escolar 2014-2015 con la participación de 18,500 escuelas primarias de tiempo completo. Para el siguiente ciclo escolar se sumaron 35,000 escuelas de todas las entidades federativas, en donde se instrumentó el PACE en los grupos de tercer grado; la experiencia de estos ciclos permitió que en el ciclo 2016-2017 se hiciera el cambio al PNCE en todos los grados de educación primaria. El objetivo del PNCE consistía en favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar armónica y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica, propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar. Para el ciclo 2018-2019, la expectativa del PNCE como programa de carácter formativo y preventivo, era llegar a más de 80,000 escuelas en todo el país en grupos desde preescolar hasta secundaria, de tal manera que con este esfuerzo, niños, niñas y adolescentes puedan desarrollar habilidades de tolerancia, empatía, negociación y autoconocimiento, para solucionar sus conflictos en forma pacífica y respetuosa. (Escuela libre de acoso, 10 de agosto de 2017).

En este sentido, siguiendo a Pekrun (2014), el salón de clases es un *lugar emocional* donde se manifiestan las emociones permeadas por la cultura. Desde el sentir de los estudiantes, por ejemplo, estos pueden manifestar un sentimiento de orgullo por lograr un objetivo, o de vergüenza por obtener una mala calificación; este autor habla sobre las emociones sociales dentro de la escuela, tales como el amor, la compasión, la admiración, la envidia y el enojo, que además de estar ligadas a la interacción con compañeros y profesores, pueden reflejar lo que sucede en el ámbito familiar:

Las emociones controlan la atención de los alumnos, influyen en su motivación para aprender, modifican la elección de estrategias e influyen en su autorregulación del aprendizaje. Además, las emociones son parte de la identidad de los alumnos y afectan su personalidad, desarrollo, salud psicológica y salud física, Pekrun (2014, p.6).

Uno de los mayores retos para lograr la educación socioemocional es la formación de docentes. Aquí se presentan resultados preliminares de una investigación en fase piloto y de carácter descriptivo exploratorio cuyo objetivo es detectar el grado de desarrollo de habilidades socioemocionales de 43 docentes en formación en la Escuela Normal de Tenancingo en el Estado de México.



## Referentes teóricos

Desde la última década del siglo XX, las emociones han sido un motivo de interés y estudio por diferentes teóricos y desde diferentes perspectivas. En 1990, Peter Salovey y John Mayer, sentaron las bases del estudio de la inteligencia emocional, con su artículo *Emotional Intelligence*, y fue en 1995 que Goleman retomó dicho concepto, pero más enfocado hacia la noción de éxito.

Para Goleman (1996), la inteligencia emocional es un conjunto de características:

(...) capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último –pero no por ello menos importante–, la capacidad de empatizar y confiar en los demás (p.36).

Goleman establece que, a través de estudios científicos, se ha logrado determinar la importancia de la amígdala, localizada en la región cerebral del tallo encefálico. Este conjunto de neuronas, conocidas como cuerpo *amigdalino*, desempeña las funciones de activar una secreción hormonal que determina nuestro comportamiento ante un estímulo, y guardar momentos emocionales intensos que hayamos vivido, sobre todo en los primeros años de vida. Por tanto, puede haber una reacción fuerte como respuesta a dicho estímulo, si ésta coincide con un trauma. Luego entonces, las habilidades que forman parte de la inteligencia emocional pueden ser consecuencia de nuestra genética, o bien, desarrollarse durante los primeros años de vida.

La inteligencia intelectual no es suficiente para lograr el éxito, es necesario contar con un conjunto de habilidades que ayuden a ser más empáticos con los demás y a regularnos ante diferentes situaciones que se nos presenten en la vida.

En 1997, Salovey y Mayer elaboraron una revisión sobre su concepto de inteligencia emocional —*emotional intelligence*—:

Incluye la capacidad de percibir con precisión las emociones, acceder y generar emociones para ayudar al pensamiento, comprender las emociones y el conocimiento emocional, y regular las emociones reflexivamente para promover el crecimiento emocional e intelectual (*apud* Mayer, Salovey y Caruso, 2004, p. 197).



Estos autores estructuran un modelo de cuatro ramas: 1) la habilidad de percibir emoción, 2) usar esa emoción para facilitar el pensamiento; 3) comprender las emociones y 4) regular las emociones. Dentro de cada rama hay una progresión en el desarrollo de las habilidades, de las más básicas hasta las más sofisticadas; así, se tiene la percepción y expresión de la emoción (rama 1) y la capacidad de la emoción de ampliar el pensamiento (rama 2), son áreas de procesamiento de información relativamente discretas que se espera sean moduladas o ligadas por el sistema emocional. En contraste, la regulación emocional (rama 4) debe estar integrada dentro de los planes y metas generales del individuo (Mayer, Salovey y Caruso, 2004, p. 199).

La rama 1 incluye la capacidad de reconocer la emoción que se vive y la emoción que otros manifiestan en sus expresiones no verbales; la segunda rama, relativa a la capacidad de la emoción para ampliar el pensamiento se refiere a la liga entre emociones y entendimiento que puede usarse para dirigir la planificación de las acciones, como en el caso de la solución de problemas que puede favorecerse mediante ciertas emociones o, por el contrario, obstaculizarse por otras; la rama 3 incluye la capacidad para analizar emociones, apreciar las tendencias que pueden provocar si continúan experimentándose en el tiempo y prever sus resultados; la cuarta rama refleja la regulación de las emociones, lo que toca el resto de la personalidad, en relación con el autoconocimiento, las metas individuales y la conciencia social (Mayer, Salovey y Caruso, 2004, p. 199).

Una propuesta contrastante, la Psicología Positiva surgió a finales de los noventa del XX en los Estados Unidos impulsada por Martin Seligman, ante la fuerte tendencia de centrar los estudios psicológicos en los aspectos patológicos de los individuos; este enfoque se presenta como una vertiente enfocada al estudio científico del bienestar. De acuerdo con Linley, Stephen, Harrington y Wood (2006):

La Psicología positiva es el estudio científico del funcionamiento humano óptimo. En un nivel metapsicológico, pretende compensar el desequilibrio en la investigación y la práctica psicológica llamando la atención acerca de los aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia humanos, e integrándolos dentro de nuestra comprensión de los aspectos negativos del funcionamiento y la experiencia humanos. En un nivel pragmático, trata acerca de la comprensión de las fuentes, los procesos y los mecanismos que conducen a éxitos deseables (*apud* Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012, p. 15).

Se trata de una orientación dentro de la psicología que se enfoca en investigar y promover el funcionamiento óptimo de las personas. Utiliza los



métodos y herramientas de la ciencia psicológica para estudiar lo mejor del ser humano y los factores que les permiten a las personas y a las comunidades vivir con plenitud (Sociedad Mexicana de Psicología Positiva: s.f.).

Entre los fenómenos que estudia la psicología positiva están la felicidad, la satisfacción con la vida, las experiencias óptimas o de fluir (*flow*), las fortalezas de carácter, las relaciones interpersonales positivas, las organizaciones virtuosas, la esperanza, el optimismo, el propósito y sentido de vida, entre otros.

En esta línea, es importante también reconocer el esfuerzo de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993) que propuso una primera definición de las habilidades para la vida como aquellas que permitían a la persona tener un comportamiento adaptativo positivo que le permitiera lidiar efectivamente con las demandas y retos de la vida diaria (*apud* Martínez, 2014, p. 66). Como parte de este esfuerzo común, años más tarde, la Organización Panamericana de la Salud publicó un libro titulado Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes (Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001), en el que se enfatiza el desarrollo de habilidades para el manejo de emociones y relaciones interpersonales, la toma de decisiones, la solución de conflictos, la empatía, entre otras.

Según Bisquerra y Pérez, las habilidades socioemocionales son un grupo de competencias que ayudan a facilitar nuestras relaciones interpersonales; las relaciones sociales están asociadas con las emociones (Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, 2015). Estos autores proponen las siguientes competencias:

1. La conciencia emocional. Conocer las emociones propias y las de los demás.
2. La regulación de las emociones. Dar una respuesta apropiada a las emociones que vivimos.
3. La autonomía emocional. Es la capacidad de no permitir que los estímulos externos nos afecten.
4. La motivación. Es el camino hacia la actividad productiva y a la autonomía.

Plantean además que la educación emocional debería ser parte del currículo académico desde la infancia hasta la vida adulta; señalan cómo el desarrollo de competencias emocionales puede servir para formar actitudes constructivas y evitar las destructivas, y, también, como método de prevención de conflictos. Al tratarse de un tipo de educación distinta, debe estructurarse a través de actividades prácticas, como dinámicas de grupo, actividades lúdicas y autorreflexión. Establecen la importancia de



encauzar a los docentes para que desarrollen competencias emocionales o bien para que aprendan a identificarlas. De esta manera los profesores tendrán un desarrollo personal y profesional, y podrán guiar a los alumnos en el camino de la educación socioemocional (Bisquerra, 2005).

Como se ha establecido en los párrafos anteriores, diversos estudios muestran que las emociones están relacionadas con la manera de aprender, colaborar, relacionarse con los demás, tomar decisiones de manera responsable, la aceptación de la diversidad, el respeto a las ideas del otro y la convivencia sana con los demás; los niños estarán más preparados para afrontar de manera asertiva las situaciones que surjan en su entorno.

### ***El reto de evaluar la inteligencia emocional***

Para evaluar la inteligencia emocional se han utilizado tres aproximaciones: la aplicación de autoinformes, a través de observadores externos y utilizando tests de ejecución (Fernández-Berrocal, y Extremera, 2009, p. 94). Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai en la década de los años 90 desarrollaron el instrumento TMM (*Trait Meta Mood Scale*) para identificar los aspectos de la inteligencia emocional intrapersonal de los encuestados y es de los más utilizados para medir la inteligencia emocional. Está ligado a la autoeficacia, la percepción que tenemos sobre nuestras capacidades y cómo ésta puede influir en nuestra actitud y resultados. Posteriormente, en España, se desarrolló una modificación reducida del TMM, llamado TMMS-24, que respeta la estructura del instrumento original y evalúa tres dimensiones: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, p. 74).

Por su parte, Bisquerra y Pérez (2007) logran diferenciar el concepto de competencia emocional del de inteligencia emocional, como un término más práctico, ligado al aprendizaje y al desarrollo, a través de la relación entre persona y ambiente (Mikulic, Crespy y Radusky, 2015, p. 310).

Actualmente existen instrumentos que miden la competencia como una capacidad, tal es el caso del Mayer-Salovey-Caruso *Emotional Intelligence Test*, v2.0 (MSCEIT), así como *El Inventario de Cociente Intelectual de Bar-On (EQ-i)*, que integra capacidades cognitivas y rasgos de personalidad. Sin embargo, no se acercan a evaluar de manera específica las competencias socioemocionales. (Mikulic, Crespy y Radusky, 2015, p. 312). El Dr. Reinhard Pekrun, por otra parte, ha investigado acerca de los sentimientos de logro en niños y adolescentes, en diferentes géneros y culturas. Ha sido miembro del grupo de expertos para el cuestionario PISA y desarrolló instrumentos de evaluación que llevó al ámbito académico,



con el fin de medir en los niños y jóvenes si los sentimientos de logro que tienen a partir de sus actividades son de éxito o de fracaso (Pekrun, 2014, p. 3). El trabajo de Pekrun y colaboradores se ha centrado en lo que denominan emociones académicas y su aportación se conoce como la teoría de control-valor, pues considera que las emociones son influenciadas por el control subjetivo de las actividades y por el valor subjetivo que se les atribuye.

Además, la teoría del control-valor postula una taxonomía tridimensional de las emociones que considera foco, valencia y activación. De las tres dimensiones usadas en la taxonomía, valencia y activación se postulan dentro de la teoría como las más importantes para describir los efectos de las emociones en el desempeño. Utilizando sólo esas dimensiones, las emociones pueden agruparse en cuatro categorías: positivas de activación —tales como esperanza y orgullo—; positivas de desactivación —como lo son las de alivio y relajación— negativas de activación —serían, por ejemplo, el enojo, la ansiedad y la vergüenza—; y, por último, negativas de desactivación —como desesperanza y aburrimiento— (Pekrun *et al.*, 2007, *apud* Vaja, Martinenco, y Martín, 2018, p. 82).

Las emociones tienen efectos en la cognición, las estrategias de aprendizaje, la motivación, la autorregulación para el aprendizaje y la obtención de logros académicos, pues enfocan o distraen la atención, aumentan el interés o provocan el aburrimiento, propician la creatividad, la flexibilidad y el establecimiento de relaciones entre contenidos, favorecen el gusto por aprender o la ansiedad, dependiendo del contexto y el manejo que de ellas haga el individuo.

## Metodología

El objetivo de la investigación fue detectar al grado de desarrollo de las habilidades socioemocionales de docentes en formación inicial —normalistas— a través de dos instrumentos: 1) la adaptación de *El Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos* (ICSE), y 2) la prueba estandarizada para el español, TMM24.

Uno de los mayores retos para lograr la educación socioemocional es la formación de los docentes. Con base en este interés fue que la población estudiada la constituyeron 43 docentes en formación (DFI) de la Escuela Normal de Tenancingo, Estado de México, que cursaban el primer año de estudios en marzo de 2019 y se preparaban para impartir clases en el nivel secundaria, en las áreas de español y de inglés. Del total, 65.1% eran de sexo femenino y el 34.9%, masculino. Prácticamente todos los encuestados(as) contaban con la educación básica concluida (95.3%) y sólo un caso la licenciatura concluida.



A continuación, se presentan los principales resultados de los datos analizados de cada instrumento.

## 4.1 Primer Instrumento: adaptación del ICSE

El Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE) fue desarrollado por Mikulic y colaboradores (Mikulic, Crespi y Radusky, 2015). El ICSE es un instrumento muy extenso, por lo cual fue adaptado por la Dra. Cimenna Chao<sup>1</sup>. Esta versión abreviada consta de 29 ítems divididos en cinco dimensiones, a saber:

1. Autonomía: Sentido de autoeficacia y capacidad de tomar decisiones.
2. Autorregulación: Capacidad para identificar y expresar adecuadamente las propias emociones.
3. Autoconocimiento: Capacidad de conocerse y apreciarse a sí mismo.
4. Empatía: Capacidad de comprender lo que el otro siente y piensa y tratarlo dignamente.
5. Interacción: Capacidad de iniciar y mantener relaciones constructivas con las personas y solucionar conflictos.

A continuación, se muestran los resultados del análisis estadístico de esta prueba:

**Tabla 1: Resultados del análisis estadístico de la prueba ICSE**

Dimensión	Número de reactivos	Alfa de Cronbach	Reactivos con discriminación >0.3	Varianza explicada (Análisis de componentes principales)
Empatía	9	0.614	6/9	62.73%
Autorregulación	7	0.852	7/7	71.38%
Autoconocimiento	6	0.783	6/6	65.74%
Autonomía	4	0.614	3/4	76.79%
Interacción	3	0.680	3/3	61.06%
Total	29	0.877	64/29	75.86%

A partir de la tabla 1 sería importante mencionar que todas las dimensiones poseen niveles de varianza explicada satisfactoria y niveles de confiabilidad aceptables.

<sup>1</sup> Especialista en educación socioemocional y académica del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana, Campus Ciudad de México.



**Tabla 2: Descripción general por dimensión/habilidad**

Dimensión	Media	Desviación estándar	Porcentaje de muestra en niveles bajos (puntaje promedio de 2.5 o menor)	Porcentaje de muestra en niveles altos (puntaje promedio mayor a 2.5)
Empatía	1.98	0.54	70%	30%
Autorregulación	2.66	0.63	40%	60%
Autoconocimiento	2.77	0.62	20%	80%
Autonomía	2.46	0.33	40%	60%
Interacción	2.06	0.56	70%	30%
Total	2.46	0.36	50%	50%

Con la finalidad de conocer si las diferentes habilidades se relacionaban entre sí fue que se realizó una matriz de correlaciones, así como el cálculo de los coeficientes de correlación de Spearman (debido al tamaño de muestra y tipo de variables reportadas). Estos procedimientos revelaron que, la mayoría de las dimensiones se correlacionan. Destaca la relación entre interacción y empatía (0.587) y autorregulación y autoconocimiento (0.609); en contraposición se identifican autorregulación y empatía (0.164), y autonomía y empatía (0.133).

En cuanto a los resultados, se puede observar que, en esta población en promedio, tanto los hombres como las mujeres perciben que se conocen a sí mismos, y es la dimensión en donde además de ser alto los puntajes son muy parecidos: 73.3% para los varones y 67.5% para las mujeres. Los hombres obtuvieron puntajes más altos en la sensación de autonomía (73.3%) contra 42% de las mujeres que tuvieron esa percepción de sí mismas. En el único rubro en el que las mujeres aventajaron a los hombres fue en el de la interacción, es decir, en su capacidad de relacionarse constructivamente con los demás, pero aun así la puntuación resultó baja. En este rubro las mujeres obtuvieron un puntaje de 35.7% contra 13.3% de los varones; esto quiere decir que, en su percepción, las mujeres asignan una mucho mayor importancia a las relaciones con los demás que los varones.

Respecto a las áreas de oportunidad, la mayor parte se encuentra en la dimensión de la empatía, donde los puntajes fueron más bajos que en el resto de las dimensiones para ambos sexos. Los varones alcanzaron un 14% mientras que las mujeres 20%. Esto significa que los jóvenes docentes en formación no se perciben a sí mismos como capaces de entender los sentimientos y pensamientos del otro, y ser sensibles ante ellos. Cabe recordar que ser empáticos es esencial para establecer



relaciones interpersonales sanas y equilibradas, permite reconocer y entender las emociones y sentimientos del otro, lo que es fundamental para toda aquella actividad humana que implique la interacción con los demás, especialmente en la docencia. Ambos puntajes, empatía e interacción, resultaron ser los más bajos y requieren de atención para desarrollarlos mejor en el proceso formativo.

En cuanto a las mujeres, resulta claro que tienen un área de oportunidad en la dimensión de autonomía, donde su puntaje fue notoriamente más bajo que los varones: 42.9% contra 73.3%.

Es necesario recalcar que la autonomía incluye la habilidad de autoeficacia, que es un punto importante dentro de la educación socioemocional. Este concepto lo propone Bandura como el sentido de autoeficacia; dicta que cada persona tiene una autopercepción de eficacia y ésta puede influir en sus ideas, acciones y comportamientos. Si un individuo se percibe deficiente, actuará de manera ineficiente, aun cuando tenga el conocimiento y las aptitudes para hacer bien sus tareas. Bandura propone aplicar habilidades ya aprendidas para intensificar el sentido de autoeficacia y desarrollarse de manera óptima. Esta percepción afecta también de manera colectiva; si los integrantes de un grupo tienen una percepción positiva de autoeficacia, serán capaces de tomar líneas de acción de manera concertada, que les permita resolver sus problemas y mejorar su vida. El sentido de autoeficacia entonces puede influir desde un pequeño grupo de personas hasta una nación (Bandura, 1982).

Por otro lado, otra área que deben fortalecer ambos sexos, pero especialmente las mujeres, es la autorregulación. Ellas obtuvieron un puntaje de 53.7% contra los varones que puntuaron 66.3%. Esto significa que, a grandes rasgos casi la mitad de las mujeres y la tercera parte de los hombres se perciben poco fortalecidos en autorregulación, una habilidad que permite justamente moderar las emociones y, por tanto, la conducta; es decir, si estamos ante una situación de enojo, frustración, ansiedad o tristeza, seremos capaces de tomar conciencia de nuestras emociones y por consecuencia, nuestra respuesta será más asertiva para solucionar conflictos y tomar decisiones más acertadas. Dado el estrés al que se está sometido el docente, es especialmente importante fortalecer la habilidad de autorregulación.

La dimensión de autoconocimiento incluye habilidades como atención, conciencia de las emociones, autoestima, bienestar, así como aprecio y gratitud. Es la capacidad de reconocer nuestras emociones, inquietudes, preferencias, fortalezas y debilidades, para valorarnos como individuos. Es en este aspecto que se obtuvo un mayor puntaje, pues más de las dos terceras partes de la muestra dicen conocerse de manera aceptable. Aun



así, es evidente que cerca del 30% tanto de hombres como de mujeres requieren fortalecer esta dimensión.

## Segundo Instrumento: el TMM24

El segundo instrumento utilizado fue el *Trait Meta Mood Scale* en su versión española simplificada, TMM24, construido por el grupo de investigación de Salovey y Mayer.

El TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional (IE) con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional. La siguiente tabla muestra las definiciones básicas de cada una de estas tres dimensiones:

**Tabla 3: Definiciones básicas de las dimensiones del TMMS-24**

Dimensión	Definición	Número de reactivos
Atención emocional	Ser capaz de sentir y expresar los sentimientos de manera adecuada	1 al 8
Claridad emocional	Comprender bien los propios estados emocionales	9 al 16
Reparación	Capacidad para regular los estados emocionales correctamente	17 al 24

Se trata de un cuestionario de autorrespuesta que toma contestar un máximo de 10 minutos. Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, se suman los *ítems* del 1 al 8 para la dimensión Atención emocional, los *ítems* del 9 al 16 para la dimensión Claridad emocional, y del 17 al 24 para la dimensión Reparación emocional.

El cuestionario incluye los parámetros para evaluar los resultados mismos que se muestran en las siguientes tablas 4, 5 y 6 —al carecer de información en esta prueba sobre el sexo de los participantes se optó por tomar como base la escala que corresponde a los hombres, ligeramente inferior a la de las mujeres—:

**Tabla 4: Parámetros para Atención emocional**

< 21	Debe mejorar su atención (presta muy poca atención)
22 a 32	Adecuada Atención
> 33	Debe mejorar su atención (presta demasiada atención)



**Tabla 5: Parámetros para Claridad Emocional**

< 25	Debe mejorar su claridad
26 a 35	Adecuada claridad
> 36	Excelente claridad

**Tabla 6: Parámetros para Reparación Emocional**

< 23	Debe mejorar su reparación
24 a 35	Adecuada reparación
> 36	Excelente reparación

## Resultados

De los 43 normalistas encuestados, los resultados que se presentan a continuación están divididos por dimensiones:

**Tabla 7: Puntajes para la Dimensión de la Atención Emocional**

Ítems	Promedio por pregunta
1. Presto mucha atención a los sentimientos.	3.53
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	3.48
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	3.09
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	3.67
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	2.53
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	3.16
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	3.25
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	3.41

El puntaje promedio obtenido en esta dimensión fue de 26.02, lo que indica que, de acuerdo con los parámetros establecidos por la misma prueba, los estudiantes tienen una adecuada atención emocional, aunque su principal área de mejora se encuentra en la capacidad de lidiar con los sentimientos de manera adecuada para que no afecten sus pensamientos (*ítem* número 6). Cabe señalar que ésta es la única dimensión del cuestionario que considera perjudicial tanto prestar poca atención a los sentimientos como en demasía, puesto que en ambas



situaciones puede darse un punto que impida a la persona pensar con claridad; por ello es necesario llegar a un equilibrio entre los requerimientos del mundo interno de la afectividad y los requerimientos del mundo externo o realidad objetiva.

**Tabla 8: Puntajes para la Dimensión de la Claridad Emocional**

Ítems	Promedio por pregunta
9. Tengo claros mis sentimientos.	3.13
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	2.90
11. Casi siempre sé cómo me siento.	2.83
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	3.27
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	3.30
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	2.76
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	3.0
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	2.83

En esta dimensión el puntaje promedio obtenido fue de 24.02, dos puntos por debajo del nivel adecuado, lo que indica la necesidad de mejorar la capacidad de los estudiantes para percibir sus propios estados emocionales, identificar sus sentimientos y darles nombre. Se ve aquí un área de mejora emocional para que los futuros docentes puedan llegar a comprender cómo se sienten y por qué. La claridad emocional es un elemento clave para el autoconocimiento y también para el conocimiento de los demás a través de relaciones empáticas.

**Tabla 9: Puntajes para la Dimensión de la Reparación Emocional**

Ítems	Promedio por pregunta
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	3.37
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	3.39
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	3.14
20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	3.6
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	3.2
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	3.65
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	4.07
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	3.44



En esta dimensión se obtuvo un puntaje global de 27.86, que según el parámetro establecido se encuentra en el nivel adecuado. La mayor fortaleza de los estudiantes se encuentra en sentir energía cuando están felices y en que trabajan para tener un buen estado de ánimo; incluso cuando están enfadados buscan cambiar esa sensación para mejorar su actitud. Estas son habilidades muy importantes para quien se va a dedicar a la docencia y es preciso continuar fortaleciéndolas a lo largo de su formación docente.

## Discusión

Desarrollar la empatía e interacción, con los estudiantes, implica que los futuros docentes serían capaces de entender al otro y de sentirse seguros en su desarrollo personal y profesional. Para ello es necesario aprender a cultivar una mayor claridad emocional: nombrar los propios sentimientos, entender su por qué, la manera en que se manifiestan y cómo es posible lidiar con ellos, y provocar de manera deliberada estados de bienestar.

Tanto la empatía como la interacción son piezas clave para el ejercicio de la docencia que es, ante todo, una actividad comunicativa y dialógica donde se ponen en juego no solo las palabras, sino el uso que se les da y todo el aspecto simbólico del lenguaje no verbal.

Para ser capaces de solucionar un conflicto, es necesario ser asertivo, respetuoso y responsable; estar consciente de que encontraremos en nuestro entorno discrepancias con otras personas, que tratarán de defender su punto de vista, por tanto, esta habilidad está ligada a la colaboración. La interdependencia es la capacidad de entender que somos parte de un sistema. Resulta, pues, imperante que los maestros en formación aprendan a desplegar las propias habilidades socioemocionales, como la empatía, el asertividad, la solución de conflictos o la toma de decisiones. De esta manera, tendrán una relación más cercana con sus alumnos, con sus pares y directivos, así como con los padres de familia, lo que contribuirá a formar un clima escolar sano, respetuoso y armónico. Los docentes serán capaces, como modelo, de dar a sus alumnos herramientas para desarrollar sus habilidades socioemocionales en cualquiera de las asignaturas, ya sea a través de juegos o ejercicios.

Un dato por rescatar en este estudio es que las mujeres de la población estudiada, aunque aventajan a los hombres en la importancia que dan a las relaciones interpersonales, se quedan atrás en todas las demás



dimensiones sobre todo en la percepción de su capacidad para tomar sus propias decisiones de manera independiente, —autonomía—, así como la conciencia de regular mejor sus emociones. La muestra estudiada no permite hacer extrapolaciones, pero podría plantearse la hipótesis de que se trata de una cuestión cultural, del producto de un modelo patriarcal milenario que no promueve la autonomía femenina tanto como la masculina. En este sentido, este trabajo exploratorio abrió posibilidades interesantes para estudios ulteriores.

## Conclusiones

Los resultados del TMM24 revelan que los jóvenes docentes en formación se sienten confundidos sobre su mundo emocional. Les cuesta trabajo identificar sus sentimientos y darles nombre, así como comprender sus causas. Esto puede apuntar a la necesidad de tener una mayor vida interior, menos volcada a las demandas del entorno y un poco más atenta a los procesos internos que van tejiendo su modo de mirar al mundo.

Es recomendable que los futuros docentes aprendan a tener espacios de encuentro consigo mismos, ya sea a través de la meditación, la práctica del yoga, del taichi o de cualquier otro ejercicio que tenga por objetivo abrir un espacio para el autoconocimiento y el trabajo de la interioridad, sin olvidar la inclusión de los otros, encaminado a esclarecer las razones profundas del propio sentido de vida.

¿Qué habilidades socioemocionales deben fortalecer los futuros docentes? El docente debe tomar conciencia de la responsabilidad que tiene la escuela en la educación socioemocional; de esta manera podrá participar de manera activa en impulsar la formación integral de los alumnos, ciudadanos con conciencia crítica, compromiso social y actitudes cívicas y éticas genuinas.



