

PRAXIS EDUCATIVA REDIE



REVISTA PRAXIS EDUCATIVA REDIE, año 17, Vol. 32, mayo 2025 - octubre 2025 Es una publicación semestral editada por la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C., Calle Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Colonia Francisco Sarabia, C.P. 34214, Durango, Dgo., Tel. 6181113737, <http://www.redie.org.mx> / praxiseducativaredie@gmail.com Editor Responsable: Dr. David Alejandro Sifuentes Godoy Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2022-050413444500-102 / ISSN: 2594-1197, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Unidad de Informática INDAUTOR, Ing. Juan José Pérez Chávez, Calle Puebla, 143, Col. Roma, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06700, fecha de última modificación, 4 de mayo de 2022. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

CONTENIDO

IDENTIFICACIÓN DE FACTORES E INDICE DE DESERCIÓN DE ESTUDIANTES DEL ITES DURANTE LA PANDEMIA COVID.....	8
Beatriz Díaz Ramírez	
María de Lourdes Melchor Ojeda	
José de Jesús De León Gómez	
Javier Nájera Frías	
María Teresa Almader Hernández	
SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	18
María Irma Rodríguez Quiñones	
Adla Jaik Dipp	
ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA MEDIANTE ESTRATEGIAS LÚDICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	32
Naidelyn Guadalupe Arciniega Vazquez	
Erik Omar Carrasco Favela	
EL TRABAJO DIDÁCTICO-METODOLÓGICO EN LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LITERATURA Y LENGUA.....	40
Dr. C. Sandy Orlando Moré Mir	
Dr. C. Mario Alejandro Martínez Méndez	
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y HABILIDADES INTERPERSONALES EN ALUMNOS DE CONTADURIA PÚBLICA EN EDUCACION SUPERIOR.....	50
Raúl Bracamontes Del Castillo	
María Eva Gutiérrez	
Narciso Navarro Gómez	
EL DICTADO COMO MÉTODO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS GRAMATICALES.....	60
Yoel Jiménez Gómez	
Niguel Diéguez Rodríguez	
Yunior Pérez Rivero	
ANÁLISIS DE VALIDEZ DE CONSTRUCTO Y CONFIABILIDAD DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL EFECTO IKEA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	69
José René Tapia Martínez	
Edgar Jarib Castro Luna	
Diana María Espinosa Sánchez	
Brenda Rocío Rodríguez Vela	
Adán Medina Núñez	
EL AULA BIEN VENTILADA: UNA ESTRATEGIA PARA EVITAR LA PROPAGACIÓN DE LA COVID-19.....	88
Luz María Gómez Ávila	
NIVELES DE ANSIEDAD EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN DURANGO, MÉXICO.....	99
Héctor Ramón Ruano Esquivel	

LA PERCEPCIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL.....	108
Carlos Geovani García-Flores	
Juana Eugenia Martínez Amaro	
LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.....	121
Adriana Valadez Gómez	
Aida del Carmen Rios Zavala	
LA SOCIALIZACIÓN EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DEL NIÑO DE PREESCOLAR.....	131
Karen Janette Guerrero Flores	
Aida del Carmen Rios Zavala	
LA VINCULACIÓN ESCUELA-FAMILIA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LECTORES EN LA EDAD PREESCOLAR.....	139
MSc Sandra Ortiz Gremps	
MSc. Elsa Blanco Pérez	
MSc. Ángel Ramón González Águila	

DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. David Alejandro Sifuentes Godoy

CONSEJO EDITORIAL

PARTICIPANTES LOCALES

Dr. Arturo Barraza Macías

(Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.)

Dra. Adla Jaik Dipp

(Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.)

Dr. Luis Manuel Martínez Hernández

(Facultad de Ciencias Exactas de la UJED)

Mtra. Ana Ma. Rodarte Barbosa

(Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado)

Miriam Hazel Rodríguez López

(Facultad de Ciencias Químicas de la UJED)

Dra. María Inés Domínguez Domínguez

(Universidad Tecnológica de Durango)

Dra. Nancy Diana Quiñonez Ponce

(Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.)

Dra. Frine Virginia Montes Ramos

(Instituto Universitario Anglo Español)

Dr. Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara

(Universidad Pedagógica de Durango)

Nancy Elizabeth Harvin Romero

(Instituto Universitario Anglo Español)

Aida del Carmen Ríos Zabala

(Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango)

José Cirilo Castañeda Delfín

(Universidad Juárez del Estado de Durango)

José René Tapia Martínez

(Universidad Juárez del Estado de Durango)

Yadira María González Mercado

(Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango)

Delia Arrieta Díaz

(Universidad Juárez del Estado de Durango)

Roxana Cano Vara

(Universidad Juárez del Estado de Durango)

PARTICIPANTES NACIONALES

Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo

(Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH))

Dr. Erick Radaí Rojas Maldonado

(Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo)

Dra. Cecilia Ortega Díaz

(Escuela Normal de Amecameca)

Dra. Leonor Eloina Pastrana Flores

(Instituto Superior de Ciencias de la Educación del estado de México, División Ecatepec)

Dr. Carlos Enrique George Reyes

(Colegio de Posgrado Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo)

Dr. Pavel Ruiz Izundegui

(Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica; Yucatán-Campeche)

Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez

(Investigador independiente)

Araceli Benítez Hernández

(Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños)

Rubén Altamirano Contreras

(Universidad Nacional Autónoma de México)

Dr. Francisco Solís Solano

(Universidad Pontificia de México)

Enrique Ibarra Aguirre

(Universidad Autónoma de Sinaloa)

Agustina Ortiz Soriano

(Universidad Politécnica de Atlautla)

María de Lourdes Melchor Ojeda

(Instituto Tecnológico de El Salto)

Francisca Susana Callejas Ángeles

(Benemérita Escuela Nacional de Maestros)

PARTICIPANTES INTERNACIONALES

Dra. Milagros Elena Rodríguez, Ph.D.

(Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, Departamento de Matemáticas, República Bolivariana de Venezuela)

Dr. Aldo Ocampo González, Ph.D.

(Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile)

CORRECCIÓN DE ESTILO

Lenguaje Inglés

Mtra. Nishmet Villanueva Jaik

DISEÑO GRÁFICO

Mtro. Roberto Villanueva Gutiérrez

EDITORIAL

La Red Durango de Investigadores Educativos comprometida con la divulgación y difusión de la investigación educativa presenta el volumen 32 de su Revista Praxis Educativa.

En esta edición daremos podremos observar trabajos que hablan acerca de los desafíos, aprendizajes y tácticas en los diferentes niveles y entornos educativos. Los artículos que encontraremos, hablan de fenómenos contemporáneos que han ganado importancia en años recientes, además de métodos pedagógicos que continúan transformándose con inventiva y dedicación.

Sin lugar a dudas el efecto de la pandemia en la educación sigue siendo un tema de reflexión e investigación. En esta edición encontraremos diversos artículos que abordan este tema, podemos encontrar estudios que abarcan desde la detección de elementos relacionados con la deserción estudiantil durante el COVID-19, hasta la relevancia de tener aulas ventiladas adecuadamente como una estrategia de prevención en las escuelas. Así mismo, podemos encontrar el estudio de los grados de ansiedad en alumnos de una universidad privada en Durango, México, y se resalta la importancia de cuidar la salud mental como un parte esencial del proceso educativo.

Esta edición cuenta además con artículos relacionados directamente con los maestros, incluyendo una investigación sobre el síndrome de burnout en docentes de educación primaria, además del estudio de procesos de crecimiento profesional y tácticas metodológicas centradas en la enseñanza del idioma y la literatura.

Así mismo podremos encontrar artículos relacionados con el fortalecimiento de habilidades y competencias de comunicación, que incluyen desde ideas dinámicas para enseñar ortografía, así como el uso del dictado como método para abordar la gramática. Los autores nos sugieren herramientas útiles que pueden potenciar el trabajo en el salón de clases, incluso podemos encontrar investigaciones enfocadas en la alfabetización inicial y el desarrollo del lenguaje en el nivel preescolar, así como la relevancia de la narrativa en la enseñanza de la historia de México en esa etapa formativa.

En el ámbito de la educación superior, contamos con investigaciones que revisan la valoración de competencias particulares y destrezas interpersonales en alumnos de contaduría, además de la validación de un instrumento que permite investigar el conocido “efecto IKEA” en la educación, una propuesta que fusiona psicología, la motivación y aprendizaje activo.

Así es como esta edición pretende ser un espejo del dinamismo del sector educativo desde el nivel básico hasta superior y del compromiso de quienes constantemente se esfuerzan por perfeccionar la enseñanza y el aprendizaje. Esperamos que los estudios aquí presentados funcionen como base para nuevas ideas, discusiones y cambios en los entornos escolares y académicos y que cumpla con las expectativas de todos nuestros lectores, que encuentren inspiración para seguir investigando en éstos temas y que pueda darse en ustedes el interés para seguir publicando en medios como ésta revista.

A



Google Scholar



IDENTIFICACIÓN DE FACTORES E INDICE DE DESERCIÓN DE ESTUDIANTES DEL ITES DURANTE LA PANDEMIA COVID 19

Beatriz Díaz Ramírez

TecNM/Instituto Tecnológico de El Salto

beatriz.dr@salto.tecnm.mx

María de Lourdes Melchor Ojeda

TecNM/Instituto Tecnológico de El Salto - ReDIE

maria.mo@salto.tecnm.mx

José de Jesús De León Gómez

TecNM/Instituto Tecnológico de El Salto

jose.lg@salto.tecnm.mx

Javier Nájera Frías

TecNM/Instituto Tecnológico de El Salto - ReDIE

javier.nf@salto.tecnm.mx

María Teresa Almader Hernández

TecNM/Instituto Tecnológico de El Salto

maria.ah@salto.tecnm.mx

RESUMEN

La deserción escolar es un problema que afecta no solo a quien abandona los estudios, sino también a la institución, la familia y la sociedad. El objetivo del presente estudio fue Identificar los factores que inciden en la deserción de los estudiantes del Instituto Tecnológico de El Salto, Dgo. así como determinar el índice de deserción según la carrera cursada en el contexto de la pandemia por COVID-19. Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, alcance descriptivo y cualitativo. Como técnica de recolección de datos se utilizó la encuesta, aplicando el instrumento "Factores determinantes en la deserción escolar por COVID -19" (Carranza, 2022) obteniendo una confiabilidad de Cronbach de .776, atendiendo tres dimensiones, con escala tipo Likert de 4 niveles. Los resultados mostraron que las dimensiones: factores económicos, tecnológicos y cambio de residencia, fueron determinantes en ese orden para la deserción estudiantil en el periodo 2020 – 2022. Además, se observó, que el año con mayor índice de deserción fue el 2022 (semestre Agosto – Diciembre) y el de menor índice en el 2021 (semestre Enero – Junio). Por lo que se recomienda continuar realizando investigación en esta área que permita obtener mayor información para proponer estrategias encaminadas a disminuir los índices de deserción y favorecer la permanencia escolar.

PALABRAS CLAVE: Covid 19, Pandemia, estudiantes de nivel superior, deserción escolar.

ABSTRACT

School dropout is a problem that affects not only those who drop out of school but also the institution, the family and society. The objective of this study was to identify the factors that affect the dropout rate of students from the Technological Institute of El Salto, Durango. As well as determining the dropout rate according to the degree taken in the context of the COVID-19 pandemic. This research had a quantitative approach, descriptive and qualitative scope. The survey was used as a data collection technique, applying the instrument "Determining factors in school dropout due to COVID -19" (Carranza, 2022) obtaining a Cronbach reliability of .776, attending to three dimensions, with a 4-level Likert scale. The results showed that the dimensions: economic and technological factors and change of residence, were determinants in that order for student dropout in the period 2020 – 2022. In addition, it was observed that the year with the highest dropout rate was 2022 (August – December semester) and the lowest in 2021 (January – June semester). Therefore, it is recommended to continue conducting research in this area to obtain more information in order to propose strategies aimed at reducing dropout rates and promoting school retention.

Keywords: Covid 19, Pandemic, higher education students, school dropout.

Introducción

La deserción escolar es un problema que afecta no solo a quien abandona los estudios, sino también a la institución, la familia y la sociedad y no se considera un problema actual sino ya antiguo y se ha ido incrementando en los últimos dos años, debido a la enfermedad por coronavirus (Covid 19), según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) desde antes de enfrentar la pandemia, la situación social en la región se estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema.

Deserción escolar es un concepto que se utiliza para referirse a **aquellos alumnos que dejan de asistir a clase** y quedan fuera del sistema educativo (Definición.de, 2021).

La ley general de educación en el artículo 2º, señala que todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo que, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

Haro, Melchor y Nájera (2018), señalan que México está entre las naciones con la tasa más elevada de estudiantes que dejan la escuela dentro de los 34 países que forman parte de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). La idea de deserción escolar afecta la salida de las escuelas de todos aquellos estudiantes que enfrentan diversos problemas y eligen abandonar las instituciones educativas.

Rochin (2021) realizó una revisión bibliográfica en diferentes fuentes tales como: Scielo, Redalyc, Dialnet y en los buscadores Google Scholar y Mendel, con la finalidad de conocer tanto algunas definiciones, como las causas de la deserción en el nivel universitario., identificando algunas causas tales como: fallas en los trámites de planes y programas, deficiencias en la preparación y actualización de los docentes, problemas familiares, o falta de una meta o proyecto de vida por parte del estudiante, concluyendo, que las instituciones de educación superior deben involucrarse más activamente en este fenómeno, proporcionando orientación y seguimiento a los estudiantes a través de tutorías, trabajando la parte emocional y la empatía, lo cual facilitará la adaptación sobre todo en el primer año de universidad.

Moreno y Moreno (2005) al realizar una investigación sobre deserción escolar, señalan que para decir que un sistema educativo es eficiente, es necesario que sus objetivos de enseñanza, sean logrados en un tiempo adecuado y sin desperdiciar recursos humanos y financieros, también señala que existen dos problemas graves que afectan a la eficiencia del sistema educativo y estos son la repetición y la deserción, resaltan también que el estudiante que ingresa al sistema educativo cuenta con tres fenómenos que están íntimamente relacionados: aprobar, repetir o desertar, donde estas dos últimas significan un desperdicio de recursos económicos y humanos que afectan los niveles de eficiencia del sistema.

Para la realización de la presente investigación, se revisó literatura relacionada con la deserción escolar antes y durante la pandemia por Covid 19, las cuales fueron tanto del ámbito internacional como nacional, publicadas en su mayoría en revistas científicas, las cuales permitieron fundamentar dicho estudio.

Por su parte Gálvez (2020), después de llevar a cabo su investigación titulada La deserción escolar: Causas y propuestas desde la voz de los actores y las actoras, identificó ocho causas relacionadas con el acceso digital, pedagógico, emocional y familiar, los cuales son: se cuenta con acceso a internet, situación económica difícil, entorno familiar, exceso de tareas, los aprendizajes no dialogan con la vida cotidiana y la realidad lingüística y cultural del estudiantado, la depresión y ansiedad por la cuarentena, embarazo adoles-

cente, además de la falta de comprensión y tolerancia de las maestras y los maestros por las limitaciones de conectividad.