## Referencias

- Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S., y Salvador, M. (2012). *Programa “Aulas felices”*. *Psicología positiva aplicada a la educación*. (2a. ed.). Centro de Profesores y Recursos «Juan de Lanuza» de Zaragoza.  
<https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>
- Bandura, A. (1982, Febrero). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), pp. 122-147.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/8bee/c556fe7a650120544a99e9e063eb8fcd987b.pdf>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), pp. 95-114.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, pp. 61-82.  
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bisquerra, R. (coord.). (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Faros Sant Joan de Dèu.
- Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE). (2015). *Aplicaciones de la psicología positiva a la convivencia: bienestar, crecimiento personal y emocional*. Curso: Psicología positiva aplicada a la educación. Junta de Castilla y León. <http://cfievalladolid.centros.educa.jcyl.es/bitacora/index.cgi?wIdPub=1000>
- Escuela libre de acoso. (10 de agosto de 2017). *El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) tiene su antecedente en el Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE), que inició en el ciclo escolar 2014-2015*, [Mensaje en un blog].  
<https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso/articulos/antecedentes-121175?state=published>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), pp. 63-93.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), pp. 85-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066006>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- González, R. y Villanueva, L. (coords.). (2014). *Recursos para educar las emociones. De la teoría a la acción*. Difusora Larousse-Ediciones Pirámide.  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/ulasp/reader.action?docID=4945591&ppg=3>
- Mangrulkar, L., Whitman, C. y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud.  
[http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS\\_0.pdf](http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf)
- Martínez, V. (2014). Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, 28(63), pp. 61-89. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1488>



- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), pp. 197-215.  
<http://ei.yale.edu/publication/emotional-intelligence-theory-findings-implications/>
- Mikulic, I., Crespi, M. y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), pp. 307-329.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18043528007>
- Patiño, H. (2017). *La Educación Socioemocional en el Nuevo Modelo Educativo: razones y desafíos*. Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, AC.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. Geneva, Switzerland: International Academy of Education / International Bureau of Education. Educational practices-24. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227679e.pdf>
- Sociedad Mexicana de Psicología Positiva. (s.f.). *¿Qué es la Psicología positiva?* [Entrada en un blog]. <https://smpp.org.mx/quienes-somos/>
- Vaja, A., Martinenco, R., y Martín, R. (2018). Aportes para pensar las emociones académicas en clases universitarias. *Revista Contextos de Educación*, 18(24), pp. 79-89.  
[https://www.researchgate.net/publication/329988572\\_Aportes\\_para\\_pensar\\_las\\_emociones\\_academicas\\_en\\_clases\\_universitarias](https://www.researchgate.net/publication/329988572_Aportes_para_pensar_las_emociones_academicas_en_clases_universitarias)



# Aportaciones del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) al estudio de la educación secundaria en México.

## Contributions of Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) to the study of secondary education in Mexico.

José Raúl Osorio Madrid \*

Fecha de recepción: 24 de febrero de 2021

Fecha de aceptación: 18 de junio de 2021

### RESUMEN

Se realizó un estudio bibliométrico y de análisis de contenido a un corpus de 356 ponencias presentadas en cinco congresos nacionales organizados por el COMIE. El objetivo fue identificar y valorar la aportación al conocimiento de la problemática existente en la escuela secundaria en México, a través de las ponencias presentadas en los congresos nacionales de investigación educativa. El número de ponencias que atienden al nivel educativo de secundaria es menor en comparación con otros niveles, los temas tratados y los conocimientos generados permiten comprender la problemática y posibles vías de mejora para elevar la calidad de la educación en este nivel, reconocido como el más complejo de todo el sistema educativo, con escasa información sobre su realidad y su indefinición como un espacio educativo con identidad propia.

### Palabras clave:

*Investigación educativa, educación básica, estudios bibliométricos, necesidades de información, publicaciones científicas.*

### ABSTRACT

A bibliometric and content analysis study was carried out on a corpus of 356 papers presented at five national congresses organized by COMIE. The objective was to identify and assess the contribution to the knowledge of the existing problems in secondary school in Mexico, through the papers presented at the national educational research congresses. The number of presentations that attend the secondary educational level is lower compared to other levels, the topics covered and the knowledge generated allow understanding the problem and possible ways of improvement to raise the quality of education at this level, recognized as the most complex of the entire educational system, with little information about its reality and its lack of definition as an educational space with its own identity.

### Keywords:

*Educational research, basic education, bibliometric studies, information needs, scientific publications.*

\* Universidad Autónoma de Tlaxcala. Facultad de Ciencias de la Educación, División de Posgrado, México

## Introducción

**N**os parece pertinente al inicio de este texto, delimitar el espacio o nivel del sistema educativo al que nos referimos con el nombre de escuela secundaria. La pertinencia se sustenta en que con el mismo nombre, en diferentes contextos, los autores se refieren a periodos escolares también diferentes (De Vries, 2017). Por ejemplo, en Argentina, Chile, Ecuador, Paraguay y Perú, el trayecto formativo llamado secundaria incluye también los estudios de bachillerato, por lo que su duración es de 5 a 6 años y se dirige tanto a los adolescentes de 12 a 15 años como a los jóvenes de 15 a 16 (Braslavsky, 1995).

Por el contrario, en países como Brasil y Finlandia, la educación de los adolescentes se inserta en el primer ciclo formativo que dura 9 o 10 años, es decir no se diferencia claramente como en México, la educación primaria (6 primeros años), de la educación secundaria (los siguientes tres años solo para adolescentes).

Dado que existe una gran variación en términos de estructura y contenido curricular en los sistemas educativos nacionales, la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013), a través del Instituto de Estadística (UIS), creó en 2011, la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), en esta, la secundaria en México queda ubicada en el grupo CINE 2, llamado Educación Secundaria Baja.

Con esta aclaración, la educación secundaria en México es el tramo de la trayectoria educativa que tiene una duración de tres años, es la educación que reciben los jóvenes entre los 12 a los 15 años de edad, es decir, en la etapa del desarrollo humano conocida como adolescencia, periodo educativo inmediato posterior a la educación primaria que consta generalmente de seis años y es el trayecto del sistema educativo que hemos tomado como objeto de estudio.

Una vez delimitado el nivel educativo, pasaremos a presentar el problema de investigación. Desde hace más de dos décadas, se ha advertido que la escuela secundaria es la caja negra del sistema educativo. Así la define Sandoval (2000) al señalar que conocemos, por ejemplo, sus datos estadísticos de ingreso y egreso, pero sabemos muy poco de lo que pasa en el trayecto, de los verdaderos contenidos formativos y de los aprendizajes sociales que en ella se adquieren. Señala también que las investigaciones realizadas sobre las condiciones y contenidos del trabajo del docente de educación básica en México se enfocan hacia los profesores de primaria, por lo que se conoce muy poco de los de secundaria (Sandoval, 2001).



El reporte elaborado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2003), acerca del estado que guarda la investigación educativa en México, señala también que predominan las investigaciones relacionadas con la educación superior, pero la referida a educación básica, es insuficiente dada la importancia que tiene este nivel educativo para la formación de futuros ciudadanos.

Zorrilla y Muro (2004) señalan la existencia de estudios de diagnóstico a nivel nacional y en las entidades federativas, lo mismo, investigaciones anteriores a 2004 sobre la educación secundaria, sin embargo, aclaran que dicha literatura está considerada como información restringida. Más adelante, Santibáñez (2007) comenta que para su estudio sobre la formación y actualización de maestros de secundaria en México, realizó una extensa revisión de la literatura académica sobre el tema, además de documentos internos proporcionados por la SEP, sin embargo, se enfrentó con huecos dejados por la literatura, por lo que fue necesario recabar información adicional y realizar entrevistas semiestructuradas con actores clave del sector educativo y de la educación secundaria en México.

Como una respuesta a las necesidades de información o a la ausencia de esta sobre la escuela secundaria, la Revista Mexicana de Investigación Educativa, edita en 2007, un número especial en forma de sección monográfica dedicada a la educación secundaria, señalando que en la agenda de los investigadores mexicanos, todavía, la educación secundaria y algunas de sus temáticas específicas no han logrado colocarse como objeto de investigación (Ducoing, 2007).

Diez años más tarde, se repite la experiencia y la misma revista, señalando los mismos problemas, edita otro número cuya sección temática es la escuela secundaria considerada ahora como un tema de prioridad (De Vries, 2017).

El interés de llamar la atención de los investigadores educativos a realizar y publicar estudios sobre la escuela secundaria es que este nivel ha sido considerado, desde hace tiempo, como el nivel del sistema educativo más complejo y menos clarificado en sus finalidades, propósitos, estructura, contenidos a desarrollar y formas de operación.

El funcionamiento de la escuela secundaria en México se ve acompañado de un conjunto de problemas que le son propios dadas sus características específicas, no compartidas con otros niveles del sistema educativo. Por ejemplo, problemas sociopsicológicos de los estudiantes en la etapa de adolescencia y factores poco comprendidos de reprobación y deserción



escolar (Sandoval, 2000; Ducoing, 2007; Ducoing y Barrón, 2017; De Vries, 2017). Es también propio de este nivel, una problemática derivada de las condiciones laborales y el perfil profesional diverso de los profesores (Quiróz, 1992), de la misma manera, la constante rotación en la adscripción de una a otra escuela y el ausentismo de docentes (Sandoval, 2001; Santibáñez, 2007; Gutiérrez y Quiróz, 2007; SEP, 2009).

La redundante modificación de los planes de estudio en función de las políticas educativas de cada gobierno en turno, ha sido señalado también como un problema no resuelto para responder al qué, para qué y cómo de la escuela secundaria (Sandoval, 2000; Yuren, y Araujo-Olivera, 2003; Zorrilla y Muro, 2004; Rothman y Nugroho, 2010). Derivado de lo anterior, la escuela secundaria padece la disparidad entre la formación que reciben los estudiantes normalistas (futuros docentes de secundaria) y el modelo educativo y los contenidos curriculares con que funcionan las escuelas (Torres, 2005).

Estos y otros problemas propios de la escuela secundaria pueden ser factores que expliquen los bajos indicadores de logro educativo que se reportan en las asignaturas de español y matemáticas, en los diagnósticos nacionales e internacionales a gran escala, sobre la educación secundaria en México (OCDE, 2016; INEE, 2018).

Entendida la escuela secundaria como un nivel educativo encerrado en una complejidad de problemas, esta situación se complica aún más por la coexistencia de diversas modalidades (secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria), donde cada problema por su origen, repercusiones y alternativas de solución responde al tipo de modalidad. Por lo señalado anteriormente, puede decirse que la escuela secundaria es un nicho rico en temas de investigación y objetos de estudios, desafiantes y atractivos, para ser tratados con sumo interés por la comunidad de investigadores educativos, sin embargo, la poca atención que han recibido estos problemas en nuestro país, refleja un desinterés o desatención al estudio de sus causas y posibles vías de solución, dado que es el nivel educativo menos tomado como objeto de estudio por quienes realizan investigación en el campo educativo en México.

Señalamos esta aseveración, después de haber realizado una revisión de los artículos publicados en cuatro de las principales revistas especializadas sobre educación en México.



**Tabla 1. Artículos producidos en el periodo de 2010 a mayo de 2019**

Revista	Artículos	Sobre Secundaria	%
Revista Mexicana de Investigación Educativa (REMIE)	425	24	5.6
Revista Perfiles Educativos	369	13	3.5
Revista Sinéctica	210	7	3.3
Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)	312	12	3.8
Total	1297	55	4.2

Fuente: Elaboración propia

Con datos del cuadro anterior, se aprecia en la columna de porcentajes, que existe poco interés en la comunidad de investigadores educativos, por estudiar la problemática por la que atraviesa la educación secundaria en nuestro país, contrario al interés que se le otorga a otros niveles educativos. Torres (2005) presenta una evidencia de lo anterior al señalar lo siguiente:

Al examinar los niveles educativos abordados en los artículos publicados (en la revista Perfiles Educativos) a partir de los identificadores reportados en el IRESIE, se encontró que es la educación superior con 261 artículos el nivel educativo más trabajado, seguido por el de educación media-superior con 37 artículos, en tanto que sobre educación básica fueron sólo 19 trabajos (Torres, 2005,177).

Al encontrar este panorama, nos preguntamos si sucede lo mismo con otro tipo de medios de difusión diferente a los artículos de revista especializada, lo cual nos llevó a incursionar en el género académico «ponencia», como uno de los géneros discursivos propios de los ámbitos científico, académico y universitario.

La ponencia forma parte de los llamados géneros académicos de formación que, desde el enfoque de la enseñanza de lenguas con fines específicos, suponen la existencia de propósitos comunicativos concretos que son reconocidos por los miembros de la comunidad discursiva que los emplea (López y Sal, 2019). En este sentido, el género 'ponencia', es un género textual escrito cuyo propósito es la realización de un acto comunicativo que se realiza en reuniones de especialistas (Galvalisi, 2016), posee la misma estructura retórico funcional del género «artículo científico» (Sánchez Upegui, 2010); 'Resumen, Introducción,



Metodología, Resultados, Discusión y Conclusión' (RIMRDyC), sin embargo, su uso, valoración, difusión y reconocimiento como género discursivo científico o académico, depende de la comunidad discursiva de que se trate o en términos de Bourdieu, de las reglas de juego que se establezcan al interior de un campo disciplinario específico.

Para Duo de Brottier (2005, citado en López y Sal, 2019), el género *ponencia*, es considerado un dispositivo de iniciación a la escritura académica de investigación a diferencia del *artículo científico*. Cubo de Severino (2010) también la considera como un texto anterior al artículo y señala las diferentes clases textuales que funcionan en la difusión de los resultados de una investigación: «La investigación se suele formular como proyecto, exponer como informe a los organismos de control, difundir de manera sucinta en las ponencias o póster y publicar de manera completa en los artículos de investigación» (Cubo de Severino, 2010, 641).

Para estos autores, la ponencia precede al artículo científico, lo cual indicaría que su complejidad y profundidad en el contenido es menor que en el artículo, por lo que supondría criterios de rigor menos estrictos que los solicitados por el cuerpo editorial de una revista especializada, sin embargo, también existen comunidades que establecen criterio de rigor altos para aceptar una participación como ponente:

El paso previo a la presentación de la ponencia en el marco de la reunión es la escritura y envío de un resumen de ponencia, que en primera instancia está sujeto a la aprobación y aceptación por parte de los organizadores (...) una vez aceptado, el autor puede considerarse como miembro ponente dentro de la reunión de especialistas (...) de lo contrario solo podrá participar como asistente (Galvalisi, 2016, 120)

Otro elemento que distingue al género ponencia del artículo científico es su volumen de publicación. Mientras que en una revista especializada aparecen alrededor de 40 o 50 artículos al año, en un congreso pueden llegar a presentarse más de mil ponencias. Como se muestra en el siguiente cuadro:



**Tabla 2. Volumen de artículos y ponencias publicados en una década.**

Año	REMIE	Perfiles	Sinéctica	REDIE	Total	COMIE
	Artículos	Artículos	Artículos	Artículos		Ponencias
2009						777
2010	46	28	15	25	114	
2011	41	39	19	21	120	912
2012	44	40	19	24	127	
2013	45	40	22	30	137	1,030
2014	45	42	24	30	141	
2015	48	40	28	30	146	1,227
2016	47	40	29	40	156	
2017	49	40	22	48	159	1,138
2018	48	40	23	48	159	
2019*	12	20	9	16	57	
<b>Total</b>	<b>425</b>	<b>369</b>	<b>210</b>	<b>312</b>	<b>1316</b>	<b>5,084</b>

\* Hasta mayo de 2019

Fuente: Elaboración propia

El mayor volumen de publicación de las ponencias y el hecho de requerir menos criterios de rigor que el artículo científico para su publicación, nos hace pensar que podría encontrarse una proporción más alta de productos de investigación referidos a la escuela secundaria, dado que en los congresos no solo participan investigadores reconocidos, sino los que están en formación, estudiantes de posgrado y personas interesadas en el desarrollo del conocimiento científico del campo de la educación como docentes, directivos y funcionarios.

En ese sentido, el objetivo de este artículo, es explorar si en otros medios de difusión como son las ponencias de congreso, se encuentra una mayor proporción de estudios sobre la educación secundaria, lo cual sería un indicador de que existe en México una comunidad discursiva en términos de Cassany (2008)<sup>1</sup>, que tiene como prioridad atender los

<sup>1</sup> Una comunidad discursiva es un grupo humano que comparte unas prácticas comunicativas particulares, usando unos textos particulares, para conseguir unas finalidades específicas, entre autores y lectores que asumen roles predeterminados. A través de esas prácticas y de sus textos, los miembros de la comunidad llegan a compartir conocimientos específicos, unas habilidades cognitivas para procesarlos, unas actitudes y una determinada mirada sobre la realidad, que son exclusivas del grupo y que acaban constituyéndose como una marca de identidad frente a profesionales de otros ámbitos y frente a comunidades de otros ámbitos.



problemas de este nivel educativo; no solo en ser una comunidad interesada en el impacto académico de su producción, sino en una comunidad comprometida por su impacto social (Bertely, 2013).

Para lograr dicho objetivo, tomamos como fuente de datos, las ponencias presentadas en cinco Congresos Nacionales (2009, 2011, 2013, 2015 y 2017) organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Con esta base de datos y a través del análisis bibliométrico y del análisis de contenido, nos proponemos responder a las siguientes preguntas:

¿Qué proporción de estudios sobre la escuela secundaria se encuentra contenido en las ponencias a lo largo de cinco congresos?

¿Qué temáticas o problemas de la escuela secundaria son abordados con mayor prioridad por los autores de las ponencias?

¿Qué temáticas emergentes van apareciendo en el periodo de una década y cuáles temáticas se mantienen de manera que se aprecie la evolución de su abordaje teórico y metodológico?

¿Cuáles son los contextos geográficos o institucionales de los interesados en la investigación educativa relacionada con la escuela secundaria?

¿Qué aportaciones al conocimiento de la escuela secundaria en México, se obtienen de las ponencias presentadas en los congresos del COMIE?

## Antecedentes

Ducoing (2007) ha hecho desde hace tiempo una invitación para avanzar en la agenda de investigación de este tramo del sistema educativo de donde podría emanar una mejor conceptualización, reorientación del rumbo y horizonte de la educación secundaria para hacer de ella un ciclo con identidad propia.

El llamado a atender este nivel educativo como un objeto de estudio, ha tenido algunas respuestas positivas en nuestro país como el 1er Seminario Red de Investigación sobre la Educación Secundaria bajo la iniciativa de la Escuela Normal Superior de Jalisco (2014), el cual tuvo como propósito concentrar el poco y disperso conocimiento distribuido en torno a la escuela secundaria, a fin de saber con qué se cuenta y poder establecer líneas de investigación pertinentes.

En otros contextos, la dispersión sobre el conocimiento de la educación secundaria y el desconocimiento de su problemática cotidiana ha originado foros de discusión como el promovido por la Red de Investigadores Sobre Educación Secundaria en 2013, realizado en la sede de la



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina. En este foro se pretendía generar un ámbito de debate e intercambio científico multidisciplinario entre investigadores/as del país e investigadores/as extranjeros que diera cuenta del estado de la investigación en educación secundaria en Argentina para detectar y sugerir, al mismo tiempo, la incorporación de nuevas categorías aún no tan exploradas (Fuentes, 2013).

El autor antes citado prosiguió con la exploración de los trabajos de investigación que se realizaron en Argentina, utilizando como corpus, aquellos proyectos de investigación acreditados en el sistema científico argentino, desarrollados en las décadas de 2003 a 2013. Su principal objetivo fue, recuperar información acerca de los equipos de investigación que estuvieran indagando sobre el tema, los actores que investigan, la continuidad o no de sus preocupaciones, la conformación de equipos y tradiciones locales o regionales, los recursos con los que cuentan, entre otros (Fuentes, 2014).

Al año siguiente, Pinkasz (2015) compiló los principales trabajos presentados en la I Reunión de investigadores en educación secundaria (RIES I). En dicha compilación, destaca la aseveración que hace Acosta (2015) cuando señala que «son muy pocos los trabajos que miran a esta escuela y a este nivel educativo desde el lugar que ocupó y ocupa en el sistema educativo. Esto es relevante en la medida que muchos de los problemas de la escuela secundaria se vinculan con su falta de especificidad dentro del sistema» (Acosta, 2015, p.19).

Como puede apreciarse, tanto en nuestro país como en otros contextos, se ha dado a conocer que el nivel educativo de escuela secundaria, es poco tratado como objeto de investigación y el conocimiento que se tiene sobre la misma, se encuentra disperso y poco difundido.

## Marco teórico referencial

El estudio de la información documentada (en este caso las ponencias presentadas a lo largo de diez años en cinco congresos de investigación educativa), requiere la apertura epistemológica hacia la interdisciplina. Rendón (2008) advierte la necesidad de recurrir a diversas disciplinas porque el objeto de estudio es complejo y se entrecruza con otras áreas del saber. Para ejemplificar lo anterior, el autor elabora un cuadro de contraste entre la faceta del objeto de estudio que quiere ser abordada y las ciencias con las que se relaciona.



**En las ilustraciones siguientes se muestran los cambios propuestos relacionados con las recomendaciones del Rector de la Universidad.**

Faceta del objeto de estudio	Ciencia con la que se interrelaciona
Información	Lógica, matemáticas
Conocimiento	Epistemología, psicología
Lenguaje	Lingüística, terminología semiótica
Comunicación	Comunicación, hermenéutica
Aspectos sociales	Sociología, teoría crítica
Aspectos políticos	Ciencia política
Aspectos jurídicos	Derecho
Sistema	Teoría de sistemas
Gestión	Administración
Aspectos económicos	Mercadotecnia, finanzas

Fuente: Rendón (2008)

De acuerdo con la tabla anterior, si se quiere abordar la «información» como objeto de estudio, se debe recurrir a la lógica o a las matemáticas —como se procede en los estudios bibliométricos<sup>2</sup>—, pero si al mismo tiempo se aborda el objeto desde los aspectos sociológicos, habrá que recurrir también a la sociología de la ciencia.

Torres (2005) utiliza únicamente el análisis bibliométrico en su estudio sobre la revista *Perfiles Educativos* y lo argumenta de la siguiente manera:

El objetivo es realizar un análisis bibliométrico de los artículos publicados en *Perfiles Educativos* durante 25 años, desde el núm. 1 hasta el 102, que abarcan los años 1978 - 2003, con el fin de tener un panorama acerca de la cobertura temática, los autores más productivos, su procedencia geográfica e institucional, el número de autores que firman cada artículo y los niveles educativos más abordados, a partir de la información contenida en la base de datos IRESIE. (Torres, 2005, p. 173)

Un ejemplo de abordaje interdisciplinario de la literatura documentada lo tenemos en el estudio de Anta (2008), quien analiza las investigaciones educativas publicadas en revistas españolas durante el periodo

<sup>2</sup> De acuerdo con Urbizagástegui (2016), a finales de la década de los sesenta del S. XX, Pritchard publica un artículo que introdujo el término "bibliometría". A partir de esa fecha la bibliometría comienza a ser considerada una disciplina de la ciencia de la información y la literatura publicada.



1990-2002. El análisis de la información se realizó utilizando las técnicas bibliométricas y el análisis de contenido, sobre los artículos editados. El objetivo fue analizar la información sobre investigación educativa publicada en revistas españolas, con la finalidad de conocer las tendencias más relevantes que aportan las referencias bibliográficas expresadas a través de los siguientes indicadores:

- Ritmo de crecimiento de las publicaciones.
  - Autores en solitario o en colaboración. Grupos o redes de trabajo.
  - Las revistas más específicas o productivas.
  - La filiación institucional de los autores y la procedencia geográfica.
- Ejemplificando la estrategia metodológica de Anta (2008) con un cuadro como el de Rendón (2008), tendríamos lo siguiente:

Ejemplificando la estrategia metodológica de Anta (2008) con un cuadro como el de Rendón (2008), tendríamos lo siguiente:

**Tabla 4. Relación entre Facetas y ciencias requeridas**

Faceta	Ciencia con la que se interrelaciona	Indicadores
Información	Lógica, matemáticas, bibliometría	Número de ponencias por congreso, Número de ponencias por área temática, número de autores
Conocimiento	Epistemología, psicología	Métodos, temas, niveles educativos
Aspectos sociales	Sociología de la ciencia	Condiciones de producción, filiación institucional, procedencia geográfica, tendencias y temas prioritarios

Fuente: Adaptado de Anta (2008)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, para el análisis de la literatura documentada, se recurre a diferentes disciplinas según el objetivo y propósito comunicativo del análisis (Faceta). Un estudio que solamente se oriente a resolver la pregunta acerca de la información existente en un campo, recurre a la bibliometría tomando en cuenta cantidad de productos, autores y otros datos estadísticos. Si el objetivo es responder a la pregunta: ¿Qué conocimiento se genera, se produce o está ausente? Se emplean elementos disciplinares de la psicología y teoría del conocimiento para identificar temáticas abordadas, problemáticas estudiadas, tendencias metodológicas, etc. Finalmente, si nuestro interés llega hasta querer conocer el impacto social de la producción generada por la investigación, se recurre a la sociología de la ciencia para explorar, comprender y valorar la distribución y uso del conocimiento, sus condiciones de producción y el contexto en que dicho conocimiento se genera.



Las dos primeras facetas (Información y Conocimiento), se refieren al impacto académico del conocimiento, expresado en indicadores a través de las citas, índices de descarga o de rechazo y editoriales internacionales en donde se publica (Waite, 2005); pero como indicadores del impacto social (tercera faceta, Aspectos sociales) habría que abordar el grado de democratización del conocimiento producido en la etapa de distribución, ya que la mayoría de investigadores escriben para sus pares, pero poco se sabe si el conocimiento que generan llega y beneficia a los sujetos que estudian (Bertely, 2013).

Con nuestro estudio, queremos llegar a identificar no solo el impacto académico de las ponencias presentadas en los congresos del COMIE (datos bibliométricos), sino aproximarnos a identificar el impacto social que posibilitan dichos congresos para difundir conocimiento original y relevante que llegue a investigadores, docentes y tomadores de decisiones interesados en la mejora de la escuela secundaria en México.

## Metodología

Si seguimos el diseño metodológico propuesto por Anta (2008), nuestro estudio se sustenta en dos estrategias para abarcar diversas facetas del objeto de estudio. Las estrategias son la bibliometría y el análisis de contenido.

En el siguiente cuadro resumimos la relación entre la estrategia elegida y los indicadores de análisis para recuperar elementos de impacto académico y de impacto social y con ello poder identificar el interés y nivel de atención/desatención que los participantes en los congresos del COMIE, le otorgan al estudio de la educación secundaria en México.

**Tabla 5. Relación entre estrategia metodológica e indicadores.**

Estrategia	Indicadores
Análisis bibliométrico (Impacto académico)	Número de ponencias presentadas en cada congreso, número de ponencias por área temática, autoría y ubicación geográfica o institucional de los autores
Análisis de contenido (Impacto social)	Temáticas abordadas, prioridad de temáticas abordadas por congreso, preferencia de temas u objetos de estudio de los autores, autoría, cobertura de los estudios realizados y diseños metodológicos empleados

Fuente: Elaboración propia



Por análisis de contenido, nos referimos como lo define Piñuel (2002), al conjunto de procedimientos interpretativos cualitativos y cuantitativos de productos comunicativos que proceden de procesos singulares de comunicación, que tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos. En este caso, los productos comunicativos son las ponencias y los procesos de comunicación son los congresos organizados por el COMIE.

La misma estrategia (análisis de contenido) fue utilizada en un estudio anterior por Hernández, Blásquez y Cárdenas (2009) al realizar una exploración de las ponencias presentadas en distintos congresos organizados por la Red de Posgrados en Educación, estudio que tuvo como objetivo revisar la pertinencia de la producción académica dentro de la investigación educativa, como valorar su difusión y divulgación entre profesionales de los posgrados pares.

Las autoras, basándose en la estructura metodológica propuesta por Piñuel (2002), realizaron su estudio a partir de los siguientes cuatro pasos: a) selección de la comunicación que será estudiada, b) selección de las categorías que se utilizarán, c) selección de las unidades de análisis, y d) selección del sistema de recuento o de medida. En nuestro caso, aplicando la misma estrategia, diseñamos y realizamos el estudio como se muestra en el siguiente cuadro

**Tabla 6. Pasos metodológicos y elementos de análisis**

Pasos	Elementos de análisis
a) selección de la comunicación que será estudiada	Ponencias presentadas en los Congresos Nacionales del COMIE
b) selección de las categorías que se utilizarán	Áreas temáticas señaladas en las convocatorias
c) selección de las unidades de análisis	Temáticas, autoría, género, ubicación geográfica o institucional, cobertura y diseño metodológico
d) selección del sistema de recuento o de medida	Frecuencias y porcentajes, cruce de variables a partir de tablas de contingencia

Fuente: Elaboración propia

### *Corpus*

Entendemos por «corpus», al conjunto de textos recopilados con una finalidad lingüística, que sirve de fuente de información para demostrar algún aspecto concreto de la lengua a la que pretende representar y que



facilita que se realicen generalizaciones a partir de los datos que presentados en su contenido (López Sanjuán, 2008). Esta definición es genérica para cualquier conjunto de textos recopilados, sin embargo, señalan Torruela y Llisterra (1999), todo corpus es selectivo, es decir, quien diseña un corpus, hace una selección de los textos que provienen de fuentes confiables y válidas para el logro de sus propósitos de investigación.

Actualmente con el avance de los recursos tecnológicos puede accederse a grandes conjuntos de textos, pero en formato electrónico, con lo cual se consigue un corpus informatizado (Tolchinsky, 2014). Existen también los corpus especiales, especializados o con fines específicos que son recopilaciones (de textos) creadas con algún propósito específico porque son representativas de una lengua especializada, o del uso lingüístico de un grupo específico de hablantes que posee características comunes (Instituto de Lingüística Aplicada, s/f).

En el caso de nuestro estudio, el corpus se diseñó a partir de la revisión de todas las ponencias presentadas en cinco congresos nacionales organizados por el COMIE (2009, 2011, 2013, 2015 y 2017) publicadas en la página web del Consejo. De un total de 5,084 ponencias, se seleccionaron 356 referidas a la escuela secundaria, con las cuales se elaboró una base de datos en Excel. De este modo contamos con un corpus informatizado de tipo especializado.