Corzo (s/f) después de realizar una investigación denominada deserción escolar señala que dicha deserción involucra, no solo a quien deserta sino a los padres de familia, docentes, directivos y sociedad en general, así mismo menciona que es un proceso de alejamiento sucesivo de la escuela que culmina con el abandono por parte del estudiante, señalando que los factores que intervienen en ello, tienen que ver con los aspectos socio-económicos, personales, psicológicos, historia académica personal, institucionales, pedagógicos, familiares y sociales.

De acuerdo a la investigación titulada: Impacto del programa Jóvenes en Acción en la deserción estudiantil en tiempos de Covid-19, realizada por Rincón, Suárez y Suárez (2021) donde se analizó el impacto de dicho programa, para lo cual se obtuvo información de estudiantes inscritos en primero y segundo semestre de los años 2019 y 2020, y se observó que el índice de deserción fue del 8.5%, pese a que se otorgaron ayudas por parte del Gobierno Nacional para disminuir el abandono escolar universitario.

Por su parte Bustamante, Barre y Castro (2021) después de realizar una investigación sobre deserción educativa, generada a raíz de la cuarentena obligatoria durante la pandemia del Covid-19, en estudiantes de educación básica elemental y media, concluyen que no existen porcentajes específicos de deserción a la fecha en Quito, pero sí datos relevantes en la Sierra-Amazonía con un 5.67% de deserción educativa.

Apaza (2012) en su investigación titulada factores determinantes que inciden en la deserción de los estudiantes universitarios en el Perú, concluyó que las principales causas tienen relación con el aspecto económico, y la falta de vocación por la carrera elegida.

En la investigación de Tudorel, Teodorescu & Oancea (2011) cuyo objetivo fue identificar las principales causas que provocan un alto nivel de abandono escolar; en países de la Unión Europea utilizando métodos cuantitativos, se revisaron los efectos de variables, tales como número de estudiantes por maestro, proporción del gasto en educación en el PIB y el desempleo entre otras variables, para lo cual recolectaron datos en los 27 países de la Unión Europea, durante el 2000-2009, para el procesamiento de las series de datos se utilizaron los métodos denominados: de panel, de constante común, de efectos fijos y el de efectos aleatorios. Resultando que entre las causas importantes del abandono escolar son el bajo nivel de desarrollo económico de algunos países de la UE, la participación del gasto en educación en el PIB y las características del mercado laboral a nivel nacional.

Chávez, Panchi y Montoya (2007) señalan que el fenómeno de abandono en los estudiantes de educación superior es recurrente tanto en modalidad presencial como no presencial y, específicamente en la modalidad a distancia por las características propias de dicha modalidad, por lo que se llevaron a cabo dos investigaciones de tipo exploratorio en los años 2005 y 2006, mediante investigación documental, trabajo de campo y la aplicación de un modelo metodológico de generación y evaluación de alternativas. Algunos resultados mostraron que los factores: institucional, relacionados con el tutor y las características del alumno, están relacionados con el abandono escolar

Hernández (2021) señala que el año 2020, trajo cambios a la sociedad y transformó también nuestra realidad a causa del COVID-19, como consecuencia generó el cierre de escuelas, por lo que el gobierno mexicano se vio obligado a buscar alternativas de enseñanza para evitar afectar la educación en todos los niveles.

Sánchez, Mendoza-León, Serna y García (2021) realizaron una investigación enfocada a identificar variables que inciden en la deserción de estudiantes de educación superior en el contexto de pandemia, cuyo

objetivo fue identificar los factores determinantes para la toma de decisiones por parte de los estudiantes de la Fundación Universitaria María Cano (FUMC), para continuar o no con su formación profesional en el periodo 2020-2, encontrando que para el siguiente semestre de inscripción (2020-2) la deserción fue un promedio de 25.3% y un máximo de 34.6% para algún programa educativo en particular, siendo el principal factor la falta de recursos económicos en las familias de los estudiantes.

De la Garza-Carranza; Balmori-Mendez; y Galvan-Romero (2013) señalan que la deserción escolar en México es un problema social que afecta a los jóvenes en edad universitaria; por lo que se llevó a cabo un estudio cualitativo en dos Institutos tecnológicos del país, donde se ofrecen estudios de ingeniería. Los resultados indicaron que el factor organizacional es esencial para prevenir la deserción universitaria.

López, Velázquez e Ibarra (2011) en su investigación titulada causas de la deserción escolar de nivel medio superior en Baja California, realizada con el objetivo de analizar la influencia de los factores económicos, personales y académicos institucionales sobre la deserción escolar. Determinaron que los jóvenes mientras adquieran más actividades y responsabilidades, disminuye su desempeño académico, ya que específicamente en Baja California alrededor del 40% de los jóvenes que desertan combinan sus estudios con otras tareas tales como un trabajo o el cuidado de un familiar enfermo. Señalan, además, que otro aspecto importante es el de éxito o fracaso escolar el cual está relacionado con la escolaridad de los padres, ya que en su mayoría, los padres disponen de un nivel educativo menor al que cursaban los hijos, lo que repercute en el poco apoyo brindado en sus tareas. Otro factor importante observado fue la economía familiar, ya que arriba del 50% de las familias tienen ingresos muy bajos (1-3 salarios mínimos) y tan solo alrededor del 8% cuenta con ingresos superiores a los 10 salarios mínimos, así mismo señalaron la influencia en la deserción los factores de índole personal, la indisciplina, contraer matrimonio o vivir en unión libre.

En investigación realizada por Ruiz-Ramírez, García-Vargas, Molina-Ruiz y Reyes-Ruiz (2021) titulada Factores que inciden en la deserción escolar, en la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, cuyo objetivo fue determinar las causas que inciden significativamente en la deserción de los estudiantes de la Escuela Superior de Tepeji del Río, observaron que los estudiantes combinan los estudios con algún tipo de trabajo remunerado, pero solo el 18% de los trabajos está relacionado con sus estudios, este factor puede considerarse motivo de deserción escolar, asimismo, el 10% de los estudiantes consideran que el sistema educativo (plan de estudios, proceso de aprendizaje, métodos de evaluación, etc.) no ha sido el adecuado. En cuanto a la principal causa por la cual han pensado abandonar sus estudios, el 11% opina que es por pensar que los estudios son demasiado difíciles y no podrán llevarlos como ellos desean, mientras el 9% se encuentran indecisos.

Por su parte Nervi, Rodríguez y Osada (2015) realizaron una investigación titulada Deserción universitaria durante el primer año de estudios y señalan que la deserción estudiantil está relacionada tanto con el plan curricular, intereses personales, hábitos de estudios como con los reglamentos académicos, resaltando tres tipos de deserción: abandono de la carrera por (1) razones personales (embarazo, problemas de integración en el entorno estudiantil), (2) por no tener un rendimiento académico adecuado y (3) por considerar que la carrera elegida no era su vocación, con 5%, 7.9% y 41.7% respectivamente.

Romero y Hernández (2019) Llevaron a cabo una investigación cualitativa titulada: Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: cuyo objetivo fue profundizar en la diversidad de causas que derivan en procesos de abandono escolar, para lo cual se tomaron en cuenta cuatro dimensiones (1) Dimensión personal, relacionada a las capacidades y aspiraciones del individuo las cuales ayudan a explicar de mejor forma el fracaso y el abandono escolar temprano (AET), dentro de las cuales se encuentran: el sexo, el autoconcepto, la autoestima, la salud, la existencia de discapacidades físicas y mentales, la motivación hacia el aprendizaje, las actitudes hacia la escuela, la autorresponsabilidad en los

aprendizajes, los hábitos de estudio, los ritmos de aprendizaje y el rendimiento académico, (2) Dimensión relacional: familia, grupo de iguales y entorno social, en la cual los autores señalan que son muy diversos los aspectos familiares que se pueden convertir tanto en factores de riesgo como de protección cuando se habla de fracaso y AET, considerando los de origen social, estatus y ocupación de la familia; estructura, composición y clima familiar, entre muchas otras. (3) Dimensión estructural, considerando en esta, las características socioculturales y económicas, entre las que se encuentran: La pobreza, la peligrosidad, el vandalismo, la ruralidad, el alcoholismo, el bajo nivel cultural y la dependencia de los sistemas de protección social que dificultan mucho el éxito escolar de sus protagonistas, todas ellas determinadas por el entorno social que dificultan el éxito escolar de sus protagonistas. Otro aspecto es el de pertenecer a una minoría étnica o ser inmigrante, vinculado a una deficiente escolarización, un bajo nivel formativo, dificultades con el castellano o a una incorporación tardía al curso escolar. (4) Dimensión institucional, que involucra la política socio-educativa, centros escolares y profesorado, las cuales señalan las dificultades y rigideces que muestra el sistema educativo, con la existencia de un currículo común obligatorio, impuesto, muy teórico y poco flexible que impide diversificar y deja sin alternativas a algunos educandos, además existe un clima escolar aburrido que se convierte en un factor desmotivador y de desenganche del sistema educativo.

Facundo (2009) en su investigación, Análisis sobre la deserción en la educación superior a distancia y virtual señala que la deserción es quizás uno de los fenómenos que más están afectando los sistemas de educación, y Colombia no es la excepción, porque las estadísticas educativas de Colombia al respecto son preocupantes. Menciona que datos del 2004, manifiestan que de cada 100 estudiantes que ingresaron a la escuela, 47 lograron terminar bachillerato y de éstos, 27 ingresaron a la educación superior y sólo un poco más de la mitad terminaron exitosamente sus estudios y se titularon en cualquiera de las modalidades de educación superior (técnica, tecnológica o universitaria).

Bajo este contexto, es necesario analizar los factores de deserción de los estudiantes del Instituto Tecnológico de El Salto (ITES), con la finalidad de obtener información confiable para establecer estrategias adecuadas que contribuyan a disminuir el índice de deserción.

Para dar cumplimiento a esta propuesta de investigación, se planteó el siguiente objetivo: Identificar los factores que inciden en la deserción de los estudiantes del ITES durante los años 2020, 2021 y 2022 en contexto de la pandemia por Covid-19, así como determinar el índice de deserción de dichos estudiantes según la carrera cursada.

Método

La presente investigación, se llevó a cabo con un enfoque cuantitativo, ya que es una variable susceptible de ser medible, así mismo se establecieron variables numéricas, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014); el diseño metodológico utilizado fue no experimental, modalidad transversal, ya que la información fue recabada en un solo momento (Campbell y Stanley, 1995), con alcance descriptivo y cualitativo. La técnica utilizada para obtener dicha información fue la encuesta, mediante un cuestionario estructurado conformado por tres elementos: el primero integrado por ocho variables sociodemográficas; el segundo conformado por 15 preguntas basadas en el instrumento Factores determinantes en la deserción escolar por COVID -19 (Carranza, 2022) integrada por tres dimensiones: Recursos tecnológicos, Recursos económicos y Cambio de residencia, con escalamiento tipo Likert de cuatro niveles (1= Totalmente en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= De acuerdo, 4= Totalmente de acuerdo) y tres preguntas de tipo cualitativo, el cual fue aplicado en un instrumento electrónico; utilizando un formulario Auto-Administrado de Google forms.

Se pretendía aplicar el instrumento a los desertores mediante un censo, sin embargo, sólo se logró la participación de 33 estudiantes que abandonaron sus estudios de las carreras de Ingeniería Forestal, Ingeniería en Gestión Empresarial e Ingeniería Informática en los años 2020, 2021 y 2022, los cuales se contactaron a

través de correo electrónico y llamada telefónica especificando que la finalidad de dicho instrumento (cuestionario) era identificar los factores que les hicieron abandonar los estudios, dejando clara la importancia de responder de manera honesta a cada uno de los cuestionamientos, explicando que la información era voluntaria, confidencial y solo con fines estadísticos. Una vez obtenida la información de las encuestas se procedió a realizar los análisis estadísticos con la ayuda de SPSS versión 25.

Para la realización de esta investigación además del instrumento electrónico, se recopiló información relacionada a la deserción en el Departamento de Servicios Escolares del instituto, la cual abarcó los años 2020, 2021 y 2022 semestre uno (Enero-Junio) y semestre dos (Agosto-Diciembre).

Resultados

En la presente investigación participaron un total de 33 estudiantes del ITES de las tres carreras, de los cuáles el 60.6% son hombres (20) y el 39.4% son mujeres (13), las edades oscilan entre 18 y 27 años; siendo los de mayor porcentaje los de 23 y 24 años con un 18.2% (6 cada uno) y los de 20 años con un 15.2% (5) respectivamente. De acuerdo al lugar de procedencia las que predominan son: del estado de Durango con un 90.9% (30) seguido por el estado de Guerrero con un 6.1% (2) y finalmente el estado de Chihuahua con un 3% (1). Respecto a sus ingresos el 57.6% (19) corresponden a la clase media baja, el 27.3% (9) corresponde a la clase bajo alto, el 12.1% (4) corresponde a la clase media y por último el 3%(1) corresponde a la clase alta. En relación al estado civil el 78.8% (26) son solteros y el 18.2% (6) están casados. Respecto a su situación laboral el 63.6% (21) trabajan, mientras que el 36.4% (12) no trabajan. En cuanto a la carrera que cursaban el 60.6% (20) eran de Ingeniería Forestal, el 24.2% (8) de Ingeniería en Gestión Empresarial y el 12.1% (4) eran de Ingeniería Informática. En cuanto al semestre que se encuentran cursaban oscilaron entre el 1° y el 12° semestre predominando el 1° semestre con 42.4% (14).

La confiabilidad observada en la presente investigación, mostró un valor de alfa de Cronbach de 0.776 lo que demuestra que es buena (De Vellis, 2003 citado por García, 2006). Manifestando confianza en los datos obtenidos, ver Tabla 1; este resultado es un poco más bajo que el reportado por Carranza (2022) de 0.795, lo que garantiza la replicabilidad del instrumento.

Tabla 1.

Alfa de Cronbach.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.776	15

En cuanto a la validez que mida lo que debe medir, en investigaciones sociales se recomienda utilizar el modelo alfa de Cronbach (Hernández et al., 2014).

La media representa la similitud de los datos en las respuestas de los encuestados y la Desviación Estándar (DE) significa que tanto se alejan los datos con respecto a la media. Para esta investigación la media general de los factores determinantes en la deserción escolar por COVID -19 fue igual a 2.43 y la DE 1.03, esto quiere decir que las respuestas oscilan entre el 1.4 y 3.5, tendiendo al 1 y al 4 respectivamente; esto quiere decir que el valor de las respuestas está del 1 al 4, donde el 1 representa el Totalmente en desacuerdo y el 4 Totalmente de acuerdo, en la escala de Likert. Por dimensión los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes: para la dimensión Recursos tecnológicos: la media que se obtuvo fue de 2.5 y una DE de 1.0; para la dimensión Recursos económicos la media fue de 2.7 y una DE de 1.0 una DE 1.07 y para Cambio de residencia la media fue de 2.0 y una DE 1.1, como se puede observar en la Figura 1.