## Resultados

### *Derivados del estudio bibliométrico*

Durante estos cinco congresos, se han logrado reunir más de cinco mil ponencias en las diferentes áreas temáticas, así como en los distintos niveles del sistema educativo. Como hemos señalado desde el inicio, nuestro foco de atención se centra en aquellas que se refieren a alguna problemática presente en la escuela secundaria en México, en ese sentido, se identificaron en total 356 ponencias, equivalente al 7% del total.



**Tabla 7. Ponencias sobre secundaria en Congresos del COMIE.**

Congreso	Total de Ponencias	Sobre Educación Secundaria	% Sobre Educación Secundaria
2009	777	76	9.7
2011	912	99	10.8
2013	1,030	96*	9.3
2015	1,227	37	3.0
2017	1,138	48	4.2
Total	5,084	356	7.0

\*Recuperamos únicamente las ponencias de dos grupos: Temática general 1. Sistema educativo en su conjunto y Temática general 2. Educación inicial y básica, dado que el resto de las ponencias se refieren a niveles educativos superiores a secundaria.

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro anterior se aprecia que desde hace diez años, la escuela secundaria no ha ocupado un lugar relevante en el número de ponencias, pero llama la atención que el interés de los investigadores educativos por estudiar este nivel, ha venido a la baja como se indica en los últimos dos congresos revisados. En los congresos 2011 y 2013, casi se presentaron un centenar de ponencias, pero al siguiente congreso (2015), el número de ponencias sobre secundaria descendió hasta 37, equivalente al 3% de 1227 ponencias presentadas y en 2017, se mantuvo en esa baja proporción con solo el 4.2% de 1138 ponencias.

En la gráfica siguiente se aprecia con mejor detalle esa falta de interés.

**Figura 1. Evolución del número de ponencias sobre secundaria en %**

Fuente: Elaboración propia



Con respecto a la autoría, se han presentado en los cinco congresos ponencias elaboradas desde un solo autor hasta cuatro autores. La mayoría (169) casi el 50%, son de autor individual, 111 (31.2%) en colaboración entre dos autores, 75 (21.7%) entre tres autores y únicamente encontramos una ponencia elaborada por cuatro personas.

**Tabla 8. Número de autores por ponencia.**

Autoría	F	%
Un autor	169	46.9
Dos autores	111	31.2
Tres autores	75	21.7
Cuatro autores	1	0.2
Total	356	100.0

Fuente: Elaboración propia

Las ponencias elaboradas por uno o dos autores que suman 280 (casi el 80%), puede ser un indicador de que existe en México una comunidad discursiva integrada por académicos e investigadores consolidados o en formación, capaces de generar conocimientos relevantes y originales sobre la escuela secundaria, es decir, este nivel educativo ha sido elegido como su objeto de estudio y pueden seguir aportando conocimiento en futuras publicaciones.

Las ponencias elaboradas por dos autores, pueden indicar también que la investigación educativa en México se realiza en trabajo colaborativo entre investigadores de la misma o diferentes instituciones, lo cual es apreciado por instancias evaluadoras como el CONACyT en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) o instancias que promueven el desarrollo académico de los docentes e investigadores como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) en sus modalidades de Tipo Básico, Media Superior y Superior. En esta última, se fomenta la integración de Redes temáticas de colaboración de cuerpos académicos de diferentes instituciones de educación superior (IES) o entre IES y Escuelas Normales a través de los subprogramas PROFIDES Y RECREA del PRODEP.

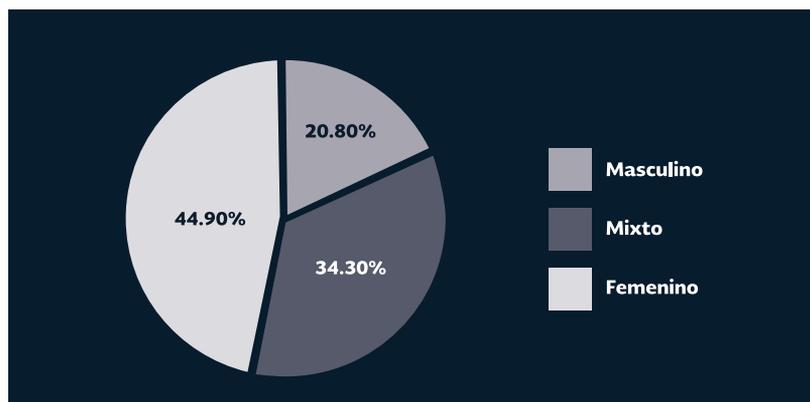
Lo que ponemos en tela de duda, es la calidad y necesidad de las ponencias elaboradas por 3 o 4 autores ya que en 7 de cada diez ponencias de tres autores, el diseño metodológico elegido es en la mayoría de los casos de tipo etnográfico o combinando un cuestionario con entrevistas y observación de clase, además de que el trabajo de campo se realizó



en una sola escuela o al interior de un aula o con entrevistas a pocos informantes, lo cual no justifica que sea necesario un equipo de trabajo de varias personas.

Por otro lado, con respecto al sexo de los autores, la mayoría de las ponencias fueron presentadas por mujeres (44.9%), seguido de las presentadas en equipos mixtos (34.3%) y las menos corresponden a hombres (20.8%)

**Figura 2. Distribución de ponencias por sexo**



Fuente: Elaboración propia

En cada uno de los cinco congresos, se mantiene la mayoría de mujeres como autoras, llegando en algunos congresos a ocupar cerca del 50%. Parece ser por los datos encontrados, que realizar investigación sobre la escuela secundaria no es de mucho interés para los hombres, porque en cada congreso representan alrededor del 20% o menos.

**Tabla 9. Distribución de ponencias por sexo y por congreso en %**

	2009	2011	2013	2015	2017
Mujeres	49.3	47.5	40.0	48.7	44.5
Hombres	20.7	18.2	26.4	21.6	17.7
Mixto	30.0	34.3	33.6	29.7	37.8
	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia



En los casos de ponentes que presentan un trabajo de tipo colaborativo en equipos mixtos, en todos los congresos representan alrededor del 30% y en la mayoría de estos equipos también existen más mujeres que hombres.

Para tratar de identificar si, entre hombres y mujeres existe alguna preferencia por las temáticas de investigación, tomamos como muestra, las temáticas de mayor prioridad, seleccionando aquellas que tuvieran más de diez ponencias presentadas en los cinco congresos.

**Tabla 10. Distribución de ponencias por sexo y temática.**

Tema	Mujeres	Hombres	Mixto	Total de Ponencias
Estrategias docentes	23	14	25	62
Perfil docente	21	5	10	36
Factores de logro académico	11	6	11	28
Bullying y violencia	9	8	9	26
Convivencia escolar	7	4	8	19
Valores	11	4	3	18
Habilidades de pensamiento	6	1	9	16
Eficacia	7	2	6	15
Directores	3	6	5	14
Formación docente	6	1	4	11
Lectoescritura	9	0	2	11
Reforma de Secundaria	7	1	3	11
Temáticas con menos de 10 ponencias				89
Total de ponencias				356

Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, los temas relacionados con la figura del profesor como son perfil docente y formación docente son más atractivos para las mujeres, así como los temas de valores, lectoescritura y reforma de secundaria. Los únicos temas de mayor interés para los hombres son bullying y violencia, como los relacionados con la figura de los directores.

Un elemento más de apoyo para identificar el conocimiento que se tiene en México sobre la problemática de la escuela secundaria, es la ubicación geográfica de las instituciones o actores estudiados o bien la ubicación institucional de los realizadores de las investigaciones. Si tomamos en cuenta esas dos variables, podemos advertir que existe información proveniente de casi todos los estados del país, pero como puede consta-



tarse en el siguiente cuadro, los autores o sus instituciones de procedencia en la gran mayoría tienen como ubicación geográfica la Ciudad de México (CDMX). Es decir, se mantiene una práctica centralizada de la investigación educativa en México como se ha señalado en estudios previos sobre el tema (Ramírez y Weiss, 2004; Morales y Southwell, 2014).

**Tabla 11. Ponencias por ubicación geográfica o institucional**

Ubicación	Ponencias	%
CDMX	110	31
Chihuahua	24	6.7
Edo. Mex	24	6.7
Jalisco	23	6.5
Hidalgo	14	4
Baja California	14	4
Morelos	12	3.3
Coahuila	11	3
Guanajuato	10	2.8
San Luis Potosí	10	2.8
Yucatán	10	2.8
Aguascalientes	9	2.5
Tlaxcala	8	2.2
Nuevo León	6	1.6
Durango	5	1.5
Michoacán	5	1.5
Puebla	5	1.5
Otros Estados* Chiapas, Colima, Guerrero, Oaxaca, Querétaro, Sinaloa, Tabasco, Tamaulipas, Zacatecas.	28	7.9
Total	356	100

Fuente: Elaboración propia

El cuadro anterior no fue sencillo en su elaboración, porque en gran parte de las ponencias revisadas, se señalaba el lugar donde se realizó el estudio, pero no la ubicación institucional de quien lo hizo y, en otros casos, aparecía la ubicación institucional del investigador, pero no indicaba el lugar o el contexto en donde realizó el estudio.

Lo relevante es que los congresos del COMIE posibilitan que se conozcan aspectos importantes de la escuela secundaria en casi todo el país, pero también se refleja lo poco que se sabe de este nivel educativo en las entidades menos favorecidas socioeconómicamente como Chiapas, Guerrero y Oaxaca.



### *Derivados del análisis de contenido*

A través del análisis de contenido aplicado a las memorias de los cinco congresos, pudo apreciarse que, en cada uno, la propuesta de clasificación de las ponencias por áreas temáticas fue diferente. En el siguiente cuadro, señalamos con una “X” las áreas propuestas por año de congreso.

**Tabla 12. Áreas temáticas por año de congreso**

Áreas	2009	2011	2013	2015	2017
Aprendizaje y Desarrollo Humanos	X	X			X
Currículo	X	X		X	X
Educación Ambiental para la Sustentabilidad	X	X			X
Educación Superior, Ciencia y Tecnología	X	X			X
Educación y Conocimientos Disciplinarios	X	X		X	X
Educación y Valores	X	X		X	X
Entornos Virtuales de Aprendizaje	X	X			
Filosofía, Teoría y Campo de la Educación	X	X		X	X
Historia e Historiografía de la Educación	X	X		X	X
Interrelaciones Educación-Sociedad	X				
Investigación de la Investigación Educativa	X	X		X	X
Multiculturalismo y Educación	X	X			X*
Política y Gestión	X	X		X	X
Prácticas Educativas en Espacios Escolares	X	X		X	X
Procesos de Formación	X	X		X	X
Sujetos de la Educación	X	X		X	X
Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas	X	X		X	X
Educación, Desigualdad Social y Alternativas de Inclusión		X			X**
Temática general B. Diversidad, interculturalidad y sustentabilidad en la educación				X	
Temática general F. Tecnologías de la información y la comunicación en educación				X	X

\* Se agregó el área Interculturalidad.

\*\*Se agregaron las áreas Trabajo y empleo.

Fuente: Elaboración propia



Como puede observarse, en los congresos 2009 y 2011, la clasificación de ponencias se organizó en 17 áreas temáticas. En el XII Congreso realizado en 2013, se cambió el nombre de Áreas temáticas por Temáticas Generales, las cuales correspondieron con cada uno de los niveles del sistema educativo nacional, como se aprecia en el siguiente listado, por esta razón no aparecen ponencias por área del año 2013 en el cuadro anterior.

- Temática general 1. Sistema educativo en su conjunto
- Temática general 2. Educación inicial y básica
- Temática general 3. Educación media superior (bachillerato)
- Temática general 4. Educación superior (universitaria, tecnológica y normal)
- Temática general 5. Posgrado y desarrollo del conocimiento
- Temática general 6. Educación continua y otras alfabetizaciones
- Temática general 7. Educación en espacios no escolares

En el siguiente Congreso del año 2015, se regresó a la denominación por Áreas, aunque la denominación fue Temática General A, Temática General B, etc., hasta la letra G sumando 7 grupos de ponencias. La redacción de cada temática incluía diversas áreas, por ejemplo, la Temática general A, incluía cuatro áreas; *Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa*, por ello, en la tabla anterior, aparecen señaladas en 2015, 13 áreas.

En 2017, para la agrupación de las ponencias, se retomaron las áreas temáticas de congresos anteriores con ligeras modificaciones o agregados, por ejemplo, en el Área 11, además de Educación, desigualdad social e inclusión, se agregaron las áreas Trabajo y empleo. En total, las ponencias se agruparon en 17 áreas temáticas.

Estas modificaciones de clasificación señalan por un lado, que los organizadores del congreso, están pendientes de incluir temáticas y problemáticas emergentes que merecen ser objeto de estudio para mantenerse a la vanguardia en el conocimiento de diversos aspectos que afectan al campo de la educación como resultado de las transformaciones sociales, pero, por otro, se ha mantenido la mayoría de áreas y temáticas a través del tiempo (cinco congresos en diez años), lo cual permite apreciar la evolución de las mismas en cuanto a teorías y metodologías emergentes que las tratan, problemáticas de época, así como problemas no resueltos que siguen afectando al sistema educativo a pesar del tiempo transcurrido.

Los investigadores educativos son invitados a presentar ponencias relacionadas con las áreas temáticas que sugiere el COMIE. Con los datos encontrados en nuestro estudio, podemos advertir que la respuesta de



los ponentes varía de acuerdo con el interés o la problemática sobre la que están investigando en los diferentes años de los congresos. Este interés lo detectamos por el número de ponencias presentadas en cada área, en ese sentido, agrupamos las diferentes áreas con una prioridad de estudios en cada una de ellas, presentadas en los cinco congresos.

**Tabla 13. Lugar de interés por área temática en los cinco congresos.**

Áreas en los primeros lugares	2009	2011	2013	2015	2017
1er. Lugar	Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas	Educación y Conocimientos Disciplinarios	Educación inicial y básica	D. Currículum, conocimientos y prácticas educativas	Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas
2do. Lugar	Prácticas Educativas en Espacios Escolares	Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas	Sistema educativo en su conjunto	B. Diversidad, interculturalidad y sustentabilidad en la educación	Educación y valores
3er. Lugar	Sujetos de la Educación	Prácticas Educativas en Espacios Escolares	NO APLICA*	G. Valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación	Educación ambiental para la sustentabilidad
4to. Lugar	Educación y Valores	Aprendizaje y Desarrollo Humanos	NO APLICA*	F. Tecnologías de la información y la comunicación en educación	Prácticas educativas en espacios escolares
5to. Lugar	Educación y Conocimientos Disciplinarios	Educación y Valores	NO APLICA*	E. Procesos de formación y actores de la educación	Sujetos de la educación

\*No aplica porque solamente fueron tomados en cuenta dos niveles educativos

Fuente: Elaboración propia

Las diferencias de lugar de interés en cada área temática, es difícil de comprender a partir únicamente del número de ponencias presentadas por área, pero sí indica que la problemática existente en la educación secundaria es amplia y vasta y que la emergencia de su abordaje puede ser mayor según la época. También explica que no están claramente identificadas las áreas prioritarias de atención o los problemas de preeminencia que requieren ser estudiados sobre la escuela secundaria.



Nuestro enfoque teórico en este estudio (análisis de contenido), tiene sus limitantes para encontrar alguna explicación y comprensión de la diversidad encontrada en los lugares de interés por área de estudio, con esto, se abren nuevos nichos de investigación, probablemente desde el enfoque de la sociología de la ciencia o del propio campo de la investigación de la investigación educativa.

Nuestros hallazgos, desde el enfoque elegido, permiten identificar aquellos temas o problemas que con mayor frecuencia llaman la atención de los investigadores. En el siguiente cuadro, puede apreciarse que los temas referidos a la tarea cotidiana del profesor de secundaria, así como a la diversidad de su perfil profesional, son altamente considerados como objetos de estudio. Casi el 30% de los estudios sobre escuela secundaria, abordan estos temas.

**Tabla 14. Temas preferentes por los investigadores sobre escuela secundaria**

Tema	Se refiere a estudios sobre:	Ponencias	%
Estrategias docentes	Las actividades, recursos y medios que emplean los docentes para las tareas de enseñanza y evaluación	62	17.5
Perfil docente	Cualidades, concepciones, competencias, experiencias y expectativas de desarrollo encontradas en los docentes	36	10.1
Factores de logro académico	Condiciones que favorecen u obstaculizan a los estudiantes alcanzar los objetivos esperados en conocimientos y habilidades	28	7.8
Bullying y violencia	El maltrato, abuso y violencia escolar entre pares, desde la perspectiva de estudiantes y docentes	26	7.4
Convivencia escolar	Experiencias y diagnósticos sobre las formas de relación entre los actores de la escuela secundaria, así como los efectos de las disposiciones de normatividad escolar	19	5.4
Valores	Percepciones, prácticas y experiencias escolares de formación valoral para la construcción de la ciudadanía	18	5.0
Habilidades de pensamiento	Experiencias y sugerencias para el desarrollo de competencias y estrategias cognitivas en estudiantes	16	4.4
Eficacia	Resultados de la operatividad del plan de estudios, en los aprendizajes y la vinculación con la comunidad	15	4.3
Directores	Formación, trayectoria y tipo de liderazgo y su vinculación con el rendimiento y el ambiente laboral	14	4.0
Formación docente	Formación inicial, necesidades de formación, experiencias de formación continua, así como dominio y actualización del contenido disciplinar y pedagógico	11	3.0
Lecto escritura	Enfoques, estrategias y materiales en favor del desarrollo de la competencia lectora y la comunicación escrita	11	3.0
Reforma de Secundaria	Valoración, implementación y percepciones a favor o en contra de la Reforma al Plan de Estudios	11	3.0
TIC	Nivel de dominio y utilización en actividades escolares	9	2.5

Indisciplina	Relatos, causalidades y efectos en el rendimiento escolar	9	2.5
Evaluación	Del aprendizaje, institucional y del desempeño docente	8	2.2
Tutoría	Prácticas, experiencias y sugerencias de mejora	8	2.2
Educación ambiental	Representaciones, prácticas y desarrollo de actitudes en favor del cuidado del medio ambiente	7	2.0
Educación sexual	Conocimientos de estudiantes sobre sexualidad y modelos de intervención para una educación integral	5	1.5
Padres de familia	Participación de los Padres de familia, su relación con la escuela y necesidades de orientación	5	1.5
Otros temas*	Burnout, Civismo, Consejo Técnico, Currículo, Diversidad, Género, Historia, Marginación, Resiliencia, Salud física	38	10.7
Total		356	100

\*Con frecuencias de 1 a 4 casos

Fuente: Elaboración propia

La clasificación y descripción de los temas de investigación que aparecen en el cuadro anterior es una elaboración propia, tomando como referentes algunos elementos que los propios actores indican en sus trabajos, por ejemplo, el título, las palabras clave, el problema objeto de estudio, los objetivos y las preguntas de investigación. Algunos trabajos pueden ubicarse al mismo tiempo en diferentes temas, sin embargo, a pesar de la arbitrariedad ineludible del caso, tratamos de priorizar el énfasis que los autores destacan en sus escritos. Por lo mismo, nos pareció pertinente, no solo mencionar el tema en cuestión, sino elaborar una sencilla descripción del contenido de cada tema para favorecer al lector la comprensión de nuestra clasificación.

Hecha esta aclaración, consideramos que algunos temas señalados como problemática relevante de la educación secundaria (Sandoval, 2001; Yuren, 2003; Zorrilla, 2004; Torres, 2005; Ducoing, 2007; Santibáñez, 2007; Rothman y Nugroho, 2010; De Vries, 2017; Ducoing y Barrón, 2017), son poco abordados por los investigadores, por ejemplo, formación docente, educación sexual, indisciplina y participación de los padres de familia en la educación de sus hijos, entre otros.

Otro aspecto que destacamos en este estudio es que la mayoría de las ponencias revisadas, indican que la investigación se realizó en una sola



institución o en un aula o con pocos participantes como informantes, en ese sentido, la información sobre la escuela secundaria es de primera mano y totalmente cercana al contexto, lo que le da mayor validez y relevancia, así se demuestra en el siguiente cuadro.

**Tabla 15. Cobertura de las investigaciones**

Cobertura	Ponencias	%
Local*	274	77
Estatal	59	16.5
Regional	6	1.6
Nacional	6	1.6
No indican cobertura	11	3.3
	356	100

\*Una sola institución, un aula o pocos participantes

Fuente: Elaboración propia

Los estudios de cobertura nacional o regional, son realizados por equipos de investigación de instituciones como la Secretaría de Educación Pública (SEP) o por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), lo cual se justifica por los recursos e insumos que demandan estudios de esa cobertura, lo que llama la atención, es que en muchos estudios de cobertura local (una sola institución, un aula o pocos participantes), aparecen como realizadores del trabajo hasta 3 autores, lo cual no es comprensible, sobre todo, si el diseño metodológico es de tipo etnográfico o de entrevista a pocos participantes.

En congruencia con el cuadro anterior, los diseños metodológicos predominantes en las investigaciones reportadas son aquellos que se desarrollan *in situ*, como el diseño mixto (combina observación de clase, entrevista y cuestionario), etnografía y entrevista, aunque también en un buen porcentaje se ha empleado la encuesta.



**Tabla 16. Diseños metodológicos empleados en las investigaciones**

Diseño	Ponencias	%
Mixto	78	22
Encuesta	77	21.6
Etnografía	55	15.5
Entrevista	53	15
Escalas, pruebas o test	26	7.3
Grupo focal	10	3
Examen	9	2.5
Inv/acción	8	2.2
Documental	53	15
Análisis de contenido	6	1.6
Cuest/entrevista	6	1.6
Pretest-postest	6	1.6
Otras* Ensayo, Proyección, no indicada	13	3.6
	356	100

\*Con menos de cuatro casos

Fuente: Elaboración propia.

Con los datos anteriores encontrados hasta este momento, puede apreciarse que la realización de los congresos de investigación que organiza el COMIE, contribuyen de manera relevante para conocer más y en mayor profundidad, las condiciones, problemas y necesidades que se presentan en el quehacer cotidiano de la escuela secundaria en México.

## Conclusiones y Recomendaciones

La realización de los congresos nacionales que organiza el COMIE, ofrecen la oportunidad no solo a investigadores consolidados sino a quienes están en formación o docentes interesados, de aportar conocimiento relevante y actualizado sobre los problemas, retos y circunstancias en que se desarrolla el proceso educativo en la escuela secundaria en México. La diversidad de temas abordados permite conocer de manera amplia y en profundidad la realidad que vive este subsistema a lo largo y ancho del país. Algunos de los temas abordados se corresponden con momentos coyunturales en la historia de la escuela secundaria, relacionados con las etapas de reforma curricular o de política educativa en relación con la evaluación de la docencia. Otros temas



(formación docente, perfil del profesor, estrategias docentes, factores de logro académico) se siguen tratando a lo largo de una década revisada en las ponencias, lo cual ofrece una mirada evolutiva de aquellos problemas que se han podido superar o de aquellos que se mantienen a lo largo del tiempo y que es necesario atender con prioridad.

Es necesario convocar a los interesados en la investigación educativa para fortalecer y concederle mayor atención al estudio de la escuela secundaria. Este llamado puede presentarse en las convocatorias de los congresos indicando a los participantes que se dará prioridad a las ponencias presentadas sobre este nivel educativo. Se sugiere también indicar en la convocatoria la estructura retórico funcional del género discursivo *ponencia*, como lo sugiere Sánchez Upegui (2010) 'Resumen, Introducción, Metodología, Resultados, Discusión y Conclusión' (RIMRDyC), para uniformar la presentación de las ponencias de acuerdo con su modelo canónico y facilitar el trabajo del analista. Es recomendable también que se repitan las experiencias de número especial en las revistas especializadas.



## Referencias

- Acosta, F. (2015). *La escuela secundaria argentina como objeto de investigación: entre modelos globales y prácticas locales de escolarización*. FLACSO.  
[http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108062824/pdf\\_453.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108062824/pdf_453.pdf)
- Anta, C. (2008). Análisis bibliométrico de la investigación educativa divulgada en publicaciones periódicas españolas entre 1990-2002. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 10(1), 1-17. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000100009)
- Bertely, M. (2013). *Distribución y uso del conocimiento*. [Archivo de video]. Pedagogía.  
<https://pedagogia.mx/maria-bertely-distribucion-y-uso-del-conocimiento/>
- Braslavsky, C. (1995). La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (9), 91-123.  
<http://rieoei.org/oeivirt/rie09a03.htm>
- Cassany, D. (2008). Metodología para trabajar con géneros discursivos. En P. Salaburu e I. Ugarte-buru (Eds.), *Especialitateko hizkerak eta terminologia III* (pp. 9-24). Universidad del País Vasco.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2003, septiembre-diciembre). La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19). pp. 847-898.
- Cubo de Severino, L. (2010). La cortesía en la interacción especializada: la ponencia en congresos. En F. Orletti y L. Mariottini (Eds.), *(Des)Cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. (pp. 637-653). Programa EDICE.  
<http://www.edice.org/descargas/4coloquioEDICE.pdf>
- De Vries, W. (2017). Un tema de prioridad: La escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72). 7-8.
- Ducoing, P. (2007). La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 7-36.
- Ducoing, P. y Barrón, C. (2017). La escuela secundaria hoy. Problemas y retos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 9-30.
- Escuela Normal Superior de Jalisco. (2014). *1er Seminario Red de Investigación sobre la Educación Secundaria*. Escuela Normal Superior de Jalisco. Guadalajara, Jalisco.  
<https://www.ensj.edu.mx/1er-seminario-red-de-investigacion-sobre-la-educacion-secundaria/>
- Fuentes, S. (2013). La investigación sobre enseñanza educación secundaria en últimos 30 años en Argentina (RIES). *Espacios en blanco, Serie indagaciones*, 24(2), 307-310.  
[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852014000200007](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852014000200007)
- Fuentes, S. (2014). *Una mirada a la investigación en educación secundaria en la Argentina entre los años 2003 y 2013*. FLACSO.  
[http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171109031144/pdf\\_448.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171109031144/pdf_448.pdf)
- Galvalisi, C. (2016). *La Ponencia. Características y abordajes de los procesos de escritura de géneros académicos*. (pp. 120-126). Universidad Villa María.  
[https://books.google.com.mx/books?id=E-gDwAAQBAJ&pg=PA120&lpg=PA120&dq=La+ponencia+y+el+resumen+de+ponencia+Duo+de+Brottier&source=bl&ots=m77otJL-DKa&sig=ACfU3U1IswThAU6Avj7eX7sb6oW8X6u\\_w&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjWt\\_CeILLqAhUFF6wKHqHC0cQ6AEwBHoECAUQAQ#v=onepage&q=La%20ponencia%20y%20el%20resumen%20de%20ponencia%20Duo%20de%20Brottier&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=E-gDwAAQBAJ&pg=PA120&lpg=PA120&dq=La+ponencia+y+el+resumen+de+ponencia+Duo+de+Brottier&source=bl&ots=m77otJL-DKa&sig=ACfU3U1IswThAU6Avj7eX7sb6oW8X6u_w&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjWt_CeILLqAhUFF6wKHqHC0cQ6AEwBHoECAUQAQ#v=onepage&q=La%20ponencia%20y%20el%20resumen%20de%20ponencia%20Duo%20de%20Brottier&f=false)



- Gutiérrez, E. y Quiróz, R. (2007). Usos y formas de apropiación del video en una secundaria incorporada al proyecto SEC XXI. *REMIE*, (32), 337-358.
- Hernández, M., Blásquez, P. y Cárdenas, M. (2009). *Análisis del contenido de la producción académica de los congresos*. Memoria X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_04/ponencias/1596-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_04/ponencias/1596-F.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México. (2018). *La educación obligatoria en México*. INEE.
- Instituto de Lingüística Aplicada. (s/f). *Lingüística de Corpus*. ILA. <https://ila.uca.es/linguistica-de-corpus/>
- López, E. y Sal, J. (2019). El género ponencia en los niveles de grado y posgrado. Análisis contrastivo de producciones de dos comunidades discursivas”, *Traslaciones. Revista latinoamericana de lectura y escritura*, 6(11). <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2001>
- Morales, M. y Southwell, M. (2014). La investigación educativa en México y Argentina. *Revista Perfiles Educativos*, 36(144), 12-30. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70621-X](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70621-X)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *México. Nota País-Resultados de PISA 2015*. OCDE
- Pinkasz, D. (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108062824/pdf\\_453.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108062824/pdf_453.pdf)
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. [https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Piñuel\\_Raigada\\_AnalisisContenido\\_2002\\_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Piñuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf)
- Quiróz, R. (1992). El tiempo cotidiano en la escuela secundaria. *Nueva Antropología*, XII(42). <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/14649/13063>
- Ramírez, R. y Weiss, E. (2004, abril-junio ). Los investigadores educativos en México: una aproximación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 501-514.
- Rendón, M. (2008). Ciencia bibliotecológica y de la información en el contexto de las ciencias sociales y humanas. Epistemología, metodología, interdisciplina. *Investigación Bibliotecológica*, (44), 65-76.
- Rothman, S. y Nugroho, D. (2010). *Evaluación de la Reforma Curricular de Educación Secundaria 2006 en México*. Reporte Final. SEP-Básica.
- Sánchez Upegui, A. (2010). Pautas para diseñar ponencias o presentaciones académicas e investigativas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (30). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194214476001>
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. Plaza y Valdez.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 83-102. <http://rieoei.org/rie25a04.htm>
- Santibáñez, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 305-335.



- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS): resultados de México*. SEP
- Tolchinsky, L. (2014). El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (65). <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66774/1/653407.pdf>
- Torres, M. (2005). Perfiles Educativos: análisis de sus autores y temas desde 1978 hasta diciembre de 2003. *Perfiles Educativos*, (27), 109-110, 172-183.
- Torruella, J. y Llisterri, J. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. En Bleuca, J.M., y otros (Eds.), *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos*. Ed. Milenio. [http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Torruella\\_Llisterri\\_99.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Torruella_Llisterri_99.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011*. UNESCO.
- Yuren, T. y Araujo-Olivera, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación Cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (19), 631-652.
- Urbizagástegui, R. (2016). El crecimiento de la literatura sobre la ley de Bradford. *Investigación Bibliotecológica*, 30(68), 51-72. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.003>
- Waite, D. (2005). Las revistas académicas y su impacto en los respectivos ámbitos disciplinarios. *Perfiles Educativos*, 27(109-110), 203-209.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1).
- Zorrilla, M. y Muro, F. (2004). *La enseñanza en secundaria en México 2002. Una exploración de modelos explicativos de resultados del aprendizaje y características del alumno, del entorno familiar y escolar (habilidades de comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos)*. INEE.







SIN FRONTERAS

# La violencia escolar en América Latina y su relación con el contexto social. Análisis exploratorio

## School violence in Latin America and its relation to the social context. Exploratory analysis

Alvin David López Retana \*

Fecha de recepción: 06 de febrero de 2021

Fecha de aceptación: 09 de junio de 2021

### RESUMEN

En este trabajo se realiza un análisis exploratorio sobre la posible influencia que tiene el contexto social en el desarrollo de violencia escolar en el nivel básico en América Latina. Para ello, se parte del supuesto de que, si la escuela emula los modelos y dinámicas de vida que se manifiestan en la sociedad, y estos consisten en prácticas violentas, entonces las escuelas ubicadas en contextos violentos, nacionales o sub-nacionales, clasificados como tales en función de sus tasas epidémicas de homicidios, tendrán mayores posibilidades de presentar casos de violencia y acoso escolar, que las que no lo están. El método empleado consistió en una revisión hemerográfica comparativa de fuentes a nivel nacional y subnacional de los países y regiones seleccionados. Derivado de ello, se ubicaron datos que permitieron establecer hipótesis a partir de las cuales se propone realizar estudios más profundos que aborden la posible correlación entre violencia social y violencia escolar.

### ABSTRACT

In this paper, an exploratory analysis is carried out on the possible influence that the social context has on the development of school violence at the basic level in Latin America. For this, it is assumed that, if the school emulates the models and dynamics of life that are manifested in society, and these consist of violent practices, then schools located in violent, national or sub-national contexts, classified as such in Depending on their epidemic homicide rates, they will be more likely to report violence and bullying than those who are not. The method used consisted of a comparative hemerographic review of sources at the national and sub-national level of the selected countries and regions. Derived from this, data were located that allowed to establish hypotheses from which it is proposed to carry out more in-depth studies that address the possible correlation between social violence and school violence.

### Palabras clave:

*Violencia, violencia escolar, violencia social, acoso escolar, América Latina.*

### Keywords:

*Violence, school violence, social violence, bullying, Latin America.*

\* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

## Introducción

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis exploratorio acerca de la situación de violencia social en América Latina y la posible influencia que un contexto de esa naturaleza pudiese tener sobre la dinámica escolar. Específicamente, se pretende indagar sobre las posibles consecuencias para las escuelas latinoamericanas de nivel básico al estar expuestas a condiciones de un entorno social que presentan características de violencia epidémica. Se parte del supuesto de que la escuela no es una institución hermética, exenta de experimentar situaciones semejantes a las de su entorno, en especial, en el de aquellas regiones subnacionales con mayores índices de violencia.

De acuerdo con el informe *Fin a la violencia en América Latina: una mirada a la prevención desde la infancia hasta la edad adulta*, elaborado por investigadores del Banco Mundial<sup>1</sup>, la criminalidad y la violencia son generalizados en América Latina, al grado de ser la región más violenta del mundo: en 2012, la tasa de homicidios fue de 23.9 por cada 100 mil habitantes, en comparación con África, 9.4; Norteamérica, 4.4; 2.9 en Europa y 2.7 en Asia. Por tanto, la región concentra 37% de los homicidios a nivel global, a pesar de que en ella vive solamente 8% de la población mundial. En 2013, ocho de los diez países más violentos del mundo, y 42 de las 50 ciudades más violentas son latinoamericanas. Se calcula que, en promedio, cada 15 minutos mueren por homicidio cuatro personas en la región.

Dentro de las diversas explicaciones para este fenómeno, las de corte histórico proponen que la incidencia de la violencia se debe a la herencia colonial que recibió la región, así como a los conflictos intestinos entre las diferentes facciones posteriores a las luchas de independencia (Guerra, 1997, Sierra, 2015, Pávon – Cuéllar, 2020). En este tenor, se sugiere que algunas estructuras coloniales, como la desigualdad, el racismo, o la concentración de poder y recursos han podido sobrevivir hasta épocas recientes, perpetuando las condiciones de marginación e injusticia que contribuyen al desarrollo de la violencia. Esta mirada es útil para reconocer que, efectivamente, la violencia ha estado presente en la región desde su formación misma, con la diferencia respecto a Europa de que no se ha manifestado tanto entre las diferentes naciones

<sup>1</sup><https://www.bancomundial.org/es/results/2018/05/17/fin-a-la-violencia-en.america-latina-una-mirada-a-la-prevencion-desde-la-infancia-hasta-la-edad-adulta>



que la conforman, como al interior de ellas. Sin embargo, cuando se emplea para comparar la región con otras en el mundo que también tienen herencia colonial, como el sudeste asiático, cuyos índices de violencia no son tan elevados como los de América Latina, presenta dificultades para explicar la violencia actual como consecuencia única del pasado colonial.

Otras explicaciones, de corte estructural (Castronuovo y González Alvo, 2017, Bouza, Rodríguez y Félix, 2016), apuntan a la pobreza y la desigualdad económica como factores clave para entender el problema, puesto que, desde estas visiones, la frustración y resentimiento que estas condiciones generan entre los más desfavorecidos son motivaciones suficientes para que opten por delinquir, enrolándose en alguna de las organizaciones criminales, o actuando por su cuenta. Sin embargo, abordar la problemática con este enfoque pudiese dificultar explicaciones acerca de por qué ciudades ricas como San Pablo, Río de Janeiro, Buenos Aires o la Ciudad de México tienen mayores índices de homicidios que otras más pobres, o en países pobres como Bolivia (Fernández, 2006, p. 65). Es posible entonces apelar a otros factores explicativos, como la urbanización, pues el contraste entre ciudades urbanas y rurales es muy marcado en cuanto a la incidencia de violencia, ya que esta es mayor en las primeras. Además, la incapacidad de los gobiernos y sus políticas públicas para atender a los desempleados y resolver el problema de la pobreza, genera descontento y exclusión, lo que incrementa la desconfianza en las instituciones y orilla a los desposeídos, según este tipo de visiones, a delinquir (Salama, 2008, p. 90).

No obstante sus aportaciones, las explicaciones de corte histórico y estructural no responden a las interrogantes acerca de la violencia en estratos sociales altos, dado que incluso en familias de ingresos superiores, el fenómeno se presenta; además, el hecho de que no todos los pobres son criminales ni violentos, hace necesario acudir a otras explicaciones más adecuadas. En ese sentido, las perspectivas interaccionistas como la de Goffman (1986) o Collins (2008), y las basadas en la representación social, como la de Moscovici (Jodelet, 1986) ofrecen mejores modelos de entendimiento, pues al ubicar la problemática a nivel del individuo, en el conjunto de experiencias que ha acumulado a lo largo de su vida, y en la red de interacciones y relaciones de la que forma parte, es posible comprender cómo el entorno, los marcos referenciales y las relaciones interpersonales influyen en su comportamiento, cómo lo que experimenta y presencia moldea sus cosmovisiones y le permite otorgar significados, que se manifiestan en cada interacción, y en la medida en que tales interacciones se repitan de manera más frecuente y en condiciones semejantes, producirán identidades y comportamientos significativamente estables (Crossley, 2011, p.2).



Desde esa perspectiva, es factible entender la violencia tanto en estratos sociales bajos como altos, ya que lo que la posibilita no es la estructura económica, sino la situación de interacción y la relación con el entorno y cómo los individuos interpretan y representan la realidad, lo cual depende de las personas involucradas —y sus respectivas historias y experiencias— y del contexto del propio encuentro cara a cara. Entonces, si una persona crece en un contexto caracterizado por observar y experimentar violencia, tanto en el ambiente como en las relaciones interpersonales, las probabilidades de que esa persona ejerza violencia en sus propias relaciones aumentan, pues la repetición de esas condiciones moldea su percepción de la vida.

Ahora bien, si se toma esta perspectiva para analizar el fenómeno de la perpetuación de la violencia escolar en un contexto social violento como América Latina, es de esperarse que las escuelas ubicadas en localidades en las que los niños y jóvenes presencian y experimentan actos violentos de manera cotidiana, no solamente en sus vecindarios, sino también en sus hogares, expresen tales ambientes y, por tanto, presenten problemas de violencia y acoso escolar. Este problema ha llamado la atención de estudiosos y autoridades gubernamentales, como lo muestra el estudio *Pesquisa: Bullying escolar no Brasil. Relatório Final*, donde 70% de los jóvenes encuestados afirmó haber visto al menos una vez a un compañero siendo intimidado dentro de la escuela (Elijach, 2011, p. 43), lo cual es un indicador grave de la situación de violencia escolar, que merece ser abordado.

En ese sentido, es necesario precisar que a pesar de que las estadísticas presentan a América Latina como una región violenta, la realidad es que existe una gran heterogeneidad en cuanto a sus zonas de incidencia. Países como Uruguay o Costa Rica, por ejemplo, son de los menos violentos del mundo, pero otros como Guatemala o México están entre los 13 países con mayores índices de criminalidad, de acuerdo con el informe de 2016 del grupo de investigación de datos Verisk Maplecroft<sup>2</sup>. Además, la frecuencia de violencia dentro de cada país no es homogénea: algunos que presentan tasas epidémicas de homicidios<sup>3</sup> a nivel nacional, pueden tener a nivel sub nacional entidades con tasas no epidémicas; otros, por el contrario, a nivel nacional pueden catalogarse como «no violentos» debido a que sus promedios de tasas de homicidios

<sup>2</sup> <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-38171437>

<sup>3</sup> De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud, se considera que una tasa de homicidios es epidémica si supera los 10 homicidios por cada 100 mil habitantes por año (Solís Delgadillo y Moriconi, 2018, p. 20).



no son epidémicos, pero tienen algunas provincias con tasas que sí lo son, mientras que otros más, son tanto violentos a nivel nacional como sub nacional, pues todas sus entidades cuentan con tasas epidémicas.

En este trabajo se tratará la incidencia de la violencia escolar en el mismo tenor, es decir, se realizará una descripción que facilitará observar si en las regiones subnacionales violentas hay más casos de violencia y acoso escolar reportados por las autoridades educativas, que en las regiones que no lo son. Es necesario entonces tomar ciertas consideraciones metodológicas que obedecerán a propósitos didácticos para el desarrollo de lo que se presentará a continuación, una de las cuales es que al no existir un criterio unificado a nivel internacional sobre cómo medir el acoso escolar, y al existir carencia de estadísticas de instituciones gubernamentales, así como una escasa producción académica acerca del tema (Elijach, 2011, p.76, Herrera – López *et. al*, 2018, p.128), se tendrá que recurrir a la información disponible recabada de fuentes hemerográficas en las que autoridades educativas, organizaciones no gubernamentales y actores relevantes presentan cifras sobre el tema.

Otra consideración es que justo debido a la escasez de estadísticas, en particular sobre unidades subnacionales más pequeñas, no siempre será posible comparar los datos recolectados tanto sobre violencia escolar como violencia letal en el mismo año, pero se tratará siempre de que los años de comparación no estén tan lejanos entre sí. Por ejemplo, si se encontró información sobre la ciudad de El Callao, Perú, en materia de violencia escolar en 2017, se buscará información sobre violencia letal que no supere los cuatro años de diferencia, para ubicar la problemática en un periodo razonable que permita hacer la comparación contextual de manera satisfactoria.

## **La violencia y el acoso escolar: causas y manifestaciones**

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la violencia como «el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo de comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones» (Monclús, Estrella, 2005, p. 29). Considerar a la amenaza como un acto de violencia parece obedecer al propósito de llamar la atención sobre los múltiples escenarios en los que se presenta el problema, en aras de prevenirlo, puesto que, como se verá más adelante, la violencia no se origina como un hecho ais-



lado, sino como todo un proceso, de tal modo que la amenaza puede ser considerada la antesala de la agresión física. Igualmente, incluir al autor del acto violento —uno mismo, otra persona o un grupo— pretende visibilizar la amplia gama de manifestaciones que puede tener la violencia, ya que puede presentarse no únicamente en un encuentro cara a cara entre dos personas, sino que puede expresarse colectivamente, como en las turbas, linchamientos u otras demostraciones, además de que puede ser uno mismo quien ejerza actos violentos contra sí.

No obstante, en este trabajo no se persiguen los mismos propósitos que en la OMS, sino que se pretende hacer un análisis sociológico de la violencia escolar y su relación con el contexto, por lo que, si bien se considera la definición presentada como acertada, será necesario acortarla por así convenir a los intereses metodológicos que aquí se tienen. Asimismo, dado el interés que se tiene sobre la cuestión educativa, es pertinente mencionar que dentro de los estudios sobre educación no existe una definición universalmente aceptada acerca de lo que es la violencia escolar, puesto que existe una multiplicidad de enfoques —sobre el agresor, sobre la víctima, sobre la cultura, sobre la psicología, etc.— que aunque son válidos por igual, apuntan a elementos sustantivos del problema, dificultan la construcción de una definición homogénea y reconocida de manera general (Ayala – Carrillo, 2015, p. 494).

En ese orden de cosas, es necesario hablar de la conveniencia metodológica de relacionar la medición de la violencia a partir de las tasas de homicidios como instrumento de clasificación de los países de la región como violentos o no violentos, y el desarrollo de violencia en las escuelas. Para ello, puede apelarse a concepciones sociológicas (Treviño Ronzón, 2015) de la violencia que la comprenden no como un fenómeno accesorio o accidental de la vida social, incluyendo por supuesto a la institución educativa, sino como uno intrínseco a ella y que está presente en las estructuras, relaciones, interacciones y procesos de identificación y construcción de subjetividades que inciden sobre la dinámica de las sociedades en mayor o menor medida.

Es decir, a partir de esa noción es posible plantearse una hipótesis que dé cuenta de los procesos a partir de los cuales la violencia que experimenta una sociedad, medible a partir de indicadores cuantitativos como las tasas de homicidios, puede difundirse en sus instituciones y afectar las dinámicas de interacción de los individuos. En este punto, la cuestión de los marcos referenciales y valorativos, la información y las representaciones sociales, como lo señalaron Goffman (1986) y Jodelet (1986), cobran gran relevancia, puesto que, a partir de estos elementos, los individuos definen situaciones y les confieren significados a estas y



a sus componentes involucrados, los cuales servirán como guías para orientar su comportamiento.

Tomando eso como base, es posible argumentar que los sujetos que constantemente están expuestos a condiciones violentas, y que reciben información al respecto no solamente de los medios de comunicación masivos, sino de la interacción cotidiana, son más susceptibles a interpretar y representar la dinámica social en términos de agresión, en comparación con aquellos que no lo están. Por lo tanto, podría esperarse que una ciudad o región que es más violenta que otra, cuantificando a partir de las tasas de homicidio como patrón objetivo, ofreciese más información y estímulos para que sus habitantes interpretaran la realidad social en términos violentos, y construyesen sus marcos y representaciones sociales asociando la vida cotidiana con la violencia y, en consecuencia, se comportasen con esa lógica.

Sin embargo, no se pretende presentar esta relación como lineal, sino más bien como una de tipo probabilístico. Además, es necesario aclarar que no se sugiere que una escuela ubicada en un contexto en el que las tasas de homicidios sean altas presente problemas de asesinatos en su interior, ni mucho menos, sino que, dado ese contexto violento, la carga valorativa que influye sobre la construcción de percepciones y representaciones sociales, alimentada por el constante flujo de información y estímulos violentos, podría incidir sobre el comportamiento de los estudiantes para que transporten al interior de la escuela ciertas dinámicas hostiles que presencian fuera de ella, manifestándolas en diferentes formas de agresión.

Por otro lado, y de acuerdo con Randall Collins (2008, p. 24), la violencia puede ser entendida en cuanto a sus manifestaciones efectivas físicas, es decir, a partir de esta noción, se dejará de lado la cuestión de la amenaza y lo simbólico, y se optará solamente por la parte del uso intencional de la fuerza o el poder físico de hecho, ya que desde este enfoque, entender así a la violencia permite abordar de manera más profunda y focalizada el proceso que involucra emociones tales como el miedo, la tensión y el pánico, derivados de las interpretaciones y representaciones que hacen los sujetos de la situación, y que finalmente conducen a los actos físicos.

Ahora bien, ese entendimiento meramente físico de los actos violentos implica emplear otro concepto para referirse a los actos de hostigamiento sistemático que tienen una naturaleza más simbólica, pero cuya incidencia es igualmente dañina para quienes los experimentan. Entonces, esos actos sistemáticos y prolongados de hostigamiento no



físico serán entendidos aquí como «acoso escolar», y de ahí que en parágrafos previos se haya insistido en la distinción entre violencia y acoso escolar. Por supuesto, esta distinción es puramente de estipulación, al igual que se hace con los fenómenos sociales, puesto que el uso de taxonomías es un recurso recurrente para ayudar a su comprensión. Por ejemplo, en cuanto a la violencia, hay autores que la categorizan en función de aquello que desean estudiar, y así, la pueden dividir de acuerdo a quienes la padecen —niños, ancianos, mujeres, discapacitados—, los agentes que la producen —gobierno, criminales, familiares, pareja—, la naturaleza de la agresión —física, psicológica, verbal—, el lugar en el que ocurre —escolar, laboral, doméstica—, o la motivación —ideológica, política, instrumental, étnica, religiosa—, por lo que todo dependerá de los intereses de la investigación (Buviné, s. f., p. 5).

Collins expresa además que la violencia no es fácil de ejecutar, tomando como evidencia que en la cotidianidad de la vida, los enfrentamientos violentos son escasos en comparación con el resto de relaciones interpersonales, lo cual es debido a que las personas buscan evitar estos enfrentamientos, y que solo ocurren dentro de contextos determinados en los que la barrera creada por la tensión *confrontacional* es superada, lo cual se logra por medio de una diversidad de maneras, dentro de las cuales, el desequilibrio de poder es una de ellas. Es decir, cuando una persona ejerce violencia contra otra, suele ser debido a que tiene conciencia de que la víctima es débil y se encuentra aislada, por lo cual no será capaz de responder a la agresión, además de que será sencillo continuar con esa dinámica, generando entonces, un ritual de violencia. Esto es particularmente relevante cuando se aborda la cuestión del acoso escolar, porque es justamente el desequilibrio de poder lo que lo posibilita y perpetúa, dado que suelen ser los niños indefensos y aislados quienes lo experimentan (Collins, 2008, p. 160).

Siguiendo esa línea, es posible comprender las causas de la violencia y acoso escolar, al ubicarlas en la historia de los ejecutores, puesto que los niños que presencian violencia son más propensos a ejercerla. Atestiguarla o experimentarla puede ser el inicio de un patrón de conducta que puede incluso prolongarse hasta la adultez. Además, conforme esas experiencias aumentan en intensidad y frecuencia, es probable que ocurra lo mismo con el comportamiento del niño (Buviné, s. f., p. 7). La familia, entonces, juega un papel fundamental, no solo en cuanto a ser una fuente de patrones de violencia, sino también de modelos de acción contra este tipo de actos, pues no solamente son violentos los niños que han atestiguado violencia, sino también los que no han recibido los límites adecuados por parte de sus padres (Elijach, 2011, p.41).



No debe dejarse de lado que la violencia y el acoso escolar son fenómenos relacionales intencionales, lo cual implica que no se trata de episodios aislados, sino de procesos en los que intervienen además del acosador y el acosado, los espectadores que podrían validar el acto, y posibilitar su repetición; la inacción de los observadores y muchas veces, su aplauso, otorgan al agresor una fuente de apoyo para mantener la condición de desequilibrio de poder en la que aquel ejerce una superioridad sobre el afectado, sin que este pueda librarse de ella (Monclús Estrella, 2005, p.16).

Otro factor explicativo del fenómeno es que, al tratarse de niños y jóvenes, la agresión y el acoso pueden obedecer a necesidades de auto afirmación. Algunos individuos recurren a este tipo de conductas para reconocerse ante sí mismos y ante sus pares «buscando afirmar la propia valía a través de la confrontación física o el menosprecio a quienes consideran débiles o inferiores» (Elijach, 2011, p. 41). Es decir, aquellos niños que violentan o acosan a otros, pueden tener necesidades de reconocimiento tanto de su familia como de sus pares, y tratan de conseguirlo sometiendo a otros, porque ese actuar les hace sentir poderosos, respetados y reconocidos. Entendiendo esto, cobra gran relevancia el análisis de los ambientes en los que los niños y jóvenes se desenvuelven, dado que los entornos nocivos, la falta de supervisión y las amistades peligrosas, potencian las conductas violentas (OMS, 2002, p. 16).

Un punto importante, sobre todo desde la perspectiva interaccionista, es la psicología de los individuos, a partir de la cual es posible rastrear las motivaciones y causas de sus actos. Así, la violencia interpersonal puede asociarse con factores psíquicos como la baja auto estima, los trastornos de personalidad o los eventos traumáticos, todo lo cual forma un cúmulo de elementos detonantes de violencia que se potencian, si el niño crece con vínculos afectivos débiles, falta de apoyo psicológico y una detección tardía de la problemática (OMS, 2002, p. 22).

Un aspecto de esa problemática está asociado con la distinción entre «violencia» y «acoso escolar». Existe dificultad en detectar el acoso escolar, puesto que, si bien no es siempre así, la violencia puede dejar rastros en el cuerpo que permiten comprobar su incidencia, pero el acoso escolar no, por lo cual es necesario realizar investigaciones particulares para determinar si se está presentando. El *ciber acoso*, es decir, aquel que se da por medio de redes sociodigitales, y que es muy característico en la era globalizada, es aún más difícil de identificar por los padres, porque dadas las características de estas redes, el acoso puede presentarse de manera ubicua, a cualquier hora, sin necesidad de la copresencia, y puede masificarse rápidamente. Así, el internet «es



utilizado como un arma poderosa para el acoso sistemático entre pares, porque es muy fácil adoptar un nombre o identidad ficticia para enviar mensajes agresivos y humillantes» (Elijach, 2011, p. 44).

El uso indiscriminado y sin supervisión de las redes sociodigitales e internet es una potencial amenaza a la legitimidad de la autoridad de padres y maestros, porque otorga a los niños y jóvenes poder y libertades artificiales que les conduce a la desobediencia e indisciplina, afectando sus relaciones interpersonales y familiares, propicia el aislamiento, la ruptura de reglas de convivencia y un empoderamiento mal encausado (Elijach, 2011, p. 102).

En cuanto a las manifestaciones de acoso al interior de la escuela, la Encuesta Mundial de Salud a Escolares de la OMS (2015) permitió tener una panorámica sobre los tipos de acoso escolar sufrido por estudiantes de 11 a 17 años en 23 países de América Latina y el Caribe, según sexo y en porcentajes. Véase la siguiente tabla:

**Tabla 16. Diseños metodológicos empleados en las investigaciones**

Tipo de acoso	Hombres	Mujeres
Agresiones físicas	20.9 %	8.6%
Burlas por su raza	10.7%	8.3%
Burlas por su aspecto físico	14.1%	23.5%
Burlas sexuales	12.2%	11.4%
Exclusión de grupos	4.7%	5.3%
Burlas por su religión	4.2%	3.4%
Otras razones	33.1%	39.6%

Fuente: Trucco e Inostoza, 2017, p. 17.

La información de la Tabla 1 corrobora la dificultad de identificar y medir el acoso escolar: la categoría con el porcentaje más alto es la de «Otras razones», lo que implica que existen manifestaciones no visibilizadas del fenómeno que superan ampliamente las categorías identificadas. Queda, así, manifiesta la complejidad del tema. Una parte sustancial del problema radica en la percepción de las víctimas.

No obstante, es interesante el hecho de que las dinámicas de acoso no sean iguales en hombres o en mujeres. Como puede observarse, los hombres tienden a optar por agresiones físicas; las mujeres en emplear



tácticas más relacionadas con cuestiones estéticas. Los datos, por lo que respecta a los hombres, validaría la premisa presentada anteriormente, sobre que en esa edad, la auto afirmación implica para algunos jóvenes el sometimiento de otros más débiles.

La Encuesta de la OMS abordó únicamente el acoso en el ámbito escolar, pero si se ampliara al acoso cibernético, la situación resultaría bastante ilustrativa, porque aportaría información acerca de la multiplicidad de dinámicas que pueden presentarse en ese espacio virtual, en el que existen posibilidades más sofisticadas de acoso.

De lo dicho hasta ahora, es posible afirmar que la violencia y el acoso escolar son prácticas que se construyen relacionamente y que dependen de varios factores como el historial familiar de violencia, el ambiente de convivencia, las relaciones amistosas, la psicología y, en especial, la ritualización, es decir, el mantenimiento sistemático de ese tipo de prácticas que incluyen la validación por parte de los espectadores. De tal suerte que, al ser la violencia una práctica relacional, es fundamental analizar la influencia del contexto del individuo para contar con información que permita comprender la injerencia que lo observado y experimentado en la cotidianidad tiene sobre las relaciones interpersonales, especialmente en las conductas violentas.

## **La heterogeneidad de la violencia en América Latina y su relación con el ámbito escolar**

Como se señaló, la distribución de la violencia en América Latina no es uniforme, en el sentido de que no se presenta con la misma intensidad y frecuencia en todos los países, ni tampoco al interior de ellos. Para analizar de manera más efectiva su incidencia, es necesario elaborar una taxonomía de la región, en función de los niveles de violencia que se presenten de país en país, y de entidad en entidad. La clasificación debe a partir de un criterio común, como puede ser la tasa de homicidios, que, de acuerdo con la medición de la OMS, una tasa anual superior a 10 homicidios por cada 100 mil habitantes debe considerarse como epidémica.

A partir de ese criterio, podrá efectuarse una comparación zonal para determinar si en aquellas latitudes en las que existe violencia epidémica, se presenta una mayor frecuencia de violencia escolar en relación con aquellas en las que no la hay. Antes debe aclararse que todas las escuelas presentan casos de violencia y acoso escolar, pero la determinación de



su alcance está influida, en parte, por la percepción de los estudiantes, docentes, directores y padres de familia, por lo que lo que se intentará probar no es la nulidad de ese tipo de prácticas en escuelas de regiones no violentas, sino su menor frecuencia en comparación con las violentas.

Así, debido a la carencia de un criterio universalmente aceptado para catalogar al acoso escolar, se tomará como fuente de información los datos disponibles en la literatura de cada país y subregión, y a partir de ellos se realizará la comparación. Por supuesto, se tiene presente el factor subjetivo de la percepción de actos que pudieran ser más o menos tolerados en cada país, pero al no contarse con un criterio oficial y universal, proceder así es la segunda mejor opción.

Para realizar la comparación, se retoma la propuesta de Solís Delgadillo y Moriconi (2018), que ubica los países de América Latina en cuatro grupos:

1. Violentos a nivel nacional y subnacional: países en los que en todas las unidades subnacionales existan tasas epidémicas de homicidios (Honduras, Venezuela, El Salvador, República Dominicana y Bolivia)
2. Violentos a nivel nacional, pero no a nivel subnacional: países con regiones con tasas no epidémicas de homicidios, pero cuyo promedio nacional es epidémico (México, Colombia, Brasil, Guatemala y Paraguay)
3. No violentos a nivel nacional, pero sí a nivel subnacional: países con promedios nacionales no epidémicos, pero que dentro de su territorio existen regiones con tasas epidémicas (Argentina, Chile, Costa Rica, Ecuador, Nicaragua, Panamá, Perú y Uruguay)
4. No violentos a nivel nacional ni a nivel subnacional: Países con tasas no epidémicas tanto a nivel nacional como a nivel subnacional. Ningún país de la región entra en esta categoría.

De esa clasificación, es interesante resaltar que el mayor contingente es el de los países no violentos a nivel nacional, pero sí a nivel subnacional, lo cual podría ser un indicativo de que los altos índices de violencia a nivel regional se deben a la focalización del fenómeno en determinadas ciudades o provincias, pero la intensidad y frecuencia de la incidencia en ellas es tanta que influye severamente en los indicadores de toda la región. También es importante señalar que ningún país está exento de la violencia epidémica, como lo indica la ausencia de miembros en el último grupo, lo que sin duda contribuye a aumentar los promedios **regionales**.



## Metodología

Para intentar demostrar la relación entre contexto regional violento, y violencia y acoso escolar, se procederá metodológicamente como sigue: de cada uno de los tres grupos de países en los que se dividió a la región, en función de su condición de violencia nacional/sub nacional, se tomará como ejemplo un par de países, y de cada uno de ellos se analizará la situación de algunas de sus unidades sub nacionales, dependiendo si éstas presentan tasas epidémicas de homicidios o no, para compararlas con la frecuencia de violencia escolar en las mismas unidades. La selección de los países y de las entidades obedece a la disponibilidad de información; el objetivo es probar que lo que es relevante para el análisis no es el país, sino la violencia subnacional.

Los dos primeros países que serán analizados son Bolivia y República Dominicana, pertenecientes al grupo de los violentos a nivel nacional y *subnacional*, es decir, que todas sus entidades *subnacionales* tienen tasas epidémicas de homicidios. Debido justamente a que todas sus entidades son violentas, se puede tomar cualquiera de ellas para rastrear la situación de violencia escolar percibida en ellas. Es de esperarse, entonces, que en cualquiera de sus entidades se presenten casos frecuentes de ese tipo de prácticas, y que la percepción sea similar a nivel nacional.

El departamento de Cochabamba en Bolivia presentó para el año 2014 una tasa de homicidios de 22.2 (Delgadillo y Moriconi, 2018: 273). De acuerdo con la *Defensoría de la Niñez de la Alcaldía de Cochabamba*, tan solo en el primer semestre de 2015 se habían atendido 39 denuncias de violencia escolar, mientras que las agresiones de todo tipo al interior de las escuelas iban en aumento<sup>4</sup>. Para el 2018, la *Unidad de Transparencia del Ministerio de Educación* aseguró que los casos de violencia escolar eran más preocupantes porque iban en aumento, pero también por ser más crueles. El titular de la Unidad, Carlos Echazú, relató el caso de cuatro estudiantes —hombres y mujeres— de una escuela del sur de Cochabamba que degollaron a un gato y una paloma con la intención de amedrentar a sus profesores; esta conducta no se presentaba anteriormente<sup>5</sup>.

Complementariamente, la *Encuesta Global de Salud Escolar Bolivia 2012*, dirigida por la OMS y la Organización Panamericana de la Sa-

<sup>4</sup> <https://www.paginasiete.bo/sociedad/2015/8/25/casos-bullying-cochabamba-67727.html>

<sup>5</sup> <https://www.lostiempos.com/actualidad/cochabamba/20180401/casos-bullying-colegios-son-mas-cruelles-causan-alarma>



lud reportó que, a nivel nacional, 49.3% de los estudiantes de ese país sufrió al menos una lesión seria o grave, y que el 34.9% refirió haber recibido al menos una vez algún tipo de agresión física (OMS, 2012, pp. 21-22). Otro estudio, realizado también en 2012 por el Programa de Educación de la Organización No Gubernamental *Plan Bolivia*, reveló que, en todo el país, seis de cada diez niños sufren violencia escolar y acoso. El asesor de la institución, Sergio Von Vacano, mencionó que el incremento de la violencia escolar se debe a la forma en que los jóvenes son tratados en sus hogares<sup>6</sup>; este dato está en concordancia con lo que se plantea en este trabajo.

Finalmente, de acuerdo con datos de la Defensoría del Pueblo, en el 2015 por lo menos 55% de los estudiantes de nivel secundaria de El Alto, ciudad ubicada dentro del departamento de La Paz, que tiene una tasa de homicidios de 37.3 (Delgadillo y Moriconi: 2018: 273), dijeron haber sido víctimas de acoso escolar. El representante del defensor del Pueblo, José Luis Hidalgo, informó que se encuestó a 460 estudiantes entre los 14 y los 18 años de El Alto: 255 admitieron ser víctimas de acoso escolar, 54 dijeron haber sido golpeados, y 134 dijeron sufrir de burlas y apodosos constantes. De los 17 alumnos restantes, no se reportaron datos

El caso de República Dominicana es similar. Para el 2013 tuvo una tasa promedio de homicidios a nivel nacional de 22% (Delgadillo y Moriconi: 2018: 249); la percepción general sobre la violencia escolar es que se trata de un problema muy grave y que ha ido en aumento, como lo demostró un estudio del 2014 realizado por el *Instituto Dominicano de la Calidad Educativa*, en el que se encontró que 69% de los directores de centros escolares reportó la existencia de violencia entre los estudiantes de los planteles<sup>7</sup>. Este dato es revelador: siete de cada diez escuelas del país tienen problemas tan graves de violencia escolar, que los directores escolares tienen que presentar las denuncias. En el mismo estudio se halló que la percepción de directores y docentes es que los estudiantes son violentos porque replican modelos experimentados en sus hogares, y lo más preocupante: la violencia escolar es una cuestión naturalizada en el país. Esta última afirmación resulta fundamental para apoyar la premisa de la que partió este trabajo: las condiciones de la sociedad permean a la escuela y la vuelven un reflejo suyo, de modo que, si la sociedad dominicana naturaliza la violencia social, hará lo propio con la violencia escolar.

<sup>6</sup> <https://lapatriaenlinea.com/?nota=111301>

<sup>7</sup> <https://www.google.com/amp/s/www.diariolibre.com/amp/actualidad/educacion/la-violencia-escolar-es-un-grave-problema-en-la-republica-dominicana-KG12057872>



Esa tendencia de incremento de la violencia escolar continuó hasta 2018, cuando el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa informó que 50% de los estudiantes de todo el país reportó haber sufrido formas hirientes de acoso, como la ridiculización o el uso de sobrenombres<sup>8</sup>. En esa misma línea están los resultados obtenidos por un estudio impulsado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), que arrojó datos acerca de que 50% de los adolescentes del país experimentó violencia en las escuelas y en sus comunidades. A estas cifras se suman las aportadas por la *Estrategia Nacional de Cultura de Paz del Ministerio de Educación*: en 2018, 39.6% de los estudiantes de todo el país se sintió excluido en la escuela; las formas más frecuentes de agresión fueron los gritos e insultos (24.1%), golpes (13.6%) y amenazas e intimidaciones (7%). Esta información oficial permite establecer que República Dominicana, al igual que Bolivia, tiene problemas severos de violencia escolar.

En cuanto al grupo de países violentos a nivel nacional con unidades subnacionales no violentas, se seleccionaron como ejemplos a México y Colombia. México tuvo en 2012 una tasa de homicidios a nivel nacional de 22.7 con varias ciudades entre las más peligrosas del mundo; sin embargo, cuenta con entidades como Yucatán y Aguascalientes que pueden ubicarse dentro de las más pacíficas de la región latinoamericana con tasas de homicidios de 2.1 y 4.6, respectivamente. En contraste, otros estados como Tamaulipas (23.5) y Guerrero (72.1) presentan problemas serios de ingobernabilidad debido a la violencia desatada por el crimen organizado (Delgadillo y Moriconi: 2018: 221).

Podría esperarse, entonces, que tanto en Yucatán como en Aguascalientes la violencia escolar sea un problema mucho menos grave que en Tamaulipas y Guerrero; y así parecen señalarlo las cifras. Por ejemplo, en 2017, el Secretario de Educación de Yucatán, Víctor Caballero Durán, mencionó que hasta el 5 de mayo de ese año se habían presentado únicamente 5 reportes de acoso o violencia escolar en la entidad<sup>9</sup>. Por su parte, el 23 de septiembre de 2017, el director del Instituto de Educación de Aguascalientes, Raúl Silva Perezchica, aseguró que en la entidad se registraron siete casos mensuales de agresiones escolares en secundarias, destacando las agresiones verbales como las más frecuentes<sup>10</sup>.

<sup>8</sup><https://acento.com.do/2018/actualidad/8572258-la-prevalencia-del-acoso-escolar-republica-dominicana-llega-336/>  
<sup>9</sup>[lectormx.com/2017/05/05/solo-5-reportes-de-bullying-en-2017-en-yucatan-segey/](http://lectormx.com/2017/05/05/solo-5-reportes-de-bullying-en-2017-en-yucatan-segey/)

<sup>10</sup>[www.heraldo.mx/se-incrementa-violencia-escolar/](http://www.heraldo.mx/se-incrementa-violencia-escolar/)



En contraste, en las escuelas de Tamaulipas se presentaron en 2016 208 casos de acoso escolar, aunque la Subdirectora de Programas para la Integración Social y Cultural de la Secretaría de Educación de Tamaulipas, Laura Elena Gaithier Jiménez, señaló que esa cifra es un gran avance para la entidad, pues representó una disminución del 50% de casos, en relación con el año 2014<sup>11</sup>. Es decir, se está hablando de 416 casos, 34 al mes, lo que es una gran diferencia, comparada con los siete al mes que se presentan en Aguascalientes; por supuesto, hay que considerar que las mediciones no se llevaron a cabo en el mismo año, pero de cualquier modo es un indicativo de la disparidad entre ambas entidades. La tendencia de violencia escolar en Tamaulipas continuó hacia 2019. La Subsecretaria de Educación de la entidad, Magdalena Ortiz Moreno, aseguró que en el estado se presentan 300 casos de acoso escolar al año<sup>12</sup>.

En Guerrero la situación es aún peor, pues para 2017, la Secretaría de Educación del estado confirmó ante la Comisión de Derechos Humanos de Guerrero que a partir de una investigación en 1,300 escuelas de nueve municipios de la Zona Centro se encontró que existen problemas muy graves de violencia y acoso escolar, incluso *cobros de piso*, en alumnos de educación básica y los profesores. Sin embargo, debido a la peligrosidad de la investigación, no se rebelaron cifras, aunque el presidente de dicha Comisión, Ramón Navarrete Magdaleno, expresó que la situación es bastante grave, sobre todo en Chilpancingo y Acapulco<sup>13</sup>.

En Colombia la tasa promedio de homicidios a nivel nacional fue, en 2012, de 32.6, pero en la del departamento de Boyacá fue de 8.4 (Delgadillo y Moriconi: 2018: 312). En ese departamento se ubica la ciudad de Tunja, en la cual el Comité de Convivencia Escolar identificó que algunos (sic) estudiantes se caracterizan por su mal comportamiento<sup>14</sup>. En esa misma ciudad, en 2013, profesionales de 15 unidades de orientación escolar hallaron que 5.2% de los estudiantes de la ciudad experimentan violencia intrafamiliar, y 5.1% presentan trastornos asociados con la agresividad. Además, los estudiantes de 11 de los 12 colegios de la ciudad, con una población estudiantil de 41,117, perciben que existe violencia escolar<sup>15</sup>.

<sup>11</sup><https://www.milenio.com/estados/bullying-acumula-208-casos-tamaulipas-educacion>

<sup>12</sup>[www.enlineadirecta.info/noticia.php?article=347532](http://www.enlineadirecta.info/noticia.php?article=347532)

<sup>13</sup>[Jornadabc.mx/Tijuana/25-02-2017/reportan-casos-de-bullying-y-cobro-de-piso-en-escuelas-de-guerrero](http://Jornadabc.mx/Tijuana/25-02-2017/reportan-casos-de-bullying-y-cobro-de-piso-en-escuelas-de-guerrero)

<sup>14</sup><https://boyacaradio.com/noticia.php?id=21303>

<sup>15</sup><https://m.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12922549>



Por otro lado, el departamento de Antioquia, en el 2012, tenía una tasa de homicidios de 54.4 (Delgadillo y Moriconi: 2018: 312), y una de las ciudades más violentas del mundo, Medellín. En esta ciudad, a raíz de una serie de políticas públicas, la violencia ha ido menguando, pero sigue estando presente. En ese sentido, la Directora del *Programa Escuela Entorno Protector*, Alejandra Arroyave, explicó que en el 2017 las instituciones educativas de Medellín atendieron 682 casos de acoso escolar, 72 por *ciberacoso* y 1,233 por agresiones<sup>16</sup>. Otro de los departamentos más violentos en 2012, fue Valle del Cauca, que alcanzó una tasa de homicidios de 80.9 (Delgadillo y Moriconi: 2018: 312). Allí se localiza otra de las ciudades más peligrosas del mundo, Cali, que acusa, hasta tiempos recientes, problemas de acoso escolar, como lo aseguró la Coordinadora del Comité Municipal de Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación de Cali, quien informó que durante 2016 se reportaron 493 casos de agresiones físicas y verbales en 55 de las 91 escuelas públicas de la ciudad. Igualmente, en Bucaramanga, Santander —con una tasa de homicidios de 15.3—, en el 2017 se presentaron 585 casos de agresiones físicas entre estudiantes de escuelas públicas, de acuerdo con la Secretaría de Educación de Bucaramanga<sup>17</sup>.

Con relación a los países del grupo de los no violentos a nivel nacional, pero sí a nivel subnacional, se presenta un fenómeno curioso. Parece ser que la percepción sobre el acoso escolar en países como Uruguay o Perú es mayor de lo que realmente sucede. Por ejemplo, en Uruguay se reporta que el acoso escolar está a punto de volverse una epidemia, porque en 2018, 60% de sus estudiantes lo padece<sup>18</sup>, lo cual ubicaría al país al nivel de violencia de Bolivia o República Dominicana. Por su parte, el Ministerio de Educación de Perú reportó que entre 2013 y 2018 se registraron 22 mil casos de violencia escolar; las ciudades que lideran el registro son Lima y Callao, con 9,143 denuncias, seguidas por Piura, con 1,392<sup>19</sup>.

Las cifras aportadas por el Ministerio de Educación de Perú parecen exorbitantes, si se toma en consideración que implicarían que anualmente se presentan más de 4 mil casos, lo cual es inexacto comparado con la incidencia del fenómeno en otros países de la región y, en especial, con los que son más violentos que Perú. Por supuesto, esto podría deberse a que los datos del Ministerio de Educación no fueron

<sup>16</sup><https://www.google.com/amp/s/m.eltiempo.com/amp/colombia/otras-ciudades/matoneo-en-las-ciudades-de-colombia-185084>

<sup>17</sup><https://www.google.com/amp/s/m.eltiempo.com/amp/colombia/otras-ciudades/matoneo-en-las-ciudades-de-colombia-185084>

<sup>18</sup><https://www.elpais.com.uy/domingo/mal-silencioso-amenaza-epidemia.html>

<sup>19</sup><https://www.tvperu.gob.pe/noticias/locales/lima-y-callao-registran-mas-de-2-mil-denuncias-por-bullying>



recolectados o analizados con rigurosidad metodológica, o bien, a que la percepción que se tiene sobre la violencia escolar en el país, la amplifica, al igual que podría suceder en Uruguay.

Es posible hacer esas conjeturas cuando se analizan datos colectados con mayor rigor metodológico, a partir de pruebas objetivas y reconocidas internacionalmente, como la prueba PISA —Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes— de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que en su edición 2015 incluyó un informe sobre el acoso escolar, de acuerdo con el cual Uruguay y Perú no se ubican entre los países con mayores porcentajes de acoso escolar en América Latina<sup>20</sup>.

Véase la siguiente tabla:

**Tabla 2. Estudiantes acosados en países latinoamericanos**

País	Porcentaje de estudiantes que reportaron haber sido acosados (cualquier tipo de acoso) al menos algunas veces al mes
Brasil	17.5 %
Chile	18.0 %
Colombia	22.1 %
Costa Rica	20.8 %
México	20.2 %
Perú	18.4 %
República Dominicana	30.1 %
Uruguay	16.9 %
Promedio OCDE	18.7 %

Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba PISA 2015 de la OCDE<sup>21</sup>.

De la tabla 2 puede observarse que Chile, Perú y Uruguay, es decir, países no violentos a nivel nacional, se encuentran por debajo del promedio de la OCDE, mientras que Colombia, México y República Dominicana están por encima de dicho promedio. En particular,

<sup>20</sup><https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-12-en.pdf?expires=1562619479&id=id&accname=guest&checksum=8F70999544AE89FE82B9F2A6CC6B96CE>

<sup>21</sup><https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-en.pdf?expires=1562619838&id=id&accname=guest&checksum=5EB66BCEBBA2F4B7F887F74292293161>



República Dominicana aparece como el más alto porcentaje de violencia dentro de los países latinoamericanos que se incluyeron en el estudio. Esta evidencia concuerda con lo propuesto anteriormente: ese país pertenece al grupo de países violentos a nivel nacional y subnacional. Igualmente, las cifras con respecto a Chile, Perú y Uruguay, por un lado, y Colombia, México y República Dominicana, por otro, son congruentes con la hipótesis de que los primeros tres países presentan menor acoso escolar que los tres últimos.

No obstante, es importante observar dos datos del informe de la OCDE que llaman la atención sobre Brasil y Costa Rica. El primero pertenece al grupo de países violentos a nivel nacional, pero no a nivel subnacional, y aun así presenta un porcentaje menor al del promedio de la OCDE. Costa Rica, por su parte, es un país catalogado como no violento a nivel nacional; sin embargo, se le asigna un porcentaje mayor al del promedio de la OCDE y, con ello, se le ubica por encima de México, que es un país violento. Este par de países son dignos de un análisis más profundo para explicar esos comportamientos, en especial, sobre Costa Rica, pues su tasa promedio nacional de homicidios (8.7) no es la más alta entre el grupo de países no violentos a nivel nacional, sino que es superada por Argentina, Chile y Ecuador (Delgadillo y Moriconi: 2018:125).

El porcentaje reportado por la OCDE sobre Costa Rica podría ser explicado por la percepción que tienen los costarricenses sobre la violencia en general, pues al ser un país no violento, existe la posibilidad de que tanto estudiantes, como docentes, directivos y padres de familia tengan una menor tolerancia a las conductas violentas, no solamente en el ámbito escolar, sino en la vida social en general. Así, un acto dentro del aula que en otros países —en especial los violentos— podría ser percibido como «normal», en países como Costa Rica sería percibido como algo absolutamente inadmisibles y digno de ser denunciado como «violencia».

La diferencia en la interpretación de datos muestra una de las dificultades que implica el no contar con un criterio universalmente aceptado para medir el acoso escolar; pero, como ya se dijo, sería necesario un estudio a profundidad del caso costarricense para explicar el porqué de sus altos niveles de percepción del acoso escolar; y en Brasil, para explicar sus bajos niveles de percepción sobre la violencia. Con todo, en este trabajo, metodológicamente hablando, podría tratarse a dos países como casos atípicos, dado que el resto de las comparaciones siguen una tendencia acorde con la hipótesis de que el contexto social violento incrementa la presencia de violencia en las escuelas.



## Consideraciones finales

La violencia escolar es un problema que tiene su origen en las dinámicas de la sociedad, por lo que las estrategias encaminadas a mitigar sus efectos no deben remitirse exclusivamente a las instituciones educativas, sino contemplar un esfuerzo integral que incluya a diferentes actores, tanto de la esfera política como de la civil. La escuela no es una institución hermética que desarrolla prácticas distintas, alejadas a las de su entorno; por el contrario, es susceptible de reproducirlas y perpetuarlas. Acabar con la violencia escolar requiere acabar con la violencia social. Implica reconocer, también, que la violencia no es un fenómeno con una única causa o manifestación. La complejidad de las dinámicas propias de las sociedades en desarrollo, como las latinoamericanas, con sus características de desigualdad, favorece su presencia en diversos ámbitos, como el hogar, el barrio, la escuela, por lo que es necesario atender la violencia, considerando su ubicuidad.

A partir de los datos presentados en este trabajo, si bien no es un hecho irrefutable que las escuelas situadas en contextos violentos vayan a padecer igualmente de violencia en su interior, se pudo observar que existe la tendencia a que sea así. Por esta razón, es pertinente establecer una hipótesis de trabajo que permita indagar a profundidad sobre esta relación y descifrar los mecanismos a través de los cuales la violencia del contexto se difunde hacia los centros escolares. El propósito es frenar esa secuencia para garantizar que el proceso educativo se desenvuelva con seguridad y los actores escolares puedan cumplir con sus objetivos sociales.

Las condiciones de la región latinoamericana, marcadas por la heterogeneidad económica, permiten observar que los fenómenos relacionados con la violencia y su incidencia sobre la institución escolar presentan una tendencia a manifestarse con mayor frecuencia en ciertas regiones que en otras. El rastreo de información, a partir de la clasificación de los países de la región en violentos a nivel nacional y subnacional; violentos a nivel nacional, con regiones subnacionales no violentas; y no violentos a nivel nacional con regiones subnacionales violentas, ayudó a identificar datos de una tendencia a que, en las unidades subnacionales violentas, se presenten problemas más graves de violencia y acoso escolar, que en las no violentas. Esta sintonía, aunque es insuficiente para establecer un modelo explicativo contundente respecto a la relación violencia social - violencia escolar, puede contribuir al avance en la generación de datos primarios que faciliten eventualmente la profundización en el estudio de este fenómeno.



No obstante, como se señaló, en esta primera aproximación al tema se asumió metodológicamente, como base de comparación, los datos reportados por autoridades educativas, que no incluyen matices sobre el factor subjetivo de la percepción sobre los actos de violencia y acoso escolar. No se cuenta con información sobre las interpretaciones y representaciones subjetivas que los individuos presenten ante un mismo acto violento, así como de sus diversos grados de tolerancia. No todos los estudiantes han vivido las mismas experiencias: aquellos que hayan estado expuestos con mayor frecuencia a situaciones de agresión, tenderán a normalizar ese tipo de conductas, mientras que los que no participen frecuentemente en estas prácticas, serán menos tolerantes a ciertos actos, y los percibirán con una intensidad mayor, en comparación con quienes están acostumbrados a ellos. Un estudiante podría considerar como acto cotidiano un empujón en la fila; mientras que otro, menos expuesto a situaciones violentas, percibiría ese evento como sumamente agresivo e intolerable; esto pudo incidir sobre la manera en que algunas autoridades educativas recaban los datos sobre la violencia en sus escuelas.

La información que se encontró con relación a los países del grupo de los no violentos a nivel nacional, pero con regiones subnacionales violentas, mostró señales de que la percepción puede llevar a construir datos atípicos sobre esos países, en comparación con los de los grupos violentos. Las cifras reportadas por países como Uruguay o Perú, parecían indicar una gran prevalencia de acoso escolar, pero al ser contrastados con una fuente objetiva y reconocida a nivel internacional, como la prueba PISA de la OCDE, se demostró que en realidad la incidencia no era tan grave, pues la mayoría de los países del grupo de los no violentos reflejaron porcentajes menores de estudiantes que han sufrido de acoso escolar, de acuerdo con el promedio de la OCDE.

Así, es plausible argumentar que los altos casos de acoso escolar pueden deberse a que, al ser países con sociedades no violentas, su tolerancia a las prácticas agresivas es menor y, por tanto, comportamientos percibidos como normales en otros países, en estos no lo son, y por ello, son reportados en mayor número que en los demás. De modo que, en apoyo a la hipótesis presentada aquí, en los países no violentos se presentan menores casos de acoso escolar.

En el análisis de datos, sin embargo, se encontraron dos casos atípicos. Según la prueba PISA, Brasil se ubicó por debajo del promedio de la OCDE, mientras que Costa Rica obtuvo un porcentaje que lo posiciona como el tercer país de la región con mayor número de estudiantes que han sufrido acoso, solo detrás de República Dominicana y Colombia,



considerados como países violentos. Para poder comprender completamente tanto este caso como el brasileño, sería necesario un estudio más exhaustivo y particular, que escapa a los propósitos de este trabajo.

Sin duda, no existen soluciones rápidas ni sencillas para el problema de la violencia social. Es un fenómeno creciente que ha venido aquejando a América Latina desde hace décadas y cuyos efectos han llegado hasta las escuelas, donde se forma a los futuros ciudadanos.

Diseñar políticas públicas y estrategias para evitar que los efectos de contextos hostiles permeen los salones de clase, debería ser una prioridad para los gobiernos. Pero sigue siendo una tarea pendiente en la región.



## Referencias

- Ayala, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
- Buviné, M., Morrison, A. y Shifter, M. (s. f.). *La Violencia en América Latina y el Caribe: Un marco de Referencia para la acción*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bouza, C., Rodríguez, D. y Félix, J. (2016). *Pobreza, desigualdad y violencia en América Latina. Un enfoque metodológico mixto*. Corporación Universitaria Empresarial de Salamanca.
- Castronuovo, S. y Gonzáles, L. (2017). La violencia en la conformación del orden político latinoamericano (siglos XIX y XX). En O. Barreneche, A. Bisso y J. Troisi (Coords.), *Historia de América Latina. Recorridos temáticos e historiográficos: siglos XIX y XX* (pp. 124 – 139). Universidad Nacional de La Plata.
- Collins, R. (2005). *Interaction Ritual Chains*. Princeton University Press.
- (2008). *Violence. A micro – sociological theory*. Princeton University Press.
- Crossley, N. (2011). *Towards relational sociology*. Routledge.
- Elijach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. UNICEF.
- Fernández, I. (2006). Violencia social en América Latina. *Papeles*, (94), 59-66.
- Goffman, E. (1986). *Frame análisis. An essay on the organization of experience*. Northeastern University Press.
- Guerra, S. (1997). *Etapas y procesos en la historia de América Latina*. Instituto de Investigaciones Histórico – Sociales de la Universidad Veracruzana. Cuadernos de Trabajo. [www.biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/iih-s-uv/20170608043740/pdf\\_473.pdf](http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/iih-s-uv/20170608043740/pdf_473.pdf)
- Herrera-López, M., Romera, E. y Ortega, R. (2018). Bullying y cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 23(73), 125-155.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici Serge (editor), *Psicología social II. Pensamiento y vida social* (pp. 469 – 493). Paidós.
- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación* (38), 13-32.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud. Resumen*. OMS.
- (2013). *Encuesta Global de Salud Escolar Bolivia 2012*. OMS.
- Pavón-Cuéllar, D. (2020). Violencia colonial y daño subjetivo en el presente latinoamericano. En G. García, O. Cruz y J. Ocaña (Coords.), *Sujetos y contextos de las violencias en América Latina* (pp. 27-53). Lito Grapo.
- Salama, P. (primer semestre, 2008). Informe sobre la violencia en América Latina. *Revista de Economía Institucional*, 10(18), 81-102.
- Sierra, D. (2015). Herencias coloniales y violencia simbólica en el conflicto armado peruano. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 36(13), 181-208.
- Solís, J. y Moriconi, M. (Coords.) (2018). *Atlas de la violencia en América Latina*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Treviño, E. (2015). Violencia escolar en contextos de violencia multidimensional. Continuidades y variaciones conceptuales y metodológicas en México. *Textos y contextos desde el sur*. 2(3), 79-98.
- Trucco, D. y Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. CEPAL. UNICEF.





# ENTRE AULAS Y PATIOS



# Dificultades en la elaboración del documento recepcional en época de la COVID-19

## Difficulties in formulation of a reception document at the time of COVID-19

José Luis González Cabrera \*

Fecha de recepción: 30 de abril de 2021  
Fecha de aceptación: 18 de junio de 2021

### RESUMEN

Se reportan resultados de un estudio con un enfoque cualitativo de tipo exploratorio cuyo objetivo se centró en analizar las dificultades académicas que durante la pandemia presentaron alumnos de la Escuela Superior de Educación de la Ciudad de México en la elaboración del *documento recepcional*. La muestra no probabilística intencional se constituyó con 80 participantes voluntarios. El instrumento aplicado fue una encuesta por medio de *Google Forms*, que se validó con el *método de juicio de expertos*. Se establecieron tres categorías de análisis con respecto al dominio de temas disciplinares y pedagógicos, estructura y vinculación de contenido, así como de habilidades en escritura, redacción y citas textuales. Las conclusiones revelan que los participantes suelen enfocarse menos en los contenidos pedagógicos y más en los disciplinares, por considerarlos más entendibles y atractivos. Los estudiantes mencionan que el asesoramiento no es del todo entendible para la vinculación de los capítulos, lo que les genera episodios de estrés. Un dato relevante es el de la inapropiada inserción de citas textuales, lo que podría considerarse como plagio, aunque no se reconoce como tal y es un punto irrelevante para la muestra estudiada.

### Palabras clave:

*Documento recepcional, asesoría, Educación Física, escritura académica, plagio.*

### ABSTRACT

The results of a study with an exploratory qualitative approach are reported, the objective of which was to analyze the academic difficulties that students from the Higher School of Education of Mexico City presented during the pandemic in the preparation of the reception document. The intentional non-probabilistic sample consisted of 80 volunteer participants. The instrument applied was a survey using *Google Forms*, which was validated with the expert judgment method. Three categories of analysis were established with respect to the domain of disciplinary and pedagogical topics, structure and content linkage, as well as skills in writing, writing and textual citations. The conclusions reveal that the participants tend to focus less on the pedagogical content and more on the disciplinary ones, considering them more understandable and attractive. Students mentioned that counseling is not understandable for the whole linking chapters, which will generate episodes of stress. A relevant fact is that the improper insertion of quotations, which could be considered as plagiarism, although it is not recognized as such is an irrelevant point for the sample.