Media y Desviación Estándar (D.E.) por dimensión

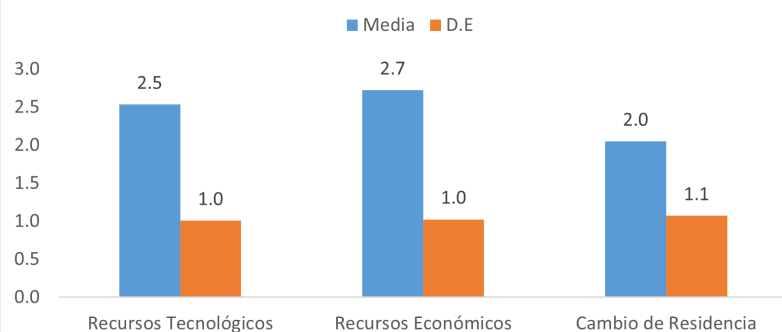


Figura 1.

Media y Desviación Estándar por dimensiones.

Los Factores determinantes en la deserción escolar por COVID -19 mayormente están en la dimensión Recursos económicos ya que aquí la respuesta que dieron los encuestados es que están de acuerdo en que se vieron afectados por la falta de ingresos económicos, seguidos por la dimensión de recursos tecnológicos y finalmente por la dimensión de cambio de residencia, lo que coincide con lo señalado por (Apaza 2021) quien observó que las principales causas que se atribuyen en el Perú a la deserción son: el aspecto económico, y la falta de vocación por la carrera elegida.

En cuanto a la información recabada del departamento de Control Escolar del instituto se pudo observar, que el año con mayor índice de deserción fue el 2022 (semestre Agosto – Diciembre) y el de menor índice en el 2021 (semestre Enero – Junio), ver Tabla 2.

Tabla 2.

Índice de deserción de estudiantes del ITES del 2020-2022.

Semestre	Año	Ing. Forestal	Ing. En G. Em-presarial	Ing. Informática	Total de bajas	Porcentaje
Ene-jun	2020	18	10	1	29	8.6
Ago.-dic	2020	20	24	3	47	12.2
Ene-jun	2021	12	7	0	19	6.9
Ago.-dic	2021	21	17	3	41	12.1
Ene-jun	2022	9	13	3	25	9.9
Ago.-dic	2022	32	12	5	49	14.3

Fuente: Departamento de control escolar del ITES.

En cuanto a las preguntas cualitativas se tuvieron los siguientes resultados que se muestran en las nubes de etiquetas, como se observa en las Figuras 2, 3 y 4.

17. ¿Cómo considera el sistema educativo (Plan de Estudios, Proceso de Aprendizaje y Métodos de Evaluación)? Ver Figura 3.

Figura 3.

Nube de etiquetas de la pregunta 17.



Figura 4.

Falta de dinero

Falta de comprensión de clases

Falta de interés

Ninguna

Falta de recursos económicos

No continuo porque pienso que estaba dada clases en línea

Estoy otra carrera

de baja

Por las clases en línea

Falta de internet

No me gustaba la carrera

Por las clases

Falta de matemáticas

Falta de estudiar y cuidados

Te podía trabajar

No me gusta

Falta de recursos económicos

Desacuerdo con un profesor

Falta de recursos

Desayuno

Trabajo

El tema de la pandemia

Por falta de recursos económicos

Desinterés no era lo que quería

Poco motivación

Los costos para viajar

Fue un asunto muy personal

Debido a desacuerdos con una materia

Paternidad y necesidad de trabajar

Incomodidad de estudiar en línea por los distractores

Por falta de recursos para conectarme a clases virtuales

No tengo computadora

Falta de tiempo y necesidad de trabajo

Reprobación de una materia

Falta de recursos económicos

Se concluye que con la realización de esta investigación se conocieron que las dimensiones de los factores económicos, tecnológicos y cambio de residencia, fueron determinantes en la deserción de los estudiantes durante el periodo 2020 – 2022 en el ITES. Además, se pudo observar, que el año con mayor índice de deserción fue el 2022 (semestre Agosto – Diciembre) y el de menor índice en el 2021 (semestre Enero – Junio). Se recomienda continuar realizando investigación en esta área para obtener mayor información sobre las causas que más influyen en la deserción y proponer estrategias para disminuir los índices de deserción y favorecer la permanencia.

Referencias

- Apaza F., H. F. 2012. Factores determinantes que inciden en la deserción de los estudiantes universitarios Apuntes Universitarios. *Revista de Investigación*, (1): 77-86.
- Bustamante Torres, J. P., Barre Sarango, J. P. y Castro Chugá, C. L. (2021). Deserción educativa generada a raíz de la cuarentena obligatoria durante la pandemia del Covid-19, en estudiantes de básica elemental y media en la ciudad de Quito. [Tesis de Licenciatura, Universidad Central del Ecuador] Repositorio institucional Universidad Central del Ecuador.
- Campbell, D., y Stanley, J. 1995. Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la Investigación Social. 7ma reimpression. Ed amorrortu editores.
- Corzo, S.C. (s.f). *Deserción escolar*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n8/p1.html>
- Carranza Zegarra, Fanny S. (2022). Factores determinantes en la deserción escolar durante la COVID-19, según percepción de padres de familia, institución de educación privada, Lima 2021. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo] Escuela de posgrado.
- Chávez, M. F. J; Panchi, C. A; y Montoya, H. S. (2007). Abandono de estudios en la educación superior a distancia. Un análisis de casos. *Innovación Educativa*, 7, (39): 5-17.
- De la Garza-Carranza, M.T., Balmori-Mendez, E., E.R. y Galvan-Romero, M. (2013). Estrategias Organizacionales en Universidades de Corte Tecnológico para prevenir la Deserción Estudiantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 11(3): 31-57.
- Diccionario. (2021). Definiciones.de. Recuperado el 3 de mayo de 2021. <https://definicion.de/desercion-escolar/>.
- Facundo, D., A.H. (2009). Análisis sobre la deserción en la educación superior a distancia y virtual: El caso de la UNAD – Colombia. *Revista de investigaciones UNAD*, 8(2): 117-149. DOI: <https://doi.org/10.22490/25391887.639>
- García, C., C. H. (2006). *La medición en ciencias sociales y en la psicología, en Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, de René Landeros Hernández y Mónica T. González Ramírez (comp.). Trillas.
- Gálvez .C. (2020). *La deserción escolar: Causas y propuestas desde la voz de los actores y las actoras*. Observatorio de la educación Peruana.
- Haro-Pacheco, M. A., Melchor-Ojeda, M. L., y Nájera-Frías, J. (2018). Causas que inciden en la deserción escolar y factores que originan permanencia de los alumnos del Instituto Tecnológico de El Salto. En Solís-Campos, A., Quiñones-Ponce, N. D. y Melchor-Ojeda, M.L. (Coordinadoras), *Condiciones o factores que influyen en el trayecto de los estudiantes: Personales e Institucionales*. (pp 54-66). <http://redie.mx/>
- Hernández. M. (16 de agosto de 2021). Deserción escolar, implicaciones sociales de la otra pandemia. *El Universal*.
- Hernández, S.R., Fernández C. C. y Baptista, L. P. 2014. Metodología de la Investigación. Mc. Graw Hill Education. 6a Edición.
- López, R. E., Velázquez, G., J.R e Ibarra. G. (2011). Causas de la deserción escolar de nivel medio superior

en Baja California. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso Mexicano de Investigación Educativa.

Moreno, L., D. M. y Moreno, G. A. (2005). Deserción escolar. *Revista Internacional de Psicología*, 6(1): 1-4
www.revistapsicologia.org Instituto de la Familia

Nervi, C., Ch. M., Rodríguez, J. y Osada, J. (2015). Deserción universitaria durante el primer año de estudios. *Semantic Scholar*, 18 (2): 93.

Rincón, I. K; Suarez, S. A y Suarez C. A. (2021). Impacto del programa Jóvenes en Acción en la deserción estudiantil en tiempos de Covid-19. *Educación XX1*, 41(42): 263 - 293. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.21351>

Rochin.B.F.L.(2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. Universidad Autónoma de Zacatecas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22): 1-7. señala que las principales causas que se atribuyen en el Perú a la deserción son: el aspecto económico, y la falta de vocación por la carrera elegida.

Romero, S, E. y Hernández, P. M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263-293, doi: 10.5944/educXX1.21351

Tudorel, A; Teodorescu, D; Oancea, B. (2012) Quantitative methods used to identify the causes of school dropout in EU countries. *Procedia-social and Behavioral Sciences* 31(2012): 188-192. Doi:10.1016/J.sbspro.2011.12.039.

Ruiz-Ramírez, L.R, García-Vargas, M. de L. E, Molina-Ruiz, H.D. y Reyes-Ruiz, G. (2021). Factores que inciden en la deserción escolar TEPEXI del Río. *Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río Publicación semestral*, 8(15): 1-5.

Sánchez A., R.L; Mendoza-León, J., Serna, G.H. y García O., J.J. (2021). Identificación de variables que inciden en la deserción de estudiantes de educación superior en un contexto de pandemia: un estudio de caso en Colombia. *Revista De Investigación Académica Sin Frontera: División De Ciencias Económicas Y Sociales*, 36(14): 1-19. <https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi36.425>.

SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

María Irma Rodríguez Quiñones

Instituto Universitario Anglo Español

Adla Jaik Dipp

IUNAES-ReDIE

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivos: Determinar la frecuencia e intensidad del síndrome de burnout presente en los docentes de educación primaria y analizar la relación entre el síndrome de burnout con respecto a algunas variables sociodemográficas. La metodología utilizada partió de un paradigma postpositivista y un enfoque cuantitativo, se utilizó el método hipotético deductivo y un diseño no experimental, de tipo transversal y un alcance correlacional; se realizó un censo en la zona escolar 26, utilizando como técnica la encuesta y aplicando como instrumento el Cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI) a 101 docentes. Se realizó un análisis de frecuencias por ítem, un análisis descriptivo por cada una de las dimensiones que conforman el síndrome de burnout y un análisis inferencial y correlacional con respecto a las variables sociodemográficas tomadas en cuenta en esta investigación, tales como: sexo, edad, estado civil, puesto, número de hijos, tipo de centro, turno, formación inicial, antigüedad y grado máximo de estudios. Se concluye que los participantes de la zona antes descrita presentan síndrome de burnout leve, el 15% presenta un alto nivel de agotamiento o cansancio emocional, el 7% un alto nivel de despersonalización y un 4% un sentimiento de bajo logro o realización profesional y/o personal. Así mismo no hay diferencia significativa en ninguna de las variables estudiadas, excepto en la edad, en la cual se observó una relación positiva y estadísticamente significativa con respecto a la baja realización personal.

Palabras clave: Síndrome de burnout, primaria, docentes.

Abstract

In the following article, in which the following objectives were raised: Determine the frequency and intensity of the burnout syndrome present in primary education teachers and analyze the relationship between burnout syndrome with respect to some sociodemographic variables. The methodology that was used to obtain the analysis data, part of a postpositivist paradigm and a quantitative approach, which is characterized by the fact that reality is only incompletely understood; the hypothetical deductive method and a non-experimental design were used, since the variables are not deliberately manipulated; it is of a transversal type and its scope is correlational; It was carried out in school zone 26, using the survey as a technique and applying the Maslach Burnout Inventory (MBI) Questionnaire as an instrument. A frequency analysis was carried out per item, as well as for each of the dimensions that make up the burnout syndrome and an inferential analysis with respect to the sociodemographic variables taken into account in this research, such as: sex, age, marital status, position, number of children, type of center, shift, initial training, seniority and maximum level of studies. It is concluded that the participants in the area described above do not present burnout syndrome, however, 15% present a high level of exhaustion or emotional exhaustion, 7% a high level of depersonalization and 4% a feeling of low achievement or professional and/or personal fulfillment. Likewise, there is no significant difference in any of the variable studied, except in age, in which a significant difference was observed with respect to personal fulfillment.

Keywords: burnout syndrome, primary, teachers.

Introducción

El síndrome de burnout, fue declarado en el año 2000 por la Organización Mundial de la Salud como un factor de riesgo laboral por su capacidad para afectar la calidad de vida, salud mental e incluso hasta poner en riesgo la vida. En 1981, Maslach y Jackson definieron el concepto desde una perspectiva tridimensional caracterizada por: agotamiento o cansancio emocional, despersonalización y sentimientos de bajo logro y realización profesional y/o personal.

Antecedentes

En el ámbito internacional se encuentra una investigación de Oramas et al. (2007), quienes realizaron el estudio “Estrés Laboral y Síndrome de Burnout en Docentes Venezolanos”, con un enfoque cuantitativo, de diseño transversal, con alcance correlacional. Se tuvieron como objetivos: Determinar la permanencia del estrés laboral percibido por 885 maestros venezolanos de 53 centros escolares, así como precisar los factores presentes en el contexto laboral que acontecen estresores más frecuentes para este grupo. Se empleó como instrumento el cuestionario de Burnout de Maslach para docentes (MBI-ED), versión hispana; los participantes fueron docentes de educación primaria y secundaria. Entre los resultados se concluyó que el periodo más desfavorable para los docentes es de 40 años, en esta etapa, es cuando el agotamiento emocional, despersonalización, falta de realización profesional y el estrés laboral son percibidos en mayor medida.

En el contexto nacional, se tiene el estudio realizado por Mercado y Noyola (2011), que tuvo como objetivo determinar la prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout), en docentes de educación básica, de Aguascalientes. Se utilizó un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, con una muestra aleatoria de 588 docentes de primaria y 372 profesores de educación secundaria. Se utilizó la técnica de encuesta y como instrumento el Cuestionario de Gil-Monte (2005) para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT). Los resultados mostraron niveles similares de prevalencia: 2.4% en EP y 2.7% en ES, los más altos niveles de afectación se encontraron en la dimensión de desgaste psíquico con 30.4% para EP y 26.6% para ES.

Otro de los estudios, es el trabajo reportado por Aldrete et al. (2011) que tuvo como objetivo general: Identificar la relación entre la satisfacción laboral y el síndrome de burnout y sus diferencias en hombres y mujeres docentes de secundaria, de Guadalajara, Jalisco, México. Realizaron un estudio cuantitativo transversal en el que utilizó como instrumento la escala Maslach Burnout Inventory (M.B.I.) a una muestra de 360 docentes. Los resultados obtenidos en la escala Maslach: El 43.7% de los docentes presentaron agotamiento emocional, el 17.5% baja realización personal, y 13.3%, despersonalización. No se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, respecto del síndrome de burnout.

En investigaciones locales, Jaik et al. (2011) se plantearon como objetivo general: Determinar el

Síndrome de Burnout y la Salud Mental Positiva de los docentes de posgrado de la ciudad de Durango, México. El trabajo tuvo un enfoque cuantitativo, el diseño fue de corte no experimental y transversal, de tipo descriptivo-correlacional; para la recolección de la información se utilizó el Cuestionario Breve de Burnout (CBB). En el estudio participaron 36 docentes de 13 programas de posgrado de la ciudad de Durango. Entre los resultados se destaca un nivel del síndrome de burnout leve.

Los objetivos que se plantearon para la presente investigación fueron: a) Determinar la frecuencia e intensidad del síndrome de burnout presente en los docentes de educación primaria, y b) Analizar la relación existente entre el síndrome de burnout con respecto a algunas variables sociodemográficas.

Marco Teórico

Maslach y Jackson (1981) entienden que el burnout es una respuesta al estrés laboral crónico, conformado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja, y hacia el propio rol profesional. Siendo un síndrome caracterizado por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado, Maslach (2003) concluye que el burnout se configura como “un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal. La misma autora señala también, que el burnout es una respuesta a los estresores interpersonales crónicos que se desarrollan en el trabajo, donde los síntomas dominantes de esta respuesta están caracterizados por la presencia de un agotamiento abrumador, sensaciones de cinismo en el trabajo, y un sentido de ineﬁcacia y carencia de la realización personal.

El Modelo Multidimensional del Burnout en Profesores de Maslach y Leiter (1999), recoge las experiencias y estudios elaborados por los autores en los últimos veinte años. Como instrumento fundamental de evaluación se utiliza el MBI, que utilizan como punto de partida para adaptarlo a la situación específica del ámbito educativo.

El burnout se concibe como una experiencia individual y crónica de estrés relacionada con el contexto social (Maslach, 2003). El modelo incluye tres componentes: la experiencia de estrés, la evaluación de los otros y la evaluación de uno mismo.

Se trata de un síndrome psicológico formado por las tres dimensiones que ya se mencionaron: el cansancio emocional (componente de estrés que implica una incapacidad para obtener de uno mismo los suficientes recursos emocionales necesarios para afrontar el trabajo), la despersonalización (componente asociado a la evaluación de los demás en la que afloran sentimientos negativos de distanciamiento y cinismo con respecto a los clientes) y una baja realización personal (componente relacionado con la evaluación negativa de uno mismo y con sentimientos de insatisfacción sobre el resultado de su trabajo).

Metodología

Esta investigación se desarrolló con un paradigma postpositivista y un enfoque cuantitativo, se utilizó el método hipotético deductivo y un diseño no experimental, de tipo transversal y alcance correlacional. Se realizó un censo en la zona escolar 26, utilizando como técnica la encuesta y aplicando como instrumento el Cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI) a 101 docentes. Se realizó un análisis de frecuencias por ítem, así como un análisis descriptivo por cada dimensión que conforma el síndrome de burnout y un análisis inferencial con respecto a las variables sociodemográficas tomadas en cuenta en esta investigación, tales como: sexo, edad, estado civil, puesto, número de hijos, tipo de centro, turno, formación inicial, antigüedad y grado máximo de estudios.

Resultados

En este apartado se presenta en primera instancia un concentrado del análisis de frecuencia por ítem, en el que se reporta únicamente el porcentaje más alto de cada uno de los ítems (Tabla 1).

Tabla 1

Análisis de Frecuencia por Ítem

No	Ítem	Escala	Frecuencia	Porcentaje válido (%)
1	Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo.	Pocas veces al año	30	29.7
2	Me siento cansado al final de la jornada de trabajo.	Unas pocas veces al mes	24	23.8
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado.	Pocas veces al año	36	35.6
4	Tengo facilidad para comprender como se sienten mis alumnos/as.	Todos los días	66	65.3
5	Creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales.	Nunca	88	87.1
6	Siento que trabajar todo el día con alumnos/as supone un gran esfuerzo y me cansa.	Pocas veces al año	35	34.7
7	Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos/as.	Unas pocas veces a la semana	33	32.7
8	Siento que mi trabajo me está desgastando. me siento quemado por mi trabajo.	Pocas veces al año	41	40.6
9	Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos/as.	Todos los días	79	78.2
10	Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente.	Nunca	77	76.2
11	Pienso que este trabajo me está endureciendo emocionalmente.	Nunca	82	81.2
12	Me siento con mucha energía en mi trabajo.	Todos los días	61	60.4
13	Me siento frustrado/a en mi trabajo.	Pocas veces al año	41	40.6

14	Creo que trabajo demasiado.	Pocas veces al año	28	27.7
15	No me preocupa realmente lo que les ocurra a algunos de mis alumnos/as.	Nunca	79	78.2
16	Trabajar directamente con alumnos/as me produce estrés.	Nunca	47	46.5
17	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos/as.	Todos los días	86	85.1
18	Me siento motivado después de trabajar en contacto con alumnos/as.	Todos los días	79	78.2
19	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.	Todos los días	80	79.2
20	Me siento acabado en mi trabajo, al límite de mis posibilidades.	Nunca	53	52.5
21	En mi trabajo trato los problemas emocionalmente con mucha calma.	Todos los días	65	64.4
22	Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas.	Nunca	82	81.2

En la Tabla 1 se aprecia en lo general que los valores de *nunca* están asociados, con altos porcentajes, a conductas negativas de los docentes, tales como maltrato y mala relación con los alumnos, desinterés por ellos, y una actitud insensible y endurecida.

En relación a los valores de *todos los días*, estos están referidos, también con altos porcentajes en lo general, a conductas positivas de los docentes, tales como comprensión e influencia positiva hacia sus alumnos, creación de un clima de aprendizaje agradable, exhibiendo una gran motivación y energía al realizar la tarea.

Se destaca el ítem 20 que hace relación a “Me siento acabado en mi trabajo, al límite de mis posibilidades”, se presenta es una escala de *nunca*, con un 52.5%, esto es, solo este porcentaje nunca ha sentido esa sensación de estar quemado por el trabajo.

A continuación, se presenta el análisis descriptivo por ítem de cada una de las dimensiones que componen el cuestionario aplicado a los docentes.

En la Tabla 2 se presenta la dimensión de agotamiento o cansancio emocional, con cada uno de los ítems que la comprenden.

TABLA 2

Análisis Descriptivo de la Dimensión de Agotamiento o Cansancio Emocional.

Ítem	Media μ	Desviación estándar δ
1. Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo.	2.53	1.64
2. Me siento cansado al final de la jornada de trabajo.	2.99	1.70
3. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado.	1.80	1.55
6. Siento que trabajar todo el día con alumnos/as supone un gran esfuerzo y me cansa.	1.60	1.61
8. Siento que mi trabajo me está desgastando. Me siento quemado por mi trabajo.	1.50	1.46
13. Me siento frustrado/a en mi trabajo.	1.25	1.40
14. Creo que trabajo demasiado.	2.38	2.01
16. Trabajar directamente con alumnos/as me produce estrés.	1.12	1.61
20. Me siento acabado en mi trabajo, al límite de mis posibilidades.	0.73	0.99

N = 101

En esta dimensión se puede destacar el ítem 2 referido a “Me siento cansado al final de la jornada de trabajo” con la media más alta ($\mu = 2.99$, $\delta = 1.70$), se destaca también el ítem 1, “Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo” ($\mu = 2.53$, $\delta = 1.64$) y en el extremo el ítem 20 “Me siento acabado en mi trabajo, al límite de mis posibilidades”, con la media más baja ($\mu = 0.73$, $\delta = .999$).

Tomando en consideración lo antes expuesto, atendiendo a la escala utilizada en el cuestionario y a su propuesta inversa, se puede inferir un nivel de burnout leve en la dimensión de Cansancio Emocional en los docentes de la zona escolar 26 perteneciente al sector educativo 01 del subsistema estatal nivel primaria del estado de Durango, valor semejante al obtenido por Elizalde(s/f) en su investigación “Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México”, en dicho trabajo confirma solo una dimensión (Agotamiento Emocional), encontrando que el nivel de desgaste laboral (agotamiento emocional) es de bajo a moderado (leve a medio).

Se presenta a continuación la Tabla 3 relativa al análisis descriptivo de la dimensión de despersonalización.

TABLA 3*Análisis Descriptivo de la Dimensión de Despersonalización.*

Ítem	Media (μ)	Desviación estándar (δ)
5. Creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales.	0.31	1.01
10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente.	0.82	1.86
11. Pienso que este trabajo me está endureciendo emocionalmente.	0.42	1.15
15. No me preocupa realmente lo que les ocurra a algunos de mis alumnos/as.	0.93	2.00
22. Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas.	0.28	0.76

N = 101

En lo referente a la dimensión de despersonalización, considerando que está propuesta a la inversa, es decir, el valor más alto sería el 1, se aprecia el ítem 15 “No me preocupa realmente lo que les ocurra a algunos de mis alumnos/as” con una Media de 0.93 ($\delta = 2.00$) equivalente a que difícilmente los docentes presentan una respuesta negativa, cínica o excesivamente indiferente hacia sus alumnos. Así mismo, en el ítem 22 ($\mu = 0.28$, $\delta = 0.763$), no consideran en ningún momento que los alumnos/as los culpen de algunos de sus problemas. Si se analiza esta Tabla a la luz del análisis de frecuencia (Tabla 1) se puede observar que, en promedio, el 80.78% de los participantes respondieron que *nunca* han estado de acuerdo con lo dicho en los ítems relativos a la despersonalización, es decir, no tratan mal a los alumnos, no son insensibles, no están endurecidos, etc.

Se presenta a continuación la Tabla 4 relativa al análisis descriptivo de la dimensión de baja realización personal.

TABLA 4*Análisis Descriptivo de la Dimensión de Baja Realización Personal.*

Ítem	Me- dia (μ)	Desvia- ción es- tándar (δ)
4. Tengo facilidad para comprender como se sienten mis alumnos/as.	5.26	1.43
7. Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos/as.	5.26	1.13
9. Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos/as.	5.61	0.90
12. Me siento con mucha energía en mi trabajo.	5.50	0.80
17. Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos/as.	5.81	0.50
18. Me siento motivado después de trabajar en contacto con alumnos/as.	5.66	0.79
19. Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.	5.66	0.84
21. En mi trabajo trato los problemas emocionalmente con mucha calma.	5.31	1.24

N = 101

En la Tabla anterior (4) se puede observar que la media más alta corresponde al ítem 17 “Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos/as” con una Media de 5.81, lo que indica que los docentes unas pocas veces a la semana o incluso todos los días perciben una favorable sensación de autoeficacia. Además, este ítem muestra la Desviación estándar más baja de todas las medidas de los ítems del cuestionario ($\delta = 0.504$), lo que se traduce en una menor dispersión en las respuestas de los encuestados.

Los datos antes mencionados se contraponen con lo informado por Aldrete et al. (2008), en su investigación “Satisfacción Laboral y Síndrome de Burnout en Docentes de Secundaria”, en dicha investigación encuentran que un promedio de 17.5% de docentes de secundaria padecen del síndrome de burnout en un nivel bajo en la dimensión de Realización Personal, mismo resultado encuentra Hermosa (2006), quien reporta que un 69% de los docentes investigados sufren de Baja Realización Personal (ineficacia), por su parte Prieto y Bermejo (2006) encuentran en su investigación que un 51.5% sufre de Baja Realización Personal.

A continuación, se presenta la Tabla 5 que contiene los diferentes valores de la media de las dimensiones y de la variable teórica.

TABLA 5

Valores de la Media por Dimensiones y Variable

Variable/Dimensiones	Media (μ)	Desviación estándar (δ)
Síndrome de Burnout	2.85	0.45
Agotamiento Emocional	1.76	1.09
Despersonalización	0.55	0.81
Baja Realización Personal	5.50	0.59

N = 101

La Tabla anterior (5) muestra una media en la variable teórica de 2.85 ($\delta = 0.459$), que indica un nivel de síndrome de burnout leve, resultados que coinciden con la investigación realizada por Mota et al. (2011), en donde tuvieron como propósito elaborar un diagnóstico del nivel de burnout que viven los docentes de diferentes niveles educativos en la ciudad de Villahermosa, Tabasco, y entre los resultados más relevantes se encuentra el que al menos uno de cada diez profesores sufre o está en riesgo de sufrir esta enfermedad.

Los resultados obtenidos (Tabla 5) coinciden con lo encontrado por Jaik et al. (2011) en su estudio sobre el Síndrome de Burnout y la Salud Mental Positiva de los docentes de posgrado de la ciudad de Durango, México, en el que reportan un nivel del síndrome de burnout leve.

Relevante también hacer la referencia de los resultados con respecto a los análisis de frecuencia (Tabla 1), ya que ahí se percibe claramente en el caso de la dimensión Agotamiento Emocional, como en promedio, el 38.8% de los participantes responde que las situaciones mencionadas en los ítems se dan generalmente en ellos *pocas veces al año*; en el caso de la dimensión Despersonalización, en promedio, más de

un 80% de los participantes responden que *nunca* han estado de acuerdo con lo dicho en los ítems de esa dimensión; y finalmente en la dimensión Baja Realización Personal, el comportamiento de las frecuencias (Tabla 1) va en el sentido de que en promedio el 68% de los participantes respondieron que prácticamente *todos los días* se sienten como indican los ítems de la dimensión: comprenden a sus alumnos, influyen positivamente en ellos y les crean climas agradables de trabajo, además se sienten muy motivados y con energía para realizar sus labores.

Enseguida se presenta el análisis inferencial con la intención de revisar la diferencia de grupos entre los participantes a través de las variables sociodemográficas incluidas en el estudio.

Se realizó la Prueba de Kolmogorov-Smirnov, para observar el comportamiento de los datos y así poder utilizar el estadístico correspondiente, el resultado que arrojó para todas y cada una de las variables sociodemográficas fue una significancia asintótica (bilateral) de .000, la cual por ser igual o menor a .05, muestra que los datos son no normales, lo que indica el uso de estadísticos no paramétricos.

En la Tabla 6 se presenta el resultado del análisis del comportamiento de las variables sociodemográficas con respecto a la variable Síndrome de Burnout y sus tres dimensiones.

Tabla 6

Resultado del Análisis Inferencial de las Variables Sociodemográficas

Variable	Agotamiento	Despersonalización	Baja Realización personal	Síndrome de Burnout	Resultado
Significancia asintótica (bilateral)					
Puesto que Desempeña	.699	.052	.314	.328	No significativo
Sexo	.524	.330	.299	.602	No significativo
Estado civil	.811	.332	.964	.554	No significativo
Edad	.104	.589	.046 (r =.199)	.424	Significativo
Número de hijos	.775	.092	.101	.801	No significativo
Antigüedad	.487	.823	.100	.908	No significativo
Tipo de Centro	.988	.707	.557	.842	No significativo
Variable	Agotamiento	Despersonalización	Baja Realización personal	Síndrome de Burnout	Resultado
Significancia asintótica (bilateral)					
Tipo de Centro	.988	.707	.557	.842	No significativo
Turno	.468	.832	.687	.398	No significativo

Formación inicial	.750	.814	.441	.665	No significativo
Grado máximo de estudios	.799	.864	.285	.866	No significativo

Nota: Significativo para la Dimensión Baja Realización Personal en la Variable Edad

Se aprecia en la Tabla 6 que no hay diferencia significativa en las variables sociodemográficas con respecto a la variable teórica Síndrome de Burnout y las dimensiones que la conforman, salvo en la variable edad, que presenta una diferencia significativa con la dimensión Baja Realización Personal.

Al realizar el análisis de esta Tabla (6), se puede mencionar lo siguiente: no hay diferencia significativa entre el sexo, resultados que se asemejan a la investigación reportada por Aldrete et al. (2011) que tuvo como objetivo general identificar la relación entre la satisfacción laboral y el síndrome burnout y sus diferencias en hombres y mujeres docentes de secundaria, de Guadalajara, Jalisco, México, en la cual no se encontraron diferencias significativas en el sexo, respecto del síndrome de burnout.