### Keywords:

*Reception document, counseling, Physical Education.*

\* Escuela Superior de Educación Física Ciudad de México

## Introducción

Una de las dificultades que en materia educativa se enfrenta mundialmente por el virus SARS-CoV-2 es el tránsito de la enseñanza presencial a la virtual, con una repercusión directa en los aprendizajes de los alumnos. La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021) señala que la crisis propiciada por la COVID-19 tuvo efectos devastadores en la educación y, por tanto, en la formación de los jóvenes estudiantes.

El objetivo de este artículo es reportar los resultados de un estudio exploratorio que se centró en analizar algunos problemas que presentaron estudiantes de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) en la Ciudad de México para construir su documento recepcional durante la pandemia. Es una aportación inédita en un contexto de ausencia de publicaciones en nuestro país que muestren análisis para reconocer las dificultades y procesos en el diseño de este texto académico.

## Antecedentes

El documento recepcional, según las *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional* (2002) «es una acción pedagógica a través de la cual los estudiantes manifiestan por escrito sus puntos de vista al analizar un aspecto de la práctica docente de su interés» (p.9) La finalidad del manuscrito conlleva transferir el ejercicio docente de la práctica en el patio escolar a la teoría, y describirlo en la escritura. De acuerdo con varios autores, en la Educación Superior, la escritura académica, ortografía y sintaxis, es a menudo inadecuada por lo que es importante determinar claramente la relación entre la estrategia didáctica y el trabajo escrito (Carlino, P. 2003; Espino, S. 2015; Zarate, M. 2015).

El plan de estudios vigente de la Licenciatura en Educación Física en la Ciudad de México tiene una antigüedad aproximada de veinte años en la formación de varias generaciones de educadores físicos. Presenta una malla curricular con 44 asignaturas organizada en cinco academias y distribuidas en ocho semestres que equivalen a cuatro años de carrera. Para obtener el título de Licenciado en Educación Física, el alumno debe acreditar todas las asignaturas del currículo y presentar un examen profesional donde se le cuestiona respecto al documento recepcional que redactó.

El documento recepcional puede realizarse en dos modalidades: la primera, por medio de un taller con alumnos; la segunda, de acuerdo con



una propuesta de intervención en un contexto escolar que determina el alumno. Cualquiera modalidad que se elija debe sustentarse teóricamente en la dimensión disciplinar, pedagógica, biológica y metodológica. El texto se construye con el apoyo de un profesor que funge como asesor de séptimo y octavo semestres. Algunos estudios sobre Educación Superior muestran que en esta relación a menudo ocurren dificultades al tratar de vincular los aprendizajes de la formación superior con las problemáticas del contexto escolar, por lo que se deja de recuperar aspectos de vital importancia para elaborar el documento recepcional (Velázquez, H. y Vilchis, K. 2017; Olvera, E.; Gutiérrez, E. y Aguilar, C. 2011

Los cuatro años de educación superior del estudiante son fundamentales para elaborar el documento recepcional y egresar de la carrera preparado para enfrentar las dificultades pedagógicas del campo laboral en las escuelas públicas de las diferentes alcaldías de la Ciudad de México, así como para ocupar una plaza como docente en los niveles de preescolar, primaria y secundaria mediante la aprobación del examen de ingreso de la *Unidad del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros USICAMM* (2021). Por consiguiente, el cúmulo de conocimientos al final de la carrera está enfocado a lograr el siguiente perfil de egreso:

El perfil de egreso pretende mejorar sus niveles de desarrollo físico, expresión corporal; adquieran conocimientos, hábitos y actitudes para el fomento de su salud y se desenvuelvan en el campo intelectual, así como en el campo afectivo y de socialización, para alcanzar una formación integral, con la intención de que contribuya a elevar su nivel de vida. (Plan de Estudios, 2002).

El perfil de egreso para el educador físico es amplio y aspira a exigencias enfocadas en el aspecto intelectual. No obstante, es una de las capacidades menos trabajadas en los ocho semestres de formación dado que el gusto por la práctica deportiva es mayor en comparación con el ejercicio intelectual. Todas las capacidades por desarrollar son relevantes para elaborar el documento recepcional y no solo la motriz. Paralelamente al aspecto intelectual y motriz, deben vincularse también los contextos escolares mediante los contenidos de los programas de estudio de Educación Física de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), que complementan los aprendizajes del docente en formación.

Es importante señalar que las habilidades intelectuales que señala el *Plan de Estudios 2002* son aprendizajes previos del perfil de egreso que debería haber obtenido el estudiante desde la educación básica y el nivel medio superior. La comprensión lectora y la escritura son hábitos



escolares por trabajar con los alumnos de 7° y 8° semestres para la elaboración de su documento recepcional, aunque es una tarea que se dificulta por la carga de trabajo en este proceso. Aunado a esto, los estudiantes también trabajan las habilidades para investigar, resolver problemas, el pensamiento crítico y la expresión oral de sus ideas. Sin duda, en la elaboración del documento recepcional se rompe el *Statu Quo* de las habilidades intelectuales. Definitivamente, cada asignatura del primer semestre al octavo contribuye al aprendizaje del estudiante de este nivel superior para facilitarle la elaboración del documento recepcional y no se convierta en un proceso complejo y estresante.

Un estudio realizado por Olvera, E.; Gutiérrez, E. y Aguilar, C. (2011) señala la necesidad de reforzar y retroalimentar el trabajo colaborativo. Afirman que el acompañamiento entre pares es indispensable para ofrecer óptimos recursos metodológicos a los estudiantes, por parte del asesor. Este acompañamiento necesario se apoyó en tiempos de pandemia con trabajo sincrónico y asincrónico por medio de las plataformas *online Zoom, Google meet y classroom*, que fueron indispensables en las clases virtuales y las asesorías a distancia para concluir el texto académico.

En este artículo intentamos responder las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las dificultades disciplinares y pedagógicas que presentaron los alumnos para elaborar su documento recepcional? ¿Qué problemas presenta la escritura y la redacción del texto académico? ¿Reconocen plagio en su documento recepcional? Se establecieron tres categorías de análisis con respecto al dominio de temas disciplinares y pedagógicos, estructura y vinculación de contenido, así como de habilidades en escritura, redacción y citas textuales.

## **Manejo de temas pedagógicos y disciplinares en el manuscrito**

Una de las conductas más frecuentes adoptadas para realizar el documento recepcional es recurrir al plagio. Ramos, T. Damian, E. et al. (2019) señalan que se trata de una práctica común e incluso institucionalizada que empieza en el colegio y se perfecciona en la universidad. No obstante, sugieren, el plagio puede evitarse si durante la formación se adquieren hábitos adecuados en la entrega de trabajos de las asignaturas y se combate el copia y pega. El dominio de los conocimientos pedagógicos y disciplinares es fundamental para evitar esa complicación durante la elaboración del documento recepcional. En este sentido, un aspecto indispensable para el estudiante son los



aprendizajes disciplinares, que de acuerdo con la SEP (2002), es el conjunto de conocimientos y experiencias adquiridas a lo largo de la licenciatura que convergen en los conceptos fundamentales de Educación Física y motricidad, entre otros.

### **Aspectos pedagógicos**

El Plan de Estudios 2002 comprende las academias siguientes: biológica, artística, técnico deportivo, psicopedagógica y de ciencias sociales. La elaboración del documento recepcional exige un vasto conocimiento disciplinar que enmarca el campo de la Educación Física. En ese sentido, esto se complementa con los conocimientos pedagógicos para realizar las sesiones de Educación Física con sustento teórico, lo que es esencial para describir un proyecto de intervención o participar en el taller de Educación física. La carencia de conocimientos disciplinares o pedagógicos afecta la práctica docente y repercute en logro de los propósitos educativos.

El educador físico debe contar con conocimientos profundos de la didáctica y las estrategias de enseñanza pertinentes e innovadoras para aplicarlas en su práctica docente. Estos conocimientos abarcan un gran espectro: programas de estudio, planeación didáctica, estrategias de enseñanza, ambientes de aprendizaje y evaluación formativa. Estos aprendizajes, de acuerdo con Plan de Estudios 2002, los obtienen los alumnos en la asignatura *Observación de la Práctica Docente*, que tiene como fin lograr que el alumno conozca, se apropie y practique mediante sesiones y observaciones, de la didáctica. En la tabla 1 se muestran los aspectos de la pedagogía que comprende el documento recepcional

**Tabla 1. Aspectos pedagógicos a desarrollar en el documento recepcional.**

Aspectos pedagógicos	
1	Estrategias didácticas para alcanzar las finalidades de la educación básica y aplicación del enfoque para la reorientación de la educación física.
2	Los ambientes de aprendizaje en educación física para la formación integral de los alumnos de educación básica.
3	Promoción de proyectos de educación física dentro y fuera de la escuela. Uso del tiempo libre, educación saludable, seguridad, etcétera.
4	Planeación, organización y evaluación de las propuestas didácticas de educación física.
5	Puesta en práctica de actividades motrices diversas, con distintos materiales de enseñanza y recursos didácticos, para lograr un desarrollo amplio e incluyente de las habilidades motrices básicas o complejas.

Reelaborado a partir de SEP (2002, p. 22).



Como se aprecia en la tabla 1, los aprendizajes de didáctica cobran un protagonismo particular para diseñar, organizar y evaluar las conductas motrices de los alumnos. Para reforzar este aspecto existe la figura del asesor. Según la SEP (2002, p.11) «la función de la red de asesoría para la elaboración del documento recepcional es que los estudiantes dispongan de más elementos teóricos y prácticos que les permitan ampliar sus conocimientos sobre los diversos campos». Esto permite trabajar el aspecto pedagógico con otros docentes especialistas que pueden aportar otra visión más integral.

### **Aspectos disciplinares**

Uno de los temas fundamentales para los licenciados de Educación Física, son los aspectos disciplinares que engloban el campo del conocimiento en motricidad, desarrollo motor, recreación, iniciación deportiva, juego, recreación, deporte escolar, capacidades perceptivas motrices, capacidades sociomotrices, capacidades físico-motrices y habilidades y destrezas básicas. Estos tópicos comprenden los aprendizajes propiamente dichos de la Educación Física en la formación del estudiante. A continuación, se muestran en la tabla 2:

**Tabla 2. Aspectos disciplinares a desarrollar en el documento recepcional.**

No.	Aspectos disciplinares
1	La integración de la corporeidad, base del aprendizaje de los alumnos de educación básica.
2	Las motivaciones de los niños y los adolescentes para la realización de actividades motrices.
3	Exploración de las formas en que los niños y los adolescentes resuelven sus problemas.
4	La variabilidad de la práctica en la acción motriz de los niños y los adolescentes.
5	El sentimiento de competencia o de incompetencia motriz, en sesiones de educación física.
6	El pensamiento y la actuación estratégica a través de los desempeños motores de los alumnos.

Reelaborado a partir de SEP (2002, p.22).

Este tipo de aspectos disciplinares parece ser el más atractivo para los licenciados por considerarlos primordiales para la enseñanza del aprendizaje motriz. Dentro del documento recepcional, estos tópicos son parte del marco teórico que, con el andamiaje del asesor, fundamentan el texto académico. El entendimiento de estos aprendizajes, por supuesto, es de suma importancia para la sesión de Educación Física. Sin embargo, el tener conocimientos disciplinares sin contar con los pedagógicos hace irrelevante el acto educativo. Para adquirir estos



conocimientos en la licenciatura se sugieren instrumentos de evaluación, como a continuación se menciona:

Durante el proceso de selección del tema es importante que los estudiantes examinen de nueva cuenta el expediente que han conformado en los semestres anteriores (diario de observación y práctica, portafolios, bitácora, etcétera), con la intención de que reflexionen sobre los aspectos, favorables o desfavorables, de su desempeño docente SEP (2002, p. 14).

Analizar la importancia de las asignaturas de la academia psicopedagógica es una prioridad para el estudiante, ya que al ser materias a las cuales se les denomina teóricas, probablemente las considere menos relevantes en comparación con las asignaturas técnico-deportivas e incluso con las médicas biológicas. No obstante, las asignaturas de esta academia son de las más relevantes porque son la base, el fundamento teórico pedagógico para poder enseñar a los alumnos, enriquecer la práctica educativa del educador físico y facilitar el aprendizaje significativo de los niños de educación básica.

Reconocer la importancia de los aspectos disciplinares y pedagógicos en la formación superior es, además, esencial para que el alumno comprenda el contexto escolar de las escuelas públicas donde, al egresar, ejercerá su profesión. Por consiguiente, deben vincularse con los aprendizajes esperados que persigue la Educación Física en la Educación Básica.

En la tabla 3 se describen las capacidades y habilidades que persigue la Educación Física, de acuerdo con el programa de estudios de la SEP (2017) en la Educación Básica.

**Tabla 3. Capacidades y habilidades que persigue la Educación Física.**

No.	Capacidades	Características
1	Perceptivo-motrices	Permiten a niñas y niños realizar un reconocimiento de sí, por el tipo de acciones en el entorno espaciotemporal; por la manipulación y manejo de objetos e implementos de manera central, por la construcción de su imagen corporal.
2	Sociomotrices	Se caracterizan por la interacción y la posibilidad de comunicar, expresar y relacionarse con los demás mediante el juego motor.
3	Físico-motrices	Estimulación de la condición física de las personas. Son producto de la carga genética y metabólica del cuerpo y se pueden agrupar en fuerza general, resistencia cardiorrespiratoria, velocidad y flexibilidad general.
4	Habilidades y destrezas	Acciones concretas como caminar, correr, saltar, reptar, lanzar, atrapar, patear, girar, rodar, entre otras- patrones básicos de movimiento- que paulatinamente se combinan y depuran para realizarse con un menor esfuerzo y un mayor grado de afectividad.



Desde esa lógica, el licenciante a punto de egresar debe conocer y dominar esas capacidades y habilidades motrices durante su formación y complementar el documento recepcional, para ejercer su trabajo docente. Es necesario, por consiguiente, el conocimiento de diferentes test, baterías e instrumentos de evaluación de capacidades perceptivo-motrices, sociomotrices y físico motrices, basados en diferentes estrategias didácticas y juegos, para dar una mayor versatilidad a las actividades de la sesión de Educación Física. Los factores que determinan la apropiación de los conocimientos disciplinares y pedagógicos son múltiples; sin embargo, uno de ellos, que complica este conocimiento en la educación superior, podría ser el de cátedras de asignaturas, que fomentan prácticas docentes con limitados y débiles métodos y estrategias de enseñanza, propiciando un aprendizaje mecánico y estereotipado.

## Asesorías y taller de análisis para la vinculación del contenido

Las asesoría y taller de análisis determinan en gran medida el éxito del documento recepcional. En ese sentido, el papel del asesor es fundamental para que al alumno no se le complique el proceso y pueda enfrentar las adversidades que se le presenten. El taller de análisis, de acuerdo con las *Orientaciones para la Elaboración del Documento recepcional*, es un contexto escolar donde se abordan tópicos pedagógicos, disciplinares y metodológicos entre el asesorado y el asesor. Como señala la SEP (2002): «Al elaborar su documento recepcional los estudiantes se acercan a la realidad educativa con una actitud analítica y reflexiva que les permita reconocer los sucesos que merecen revisarse con mayor atención [...]». Esto ayuda a fortalecer las prácticas de trabajo docente durante su estancia en la escuela pública y, paralelamente, se complementa con los programas de estudio de educación básica.

Díaz-Barriga (1981) señala que «Los programas de estudio son pensados en función de lo mínimo que se debe cumplir en un curso» (p. 42); por la tanto, la vinculación de conocimientos disciplinares y pedagógicos es vital para establecer el marco teórico e indagar el estado del arte como complemento de sustento académico

El taller de análisis lo coordina el asesor de 7º y 8º semestres. El tiempo estipulado oficialmente es de mínimo 8 horas a la semana en los periodos establecidos por la autoridad para trabajar con los alumnos y avanzar en la estructura y vinculación de las temáticas en cada capítulo. Sin embargo, uno de los problemas al elaborar los documentos



repcionales es la falta de tiempo. Un estudio de Carlino (2003) señala que los tesisistas expresan falta de tiempo para dedicarle al trabajo, lo que los lleva a discontinuar su labor por considerarla una tarea titánica y agotadora. Por lo regular, los alumnos manifiestan que la jornada laboral y escolar comprime sus tiempos para poder escribir e investigar y terminan ensimismados por exceso de trabajo.

La rendición de cuentas del asesorado y asesor culmina al realizar el examen profesional en donde, por medio de una exposición de 15 a 20 minutos, se presentan cuestionamientos que evalúan el contenido del documento recepcional y se juzga el asesoramiento por medio de un jurado, integrado por un sinodal, un secretario y un presidente).

## Metodología

El estudio presenta un enfoque cualitativo de tipo exploratorio que, de acuerdo con la definición de Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. El objetivo fue analizar algunas dificultades que estudiantes de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) enfrentan en la elaboración del documento recepcional, a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las dificultades pedagógicas y disciplinares que presentan los alumnos para elaborar el documento recepcional? ¿Qué problemas enfrentan en la escritura y la redacción del texto académico? ¿Existe plagio en el documento recepcional?

La investigación se realizó con una muestra no probabilística intencional de 80 participantes de una población total de 236 estudiantes de la generación 2017-2021. Los criterios de inclusión en el estudio fueron participación voluntaria, ser alumno de cuarto año y encontrarse realizando prácticas y servicio social en escuelas públicas de la Ciudad de México. Los escenarios de prácticas y el servicio social se llevaron a cabo en escuelas de preescolar, primaria y secundaria de la SEP, y el taller de análisis en la ESEF. Debido a la pandemia el escenario principal fue un entorno tecnológico de aprendizaje con clases virtuales de Educación Física y asesorías, que se complementaron con trabajo sincrónico y asincrónico en plataformas online como *Zoom*, *Google meet* y *classroom*.

El instrumento fue una encuesta aplicada por medio de *Google Forms*, que se validó con el método de juicio de expertos que, según Cabero y Llorente (2013), «consiste, básicamente en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un



material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto» (p.29), con el objetivo de dar validez y fiabilidad a la encuesta.

El procedimiento realizado en el estudio implicó varias fases. La mayor parte de las actividades se desarrollaron en un entorno virtual de aprendizaje, lo cual modificó la forma tradicional de impartir clases. A continuación, se señala el camino recorrido.

1. Se estableció la problemática y redacción de los objetivos, sustento teórico y estado del arte para posteriormente establecer las categorías de análisis
2. El pilotaje del instrumento se efectuó *online* en diferentes reuniones con estudiantes de 1º, 2º y 3er año. Se utilizó la aplicación *Google Forms* para identificar los posibles vacíos que presentaba la encuesta, corregirlos y establecer un mayor grado de validez y fiabilidad.
3. La implementación de la encuesta se realizó online por medio de *Google Forms*, con el apoyo de las plataformas digitales *Zoom* y *Google meet* que permitieron una dinámica accesible a las circunstancias que se presentaron. Aunado a la encuesta, se hizo una revisión digital de diferentes documentos recepcionales autorizados para comparar algunos resultados de la encuesta con los manuscritos.
4. La información obtenida se agrupó en una base de datos que permitió registrar los resultados de forma organizada para su análisis; de acuerdo con las categorías de análisis se triangularon los resultados del instrumento que se aplicó en el estudio
5. En el análisis de resultados, para enriquecer la discusión y recuperar los datos de la encuesta, se realizó una revisión de la literatura para contrastarlos

## Resultados

Los resultados que proporcionó la encuesta se muestran cualitativamente y cuantitativamente en tres categorías de análisis para una mejor descripción. Los participantes fueron 50 mujeres y 30 hombres con un rango de edad de 22 a 26 años. En la muestra de participantes predominó el sexo femenino (60%) con promedio de edad de 24 años.



### ***Dominio de temas disciplinares y pedagógicos***

Con respecto al manejo de conocimientos disciplinares y pedagógicos, los participantes expresaron que solo 10% tiene la certeza de estar seguros de los contenidos presentados en el documento y el 60% considera no tener un contenido de calidad. 70% de los alumnos manifestaron que tuvieron dificultades para localizar bibliografía sobre temas pedagógicos, en tanto que 20% reportó no haber tenido dificultades para localizar información bibliográfica.

En cuanto al apoyo para recibir asesorías en el taller de análisis, los asesorados en un 70% mencionaron que la retroalimentación del asesor fue adecuada para los temas disciplinares. El 20% señaló que el asesor cumplió parcialmente con su función, mientras que 10% opinó que la asesoría fue confusa y, por ello, no les aportó aspectos metodológicos y pedagógicos para integrar en el documento recepcional.

### ***Estructura, redacción y vinculación de contenidos***

La encuesta arrojó que 90% de los participantes manifestaron haber enfrentado dificultades en la redacción del documento recepcional, debido que al ser este un documento extenso, no logran entender la estructura en general; su construcción es compleja.

Con respecto a la vinculación de contenidos en los diferentes apartados del documento recepcional, los datos muestran que 10% de los encuestados aseguró que no enfrentaron dificultades en la elaboración de su trabajo; 20% mencionó que sí presentó problemas para articular los temas, y 70% reconoce que fue difícil el trabajo de integración en algunos apartados.

### ***Habilidades de escritura, ortografía y citas textuales***

Acerca de si los alumnos consideran importante la ortografía, los resultados reflejan que 100% de los participantes señalan que es fundamental. El porcentaje de participantes que consideran tener una adecuada ortografía es del 60%; 40% aceptó que no cuentan con una buena ortografía. Cuando se les cuestionó sobre sus conocimientos para insertar correctamente las citas textuales en el documento, solo 10% reconoce no saber realizarlo; el 60% afirmó que en ocasiones sí lo realiza apropiadamente y el otro 30% mencionó que lo hace correctamente.

Por otra parte, 80% de los participantes manifestaron que no cometieron plagio en su documento recepcional, en tanto que el 20% mencio-



nó la posibilidad de haber cometido plagio inconscientemente (10%) o conscientemente, pero tiene dudas (10%).

## Discusión

El análisis de resultados se efectuó cualitativamente debido a la complejidad que implicó la interacción entre el estudiante y el asesor en la elaboración del documento recepcional. En la Tabla 4, se muestran a continuación, las categorías y subcategorías implicadas.

**Tabla 4. Clasificación de temas por categorías centrales**

Categorías	Subcategorías
1. Dominio de temas disciplinares y pedagógicos	1.1 Conocimientos sobre Educación Física.
	1.2 Manejo de métodos y didáctica.
2. Estructura y vinculación de contenidos	2.1 Facilidad al estructurar el documento.
	2.2 Vinculación de los capítulos.
3. Habilidades de escritura, redacción y citas textuales	3.1 Dificultades al escribir y redactar.
	3.2 Dilemas para insertar citas textuales APA.
	3.3 Plagio en el texto académico

Elaboración propia.

Las tres categorías y siete subcategorías señaladas en la tabla 4 se describen a continuación para analizar el fenómeno desde el aspecto descriptivo y argumentativo.

### 1. Dominio de temas disciplinares y pedagógicos

Con relación al manejo de conocimientos disciplinares y pedagógicos, los participantes manifestaron inseguridad respecto a los temas de los capítulos, lo que podría hacer suponer que se trata de documentos no articulados en los aspectos de didáctica, metodología y Educación Física. Los alumnos reportaron que el manejo de temas disciplinares y pedagógicos en el documento recepcional les generó estrés. Esto concuerda con un estudio de Savaj (2009) quien señala que los principales errores identificados en la articulación temática son la incomprensión de los artículos de investigación, densidad informativa, complejidad sintáctica y errores en la integración de la información nueva con la conocida.



### **1.1. Conocimientos sobre la Educación Física**

Al parecer, los temas disciplinares sobre Educación Física son los más entendibles y aceptados por los participantes. Sin embargo, durante la elaboración del documento se enfrentaron a complicaciones para encontrar información en este rubro. Esto es comprensible por la situación de confinamiento que obligó al cierre de bibliotecas y librerías; no obstante, recurrir a internet en búsqueda de las investigaciones más recientes publicadas en revistas indexadas, podría haber solucionado este aspecto para recuperar los aspectos disciplinares.

### **1.2. Manejo de métodos y didáctica**

Las asesorías en el taller de análisis fueron apropiadas, según lo consideraron los participantes; pero esa opinión podría contrastar con ciertas dificultades de redacción, ortografía y posible plagio que presentan algunos documentos recepcionales autorizados. Además, acerca del apoyo extraordinario del docente tutor, los alumnos comentaron que la tutoría de Educador Físico en su escuela fue también apropiada por sus recomendaciones puntuales. Aunque algunos participantes se quejaron de que carecieron de retroalimentación por parte del tutor y la comunicación fue inapropiada.

## **2. Estructura, redacción y vinculación de contenidos**

La redacción del texto representó una dificultad presente en los participantes. Al respecto, los datos muestran que los principales problemas de redacción podrían ser la falta de ideas o de tiempo. Una minoría manifestó que no le gusta redactar, pero lo tiene que realizar por ser un requisito para concluir la carrera.

### **2.1. Facilidad para estructurar el documento**

Los participantes expresaron que no están acostumbrados a realizar un documento con esas características, por tal motivo no logran entender cuál es la estructura en general y su construcción es compleja. Esto podría ser por la débil articulación de contenidos disciplinares y pedagógicos; contenidos que en el último año deberían dominarse. Aunque algunos de los participantes afirmaron que se les facilitó esta tarea debido a la puntual retroalimentación del asesor.

### **2.2. Vinculación de los capítulos**

En la revisión de los escritos, los apartados se observan desfasados y sin una vinculación entre los contenidos o párrafos que van de un tema a otro, es decir, sin respetar la congruencia temática.



### **3. Habilidades de escritura, ortografía y citas textuales**

El plagio es responsabilidad del alumno, pero el asesor tiene el deber de advertirle y capacitarle sobre el correcto uso del lenguaje, así como de fomentarle buenas prácticas de citación.

#### **3.1 Dificultades al escribir y redactar**

La mitad de los participantes reconoció que no cuentan con una buena ortografía. Esto coincide con los estudios de Carlino (2003); Espino 2015; Zarate (2015) quienes señalan que esta carencia forma parte de la cultura universitaria. En particular, esta dificultad se presenta como errores ortográficos, falta de tildes, comas y una adecuada puntuación, principalmente.

#### **3.2. Dilemas para insertar citas textuales APA**

Los participantes afirmaron que saben insertar apropiadamente las citas textuales en sus trabajos, pero no reconocen cual es la estructura correcta de una cita; tienen la seguridad de que listar autores en su documento es evidencia de haber realizado una adecuada citación. Este problema se constató en los documentos recepcionales revisados, donde se observaron errores en la estructura de la cita textual, así como confusión en distinguir entre una cita textual directa o indirecta con el parafraseo, lo cual refleja el desconocimiento del estudiante en ese tema y una inapropiada asesoría.

#### **3.3. Plagio en el texto académico**

Los participantes muestran confianza de no haber cometido plagio en su documento recepcional. Algunos mencionan tener dudas sobre si cometieron plagio inconscientemente. No obstante, en la revisión de los documentos recepcionales se observan varias hojas y párrafos sin citas textuales, lo cual *podría* asumirse como plagio. Aunado a esto, existen citas textuales sin referencias y viceversa, se observan también referencias que no aparecen en el contenido del documento. Aquí cabe reflexionar respecto al estudio de Ramos *et al* (2019) quienes señalan que para los estudiantes el plagio no es un delito y no lo asumen como tal, incluso es una práctica cotidiana en el nivel de licenciatura o bien en la definición de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM 2018, p.5): «Plagiar es un hecho que vulnera tanto al autor como a la imagen del plagiario; el primero se ve despojado total o parcialmente de su obra; del segundo, queda en duda cuán fidedigno es el material presentado como suyo».



## Conclusiones

La elaboración del documento recepcional es compleja, pero derivado de la pandemia por COVID-19 se han sumado factores como el limitado acceso a la información bibliográfica; la falta de equipo tecnológico y el no acceso de los estudiantes a las sesiones virtuales.

Con respecto a las dificultades presentadas, en el dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos, los participantes suelen enfocarse menos en los contenidos pedagógicos y más en los disciplinares por considerarlos entendibles y atractivos. Es importante señalar que esta situación es una responsabilidad compartida por el estudiante y el asesor. Inevitablemente, el asesor asume el compromiso de facilitar el trabajo docente del alumno y llevar exitosamente el proceso. Por consiguiente, el rol del asesor requiere de un amplio conocimiento pedagógico para evitar confusiones en el alumno.

La escritura es una competencia que forma parte del perfil de egreso del nivel básico y medio superior. Sin embargo, en el nivel de esta licenciatura, la escritura debe trabajarse académicamente para evitar la presencia de errores ortográficos y de redacción en los documentos recepcionales, así como alfabetizar a los alumnos en la apropiada integración de citas textuales, referenciando adecuadamente la fuente. Estas prácticas alejarían al estudiante de la posibilidad de plagio consciente o inconsciente, una conducta académica común en la cultura escolar de nivel superior que, de acuerdo con estudios en el tema, enfatiza, por desconocimiento, la complicidad entre el alumno y el asesor.