El estado civil no presenta diferencia alguna en esta investigación, dato que coincide con los resultados obtenidos por Pando et al. (2006) y Carlotto (2006); sin embargo, difiere de Aldrete et al. (2008) que en su investigación acerca de las variables sociodemográficas y el síndrome de burnout en profesores de enseñanza media básica de la zona Metropolitana de Guadalajara, reportan que el no tener pareja es un factor de riesgo para sufrir Cansancio Emocional y Baja Realización Personal.

Se aprecia que existe una relación directa, positiva y estadísticamente significativa entre la edad y la baja realización personal, esto sugiere que en la medida que un parámetro sube, el otro también, por lo que a mayor edad, es mayor la baja realización personal, lo que se asemeja con la investigación realizada por Oramas et al. (2007), referente al estrés laboral y al Síndrome de Burnout en docentes Venezolanos, que concluye que el periodo más desfavorable para los docentes es de los 40 años, en esta etapa, es cuando los valores de agotamiento emocional, despersonalización, y falta de realización profesional son percibidos en mayor medida.

En cuanto al número de hijos no se encontraron diferencias significativas. Este resultado obtenido es semejante a lo encontrado por Díaz et al. (2010), quienes reportan que no existen diferencias significativas entre quienes tienen o no hijos, contrastando con lo reportado por Maslach (2003), quien encuentra que el tener hijos puede funcionar como factor de protección ante el burnout.

En la variable años de antigüedad no hay diferencia alguna. Estos datos contrastan con los reportados por Hermosa (2006), quien reporta que el tiempo de permanencia en la institución incrementa levemente los niveles de burnout, caso contrario el reportado por Sieglin y Ramos (2007), quienes reportan que entre más años de servicio menos vulnerables son.

En cuanto al tipo de centro escolar, no hay diferencia significativa, dato que contrasta con lo expresado por algunos autores (Byrne, 1999; Leithwood et al., 2001; Valero, 1997, como se citó en Moriana y Herruzo, 2004), quienes señalan que existe mayor nivel de burnout en los centros suburbanos que en los urbanos y rurales.

En lo relativo a la formación inicial, tampoco se encontró diferencia significativa alguna, siendo semejantes los resultados a los reportados por Pando et al. (2006).

Conclusiones

Al inicio de la presente investigación, se tuvieron dos objetivos a cumplir: El primero de ellos fue, determinar la frecuencia e intensidad del síndrome de burnout, presente en los docentes de la zona escolar número 26, perteneciente al sector educativo 01 del Subsistema Estatal Nivel Primaria del Estado de Durango, que se encuentra ubicado en el CIIDE Francisca Escárzaga en el Fraccionamiento Cielo Vista de la Ciudad de Durango, Dgo.

Como segundo objetivo, se tuvo el analizar la relación que existe entre el síndrome de burnout con respecto a algunas variables sociodemográficas.

Los resultados obtenidos muestran que los docentes en general muestran un nivel leve de burnout, se encuentra agotamiento o cansancio emocional, no hay despersonalización, ni bajo nivel de realización personal.

Dimensión cansancio emocional. - En el caso de la dimensión cansancio emocional se concluye que los docentes presentan una media de 2.99, por lo que los docentes perciben que *pocas veces al mes* se sienten cansados al terminar la jornada de trabajo. Cabe señalar que el 15% obtuvo un nivel alto en esta dimensión, mientras que el 16% presentó un nivel medio, prevaleciendo el 69% con nivel bajo.

Dadas las condiciones según los resultados obtenidos, hacen necesaria la intervención de las autoridades correspondientes, empezando por los directivos de las instituciones para tomar las medidas necesarias que ayuden a los docentes de la zona ya descrita a superar los problemas encontrados, problemas como: la capacidad para responder a las demandas que se dan en el entorno laboral; la autoestima del docente; la cual juega un papel fundamental en el desarrollo profesional del docente, no solo de esta zona escolar, sino en cualquier organización, sea de profesionales de la docencia o no; la sensación de fracaso que se manifiesta en el profesorado de la zona ya mencionada, al no cumplir con las expectativas personales, ya que el docente muchas de las ocasiones inicia sus labores con un expectativa muy alta tanto en su desempeño como en las de los alumnos y se siente vacío al final del día, la semana, el mes o el ciclo escolar; y por lo tanto, la consecuencia muchas veces de lo anterior es el sentirse emocionalmente agotado, quemado al final de la jornada.

Dimensión de despersonalización. En cuanto a la dimensión de Despersonalización, los resultados indican que los docentes consideran que les importa lo que les pasa a sus alumnos/as, no se sienten insensibles hacia las personas desde que ejercen la profesión docente y tampoco perciben que sus alumnos/as los culpen de algunos de sus problemas. La media de 0.55 indica que *nunca o pocas veces al año* los maestros han percibido actitudes de frialdad y distanciamiento, propias de la despersonalización. En lo que respecta a esta dimensión, el 7% presentó un alto nivel, seguido de un 16% en nivel medio y representado en su mayoría con el 77% el nivel bajo.

Dimensión de Baja Realización Personal. En esta dimensión resaltan los ítems que tratan acerca de la eficacia con la que son tratados los problemas de los alumnos con una media de 5.50, lo que indica que *unas pocas veces a la semana* o incluso *todos los días*, los maestros perciben sentimientos de autoeficiencia y realización personal en su trabajo.

En cuanto a la relación que existe entre el grado de burnout en cada una de sus dimensiones y las variables sociodemográficas de los docentes de la zona escolar número 26, perteneciente al sector educativo 01 del Subsistema Estatal Nivel Primaria del Estado de Durango, solamente en la variable de la edad se encontró diferencia significativa con respecto a la dimensión de realización personal, resultados similares a los obtenidos en la investigación realizada por Oramas et al. (2007), donde se concluyó que el periodo más desfavorable para los docentes es de los 40 años, en esta etapa, es cuando los valores de agotamiento emocional, despersonalización, falta de realización profesional y el estrés laboral son percibidos en mayor medida. En este sentido se puede observar una similitud con los resultados arrojados por la presente investigación.

En lo que respecta al resto de variables sociodemográficas estudiadas, tales como: puesto, sexo, estado civil, edad, número de hijos, años de antigüedad, tipo de centro, turno, formación inicial y grado máximo de estudios, no se encontró diferencia significativa en ninguna de ellas.

Ante los resultados antes expuestos, se considera importante implementar estrategias de intervención en el docente con la finalidad de bajar los niveles de estrés en los docentes de la zona 26, así como poner especial atención a la salud emocional, ya que el incremento del estrés, así como los sentimientos de frustración ante las exigencias administrativas e impuestas, pueden ocasionar la presencia del síndrome de burnout.

Referencias

Aldrete, R., González, S. J., Preciado, S. y Pando, M. (2008). Variables sociodemográficas y el síndrome de burnout o de quemarse en profesores de enseñanza media básica (secundaria) de la Zona Metropolitana de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 33-40. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/10/010_Aldrete.pdf

Aldrete, R., Aranda, C., Valencia, S., y Salazar, J. (2011, abril-junio). Satisfacción laboral y síndrome burnout en docentes de secundaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/17/017_Aldrete.pdf

Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout*, pp. 15-37. Nueva York.

Carlotto M., S. y Cámara G., S. (2006). Características psicométricas do Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBI-SS) em estudantes universitários brasileiros. *PsicoUSF*, 11(2), 167-173.

Díaz, B. F., López, S. A., y Varela, A. M. (2010). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universidad Psychologica*. 11 (1) <http://wwwrevistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download>

Elizalde (s/f). Desgaste laboral en profesores de secundaria de la ciudad de México. Universidad de las Américas. División de ciencias del comportamiento y desarrollo.

Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo. (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Pirámide.

Hermosa, R. A. M. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de “burnout” en profesores de educación primaria y secundaria. Facultad de humanidades y ciencias sociales. Ibagué Colombia: *Revista Colombiana de Psicología* (15), pp. 81- 89 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80401509>

Jaik, A., Villanueva, R. y Tena Flores, J. A. (2011). Síndrome de burnout y salud mental positiva en los docentes de posgrado. En A. Barraza y A. Jaik (Coords.), *Estrés, burnout y bienestar subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos* (pp. 211-230). IUNAES-ReDIE. <http://www.iunaes.com.mx/posgrado/images/stories/libro%20estres%20final.pdf>

Leithwood, K. A., Menzies, T., Jantzi, D. y Leithwood, J. (2001). Teacher burnout: A critical challenge for leaders of restructuring schools. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 85-114). Cambridge University Press.

Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189-192.

Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981) *MBI: Maslach Burnout Inventory Manual*. Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. y Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout* pp. 295-303. Cambridge University Press.

Mercado, A., y Noyola Cortes, V. S. (2011). El síndrome de quemarse por el trabajo en educación. En A. Barraza y A. Jaik (Coords.), *Estrés, burnout y bienestar subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos* (pp. 132-156). IUNAES-ReDIE. <http://www.iunaes.com.mx/posgrado/images/stories/libro%20estres%20final.pdf>

Moriana, J., y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337/33740309>

Mota, F., Mollinedo, L., Ordoñez A. y Torres I. (2011). Burnout en Profesores de Villahermosa Tabasco: En A. Barraza y A. Jaik (Coords.), *Estrés, burnout y bienestar subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos* (pp.182-210). IUNAES-ReDIE. <http://www.iunaes.com.mx/posgrado/images/stories/libro%20estres%20final.pdf>

Oramas, V. A., Almirall, H. P., y Fernández, I. (2007, jul-dic.). Estrés laboral y el síndrome de burnout en Docentes Venezolanos. *Salud de los trabajadores*, 15 (21).

Organizacion Mundial de la Salud. (2020). Depresion, datos y cifras. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>

Pando, M., Castañeda, T. J., Gregoris, G. M., Águila, M. A., Ocampo, de Á. L y Navarrete, R. M. (2006). Factores Psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México. *Salud en Tabasco*. <http://www.tecnovet.uchile.cl/index.php/RCSP/article/viewFile/1822/1725>.

Prieto, M. y Bermejo, T. L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 22 (1) España.

Sieglín, V. y Ramos Tovar, M. E. (2007, julio- septiembre). Estrés laboral y depresión entre maestros del Área Metropolitana de Monterrey. *Revista Mexicana de Sociología*, 69 (3), pp. 517-551.

ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA MEDIANTE ESTRATEGIAS LÚDICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Naidelyn Guadalupe Arciniega Vazquez

Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón"

ariciniagianaide25@gmail.com

Erik Omar Carrasco Favela

Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera"

ecarrascofavela2@gmail.com

Resumen

El estudio tuvo como objetivo principal indagar sobre cuáles son las estrategias lúdicas que se emplean para la enseñanza de la ortografía y conocer los puntos de vista que tienen los docentes de educación primaria acerca de este tema. La enseñanza de la ortografía tiene una gran importancia en el proceso formativo de toda persona; para ello es necesario utilizar estrategias que sean efectivas, como lo son las actividades lúdicas. Se desarrolló una investigación bajo un enfoque cualitativo, empleando el método fenomenológico; además, se utilizaron la entrevista y la observación participante para recabar información. Los sujetos de estudio fueron 13 docentes de la Escuela Primaria Fernando Calderón 2055, ubicada en la Ciudad de Saucillo, Chihuahua. Se presentan los resultados obtenidos a partir de las cinco categorías de análisis de información que se plantearon, en las cuales se realizó una cadena interpretativa realizada mediante la vinculación de la información conseguida mediante las técnicas de investigación mencionadas y la revisión de la literatura. También se muestra la discusión y las conclusiones a las cuales se llegó después de realizarse la investigación.

Palabras clave: ortografía, actividades lúdicas, educación primaria.

Abstract

The main objective of the study was to investigate the playful strategies used for teaching spelling and to understand the perspectives of elementary school teachers on this topic. The teaching of spelling is of great importance in the formative process of every individual; for this, it is necessary to use effective strategies, such as playful activities. A research study was conducted using a qualitative approach, employing the phenomenological method; additionally, interviews and participant observation were used to gather information. The subjects of the study were 13 teachers from Fernando Calderón 2055 Elementary School, located in the City of Saucillo, Chihuahua. The results obtained from the five information analysis categories that were proposed are presented, in which an interpretative chain was carried out by linking the information obtained through the aforementioned research techniques and the literature review. The discussion and conclusions reached after conducting the research are also presented.

Keywords: spelling, playful activities, elementary school.

Introducción

La ortografía tiene una vital importancia en la formación académica de los individuos, ya que la misma les permite comunicarse de manera asertiva y adecuada al momento de realizar una producción escrita; además, permite comprender la relevancia de escribir correctamente las palabras que son utilizadas para producir cualquier tipo de texto.

En palabras de Ríos González (2012) “La ortografía forma parte de la gramática de cada lengua. Cada una tiene su forma específica de representar los sonidos y los significados” (pág. 181). Por ello, en las instituciones educativas, como en las escuelas primarias, se le da una gran importancia a la enseñanza de las reglas ortográficas sin embargo, ¿Cuál será la manera más efectiva de enseñar la ortografía en educación primaria?

En la siguiente investigación se explica la importancia de la enseñanza de la ortografía a través de actividades lúdicas en educación primaria, la manera en la que se trabajan, las principales dificultades al trabajar con la ortografía. La importancia que tiene el contexto social, factores que han ayudado a que los alumnos tengan un mejor aprendizaje por la ortografía, cómo trabajarla de acuerdo al enfoque del plan y programa actual, dificultades o consecuencias que tiene una persona con mala ortografía, papel del docente para lograr este objetivo y relación que existe con la lectura.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), en relación al tema de la ortografía, menciona dentro del Campo Formativo de Lenguajes, que se quiere lograr que los alumnos alcancen tener una buena escritura, identificación de las palabras, desarrollo de formas de expresión y comunicación, a través de la oralidad, la escucha, lectura, percepción y diversas producciones, tanto orales, como escritas. Es un proceso que inicia desde la infancia hasta la edad adulta, que le facilitará la comunicación a cualquier persona en todo lugar. La adquisición de la ortografía demanda el uso de las reglas que ajustan la escritura de todas las palabras. Este sistema puede parecer complejo, ya que dentro de él se combinan reglas fonéticas, morfológicas y etimológicas. La NEM en el campo de lenguajes estipula que:

Mediante la oralidad, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición, las niñas, niños y adolescentes tendrán la oportunidad de explorar, experimentar y producir creaciones individuales o colectivas que entrelacen los diferentes contextos en los que se desenvuelven para que reconozcan, comprendan y usen la diversidad de formas de comunicación y expresión donde relacionan signos con significados, a través de sistemas lingüísticos, visuales, gestuales, espaciales u orales o sonoros (SEP, 2024, pág. 144).

El objetivo de esta investigación, fue el conocer las cuáles son las estrategias lúdicas que se emplean para la enseñanza de la ortografía para alumnos de educación primaria, ya que, emplear este tipo de estrategias a través de juegos facilita y motiva a el desarrollo de la misma. Así mismo, se ha observado que enseñarla de esta manera resulta más fácil y enriquecedor, tanto para los alumnos como para los maestros, dando tratamiento al desafío que siempre han tenido de que la escritura es algo aburrido y tedioso.

Método

El presente estudio fue realizado bajo los preceptos del enfoque cualitativo, ya que el objetivo del mismo fue indagar sobre cuáles son las estrategias lúdicas que se emplean para la enseñanza de la ortografía y conocer los puntos de vista que tienen los docentes acerca de este tema. De acuerdo con Creswell (2003), este enfoque tiene la intención de conocer las causas de un fenómeno a partir de los puntos de vista de los participantes. Una de las pautas más importantes es la obtención de datos mediante la observación de los participantes durante el desarrollo de sus actividades.

Específicamente, el método utilizado fue el Método Fenomenológico que, como señalan Guzmán Arredondo y Alvarado Cabral (2009), este método busca identificar las experiencias humanas en relación con un fenómeno, describiendo las actividades que realizan los participantes del estudio. Además, se sugiere utilizar la entrevista como técnica para la obtención de la información y de esta manera, junto con la literatura analizada, establecer relaciones de significado.

Se diseñó y se aplicó un instrumento, en este caso una entrevista, a los 13 docentes que laboran en la Escuela Primaria Fernando Calderón 2055, ubicada en la Ciudad de Saucillo, del municipio de Saucillo en el Estado de Chihuahua, para indagar sobre sus experiencias personales sobre la enseñanza de la ortografía a través de actividades lúdicas, además de reconocer la importancia que se le da a la ortografía en el contexto social dentro de una escuela de educación básica.

Se empleó la técnica de entrevista semiestructurada. Flick (2012) menciona que una entrevista semiestructurada es “la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (pág. 89).

La entrevista está conformada por 11 preguntas, las cuales se relacionan con el contexto social, el contexto escolar, aspectos didácticos relacionados con las actividades lúdicas para la enseñanza de ortografía y las dificultades que se presentan al momento de enseñar la misma. También se puso en práctica la observación participante dentro del aula, para analizar cómo y de qué manera los docentes realizan la enseñanza de la ortografía.

Resultados

Al realizar el análisis de la literatura y la información obtenida mediante las entrevistas realizadas y la observación, sale a relucir que la enseñanza de la ortografía es una tarea fundamental en la educación; es por ello que se considera que los maestros deben dedicar tiempo y esfuerzo a enseñar a sus alumnos las reglas ortográficas, así como a practicar la escritura correcta de las palabras.

Las estrategias lúdicas forman parte importante del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes y estas deben estar vinculadas directamente con los objetivos que se desean alcanzar, además de tener en cuenta que son herramientas que se pueden utilizar para el alcance de diversos espacios en este caso para fomentar la mejora del desarrollo del aprendizaje de la ortografía en los estudiantes (Cáceres, 2019, pág. 22, como se citó en Pibaque Cedeño, 2023, pág. 12).

Dentro de las razones por las cuales los alumnos consideran la escritura como algo aburrido es por la forma en la que cotidianamente se enseña; es por eso que se deben considerar nuevos métodos que generen motivación en los alumnos. Y una de estas formas es mediante actividades lúdicas que sean del disfrute de los discentes. Como señalan Caicedo Delgado, Oidor Mosquera y Correa Camacho (2016):

es importante porque los estudiantes adquirirán por medio de estrategias lúdicas de aprendizaje habilidades que les ayudarán a la aplicación lógica de la ortografía; lo fundamental es que lo harán de manera creativa, amena y divertida, a través ,del juego, las rondas, la interacción con el otro, el uso de las tecnologías... las cuales serán significativas en su diario vivir, porque, el conocimiento estará ligado a la práctica (pág. 14).

La información obtenida se clasificó en categorías, de las cuales se obtuvieron cinco: ortografía, plan de la NEM sobre la ortografía, ortografía, perfil del docente para la enseñanza de la ortografía y relación de la ortografía de la lectura. Enseguida se presenta el análisis de la información de cada una de las categorías.

Dentro de la primera categoría nombrada Retos de la enseñanza de la ortografía: se indagó sobre las principales dificultades y las consecuencias; a lo cual los docentes comentaron que en la escritura y el uso de la letra b y la letra v, hay una gran confusión por parte de los alumnos, ya que en ocasiones no logran distinguir entre cuál es la letra d y la letra b al momento de escribirlas mediante un dictado. También externaron que las grafías que suenan igual, como lo son la letra s y la letra z, no saben con cuál se escriben ciertas palabras. Por otra parte, con las palabras que llevan los dígrafos: ge, gi, ce, ci, ocurre lo mismo.

Mientras que con las palabras que llevan la letra x o la letra n, las cambian o las omiten al momento de escribirlas, además enfatizan que hay un uso inadecuado de las mayúsculas y las minúsculas, ya que los niños tienen la tendencia a combinarlas sin respetar la regla del uso de las mayúsculas. En cuanto a las palabras que llevan acentos, en la mayoría de las ocasiones no colocan la tilde además, es muy común el mal uso de los puntos y las comas, ya que no identifican la función de cada signo ortográfico. Otro fenómeno que se presenta es escritura de letras al revés, es decir, cambian el orden de las vocales y las consonantes. También es muy común que los alumnos quieran escribir como hablan y no se tomen el tiempo para leer y corregir.

Lo que importa es que los jóvenes entiendan el sentido de la ortografía y que lo hagan no porque hay reglas o cosas por el estilo, sino porque sólo escribiendo de esa forma, será entendido por los receptores de su mensaje (Jaúregui Olazábal, 2008).

Los docentes entrevistados indican que una de las principales consecuencias de que una persona no tenga una ortografía adecuada es que el mensaje que quiere transmitir puede ser confuso; con ello, su capacidad de comunicarse se ve limitada y, en la mayoría de las ocasiones, afecta a su comprensión.

Morla Guerrero y Herrera Rojas (2023) indican que es importante resaltar que, entre los beneficios de la aplicación de este enfoque lúdico en la enseñanza de la ortografía, se destaca la potencialización de las capacidades para resolver problemas, aspecto medular en el desarrollo de la misma. Además, no solo se requiere de métodos correctos, sino también de conciencia, aptitud y actitud ortográficas.

De igual manera, los docentes enfatizan que las redes sociales han distorsionado el lenguaje, por tanto, la ortografía la dejan de lado, no es una comunicación efectiva y no se entiende lo que se está comunicando, ya que se transmite mal el mensaje o de una manera que no es la educada. Esto llega a generar inseguridad y sobre todo, dificultades para redactar textos u opiniones por miedo a ser juzgados.

La falta de autoestima del alumnado llega a incidir de forma negativa en el desarrollo de su ortografía. Rico (2002) señala que los factores de tipo motores, afectivos o neuropsicológicos, generan dificultad en el dominio de las destrezas motrices que participan en la escritura. También menciona que una lateralidad definida de forma incorrecta o la nula orientación, ocasiona estos problemas.

En la segunda categoría llamada Plan de la NEM sobre la ortografía: se obtuvo la siguiente información: el nuevo plan tiende a ser menos cuadrado en esos ámbitos; se busca que adquieran dicha habilidad mediante el lenguaje y la reflexión, no con copiado o planas. Parte del contexto y la historia del alumno, trabaja con un enfoque ecléctico para el desarrollo de la lectoescritura, en sí uno para la ortografía no. En la NEM no marca un enfoque como tal, ya que no tiene muchos PDA (Procesos de Desarrollo de Aprendizaje) relacionados con la ortografía; si bien sugiere trabajar actividades permanentes de ortografía, no propone en específico una modalidad de cómo trabajar la ortografía.

Ante esta problemática, Sánchez Jiménez (2009) menciona que para dar solución a esta situación es necesario entender la didáctica de la ortografía, pues no es suficiente con enseñar las reglas, pues el estudiante, como sujeto activo en el lecho educativo, debe aprender a construir su propio conocimiento, como se proponía en los enfoques comunicativos que anteriormente se empleaban en la enseñanza de la Lengua

Se pretende que los mismos alumnos se den cuenta de la importancia que tiene el escribir de manera adecuada para expresar sus ideas y que estas sean entendidas correctamente. Se trabajó con el Plan de Estudios 2017, en el cual se desarrolló el hábito de la lectura, socializando palabras mediante su escritura correcta; utilizando diversas estrategias como la carta misteriosa, el basta, crucigramas, etc.

La NEM da un enfoque humanista y contextualizado, así que usa palabras del contexto, que se usan de manera diaria. Se observó que dentro de la escuela primaria la ortografía es un tema que la mayoría de los maestros considera muy importante; es algo que genera mucho interés, porque es difícil disminuir los problemas que persisten en relación a la misma en todos y cada uno de los grupos.

En cuanto a la tercera categoría denominada Usos, factores y actividades para trabajar la ortografía: se identificó que los docentes realizan actividades como lo son los dictados de manera permanente, la enseñanza de algunas de las reglas básicas como: iniciar a escribir con mayúscula, colocar puntos al final, uso de comas para separar ideas y colocación de acentos en ciertas palabras, así como también explicando la diferencia de la v y b, la n y m, mediante el sonido que se produce al pronunciar las mismas.

Para dar solución a estas problemáticas, Barrena González (1999) propone que se emplee un enfoque lúdico en la enseñanza de la ortografía, utilizando los siguientes procedimientos: realización de crucigramas y sopas de letras, completar textos mutilados, manejo de diccionario, lectura lúdica, debates, asambleas y puestas en común.

En relación con lo anterior, los docentes señalan que las actividades que mejores resultados les han dado son: inculcar el hábito de la lectura, ya que el cerebro va recopilando palabras y al momento de utilizarlas, es más fácil recordar cómo se escriben y la acentuación, el dictado diario, buscar palabras en el diccionario escolar.

De mismo modo, esclarecen que hay actividades permanentes para trabajar la ortografía, como lo son: el juego de palabras; pero recomiendan hacerlo con los grupos de primero y segundo grado, ya que mediante cuentos, canciones y juegos se maneja el uso adecuado de las letras que más se les dificulta escribir. Además, sugieren la socialización de palabras y oraciones: recordando los acentos cuando se dicta una palabra, el punto final de los textos, la práctica y apropiación de las reglas básicas de la ortografía.

De igual forma, se rescata la importancia que se tiene desde la alfabetización inicial al apoyarse en la socialización para comprender la forma correcta de escribir las palabras: señalando las faltas ortográficas en los escritos para que las corrijan los alumnos, recordarles el uso de las mayúsculas, dejar tareas con relación a las reglas ortográficas, trabajar los puntos necesarios de la ortografía, corregir los borradores de proyectos y trabajo en cuadernillos.

La cuarta categoría titulada Perfil del docente para la enseñanza de la ortografía: arrojó la siguiente información: en el aprendizaje de la ortografía, el papel del docente es fundamental y es necesario practicarla diariamente, tomarle el interés que se necesita, trabajarla constantemente, dar un manejo adecuado de las reglas ortográficas, aplicar actividades que impliquen la lectura de textos e insistir en que se deben respetar los signos de puntuación al redactar un texto.

Para ello, es necesario que el docente despierte en sus alumnos el interés por aprender, como lo menciona Arcos Andrade (2015): “Cuando el docente logre llevar a cabo una buena coordinación de todos los tipos de elementos de enseñanza–aprendizaje se logrará motivar en los estudiantes el interés por realizar actividades antes no practicadas” (pág.17).

Para lograr este objetivo y trabajar en mejorar constante de la ortografía, es importante poner en

práctica estrategias para desarrollar esa habilidad y el docente también tiene que tener interés por el tema para que así no se le dificulte a él el tema. También se observó que es necesario revisar las producciones escritas de los alumnos; para ello, se deben señalar los errores y solicitar a los estudiantes que los corrijan.

Esto se hace con el fin de que los alumnos formen un hábito por revisar lo que escriben. Es común que al inicio del ciclo escolar los estudiantes tengan muchos problemas con la ortografía, pero con la práctica diaria de las actividades permanentes y los trabajos lúdicos ayudan al mejoramiento de la ortografía; por consiguiente, los errores que comenten los alumnos son con menor frecuencia.

Finalmente, en la quinta categoría, Relación de la ortografía con la lectura: la lectura es fundamental, ya que ayuda a recordar cómo se escriben las palabras, esto bajo la premisa de que quien tiende a leer más, su ortografía mejora notoriamente. Se observó que la lectura abona mucho al desarrollo de la ortografía y que el desarrollo de estos dos procesos está estrechamente relacionado.

En contraste con lo anterior, Pascual Gómez y Carril Martínez (2017) mencionan lo siguiente, “Respecto a la relación entre la comprensión lectora y la ortografía, cuando se analizan conjuntamente y diferenciando por niveles, se observa que una buena ejecución en comprensión lectora no asegura un desempeño equivalente y adecuado en ortografía” (pág. 14).

Si bien una persona lectora adquiere ciertos conocimientos sobre una escritura correcta de las palabras, en ocasiones no adquiere una buena ortografía. Por lo contrario, un alumno que tiene una ortografía adecuada logra entender y comprender con mayor facilidad lo que lee. Los estudiantes que leen poco, no identifican de cómo se escriben las palabras de manera correcta, lo cual afecta notablemente su ortografía y redacción; por tanto, se afirma que para escribir bien es necesario leer. Leer ayuda a expandir el vocabulario y la escritura.

Cada una de las categorías que se describieron permitió comprender de una manera más idónea, cómo los docentes de educación primaria trabajan la ortografía con sus alumnos, cuáles son las concepciones que tienen sobre el tratamiento de la misma y de qué manera el uso de estrategias lúdicas favorece a su desarrollo.

Comentarios

En la actualidad el tema de la ortografía poco a poco va perdiendo importancia por la mayoría de la sociedad, las redes sociales han influido mucho para que las personas no hagan uso de las reglas ortográficas, se haya convertido en contenido de controversia y ha dejado en claro el poco interés que tiene para la mayoría de las personas. Esto ha traído muchos problemas, los cuales han afectado de manera más radical en el ámbito de la educación. La ortografía es un tema extenso, en el cual hay muchas reglas y para lograr una buena ortografía, estas se deben analizar de manera detallada para su comprensión. Como indica Paredes (1998):

Tradicionalmente, la ortografía de una palabra depende de uno de estos tres factores: la pronunciación, la etimología o el uso. Pero en muchas ocasiones se presenta un conflicto entre ellos, y éstos son los que generan gran parte de las excepciones. Sin duda esta falta de criterio racional es uno de los que más dificultan el aprendizaje de la ortografía (pág. 612).

Otro de los principales elementos importantes que tiene relación con la ortografía es la lectura, algo fundamental que se debe desarrollar de manera adecuada, esta relación es bastante importante porque la lectura ayuda mucho al desarrollo y habilidad de la ortografía, las personas que más leen mejoran notoriamente su ortografía, leer ayuda a identificar cómo se escriben las palabras, además de expandir el vocabulario.

Al docente corresponde la grata tarea de ir desarrollando en sus alumnos una actitud favorable hacia la lectura que, sin duda, habrá de contribuir a su formación integral; lectura que, por otra parte, servirá para aumentar lo que, en términos chomskianos, podríamos llamar la “competencia lingüística” de los alumnos, pues no sólo permite la fijación visual de la ortografía de las palabras, sino también la asimilación de su significado contextual. De esta forma, la lectura se convierte en el mejor de los caminos para escribir las palabras con la exactitud gráfica que el uso correcto de la lengua exige, así como para conocer el léxico en profundidad y, en consecuencia, emplear las palabras cada vez con mayor propiedad y precisión (Carratala Teruel, 1993, pág. 94).