Un factor determinante en la culminación exitosa del documento recepcional y, posteriormente, en la presentación del examen profesional, es la selección del asesor que acompaña todo el proceso. La elección del asesor depende de varias causas entre las que destacan la amistad; el bagaje de conocimientos; la cercanía del centro escolar con el domicilio del estudiante o por asignación directa. En este punto, la recomendación sería actualizar las prácticas docentes de catedráticos de asignaturas y asesorías en el rubro de metodología para mejorar la calidad de los documentos recepcionales y exigir que estos textos sean publicados en revistas indexadas como parte de los requisitos para obtener el título de licenciatura. Esto contribuiría a cubrir filtros académicos sistemáticos y rigurosos para mejorar el desempeño académico del alumno y del asesor.



## Referencias

- Carlino, P. (2003, mayo). *La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difíciles*. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional Catedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad de Valparaíso.  
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/239-la-experiencia-de-escribir-una-tesis-contextos>
- Díaz-Barriga, A. (1981). Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio. *Revista de Educación Superior*, 10(4).  
[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista40\\_S2A2ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista40_S2A2ES.pdf)
- Espino, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), pp. 959-976. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14039201012.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. Fernández-Collado y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed). Editorial Mc Graw Hill.
- Ramos, T., Damian, E., Inga, M., Chávez, D. y Caurcel, M. (2019,) Actitudes hacia el plagio en un estudiante de administración de empresas de dos universidades privadas en Arequipa. *Monográfico: Avances en investigación cualitativa en educación*. 7(1), pp. 33-58.  
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.26>
- Savaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de artículos científicos (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42(69), pp. 107-127. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v42n69/a06.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2002). Plan de estudios de la licenciatura de Educación Física. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2017) *Aprendizaje clave para la educación integral*. Educación Física, pp.161-283. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional Licenciatura en Educación Física Séptimo y Octavo semestres*. SEP.
- Olvera, E., Gutiérrez, E. y Aguilar, C. (2011). *El acompañamiento docente, una experiencia formativa en la construcción del documento recepcional*. Escuela Normal de Especialización COMIE 2011. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.  
[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/0778.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0778.pdf)
- Organización para las Naciones Unidas. (2020). *La COVID-19 interrumpe la educación de más del 70% de jóvenes*.  
<https://coronavirus.onu.org.mx/la-covid-19-interrumpe-la-educacion-de-mas-del-70-de-los-jovenes>
- UNAM. (2018). *Plagio y Ética*. Universidad Autónoma de México.
- Velázquez, H. y Vilchis, K. (2017) *Ciberplagio en las tesis de licenciatura*. Escuela Normal No. 1 de Toluca. COMIE.
- Zarate, M. (2015) La escritura académica: dificultades y necesidades en educación superior. *Edu. Sup. Rev. Cient. Cepies*, 2(1), pp. 46-54.



# Proyectos Integradores: enlace entre las asignaturas básicas y la práctica en clínica

## Integrative Projects: link between basic subjects and clinical practice

María Deniza Medina Soto \*

Fecha de recepción: 15 de junio de 2021

Fecha de aceptación: 23 de junio de 2021

### RESUMEN

En la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), uno de los principales problemas para implementar un proyecto integrador es la poca o nula comprensión que tienen los estudiantes de tercer semestre, respecto del conocimiento teórico que es fundamental para la práctica clínica. El objetivo principal de esta investigación fue establecer la coherencia entre las asignaturas de: Estructura de cabeza y cuello, Propedéutica de la salud, Laboratorio de operatoria dental, Microbiología, Imagenología y Anestesiología dental, unidades didácticas que integran la formación básica para articularlas con orden y raciocinio, de tal forma que el estudiante sea capaz de discernir en un futuro sobre la resolución de problemas con ética, empatía y conocimiento teórico en el paciente odontológico, considerando a este como una persona y no como un «caso clínico». Con este proyecto se propone propiciar en los estudiantes la investigación, la integración de conocimiento por medio de la formulación de problemas reales, hipótesis y proceso de datos del paciente para llegar a un diagnóstico y tratamiento certero. Metodológicamente se trabajó con un enfoque cualitativo a través de la narrativa con la finalidad de concluir con la pertinencia de los proyectos integradores para la comprensión holística de la carrera de Médico Cirujano Dentista.

### Palabras clave:

*Desarrollo de carrera, odontología, paciente, proceso cognitivo, proyecto integrador.*

### ABSTRACT

At the Faculty of Dentistry of the Universidad Autonoma de Chihuahua (UACH), one of the main problems in implementing an integrative project is the little or no understanding that third-semester students have regarding the theoretical knowledge that is essential for clinical practice. The main objective of this research was to establish coherence between the subjects of: Head and Neck Structure, Health Propedeutics, Dental Surgery Laboratory, Microbiology, Imaging and Dental Anesthesiology, didactic units that integrate basic training to articulate them with order and reasoning, in such a way that This project aims to encourage students in research, knowledge integration through the formulation of real problems, hypotheses and data processing the patient to reach an accurate diagnosis and treatment. Methodologically he worked with a qualitative approach through the narrative in order to conclude the relevance of integrating projects for holistic understanding of the career of Surgeon Dentist.

### Keywords:

*career development, dentistry, patient, cognitive process, project.*

\* Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Chihuahua

## Introducción

A partir de la década de los ochenta, el mundo vivió una serie de cambios atribuidos a la globalización mundial, así como al desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La vida diaria se ha modificado, más allá del nivel social y cultural de la persona, pues se encuentra con necesidades que involucran una nueva preparación y nuevos conocimientos (López-Chávez *et al*, 2020). La celeridad de los cambios en el mundo actual requiere adaptaciones y aprendizajes cada vez mayores. Por ello, resulta de vital importancia salvaguardar a los estudiantes de odontología en las aulas en el área teórica y, prepararlos para la práctica clínica, hasta que logren la titulación correspondiente, de esta manera, vincular a los egresados de la profesión odontológica con la sociedad a la que deben servir. En este sentido, consideramos lo siguiente: «Estamos enseñando cosas innecesarias y lo que es, pero aún, estamos dejando de enseñar lo que realmente es importante» (Martínez, 2017, p. 14).

En la Facultad de Odontología de la UACH, el alumnado recibe una formación integral, cuyo programa académico consta de diez semestres, conformados de la siguiente manera: clases teóricas, básicas de carrera y técnicas de primer a cuarto semestres, son impartidas en aulas y laboratorios. Del quinto hasta el décimo semestres, los estudiantes cursan espacios curriculares denominados clínicas dentales, en donde su labor es atender a pacientes con patologías en la cavidad bucal, además del fomento a la cultura de la prevención con acciones de promoción de la salud bucal, de esta forma, los estudiantes desarrollan destrezas y habilidades con un enfoque ético (Bueno, 2019; Mejía y Yepes, 1997). De los principales problemas con los que se enfrentan los estudiantes al estar en las clases teóricas, es la dificultad de integrar los conocimientos por la saturación de información, en consecuencia, no saben darle un sentido práctico profesional al contenido teórico.

En esta perspectiva, con el modelo actual, Castañeda (2003) menciona que:

Si nuestro modelo pedagógico considera las distintas dimensiones del aprendizaje: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, entonces el sistema evaluativo también deberá considerarlas, integrando varios procesos, la evaluación aptitudinal (el saber conceptual y el saber hacer) y actitudinal (el saber ser y el saber actuar) [...]. (p. 33)

El conocimiento teórico se fundamenta en lo general —libros, revistas, artículos—, ya en la práctica clínica el proceso es en forma individual. Con este proyecto integrador se propicia en los estudiantes



la investigación, la integración del conocimiento en la formulación de problemas reales, la exposición de hipótesis, el procesamiento de datos del paciente para anclar en un diagnóstico y en un tratamiento certero con base en la premisa «salud-enfermedad» para no separar la teoría de la habilidad práctica y la destreza manual, sino que el estudiante aprenda a resolver problemas a través de situaciones reales, en donde aplique el conocimiento teórico-práctico-manual que le permita llegar a una eficiencia terminal (Cortés, 2006; Gómez *et al*, 2019). Actualmente se necesitan estrategias como los proyectos integradores que promuevan un cambio paradigmático, donde el estudiante sea capaz, a través de la investigación cualitativa y cuantitativa, además de la imaginación, de lograr la transformación de los saberes teóricos en soluciones críticas, éticas y creativas para la resolución de los problemas bucales que aquejan a los pacientes, para que los egresados, en un futuro próximo, sepan manejar esa información y ofrecer soluciones satisfactorias en su labor clínica (Cedeño *et al*, 2019). Es imperativo que la educación odontológica centre su enseñanza en el manejo integral y eficiente de la atención al paciente y prepare al futuro dentista, no solo teóricamente, sino que lo conduzca al equilibrio de los dominios cognitivos, psicomotores y éticos; un programa articular entre la teoría y la práctica clínica.

En las clínicas multidisciplinarias de la Facultad de Odontología de la UACH, se atiende a pacientes tanto de la ciudad de Chihuahua como de diversos municipios del estado, brindando atención profesional de: Odontología Preventiva, Operatoria Dental, Exodoncia, Periodoncia, Prótesis fija y removible, Endodoncia, Prótesis total y Odontopediatría. Proporciona una amplia cobertura, con grandes ventajas, a saber: costos accesibles, calidad supervisada de la atención por expertos, oferta de tratamientos integrales que incluye rehabilitación, atención especializada a través de sus posgrados, entre otras (Bueno, 2016).

Los estudiantes inician con sus prácticas clínicas a partir del quinto semestre de la carrera y adquieren una serie de responsabilidades y de retos que deben atender de manera prioritaria, con el propósito de cumplir estándares de calidad, para desarrollar las competencias clínicas hasta egresar con capacidad de enfrentar y manejar, con efectividad, situaciones de salud estomatológica a nivel individual, familiar y colectivo (Bueno, 2016). Por esta razón, el estudiante de odontología debe tener una educación encauzada para apoyar académicamente a los estudiantes para que, al momento de egresar, realicen las tareas para las cuales fueron formados. Prepararlos para una vida profesional que se torna diversa, mejorar su aptitud para trabajar en equipo utilizando la información de manera autónoma, con improvisación, así como con creatividad (Sánchez, 2009).



Este proyecto integrador tiene como objetivo principal articular los contenidos teóricos, instrumentarlo como última actividad semestral del grupo de estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Odontología de la UACH. Lo hemos diseñado y planificado de la siguiente manera: en primera instancia, se hicieron equipos de cinco estudiantes, a cada uno se le asignó un caso clínico real, en donde se aplicarán todos los conocimientos teóricos adquiridos durante todo el semestre para la adecuada resolución de problemas en este ámbito. Una vez entregada la encomienda, los estudiantes procedieron a la resolución del caso por medio de la investigación en libros, revistas, artículos, videos e internet, además, recopilaron diversa información con sus compañeros de semestres más avanzados. Los estudiantes del tercer semestre, por medio de la investigación, iniciaron la resolución del caso clínico presentado.

## Materiales y Métodos

El contexto de la población muestra es en la Facultad de Odontología de la UACH, los estudiantes se eligieron de forma aleatoria, como criterio, ser estudiantes del tercer semestre de la carrera de Médico Cirujano Dentista. La recolección de datos integró los saberes adquiridos durante el semestre, para que el estudiante a través del pensamiento complejo utilizara sus conocimientos en la resolución de un caso clínico. Esta recolección de los datos se realizó mediante la revisión de cada proyecto por medio de la narrativa y la interpretación en voz de los propios estudiantes, en total 25 participantes, reunidos en equipos de 5 integrantes. Se determinó el grado de comprensión académica de cada uno como parte del auxilio didáctico que los proyectos integradores proporcionan, además de que son estrategias para evaluar los alcances que tiene una investigación, en este caso la contribución a la solución del caso clínico. Los datos fueron procesados a través del análisis de las narrativas de cada estudiante de manera individual. De ahí surgieron los diferentes puntos de vista, con el objetivo de formar categorías de análisis e interpretación.

La investigación es una habilidad para conocer e intervenir, permite acceder a perfeccionar adaptaciones con la realidad, sea social o natural y lleva a un resultado no conocido arrojado por la misma naturaleza o contexto (Lizarzaburu *et al* 2016).

Observar y movilizar las nociones que tenemos sobre el objeto de estudio para derivar en una ruptura epistemológica y de allí a una construcción conceptual. Recordemos que el conocimiento, más que disciplinario, es interdisciplinario y que la educación no es la excepción, pues es un recorte de la realidad que va ligada a otros más.



Los temas fueron expuestos por los estudiantes en clase con la idea de que los problemas se investigan. Plantear un problema significa preguntarse sobre un objeto de estudio y, en el proceso, encontramos dimensiones que, en ocasiones, lo dificultan. A partir de la identificación del problema, nace de la idea de su resolución educativa en la facultad de Odontología como lo es la integración de la teoría académica con la práctica clínica en el paciente dental.

Empezamos a recabar datos a partir de hechos que se encontraban presentes, cuestionamos la realidad, para convertirla a una mirada cotidiana y superar un obstáculo cognitivo en el camino firme de la resolución de un problema de investigación (Ibáñez e Iñiguez, 1996; Willig, 2001; Denzin y Lincoln, 2003; Lincoln y Guba, 2003; y Gergen y Gergen, 2003).

Trabajamos bajo el paradigma cualitativo con un método hermenéutico a través de la narrativa. De esta manera se recopilaron las impresiones, avances y críticas acerca del estudio de caso. En educación, es importante la narrativa y la interpretación porque en el paradigma cuantitativo solo se muestran indicadores fríos que no aportan significados para la comprensión y solución de los problemas que se suscitan en un campo de estudio en la búsqueda de posibles soluciones. Aquí establecimos una forma de investigación científica más humanizada, a través de la narrativa y la biografía que incluyen aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas que es preciso «medirlas» por medio de la comprensión, además, presenta las vivencias en forma descrita secuencialmente del lugares y tiempos para generar esta misma comprensión. Tomamos en cuenta que todas las acciones de los seres humanos son únicas e irrepetibles, por tanto, deben ser interpretadas por la hermenéutica para resaltar sus características distintivas que originan las categorías para la clasificación de los datos recogidos, previamente examinados de acuerdo con su significado para su posterior codificación y formación de grupos de categorías afines; esta línea constituye el análisis paradigmático de datos narrativos. Por otra parte, está el análisis narrativo propiamente dicho, que son casos particulares donde se buscan elementos singulares que conformen la historia, para aportar una reconstrucción de pensamiento, siendo este el medio que facilita la comprensión, además de proporcionar los elementos más significativos para obtener una información básica.

La narrativa como marco metodológico permite comprender el valor para interpretar los hallazgos obtenidos en la cotidianidad de los contextos estudiados. La narrativa es transversal, es decir, toca diversos campos como son la psicología, la historia, la lingüística, la antropología,



la hermenéutica, etc. Con el propósito de narrar la experiencia vivida para reconstruir, por medio del lenguaje esta experiencia y recuperar el significado del contexto al que pertenece el objeto de estudio (Bolívar y Domingo, 2006; Atkinson, 2005).

En este sentido, es importante la construcción de estrategias pedagógicas, que son elementos clave dentro del aula, para la formación médico odontológica. Coincidimos con el sustento teórico y metodológico de Freire, en la perspectiva de «la cultura como el incremento que el hombre hace al mundo que no fue construido por él. La cultura como resultado de su trabajo. De su esfuerzo creador y recreador (Freire, 1999 p.117).

El aprendizaje cognoscitivo, no solo debe abarcar los currículos establecidos por las instituciones educativas, también favorecer la formación de los estudiantes en las áreas de ética, estética y cultura, donde sean capaces de ser profesionistas y profesionales.

Las acciones del docente en el proyecto integrador:

- La descripción de casos clínicos como ejemplos, para la comprensión de la actividad.
- Generar la necesidad de aprendizaje y conciencia en los estudiantes.
- La interacción en la formación de los equipos de estudiantes.
- Conducción de las habilidades cognitivas en la resolución de casos clínicos.
- Fomento de la crítica y construcción del aprendizaje a partir de saberes previos.
- Orientación a los estudiantes en la búsqueda de información científica y su análisis, utilizando las tecnologías de la información.
- Establecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en un sentido interdisciplinar y relacionar las materias básicas con los procesos de la clínica dental.
- Favorecer de forma empática y entusiasta la construcción de conceptos que favorezca un conocimiento dinámico y profesional.
- Guiar la resolución de casos desde los diferentes ángulos de posibles acciones para un solo problema (un problema, diferentes soluciones).
- La reflexión y el análisis en la comprensión del ser humano de forma ética y holística.



### Actividades de los estudiantes:

- Conformación de equipos de 5 personas.
- Identificación del caso clínico.
- Abordar el caso clínico con una perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinaria.
- Búsqueda de información en libros, artículos, ponencias y revistas. Además del uso y manejo de las tecnologías de la información.
- La familiarización con la historia clínica del paciente con la correspondiente carta de consentimiento de que este ha sido informado sobre su caso.
- Relación entre los métodos de diagnóstico, exámenes de laboratorio complementarios y el caso clínico.
- Evaluación del examen físico y psicológico del paciente.
- Investigar sobre el diagnóstico y tratamiento óptimo y certero.
- Decisión en la administración de anestésicos locales y uso de vasoconstrictores, así como dosis máxima recomendada y posibles complicaciones locales y sistémicas en la administración de estos fármacos.
- Métodos para hacer el procedimiento dental, de acuerdo con la investigación —fase metacognitiva—.
- Participación crítica, reflexiva y ética de los casos clínicos de todos los participantes del grupo y del equipo al que pertenecen.
- Establecer un enlace de lo aprendido teóricamente con la realidad.
- Desarrollo de un potencial personal cognitivo, investigativo y creativo desde una perspectiva humanista.

## Resultados

### *Interacción social: conformación y trabajo en equipo*

Para la ejecución del proyecto integrador, se requirió organizar a los estudiantes en equipo para fomentar el trabajo colaborativo. Los mismos estudiantes se integraron en grupos de 5 miembros, de acuerdo con su afinidad, con el objetivo de hacer más eficiente, sencilla y fácil la interacción entre los integrantes.

Las primeras impresiones que se recogieron fueron precisamente en relación con la opinión que los estudiantes tuvieron de la experiencia de trabajar en equipo para la construcción del proyecto integrador, destacando los siguientes comentarios:



Para mí este caso clínico fue bueno porque primero, me comuniqué más con mis compañeros en el equipo. Ya que ellos y yo supimos cosas muy importantes a la hora de realizar este trabajo. PI. EMR (2019).

Se dice que dos mentes piensan más que una y en este proyecto fue ampliamente constructivo la forma en que las ideas de más personas se unían con la tuya para llegar a una solución y el mejor resultado, dejándote a ti un más amplio conocimiento y otra perspectiva del mismo escenario. PI. EHR (2019).

Primero nos reunimos en equipo, con gran número de integrantes y ver cómo sí se puede hacer que todos colaboremos y trabajemos en equipo y pues integrarnos más como grupo PI. EHR (2019).

Aprendí a ver diferentes puntos de vista de los diagnósticos ya que mis compañeros de equipo, los del salón y nuestra doctora nos daban su opinión. PI. EHR (2019).

El juntarme en equipo con personas que no había trabajado pues sí fue bueno y a la vez no, porque modificaron gran parte de lo que me había tocado y no fue en si trabajo en equipo, a cada uno le dieron su parte y hágalo como quiera, lo hice y no les gustó, pero al último salió bien la presentación. PI. EMR (2019).

Nos ayuda de manera en que aprendemos un poco más a trabajar en equipo, ya que muchas veces no todos tenemos la misma opinión acerca de algún tema, de esa manera pudimos apoyarnos entre todos los de mi equipo. PI. EMR (2019).

También fue bueno trabajar en equipo, ya que en todo el semestre hicimos trabajos individuales y siento que entre el equipo nos complementábamos y nos ayudábamos en muchas cosas, desde recordar detalles y explicar cosas que a lo mejor no nos quedaban claras PI. EMR (2019). El trabajo en equipo no fue complicado, ya que cada uno tomó responsabilidad por su parte y juntos logramos algo que nos gustó y sobre todo que nos dejó. PI. EMR (2019).

No fue fácil, porque cada uno de mis compañeros tenía una opinión diferente que utilizaría, hasta que llegamos a un acuerdo con los conocimientos de cada uno. PI.EMR (2019).

El trabajo en equipo promueve en el alumnado su autoestima, despierta su creatividad, descubriendo e innovando su conocimiento igualmente comparando las diferentes opiniones. Proporcionando la oportunidad



para que entre los integrantes del equipo analicen, comparen, critiquen, lleguen a acuerdos, etc., en una forma cooperativa y respetuosa, hasta llegar a una conclusión desde sus diferentes perspectivas (Tobón, 2006).

El trabajo colaborativo, permite la socialización en espacios destinados ya sea físicos o virtuales, para atraer la atención de los estudiantes y fortalecer su aprendizaje individual y autónomo, convirtiéndolo en una manera de relación entre los miembros del equipo y los integrantes de los otros equipos, para extender el proceso de enseñanza-aprendizaje, del interior del pensamiento individual al pensamiento colectivo, por medio de la cooperación y socialización para convertirlos en habilidades laborales, con inteligencia y orientación ética (Molina y Sierra, 2015; Jiménez, 2015). El mundo presenta cambios importantes en donde día a día los estudiantes tienen que resolver problemas, además de enfrenar desafíos, para alcanzar los objetivos. Una forma de lograrlo con mayor facilidad es por medio del trabajo en equipo y, el mejor equipo es cuando se labora con el corazón y la inteligencia. Siempre en la búsqueda de un bien común y el fortalecimiento del conocimiento (Asamblea Latinoamericana de Odontopediatría, 2017).

### ***Comunicación verbal y escrita***

La comunicación verbal y escrita es un factor indispensable para poder interactuar y realizar un intercambio de información. Los estudiantes manifestaron sus puntos de vista, perspectivas, dudas, inquietudes y opiniones utilizando el lenguaje como un método de descodificación y de esta manera auxiliarse para precisar dónde se necesita otorgarle un sentido al conocimiento, en esta perspectiva, la pertinencia del uso de la teoría en el caso clínico del paciente dental.

Al respecto los estudiantes utilizaron un lenguaje de acuerdo con la circunstancia, además de compartir sus pensamientos reflexivos y críticos en torno al objeto de estudio o caso clínico:

...empezando por la complicación que pudiese llegar a tener, cómo evitarla, los tipos de medicamentos que se tenían que recetar; el anestésico local con base en su peso. Que a pesar de que ya hace mucho tiempo lo habíamos visto, sacamos los apuntes y debatimos. PI.EMR (2019).

Sobre todo, pensamos en ese momento, lo peligroso que era infiltrar adrenalina, ya que nuestro paciente del caso clínico había sufrido un infarto recientemente. Luego utilizamos la técnica de un modo real, pues solo habíamos visto la teoría y comentamos sobre el caso. PI.EMR (2019).



El explicarlo en la vida diaria es mucho más difícil porque ya tenemos que tomar en cuenta la dosis máxima recomendada según el peso y tomar y saber la cantidad de anestésico de cada técnica, los pasos que hay que seguir, ya que si no las sabemos podemos ocasionar problemas irreversibles. PI.EMR (2019).

El proyecto integrador me sirvió para escuchar a mis compañeros, ya que fueron casos clínicos diferentes. PI.EMR (2019).

Con cada procedimiento y caso que expusimos surgen cosas nuevas, diferente tratamiento, complicaciones, etc., diferentes puntos de vista ayudándonos unos a otros a comprender y a aprender a hacer las cosas. PI.EMR (2019).

Pudimos ayudarnos, cuando teníamos dudas, la mayoría aportaba su conocimiento y opinión; además pudimos dialogar ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? PI.EMR (2019).

Gracias a las exposiciones de mis compañeros pude ver de una manera más real ciertas complicaciones y cómo debo actuar ante esa situación. PI.EMR (2019).

Fue muy interesante ver los casos de mis compañeros, ver diferentes complicaciones y organismos y cómo con un detalle muy pequeño puede cambiar todo el rumbo del tratamiento. PI.EMR (2019).

...de igual forma otra de las cosas que me gustó, fue escuchar algunos casos clínicos que llegan a pasar y cómo debemos tener mucho cuidado. PI.EMR (2019).

Me ayudó a integrarme con mis compañeros y a respetar sus diferentes puntos de vista, para así, cada uno con su propio conocimiento, al momento de sustentarlo llegar a la conclusión o resolución más adecuada y concisa, a observar y analizar las ventajas y desventajas de cada punto de vista y también a conocernos un poco más como compañeros. PI.EMR (2019).

Para que pueda lograrse una transformación en el estudiante, tomamos en cuenta que lo ontológico siempre lleva implícito lo fenomenológico, en primer lugar, el estudiante es un ser y da sentido a su existencia a través de su lenguaje porque el ser tiene presencia en la vida de estar en y con el mundo, siendo parte el estudiante de odontología de la diversidad colectiva a través de la historia, a través del lenguaje para llegar a



la comprensión hermenéutica, que es primero una posición sociológica antes de ser una metodología.

En este sentido Bruner (1989), menciona:

La implicación más general es que la cultura como tal está constantemente en proceso de creación y recreación, según es interpretada y renegociada por sus miembros. Compendiarla como un conjunto de reglas más o menos fijas que los miembros internalicen o apliquen en situaciones específicas es, en el mejor de los casos, una cuestión de conveniencia (Cap. 10).

En los últimos años han proliferado los medios de comunicación social, los cuales ayudan y fortalecen la comunicación entre los estudiantes y el docente, pero, en el análisis y reflexión de casos clínicos es importante la comunicación verbal personal.

En este sentido Aymerich-Franch y Fedele, (2015) afirman que: «En particular, se valora mucho el contacto cara a cara entre profesores y estudiantes. Los estudiantes perciben en esta relación la base del modelo universitario tradicional que han elegido» (p.25).

Por lo que se tomó en cuenta, a la hora de planificar el proyecto integrador; utilizar los medios de comunicación social como mera herramienta para la comunicación en los preparativos del caso clínico, una vez elaborado este proyecto, se efectuó en forma presencial, interactuando: equipo- estudiantes-docente, que favorecieron el análisis, la recolección de información y, lo más importante, la generación de conocimiento.

### ***Autorregulación de competencias***

Dentro del proyecto integrador existe un problema que, en este sentido, es la resolución de un caso clínico en un paciente dental. Situación que tienen que resolver los estudiantes con la creación de un escenario que los apoye en el desarrollo de competencias, utilizando el pensamiento complejo, para conectar diferentes conocimientos adquiridos durante el semestre; conectarlos y utilizarlos en forma reflexiva y siempre en la búsqueda de varias opciones para definir cuál será la idónea, con la idea de resolver el padecimiento del paciente con ética y profesionalismo (Morín, 2000; Santos, 2000).

De esta forma los estudiantes comentaron cómo utilizaron las competencias de las diversas materias y cómo las implementaron en su caso clínico para alcanzar las metas propuestas:



Me ayudó a comprender varios aspectos que vimos en la materia de Anestesiología, que fue mi materia favorita del semestre; me encantó. Me ayudó a entender que todo se relaciona, hasta el más pequeño detalle se relaciona. Desde el diagnóstico hasta las complicaciones locales y sistémicas. PI.EMR (2019).

Imaginarme en la situación en la que podría estar y que seguramente estaré algún día. Desde realizar la historia clínica hasta recetar un tratamiento por una complicación. PI.EMR (2019).

Es muy emocionante conocer qué es lo que estaré haciendo, pero esta primera vez fue muy tenebroso. Tuve que buscar muchos ejemplos para hacerlo, integrar los conocimientos del cómo y por qué para poder dar una solución y cuidados posquirúrgicos PI.EMR (2019).

Pienso que en lo que más batallé fue en el diagnóstico de ICDAS, como para visualizar donde tiene el paciente el problema y saberlo ubicar. PI.EMR (2019).

Reafirmar los conocimientos teóricos, como, por ejemplo, el llenado de la historia clínica no sabía exactamente qué datos iban en cada casilla, ya que, en la clase de Propedéutica de la salud, no me quedó muy claro, también aprendí que se cancela una raya; esto es indispensable para que nadie altere la historia clínica y me pueda afectar legalmente a mí. PI.EMR (2019).

Conocí cual es el protocolo que se hace en una clínica, desde que citamos al paciente hasta que el tratamiento concluye. PI.EMR (2019). El hacer un análisis de una radiografía, también hizo que ampliara mi conocimiento y sobre todo mi vocabulario, para poder hacer un reporte radiográfico y ver un problema oral, proyectado a la vida cotidiana. PI.EMR (2019).

Me hizo recordar cómo se saca una dosis máxima recomendada por cada paciente para evitar una sobredosis PI.EMR (2019).

Pusimos en práctica todos nuestros conocimientos, desde la historia clínica, la carta de consentimiento informado que nos da seguridad ante alguna situación. Las radiografías de cómo interpretarlas para saber lo que sucede con nuestro paciente, el modo de acomodar todo nuestro material, como odontólogos debemos tener un orden para evitar algunos accidentes. Checar que la unidad en donde vamos a trabajar sirva ya que nos quita tiempo. El tipo de anestésico que vamos a utilizar dependiendo de la situación, si nuestro paciente presenta alguna enfer-



medad sistémica. Las técnicas de anestesia que vamos a implementar para el tratamiento y el uso correcto de los RPBI, todo tiene un lugar específico. PI.EMR (2019).