Para lograr el aprendizaje de la ortografía los docentes cumplen un papel fundamental, se considera que deben cumplir con cierto perfil de enseñanza: en el cual tienen que mantener permanentemente con los alumnos para trabajar en su mejoramiento. Es necesario que ponga en práctica estrategias lúdicas, y que les dé seguimiento a las mismas, puesto que es algo fundamental para lograr que el tema sea de interés para los alumnos y lo más importante que el docente tenga habilidad de motivarlos.

Como define Cabanillas Huamán (2021): “Si el estudiante siente que las acciones propuestas son tediosas, obligatorias y aburridas, no mostrarán predisposición a realizar las actividades que se les presente para su nuevo aprendizaje” (pág. 465). Por tanto, el docente no solo debe limitarse a enseñar las reglas ortográficas sino también a diseñar actividades que sean atractivas para sus alumnos.

Esta investigación se enfocó en conocer todos los factores que influyen en la enseñanza de la ortografía, donde se reconocieron algunas de sus dificultades, la importancia que le dan dentro del contexto social, las consecuencias de tener una mala ortografía, los factores que ayudan a tener un mejor aprendizaje por la ortografía, el cómo trabajarla de acuerdo al enfoque del plan y programa actual mediante actividades lúdicas y la relación de la ortografía con la lectura.

Referencias

Cabanillas Huamán, C. A. (2021). Estrategias y métodos para mejorar la ortografía. *Polo del Conocimiento*, 457-475.

Caicedo Delgado, K., Oidor Mosquera, L. A., y Correa Camacho, L. K. (2016). *Estrategias lúdicas de aprendizaje para mejorar el uso y la aplicación de la ortografía en los estudiantes del grado quinto (5º) de básica primaria de la institución educativa golondrinas*. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria los Libertadores.

Carratala Teruel, F. (1993). La ortografía y su didáctica en la educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 93-100.

Creswell, J. W. (2003). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Arcos Andrade, B. A. (2015). *Diseño de actividades lúdicas para la enseñanza-aprendizaje de ortografía en nivel básico medio basados en juegos tradicionales ecuatorianos*. Ambato, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Barrena González, J. (1999). Juega con la Ortografía. *Campo Abierto*, 123-134.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Guzmán Arredondo, A., y Alvarado Cabral, J. J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Victoria de Durango, Durango: Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación; COCYTED; ICED.

Jaúregui Olazábal, R. M. (2008). El problema de la ortografía. *El aula, vivencias y reflexiones*, 625 - 627.

Morla Guerrero, A. I., y Herrera Rojas, R. L. (1 de julio de 2023). Metodología para el desarrollo de la competencia ortográfica con enfoque lúdico. *MENDIVE. Revista de educación*, <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3409>.

Paredes, F. (1998). La ortografía: una visión multidisciplinar. *En El español como lengua extranjera. Del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (págs. 609-620). Alcalá de Henares, España: Editorial Universidad de Alcalá.

Pascual Gómez, I., y Carril Martínez, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 7-17.

Pibaque Cedeño, M. E. (2023). *Estrategias lúdicas para el uso de las reglas ortográficas en Educación General Básica Superior*. Portoviejo, Ecuador.: Universidad de Sangregorio de Portoviejo.

Rico, J. (2002). *La ortografía: un problema de didáctica*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones del Puerto.

Ríos González, G. (2012). La ortografía en el aula. *Revista Káñina*, 181-190.

Sánchez Jiménez, D. (2009). Una aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1-22.

SEP. (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

EL TRABAJO DIDÁCTICO-METODOLÓGICO EN LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LITERATURA Y LENGUA

Dr. C. Sandy Orlando Moré Mir

Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez. Cienfuegos. Cuba

sandymoremir8206@gmail.com

Dr. C. Mario Alejandro Martínez Méndez

Facultad de Humanidades en la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Cuba

Resumen

El presente artículo contribuye a la solución de un problema que forma parte del resultado de una investigación doctoral y que ha estado presente entre las prioridades de los diferentes cursos académicos: la superación de los docentes de Literatura y Lengua. Tiene como objetivo presentar consideraciones acerca de la superación de los profesores de Literatura y Lengua desde el trabajo metodológico que realiza la facultad de Humanidades en la Universidad de Cienfuegos, Cuba. Se ofrecen precisiones, sugerencias de temas y algunos contenidos esenciales que se han tratado en programas de cursos impartidos como parte de la determinación de necesidades de los sujetos implicados; el método rector es la sistematización, así como el estudio documental, observación participante en clases, y entrevista.

Palabras clave: Enseñanza de literatura; Licenciatura en Educación. Español- Literatura; lectura; sugerencias metodológicas.

Abstract

This article contributes to the solution of a problem that is part of a doctoral research and that has been present among the priorities of the different academic courses: the overcoming of the Spanish-Literature professors of the Pre-university. Its objective is to present considerations about the improvement of the professors of Spanish-Literature of the Pre-university from the methodological work carried out by the pedagogical faculties of the universities. Preferences, suggestions of topics and some essential contents that have been treated in courses programs taught as part of the determination of needs of the subjects involved are offered; The main method is the systematization, as well as the documentary study, participant observation in classes, and interview.

Keywords: Literature teaching; BA in Spanish-Literature; Reading; Methodological suggestions.

Introducción

El mejoramiento cualitativo de la enseñanza depende de la superación y el perfeccionamiento del personal encargado de la función docente-educativa, de la dedicación y la importancia que le otorgan el profesor, a su autopersección, a su preparación científica; de la maestría y creatividad que desarrolla a la hora de preparar e impartir sus clases y del amor que ponga en esa labor, que desde el punto de vista personal es una manifestación de responsabilidad revolucionaria, pero que se revierte en la sociedad en una creciente eficiencia en el desarrollo del trabajo educativo para lo cual el trabajo metodológico y didáctico de manera general contribuyen fehacientemente.

El trabajo metodológico es una actividad esencial dentro del quehacer docente. Su objetivo principal es el logro de un profesional que aprenda a desarrollar con eficiencia toda la labor docente-educativa, lo cual debe repercutir en la consecución de resultados superiores en cuanto a capacidades, habilidades, aprendizaje independiente, creatividad de los educandos. El trabajo metodológico debe distinguirse por ser creador, sin llegar a la espontaneidad, no ajustarse a esquemas rígidos que impidan su adaptación a necesidades circunstanciales, proporcionar espacios de edificación profesional para todos los docentes, independientemente de su experiencia pedagógica, nutrirse sistemáticamente de su práctica.

Otro objetivo básico de esta labor se relaciona con la implementación de una enseñanza vista como proceso activo, productivo y creador. Su contenido comprende el estudio de la metodología a utilizar en la

labor docente educativa, el conocimiento de las particularidades del desarrollo psicológico de los educandos, la creación de estrategias para la más efectiva actividad cognoscitiva y el estudio por parte de los docentes de aquellos asuntos dirigidos a su preparación didáctico metodológica.

Para la materialización de todo este contenido en las instituciones docentes, entiéndase departamentos, escuelas, facultades pedagógicas, deberán desplegarse acciones tales como: el adiestramiento en el empleo de medios de enseñanza, la profundización en las especialidades y las sugerencias metodológico-procedimentales para el tratamiento de los contenidos de la enseñanza.

Los objetivos y contenidos del trabajo metodológico deben ser materializados por las estructuras correspondientes que van desde la instancia de departamento hasta las estructuras nacionales. En todos ellos es necesario que la preparación y ejecución del trabajo metodológico se reviertan en una transformación de la práctica, en una modificación de aquellos métodos y procedimientos que exijan una renovación de la sustantiva mejoría de la labor docente.

Tanto las instituciones educacionales como las facultades pedagógicas que se encargan de la superación del personal docente desde el trabajo metodológico deben, de un lado, enseñar y demostrar, y además, tomar elementos de la práctica de los docentes con más experiencia y de mejores resultados para generalizar las vías que hicieron posible tales logros.

Es innegable que el trabajo en el aula es el marco esencial para el despliegue de múltiples vías para realizar el trabajo metodológico; vistas de manera interrelacionadas, complementadas y que posibiliten el crecimiento individual y colectivo.

Es por ello que el presente artículo tiene como objetivo presentar consideraciones acerca de la superación de los profesores de Literatura y Lengua del Docentes desde el trabajo metodológico que realizan las facultades pedagógicas de las universidades.

Desarrollo

En el Artículo 125 del *Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias* del Ministerio de Educación Superior, de Cuba se plantea: “El trabajo metodológico es la labor que, apoyados en la didáctica, realizan los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo con el propósito de alcanzar óptimos resultados en dicho proceso, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio”. (R/M 47/2022, pp.47-48)

Asimismo, se plantea en el artículo 44 que las formas del trabajo docente-metodológico son:

- a) Reunión docente metodológica
- a) Clase metodológica
- b) Clase abierta
- c) Clase de comprobación
- d) Taller docente metodológico

Todas las formas de trabajo metodológico pueden ser utilizadas en los diferentes niveles, no obstante, la práctica sistemática evidencia que existe mayor utilización de unas sobre otras y que de acuerdo con el nivel de que se trate hay predominio de determinadas formas. Sobre la base de esta realidad se precisan las prioridades por niveles, sin que constituya una obligatoriedad, sino que se planifiquen teniendo en cuenta el diagnóstico de necesidades y al carácter de sistema del trabajo metodológico.

Otras vías para realizar dicho trabajo son la autopreparación, las comisiones de trabajo metodológico,

las consultas o despachos, los seminarios, debates, mesas redondas, intercambios de experiencias, conferencias, atención a la práctica laboral sistemática y concentrada en los centros universitarios municipales.

Los escenarios encargados de desarrollar las diferentes vías del trabajo metodológico son además de los departamentos y escuelas, las sedes pedagógicas de las universidades, centros a los que se halla fuertemente unida la constante superación y preparación de los maestros y en los que se asumen como una de las principales encomiendas. En ellos la superación de los profesores debe caracterizarse por la sistematicidad, la cual garantiza mayores y mejores condiciones para que el profesor pueda abordar en el aula el desarrollo de los subsistemas de las unidades que concretarán en clases.

Los problemas actuales referidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en los diferentes niveles del Sistema Educativo, se convierten en punto de partida para develar la necesidad de la reactualización teórica y didáctica en este campo.

El desarrollo vertiginoso de la ciencia ha provocado la proliferación de posiciones teóricas, concepciones y enfoques, así como el surgimiento de nuevos campos disciplinares que en el caso específico de la literatura exigen la actualización permanente del profesorado que se dedica a explicar dicha materia.

La superación del personal docente que se pone en práctica en el departamento de Español-Literatura a partir de los programas de los diferentes grados cuenta con un objetivo bien definido: el tratamiento metodológico de las unidades de estudio, la definición de las variantes organizativas de posible empleo, así como la profundización de los contenidos teórico-metodológicos de la asignatura Literatura y Lengua, con énfasis en los nuevos enfoques para abordar la literatura artística y su relación con la lengua como su soporte.

Esto obedece a la necesidad de que el personal que hoy se desempeña como profesor de Literatura y Lengua esté debidamente actualizado y preparado para el desarrollo de los programas que se imparte.

Los cambios que se están originando con el nuevo perfeccionamiento educacional exigen una renovación en el tratamiento de la asignatura, puesto que en la actualidad el análisis de las obras literarias se ha ceñido solamente al estudio de las estructuras lingüísticas, a partir de su reconocimiento y no en función de su utilidad en el texto. Este enfoque descriptivo ha estado presente también en la confección de los exámenes, pues en las pruebas de ingreso no se evalúa la literatura artística que se propone en los programas y esto conlleva a que el profesor minimice su enseñanza, lo cual ha sido constatado por los autores durante el ejercicio de la docencia en la educación media y la experiencia desde la educación posgraduada.

Para constatar la situación descrita anteriormente se han observado clases a diferentes docentes donde se han constatado insuficiencias debido a la incorrecta aplicación del enfoque didáctico declarado en los programas de estudio (cognitivo comunicativo y sociocultural), lo cual ha conllevado al estudio a un nivel sintáctico de las estructuras gramaticales en las obras literarias. Resulta evidente que solo se prioriza el tratamiento al plano lingüístico en función de su valor morfosintáctico y no en correspondencia con la funcionalidad textual. Asimismo el tratamiento a la lectura como vía para dicho análisis no se concibe de manera armónica, ni se cuenta con una propuesta que pueda revertir los resultados negativos encontrados.

Aunque se ha declarado el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural para la enseñanza de la lengua española y la literatura se considera que ha habido una incorrecta aplicación por parte de los docentes, sobre todo en lo que a contenidos literarios se refiere. Se ha constatado que el mismo ofrece valiosas posibilidades para el estudio de la lengua, pero en relación con la literatura resulta imprescindible hacer aportaciones al respecto para que los alumnos no se alejen de la literatura como arte y puedan incorporar la lectura de las obras literarias a sus opciones de esparcimiento.

Para el desarrollo del siguiente trabajo se ha seguido la sistematización como método, lo que ha

posibilitado sistematizar la teoría respecto a los contenidos que se consideran necesarios abordar en la superación de los profesores desde el trabajo metodológico, así como el empleo de métodos empíricos que permiten diagnosticar el estado actual de los profesores de Literatura y Lengua objeto de estudio.

Resultados/Discusión

El departamento de Español- Literatura de la Facultad de Humanidades, de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, ha desarrollado fehacientemente la capital tarea de la preparación de los profesores de la educación media, por lo que se cuenta con experiencias valiosas al respecto.

En los momentos actuales la superación de los maestros es esencial. Con una frecuencia mensual los profesores del territorio asisten a la preparación y de esta forma se da cumplimiento a una de las prioridades de la Agenda 2030 y referida a garantizar una educación de calidad, así como a la formación con rigor del personal docente que se requiere para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos en los diferentes niveles de enseñanza.

Para el logro de una preparación actualizada y rigurosa del personal docente se hace necesario contar con una adecuada planificación y preparación cuidadosa, debido a la diversidad de la composición de los claustros. A esto se añade el trabajo específico de la asignatura Literatura y Lengua desde una perspectiva integradora de sus componentes con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y la articulación del libro de texto, el cuaderno de ortografía, software educativo... a la clase. Todo esto exige el dominio práctico de los programas vigentes, requisito básico del profesor o del colectivo de profesores que asumen desde las sedes pedagógicas, la organización, planificación y ejecución de la superación de los docentes.

Otra de las características de la superación de los docentes es la realización de acciones para la preparación de los colaboradores territoriales de asignaturas en los diferentes grados: implica actividades teórico-prácticas que luego serán transmitidas a otros maestros en los municipios; incluye el tratamiento y las sugerencias para el abordaje cognitivo, ideológico, axiológico y metodológico de los contenidos de los programas, la selección de materiales de video, el trabajo con el libro de texto, así como con las habilidades de la comunicación.

Estas acciones garantizan la preparación de los claustros con herramientas procedimentales y tienen en cuenta la posibilidad de definir variantes organizativas por parte del colectivo.