En mi opinión a mí me ayudo en todos los campos, sin embargo, yo me llevo una especial enseñanza de historia clínica, analizar y marcar la importancia de la misma y el suficiente cuidado en qué tan relevante es y, hasta estar frente a una y tener la incertidumbre de cómo llenarla de manera adecuada, es cuando me doy cuenta de qué significa en realidad. Me ayudó a comprender que en un futuro cuando tenga que hacerla de una manera práctica, podré no estar en blanco y tener una ruta a seguir. Conocí los diferentes documentos que existen en cada procedimiento a realizar, las diferentes pautas, exámenes y sobre todo la carta de consentimiento informado. Las firmas que el paciente tiene que proporcionar. PI.EMR (2019).

El aplicarlo en la vida diaria es mucho más difícil, ya que tenemos que tomar en cuenta la dosis máxima recomendada según el peso, saber y tomar la cantidad de anestésico de cada técnica, los pasos a seguir en cada una de ellas, ya que si no lo sabemos podemos ocasionar, a veces hasta problemas irreversibles. Los riesgos que hay al manejar a un paciente hipertenso o diabético y que ya desgraciadamente no podemos regresar el tiempo. PI.EMR (2019).

Siento que nos hizo bajarnos de las nubes, porque yo lo veía como algo muy lejano y esto nos ayuda a unir todo lo que aprendimos y nos hace verlo como algo más real y no solo como un conocimiento, además que es súper importante analizar cada tema para empezar a resolver todo junto en un caso clínico. PI.EMR (2019).

En este sentido, Santos (2000) asevera que:

Vivimos una época en lo que todo se ha hecho más complejo y en la que los proyectos humanos no parecen mostrarse tan diáfanos como antaño. Es por esto que, tal vez, sea un tiempo especialmente propicio para intentar una nueva gestión de los recursos humanos en múltiples órdenes de la vida, y de ésta como un todo, integrado por elementos de disímil referencia, buscando un marco de comprensión suficientemente unitario que otorgue mayor sentido a la realidad (p.133).

Freire (1997) menciona que los únicos que tienen capacidad de aprehender y crear son los hombres y mujeres: «Aprender es construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu...» (p.68).



### ***Aprendizaje significativo con objetivos y metas***

El deseo de construir conocimiento, a partir de la comprensión teórica que contribuyan a la vinculación con la practicidad y enfrentar al estudiante a la solución de un problema real, para motivarlo y obtener un impacto positivo en el favorecimiento de la integración de saberes teórico-práctico y evitar la fragmentación y descontextualización entre el aula y la clínica dental (Samaniego, 2014).

En este sentido, los objetivos y metas se resumen en una estrategia pedagógica para determinar que, por medio del proyecto integrador, pueden enlazarse los conocimientos metodológicos, teóricos, éticos y finalmente prácticos, que se adquirieron en el curso del tercer semestre y, al obtener un desarrollo transdisciplinar, pudo obtenerse la aplicación de los conocimientos teóricos en pensamientos formales para su aplicación, a través del pensamiento complejo, cuyo objetivo es hacer frente a la exigencia real en la clínica y adquirir la capacidad de discernimiento con decisión ética, diagnóstico oportuno y certero en el tratamiento del paciente odontológico (Cevallos et al, 2016).

Los estudiantes al concluir su exposición por equipo, después de debatir, discutir, reflexionar desde el pensamiento complejo, para afianzar sus saberes con gran respeto, actitud de apertura y proactiva, pudieron llegar a acuerdos, soluciones diversas sobre sus casos clínicos, expresando individualmente su experiencia en los objetivos, metas e impacto que les causó instrumentar un proyecto integrador:

Considero que el proyecto integrador es una excelente manera de observar para qué es todo lo aprendido durante el semestre y llevar a cabo un ejemplo muy real de una historia clínica, un procedimiento y una complicación en caso de haberla. Nos ayuda a comprender la importancia de saber y estudiar por la salud y la vida de las personas. Debe ser importante para todos, cuidar de esto, será un honor. PI.EHR (2019).

Al realizar este proyecto integrador, tuve dudas en lo que tenemos que hacer, cómo empezar y lo que seguía después, pero esto sirvió para darnos cuenta de que no sabemos todo y que nos falta mucho por aprender. Se vienen más semestres en los que al igual que en este, debo recolectar una gran cantidad de conocimientos; faltan muchas cosas que aprender. También pude darme cuenta de que el procedimiento no termina al terminar el tratamiento, sino que hay que saber qué hacer con los desechos y tener el conocimiento y tener conciencia del peligro de los desechos y el no tratarlos como se debe. Me fue de mucha ayuda este proyecto, me dio la oportunidad de aplicar varias cosas aprendidas



hasta hoy en esta carrera y, me hizo darme cuenta, de que son personas realmente con las que estamos tratando y esto no es cualquier cosa. PI. EMR (2019).

Desde mi punto de vista, el proyecto integrador fue clave para sintetizar toda la información de todas las materias del semestre y no que el curso de Anestesia quedara como conocimiento aislado, el poder ver la relación que tiene con las demás materias fue clave para comprender y saber que todas las exposiciones, tareas, proyectos, exámenes valieron la pena, porque no son más que una prueba del aprendizaje. PI. EHR (2019).

En un futuro no muy lejano, estaremos haciendo nuestros propios casos clínicos solos, o sea, todo quedará en nuestras manos. Si algo nos sale mal, aquí la culpa la tendremos nosotros, ya que pudimos haber tenido algún error en nuestro caso y esto quedará en nuestra conciencia, pero si, al contrario, todo nos sale bien, tendremos beneficios para nosotros a futuro, como pacientes satisfechos que nos recomendarán a futuro y gracias a que, desde un principio, lo supimos poner y hacer en práctica. PI.EHR (2019).

Me sentí muy contenta y hasta emocionada, pensando en todo lo que puede pasar en la clínica y, lo mejor, es que algunas de esas cosas ya sabrían cómo manejarlas o cómo reaccionar en el momento. No solo el proyecto me gustó mucho, en el curso, las clases las disfruté mucho, todo lo que aprendimos que no teníamos idea de lo que podía pasar solo por una mala punción o por no estar atentos a todo. PI. EMR (2019).

En mi opinión, si no utilizas esta información aprendida es tiempo desperdiciado y este proyecto ayuda a saber aplicar lo aprendido, pero en cosas reales y apoya a que la mente no lo olvide fácilmente. PI: EMR (2019).

A mí me pareció este proyecto muy interesante, ya que de esta manera repasamos y entendimos mejor de todos los temas que vimos en este semestre. Además de eso, logramos darnos cuenta de la importancia y el cuidado que debemos tener para llevar a cabo cualquier procedimiento dentro de nuestra facultad. El proyecto integrador nos hace ver las cosas de otra manera, ya que todo esto es como una simulación real de las cosas o incidentes que nos pueden ocurrir en los semestres más arriba en la clínica, porque debemos darnos cuenta de que tenemos en nuestras manos una responsabilidad muy grande, que es la vida de una persona que nos dio su confianza para atenderlo. PI: EMR (2019).

Me pareció sumamente interesante este proyecto integrador, ya que me hizo recordar cosas desde el primer momento en que tuvimos



clase hasta la última. Realmente se siente de maravilla saber que lo que aprendes en día a día en clase sí lo pones en práctica, ya que este proyecto fue como ver al futuro. No es lo mismo aprender y saber que tienes todo en tu mente a ya plasmarlo para su función. Se me hizo realmente completo este proyecto, utilizamos absolutamente todo nuestro conocimiento visto durante el semestre. Considero que aprendí bastante y esto ayuda a que cuando tengamos al paciente frente a nosotros, sabremos cómo actuar en todos los aspectos. Nos hace ver las complicaciones que podamos llegar a tener y como poder resolverlo. PI. EMR (2019).

## Conclusión

Los resultados que se obtuvieron en esta investigación en la pertinencia de los proyectos integradores, es principalmente una estrategia pedagógica que nos permitió obtener resultados favorables en cuanto al trabajo en equipo accediendo a contribuir a la repartición del trabajo, para su investigación, análisis, integración, interpretación y diagnóstico. Pero, sobre todo, el trabajo colaborativo para impulsar redes de aprendizaje desde el pensamiento complejo (Morín, 2000), para el robustecimiento y solidez del proceso enseñanza-aprendizaje a través de la investigación.

Al exponer el caso clínico, el alumnado utilizó la comunicación verbal, visual y escrita. Por medio de esta estrategia, existieron tres momentos: primero, al interactuar con su equipo en la resolución del caso; segundo, al exponer su caso frente al grupo y, tercero, análisis del caso clínico de cada equipo, la discusión del procedimiento terapéutico, crítica, implementación de estrategias y escuchar las historias de vida y experiencias de cada estudiante, lo cual resultó muy enriquecedor, debido a que son muy pocas las actividades que fomentan la autorregulación de los alumnos y alumnas para el fortalecimiento de la investigación, procesos reflexivos, interpretación de diagnósticos con valor crítico, ético y empático hacia el paciente con una verdadera integración humanista.

«Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y aprendo». Benjamín Franklin, (1706).



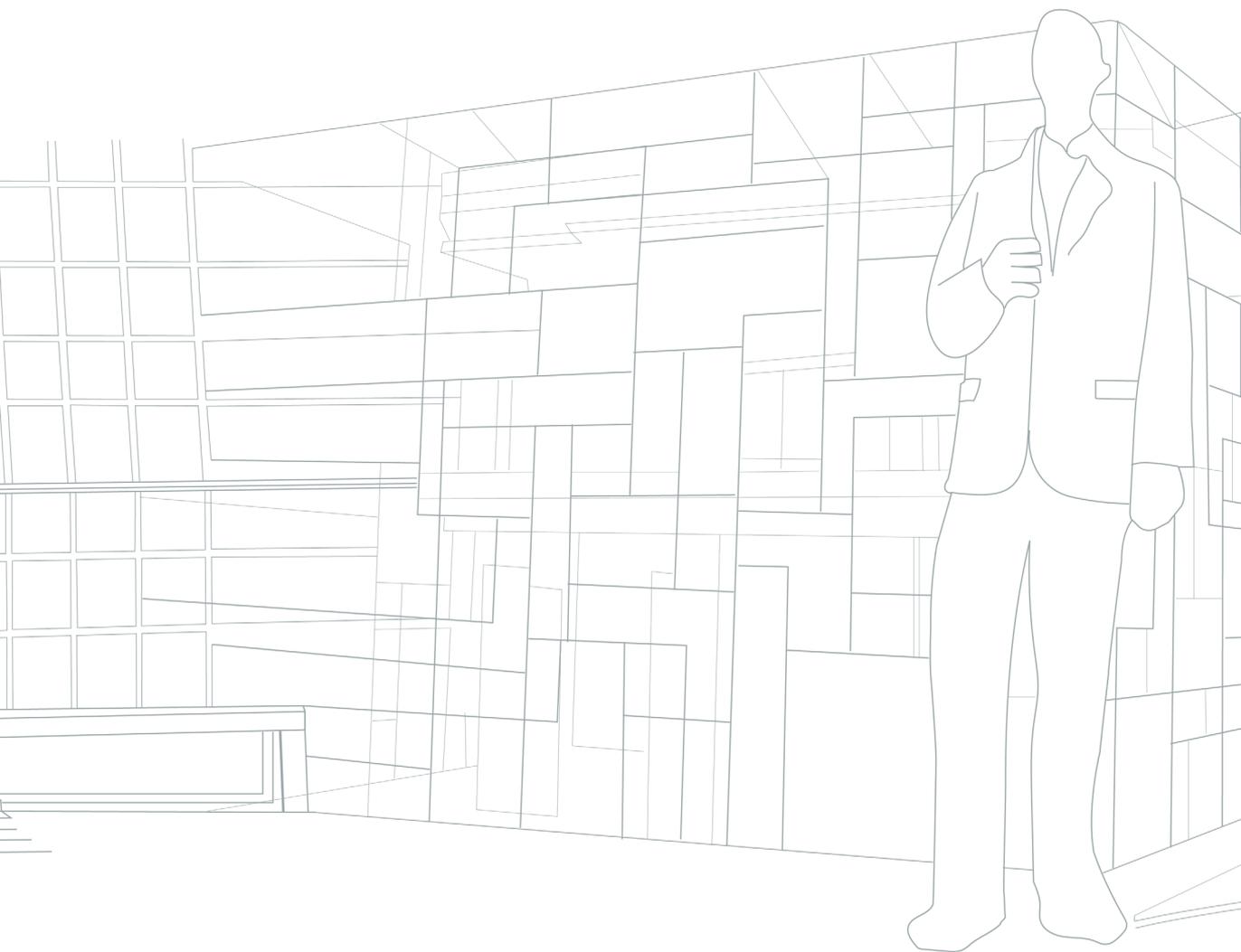
## Referencias

- Asamblea de la Asociación Latinoamericana de Odontopediatría. (2017). *Editorial*.  
<https://www.medigraphic.com/pdfs/alop/rol-2018/rol181a.pdf>
- Atkinson, P. (2005). Qualitative Research—Unity and Diversity. 6(3), Art. 26 September 2005.
- Aymerich-Franch, L. y Fedele, M. (2015). La implementación de los Social Media como recurso docente en la universidad presencial: la perspectiva de los estudiantes de Comunicación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 19-33.
- Bolivar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Qualitative Social Research*, 7(4), 1-33.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Capítulo 10. Alianza.
- Castañeda, B. y Salinas, M. (2003). *Elementos para construir una propuesta de evaluación de los aprendizajes para la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia*. [Trabajo monográfico. Facultad de Educación, Medellín].
- Cedeño, L., Sánchez, P., Vintimilla, C., Plúas, R., Conto F. (2019). *La enseñanza de la Odontología en el Ecuador, criterios de reformulación de la carrera en la Universidad de Guayaquil*.
- Cevallos, G., Alcívar, E., Cristoval, R. y Roa, M. (marzo, 2016). Proyectos integradores de saberes como estrategia didáctica de aprendizaje en los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior Julio Moreno Espinosa. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Cortés, N. (2006). *La clínica como estrategia didáctica: en el contexto de la facultad de odontología de la universidad de Antioquia*. [Monografía para optar al título de especialista en didáctica universitaria. Universidad de Antioquia facultad de educación departamento de educación avanzada. Medellín].
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2003). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage.
- Franklin, B. (1706). Proverb. <https://proverb.me/frases/ciudad-nacimiento/boston>.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Gergen, M. y Gergen, K. (2003). Qualitative inquiry: Tensions and transformations. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage.
- Gómez V., Gómez, E., Henríquez, A. y Yépez, J. (2019). Los proyectos integradores de saberes y su incidencia en la producción, gestión del conocimiento y desarrollo de habilidades investigativas de los docentes en formación. *Opuntia Brava*. 11(3).
- Ibáñez, T. e Iñiguez, L. (1996). Aspectos metodológicos de la psicología social aplicada. En J. Alvaro, J. Torregrosa y A. Garrido (Eds.), *Psicología Social Aplicada*. McGraw-Hill.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (2003). Paradigmatic controversias, contradiction and emerging confluences. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage.
- Lizazaboru, L., Campos, B., Campos, W.B., Franco, M.J. y Baca, L. (2017). Evaluación del Programa de Evaluación en Capacitación en Investigación Científica, Universidad San Pedro 2010-2016. Conocimiento para el desarrollo. *Revista Oficial De La Universidad De San Pedro*. 8(2).



- Martínez, J. (2017). ¿Hacia dónde vamos con las pedagogías emergentes? En A. Forés & E. Subías (Eds.). *Pedagogías emergentes 14 preguntas para el debate*. Octaedro.
- Mejía, R. y Yepes, F. (1997). Veintisiete años de seguimiento de las clínicas integrales de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia (1970-1996). Parte I. *Revista de la Facultad de Odontología. Universidad de Antioquia*. 9(1), p. 39-46.
- Morín, E. (2000). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología* (6ª ed.). Kairós.
- Samaniego, G. (2014). *La aplicación de las técnicas didácticas para el aprendizaje significativo en el instituto tecnológico particular España*. Universidad Técnica de Ambato.
- Sánchez, G. C.; Moreno, M.W. y Herrera, M. A. (2009). *Competencias profesionales y su vinculación con el mercado laboral en la formación del odontólogo de la facultad de estudios superiores Zaragoza, UNAM*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.
- Santos, M. (2000). El pensamiento complejo y la pedagogía: bases para una teoría holística de la educación. *Estudios pedagógicos (valdivia)*, (26), 133-148 .
- Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Uninet.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology*. Adventures in theory and method. Open University Press.







# INTERTEXTOS



# El docente y las TIC en tiempos de pandemia

Jorge Ramírez Condado \*

Mario Jesús Santiago Maldonado (2020).

Herramientas TIC Aplicadas a la Docencia. TIC para docentes innovadores.

Ed. Amazon: Direct Publishing.

Una vez concluida la Segunda Guerra Mundial, la lucha por la hegemonía mundial entre las dos máximas potencias se despliega ahora bajo la denominada «Guerra Fría» y la consiguiente carrera armamentista. El alto desarrollo tecnológico y científico con fines bélicos tiene sus secuelas también en otros ámbitos del quehacer humano, en particular en aquellos relacionados con el perfeccionamiento de los diversos sistemas de comunicación masiva —teléfono, televisión, fax, telégrafo—. El 28 de junio de 1967 se realiza la primera transmisión, en vivo y en directo, a través del satélite *Interlsat 1 Early Bird* —Pájaro madrugador—, a la que se unieron de manera simultánea más de 24 países alrededor del mundo. El programa que se organizó para este propósito se denominó *Our World*, y tuvo como evento estelar la presentación de *The Beatles* desde la BBC de Londres, interpretando su popular canción *All you need is love*. Inicia así la globalización en términos de comunicación masiva. Poco tiempo después, en 1969, Robert Kahn y Vinton Gray Cerf crean la red informática conocida como Internet, que ya para 1983 se había masificado y a la fecha cuenta con más de 4660 millones de usuarios en todos los rincones del planeta.

A pesar de que persisten dificultades de conectividad y acceso a equipos de cómputo para una parte importante de la población mundial, derivadas de las grandes desigualdades sociales, el uso de Internet se ha convertido ya en una herramienta indispensable para múltiples actividades de la vida social, laboral y cultural. En cuanto a la educación se refiere, el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha demostrado ser un recurso didáctico cuyos beneficios son evidentes: acceso a bibliotecas virtuales y material bibliográfico, consultas en línea sobre muy variadas áreas del conocimiento, diseños

\* Docente de la Escuela Normal Superior de México.



novedosos y atractivos para impartir clases, videoconferencias, etc. En México, sin embargo, el empleo de las TIC, hasta hace muy poco, distaba de ser de uso generalizado por distintas razones: falta de la infraestructura adecuada en muchos planteles del país, accesibilidad irregular tanto para docentes como para alumnos, falta de una capacitación adecuada, renuencia de muchos docentes al cambio, entre otras.

Dentro de este contexto, la pandemia Covid-19 nos tomó a todos por sorpresa, en particular a docentes y alumnos, sobre todo cuando la Secretaría de Salud y la Secretaría de Educación Pública decretaron, el 14 de marzo de 2020, la suspensión de clases presenciales y el inicio de clases virtuales. En este sentido, el reto no ha sido menor para la mayor parte de los docentes de todos los niveles educativos del país.

En medio de este inesperado contexto, el Mtro. Mario J. Santiago Maldonado, docente frente a grupo de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) de la Ciudad de México, desde hace más de quince años y con una destacada trayectoria en la implementación de las TIC en el ámbito educativo, presenta su libro *Herramientas TIC Aplicadas a la Docencia*, una interesante y novedosa aportación para apoyar el trabajo de los docentes en el marco de la educación a distancia. Este libro representa una invaluable guía práctica en donde los docentes, de cualquier nivel educativo, encontrarán una gran diversidad de herramientas digitales para enfrentar la nueva realidad y mejorar el proceso enseñanza- aprendizaje en línea.

A pesar de que la Educación 3.0, desde inicios de este siglo, había planteado la necesidad de adaptarse a las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y en consecuencia preparar a los «nuevos profesionales del siglo XXI», la realidad es que aún falta mucho camino por recorrer en este sentido, ya que las competencias digitales requeridas para este fin aún no han sido desarrolladas ni aplicadas en la realidad, por una gran parte de los docentes en nuestro país. Bajo este panorama, el libro del Mtro. Santiago Maldonado resulta ser una valiosa contribución, sobre todo desde el momento en que los docentes se vieron en la necesidad inmediata de incorporarse a esta nueva realidad educativa.

*Herramientas TIC Aplicadas a la Docencia* conduce al lector, sea un docente competente o un analfabeta digital, para que pueda hacer uso de una gran variedad de recursos virtuales de forma sencilla y práctica, de tal manera que le resulte de gran beneficio, para su trabajo docente y sobre todo para el aprendizaje de sus alumnos. Dentro de la gran gama de herramientas que nos presenta el Mtro. Santiago Maldonado, podríamos clasificarlas en siete categorías: presentaciones e infografías,



realización de videoconferencias, diseño de exámenes en línea, diseño de juegos virtuales, diseño de páginas web, edición de imágenes y videos, creación de cuentas de correo electrónico —*Gmail*, *Outlook*—, además de facilitar el pase de lista de alumnos.

Cada una de las herramientas propuestas describe detalladamente los pasos a seguir para su manejo y uso, de tal suerte que su aplicación resulta ágil y sencilla para el lector. Asimismo, el libro enlista al final una serie de aplicaciones adicionales para poder ser incorporadas en el quehacer del docente. Ante la vertiginosa velocidad con que cambian y se actualizan las nuevas tecnologías, sería deseable una secuela de este libro, en donde se actualicen y se incorporen algunas otras herramientas útiles para el trabajo docente, como pueden ser *Classroom* y *Microsoft teams*, por ejemplo.

Más allá de la realidad emergente ante la pandemia COVID-19, es indudable que las TIC llegaron para quedarse en el ámbito educativo, y que los docentes de todos los niveles están obligados, de manera insoslayable, a profesionalizarse digitalmente para así enfrentar asertivamente los retos educativos del siglo XXI. No obstante, a pesar de la importancia del uso de las nuevas tecnologías en la educación, como bien afirma el Mtro. Santiago Maldonado: «Las TIC pueden fungir como un **auxiliar** para facilitar los procesos de enseñanza». Es decir, la creatividad y la presencia del docente seguirán siendo insustituibles.



## Instructivo para autores

Práctica Docente es una revista electrónica de acceso abierto en el ámbito de la formación y la práctica docentes con un espacio plural para la publicación de artículos y ensayos originales, inéditos y recientes de investigación o de reflexión teórica relacionada con la formación inicial y continua, la intervención e innovación docentes.

Las colaboraciones y contribuciones que se presenten para su dictaminación deberán adecuarse a los siguientes lineamientos de las secciones de la revista:

### Hallazgos

Publica artículos académicos de resultados o avances de investigación realizados en los últimos dos años.

### Entreaulas y patios

Divulga artículos académicos de sistematización de experiencias recientes (últimos dos años) sobre la práctica docente y la intervención educativa innovadora que cuenten con una sólida fundamentación teórico-metodológica.

### Sin fronteras

Espacio para ensayos de revisión o reflexión teórica sobre temáticas de actualidad que favorezcan el desarrollo del ámbito de la formación, la práctica e innovación docentes.

### Intertextos

Dedicada a la publicación de reseñas críticas de libros, investigaciones de posgrado y otros documentos académicos recientes y relacionados con el ámbito de la formación, la práctica y la innovación docentes.

### Artículos

Los artículos postulados para su publicación en las secciones Hallazgos y Entreaulas y patios, deberán reunir las siguientes características:

- ✓ Título del artículo; entre 10 a 15 palabras que definan el contenido del texto.
- ✓ Nombre y apellidos del autor o autores (máximo tres).
- ✓ Filiación institucional, país y correo electrónico.
- ✓ Resumen en español y abstract en inglés que precise el objetivo del artículo, muestre el contenido, el desarrollo y las conclusiones del tema a tratar, con una extensión de 150 a 200 palabras.
- ✓ Cinco palabras clave tomadas de los Tesauros UNESCO o ERIC.
- ✓ Fecha de conclusión del manuscrito.
- ✓ Desarrollo del trabajo:
- ✓ Introducción o presentación.
- ✓ Objetivos y justificación.
- ✓ Metodología utilizada.

- ✓ Resultados obtenidos.
- ✓ Discusión de hallazgos.
- ✓ Conclusiones.
- ✓ Recomendaciones (si las hubiese).

Las formas de citación y de redacción de las fuentes documentales se apegarán a las normas del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología, por sus siglas en inglés, APA, Tercera edición traducida de la sexta en inglés. Las referencias se colocarán al final del texto.

### **Ensayos**

Los ensayos que se presenten para su publicación en la sección Sin fronteras deberán contar con los siguientes datos de identificación: título, nombre y apellidos del autor o de los autores, filiación institucional; resumen en español y abstract en inglés de hasta 100 palabras, y cinco palabras clave tomadas de los Tesoros UNESCO o ERIC.

Los trabajos expresarán claramente el argumento, punto de vista o posición del autor sobre el tema, observar congruencia en los contenidos, así como propiciar el análisis y la reflexión de los lectores. Podrán emplearse notas a pie de página o en su caso registrar fuentes documentales.

### **Reseñas**

Las reseñas postuladas para publicarse en la sección Intertextos serán interpretaciones críticas de libros especializados y de investigaciones de posgrado sobre formación, práctica e innovación docentes. Deberán contener: título, referencia de la obra reseñada, el nombre completo del autor, su filiación institucional, país y correo electrónico.

Los artículos, ensayos y reseñas deberán cubrir los criterios de calidad de la revista relacionados con las propiedades textuales: coherencia, adecuación y cohesión.

### **Presentación de los originales**

Los textos se enviarán en archivo digital y en procesador Word. La extensión de los artículos será desde 20 hasta 30 cuartillas incluyendo las referencias documentales, tablas o ilustraciones. Los ensayos para la sección Sin fronteras tendrán como mínimo de 12 a 15 cuartillas y como máximo 30; las reseñas para la sección Intertextos constarán de 4 a 6 cuartillas. Una cuartilla está formada de 28 líneas, de aproximadamente 2000 caracteres sin espacios por página, interlineado de 1.5 y en tipo de letra Times News Roman de 12 puntos.

Las tablas e ilustraciones deberán seguir las normas del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA), tercera edición traducida de la sexta en inglés, además identificarse con un título adecuado al contenido, numeradas secuencialmente y colocadas en el cuerpo del texto que les corresponda.

### **Recepción de los trabajos**

Los artículos y ensayos se enviarán a la dirección de correo electrónico revista.practica@sepdf.gob.mx. El equipo editorial dirigirá a los autores un correo electrónico con el acuse de recibo

formal. El Comité Editorial se reserva el derecho de rechazar aquellos textos que no cumplan con los criterios de la política editorial de la revista, así como de proponer a los autores las posibles modificaciones a los textos que se postularon para su publicación.

Con excepción de las reseñas críticas que se publiquen en la sección Intertextos, todas las colaboraciones serán dictaminadas por dos especialistas externos a la revista, mediante el procedimiento de doble ciego que conserva el anonimato de árbitros y autores. El tiempo de dictaminación no rebasará los tres meses, contados a partir de su recepción inicial.

Para el cuidado de la calidad y la originalidad de los contenidos, la revista adopta las pautas de transparencia y políticas de antiplagio del código del Comité de Ética para Publicaciones, por sus siglas en inglés, COPE.

Los trabajos se analizarán con software de coincidencias y redundancias, por lo que se recomienda a los autores el manejo cuidadoso de la redacción, paráfrasis, citas y referencias.

Los derechos morales y patrimoniales sobre los contenidos que se publiquen quedarán amparados por la Ley Federal de Derecho de Autor de México y su Reglamento, así como de los criterios de acceso abierto que se establecen en la licencia “atribución NoComercial-SinDerivadas” de Creative Commons.

Los autores se comprometen a no postular sus artículos, ensayos y reseñas en ninguna otra publicación impresa o digital.

Todas las colaboraciones se sujetarán al siguiente proceso de dictaminación:

El equipo editor realizará una primera revisión técnica para cotejar si los trabajos cumplen con los requisitos establecidos en el instructivo para autores de la revista. Se enviará al autor el acuse de recibido.

La lista de los textos académicos aceptados será enviada al Comité Editorial para su revisión académica, sin dar a conocer el nombre del autor o autores.

A partir de la fecha de recepción y en un plazo no mayor de diez días hábiles se notificará al autor(es) la aceptación para envío a dictaminación por pares o, en su caso, la devolución de su texto. La dictaminación por pares será de doble ciego, esto significa que habrá anonimato entre dictaminadores y autores. La revisión se realizará por dos especialistas en el tema; de no coincidir los dictámenes, se recurrirá a un tercer dictaminador.

En un plazo máximo de tres meses, el autor recibirá la notificación del resultado:

Afirmativa

Con modificaciones

Negativa

La revista contará con los registros ISSN (Número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadas), DOI (Digital Object Identifier) y Creative Commons, los cuales se encuentran en trámite.

JP



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

**AEF** CIUDAD **MÉXICO**  
AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO

[gob.mx/aefcm](http://gob.mx/aefcm)