De igual manera, constituye una prioridad la realización de acciones muy específicas para profesores de poca o ninguna experiencia de trabajo en el nivel medio superior; para profesores que han retornado a las aulas después de un alejamiento por jubilación u otra causa; profesores que están asumiendo la impartición de la asignatura pero que no son graduados de ella y profesores en formación.

Se coincide con Valle Lima, A. (2012) que la superación que se les brinde a los profesores debe estar acompañada por un proceder que se caracteriza por lo siguiente:

Determinación de necesidades, la planeación y organización de la formación, y el desarrollo de lo planificado. A partir de dichos presupuestos se precisan algunas sugerencias del contenido de dicha superación.

Algunas precisiones sobre la superación para los profesores de Literatura y Lengua

Al concebir la superación de los profesores se deben considerar ciertas acciones a partir de los hallazgos encontrados en las diferentes técnicas y métodos aplicados para la determinación de las necesidades. Dichas acciones se concretan en:

- Las posibilidades que brinda la tecnología educativa (materiales de video, software, entre otros) de acuerdo con las unidades o aspectos a tratar.

- La demostración de cómo emplear con eficiencia el libro de texto.
- La modelación de subsistemas y sistemas de clases pertenecientes a cada unidad.
- La puntualización de contenidos clave de cada unidad atendiendo a los objetivos específicos.
- El tratamiento de los componentes de la asignatura con un enfoque cognitivo, comunicativo y socio-cultural y la interrelación de estos con otras áreas curriculares.
- La resolución de ejercicios del libro de texto y cuaderno de trabajo.
- El abordaje de temas literarios, gramaticales, ortográficos y su didáctica.
- Precisiones para el tratamiento en el aula de la construcción de textos orales y escritos.
- Sugerencias de contenidos a evaluar y cómo hacerlo atendiendo a intereses del alumnado y los contenidos esenciales mínimos.
- Sugerencias a los profesores del grado 12 de vías para entrenar a los alumnos en función de ejercicios típicos del examen de ingreso de Español.
- El empleo del software “El arte de las letras”.
- El análisis literario de algunos textos de los programas y otras obras de los autores que se estudian para tener una visión más holística de su creación.
- El análisis de temarios de exámenes de ingreso ya aplicados en cursos anteriores a partir de los cuales pueden extraerse experiencias valiosas.
- Actividades metodológicas abiertas que permitan combinar los presupuestos teórico-metodológicos abordados con la práctica sistemática.
- Divulgación de experiencias didácticas mediante el empleo de resultados emanados de tesis de maestrías y doctorados.

Propuesta del sistema de contenidos a tratar en la superación

¿Qué es literatura? La literatura artística. Sus rasgos característicos. El discurso estético: el literario. Lugar que ocupan las llamadas ciencias literarias: la teoría, historia, y crítica literaria. El canon literario: problemas teóricos y metodológicos. Contribución de la literatura al desarrollo personalológico de los alumnos. La educación literaria.

La lectura. Generalidades. La lectura de la obra literaria: apreciación, disfrute y crítica literaria. La lectura en soporte digital. Diferentes tipos y espacios lecturales.

La clase de literatura.

Enfoques en la enseñanza de la literatura: hacia una contextualización del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la literatura. Objetivos y contenidos de la enseñanza de la literatura. El desarrollo de la competencia literaria como un objetivo de la enseñanza de la literatura. Principios, vías, métodos, procedimientos, medios y formas para la enseñanza de la literatura.

El análisis literario como herramienta de la apreciación de la obra. Conceptuación. Los métodos de análisis literario. Concepción actual de la enseñanza de los géneros literarios en función de la apreciación literaria.

El proceso de recepción de la literatura. La comprobación de lectura en el proceso de recepción y análisis de la obra literaria. Importancia de la enseñanza de la literatura.

La evaluación de los contenidos literarios

Diseño de clases donde se privilegien el análisis y apreciación literarios.

El trabajo de superación debe incluir, además de los contenidos que se han expuesto anteriormente, el hacer llegar a los profesores las indicaciones que se orientan desde los niveles superiores relativas a la asignatura, así como el aprovechamiento de los profesores de mayor experiencia para el desarrollo de temas de interés colectivo: la clase comunicativa de lengua y literatura, la motivación por la lectura, los métodos para la enseñanza de la lengua y la literatura, la clase de revisión de exámenes, la revisión de los textos escritos; el tratamiento del dictado en la enseñanza de la lengua y la literatura, entre otros.

Para el desarrollo de este sistema se presenta el tratamiento de algunos aspectos que se deben valorar para la implementación de una propuesta que permita la estimulación de la lectura como requisito indispensable para la aprehensión de los contenidos lingüístico-literarios y que sirven de apoyo para desarrollar la propuesta de contenidos para orientar la superación, para ello nos afiliamos a los criterios del profesor Moré Mir(2013) quien considera que para encauzar el problema de la lectura como base esencial para la aprehensión literaria y lograr la estimulación de esta en los estudiantes es necesario conocer:

“las características que debe tener todo profesor, la actitud del lector y la función del profesor”, las cuales son consideradas por el citado autor al plantear que “debe ser un buen lector, un lector voraz, comprensivo y conocedor de la literatura que promueve y hace llegar a sus estudiantes”. (Moré, 2013, p.2)

Conocer la vida y obra de los escritores le posibilita familiarizar al alumno con la obra y el contexto donde se desenvuelve. Le corresponde dar al lector aspectos que le permitan desarrollar su poder de reacción ante la lectura y poder llegar a disfrutarla plenamente. Tiene que tener preparación, cultura, prestigio, interés y capacidad. Además de una adecuada comunicación y una inacabable creatividad.

Actitud del lector:

Para que el desarrollo de la lectura sea eficiente conviene también detenerse en los prejuicios del lector ante el texto, es decir, el acto de prejuzgar anticipadamente sin el conocimiento cabal y profundo de lo que se lee. Los prejuicios constituyen barreras que obstaculizan el proceso de comprensión y análisis, pues impiden llegar a captar la esencia de lo que se comunica, dada las propias limitaciones y carencias casi siempre asociadas a una pobre experiencia del lenguaje.

Función del profesor:

Es problema difícil enseñar a leer a otro, pero no es tan difícil enseñarle a otro cómo uno mismo lee; y cuáles fueron las circunstancias de nuestro aprendizaje. Es posible que cada uno adquiriera una actitud diferente ante la literatura, bajo la influencia de las diferentes actitudes de los maestros. Por eso, lo mejor es que el maestro se limite a sugerir caminos, modos y dar a conocer al alumno los resultados literarios que emplean los diversos tipos de literaturas y las técnicas que le permitan acercarse a su interpretación, pero se debe advertir siempre al alumno que al leer debe situarse como una personalidad, como un temperamento ante otro y que nadie puede precisar de antemano el resultado de esa relación. Es importante resaltar que el estudiante debe leer con un propósito y una finalidad.

Resulta oportuno, además, precisar ciertos criterios de voces autorizadas en el tema de la lectura que los profesores deben considerar, entre ellos, el destacado lingüista español Daniel Cassany. Para Cassany (2000), la lectura puede ser **extensiva o intensiva**. La **lectura extensiva** es aquella que se realiza por iniciativa propia, porque existe interés en hacerlo o por puro entretenimiento. El propósito de este tipo de lectura es primordialmente actitudinal, y se orienta a promover el hábito de la lectura. En este sentido, goza de plena libertad para que sean los estudiantes quienes seleccionen los textos que desean leer.

La **lectura intensiva** se refiere a los textos que se debe leer en la escuela, tiene como propósito desarrollar las capacidades vinculadas con la comprensión lectora. En este sentido, su práctica incluye estrategias que permitan identificar información específica, discriminar información relevante de la complementaria, hacer inferencias a partir de los datos explícitos, entre otras habilidades. Esta lectura, como técnica de estudio independiente, según García Alzola (1972), vincula de hecho, la lectura a todas las demás materias y tiene como objetivo captar un gran número de datos y relacionarlos en grandes unidades de sentido, la que se propone apropiarse de un conocimiento.

En el contexto escolar específicamente, la lectura cobra una extraordinaria importancia, al convertirse en una vía fundamental de estudio, a partir de la cual el alumno se adueña de la información necesaria para enfrentar eficientemente el proceso enseñanza-aprendizaje (PEA), tanto general como particular y por supuesto, también aquella que realiza, a favor de su recreación.

Desde el punto de vista didáctico, resulta esencial para el profesor el conocimiento de las formas y tipos de lectura, en tanto es un aspecto a tener en consideración desde la propia planeación de la clase y/o tareas de aprendizaje.

Las formas de lectura son la **oral** y la **silenciosa**. La oral tiene como propósito ejercitar la pronunciación adecuada, de acuerdo con los signos de puntuación, la entonación, el ritmo que demande el texto que se lee; es una vía para que el profesor compruebe la comprensión que de este ha hecho el alumno, pues ello constituye condición básica para lograr la expresividad requerida. En tanto, la lectura silenciosa está encaminada a la obtención de la información con un fin determinado, puede realizarse en la clase o fuera de esta. En cualquiera de los casos, su utilización está sujeta a la intención didáctica, alrededor de la cual profesor y alumno desempeñan un rol decisivo.

Muy relacionado con lo anterior se encuentran los diferentes tipos de lectura que para poner en práctica el desarrollo de la propuesta es necesario conocer en qué consisten estos. Barreras (2013) reconoce como tipos fundamentales de lectura: **lectura comentada, lectura de consulta, lectura creadora, lectura artística o expresiva y lectura de información**

La **lectura comentada** favorece a la comprensión del texto de forma fragmentada, puede ser de las partes al todo o viceversa, por cualquiera de los dos caminos el alumno alcanzará la comprensión global del texto. El maestro por su parte, puede apoyarse en este tipo de lectura para “dar fuerza” a determinados conceptos o ideas clave de la clase o cualquier otra actividad docente que se realice.

La **lectura de consulta** propicia al estudiante, profundizar sobre un tema en particular, de acuerdo con el objetivo que se trace, de modo que favorece al desarrollo de conocimientos, hábitos, habilidades, estrategias y motivaciones por el tema objeto de atención. Debe ser orientada con precisión, por lo que el profesor aportará datos concretos como: título del libro o artículo, autor, dónde encontrarlo, objetivo de la consulta, etc.

La **lectura creadora** permite interiorizar el disfrute de la literatura como una vivencia. Según María Hortensia Lacau (1967), es necesario convertir al lector adolescente en colaborador, personaje, creador de proyectos completos, testigo presencial, polemista comprometido, relator de gustos y vivencias. Considera que este tipo de lectura favorece a la lectura literaria como una vivencia personal.

Esta última está muy relacionada con la **lectura artística o expresiva**, la cual se corresponde con la representación o representación escénica. En la clase de lengua y literatura fundamentalmente, este tipo de lectura es muy valiosa, pues favorece que el alumno se identifique con el mensaje del texto que lee, con los personajes, con los conflictos que en él se revelan y que el lector conoce a través del enunciado y de la carga significativa de los signos de puntuación empleados.

Es necesario destacar que la lectura expresiva es solo posible de realizar cuando se ha comprendido el texto cabalmente, lo cual permite que se conjuguen una buena entonación, el tono de la voz, la fuerza, pausas, expresión, gestos etc., para revelar la expresividad de la lectura.

Es esencial que el profesor no se limite solo al conocimiento de estos tipos de lectura, sino que debe potenciarlos como métodos desde las propias actividades que se diseñen para la estimulación de la lectura.

Para la selección de las obras a trabajar se deben tener en cuenta las características de la adolescencia y otros aspectos, estos se determinan en:

- a) Las obras a trabajar deben ser los más próximos a los estudiantes.
- b) En las obras escogidas los temas, los personajes y el lenguaje deben ser amenos; es decir de fácil comprensión y tratamiento.

Para tener éxito en la tarea de estimular a los estudiantes en la lectura de las obras se deben planificar las actividades a partir de las fases que comprenden toda actividad docente:

En la etapa **orientadora** se le orientará al alumno el qué; es decir qué leerá. En esta etapa se le hará una breve contextualización donde recaen aspectos de la vida del autor, particularizando época y lugar donde vive, así como el contexto histórico en que se enmarca. También se les puede alertar sobre posibles dificultades con las que se puede encontrar en el transcurso de la lectura. Es necesario que el profesor conozca la obra en cuestión para ofrecer una adecuada orientación. Los recursos tecnológicos pueden emplearse por medio de la selección de videos, películas, etc. que se relacionen con las obras a estudiar.

La próxima etapa es **la ejecución** la que se hará de forma independiente a partir de los ejercicios de estimulación que el profesor deberá crear para la incentivación por la lectura de la obra. En esta etapa el profesor podrá interesarse sobre cómo avanzan en la lectura, con preguntas encaminadas al desarrollo argumental de la obra a leer.

Y por último la etapa de **control**, fase que permite saber si el alumno hizo o no; qué comprendió o no, qué le gusto de la obra y qué no le gustó. Para esto el profesor puede crear instrumentos sencillos de diagnóstico como la encuesta, guía de observación, el cuestionario semiabierto, entre otros. Es necesario enfatizar en la importancia de la aplicación consciente de dichos instrumentos para constatar lo más real posible el acercamiento a la obra.

El control debe realizarse a partir del resultado que se alcance en estas actividades, en relación con las comprobaciones de la lectura que se realicen con la entrega de guías que sirvan a los estudiantes para autocontrolarse. Este control debe ser más al plano afectivo-emocional que al literario para saber cómo les llegó la lectura de la obra y sus consideraciones al respecto.

Con el fin de estimular la lectura, Moré (2013) también refiere que se deben tener en cuenta, además de lo planteado anteriormente, cuatro direcciones fundamentales para su organización:

El diagnóstico, determinación del problema, sus causas y la elaboración de las acciones, los métodos, procedimientos, vías y el control (Moré, 2013, p.4).

Como parte de estas acciones están incluidas la selección de los textos, inclusión de títulos que guarden relación con las obras a trabajar en los programas, así como tener en cuenta los niveles de complejidad, los niveles de asimilación y variedad de cada una de ellas.

Por la importancia que se le concede, se considera pertinente referirse a los procedimientos y vías para concebir la propuesta, los cuales deben propiciar el estímulo constante y el intercambio que constituye la forma fundamental para lograr la motivación, por tanto, se pueden desarrollar encuentros con escritores, libros debate, talleres de creación, visitas a bibliotecas, librerías, para lograr la compra e interés por libros,

actividades que redundan en que el alumno despierte su interés literario y un mayor desarrollo intelectual.

-Actividades grupales que faciliten el intercambio de criterios, de información por lo que debe posibilitar un debate abierto y directo.

-Actividades motivadoras que faciliten el razonamiento y que permitan emitir juicios según los intereses y gustos personales.

-Actividades que logren el interés del alumno a partir de los capítulos presentados por leer, la obra u otras que se relacionen con la temática abordada.

La observación debe jugar un papel muy importante en el control, pues esta servirá para constatar en qué medida el alumno se llegó a interesar por la lectura de la obra, si participa en las actividades de debates, si busca textos del mismo autor para seguir conociendo, o de otras que aborden el mismo tema.

También se propone realizar una encuesta final de cierre para determinar en qué medida se estimuló la lectura en los estudiantes.

Para estimular, el profesor debe escoger temas que les sean afines a la edad de los estudiantes, así como sus preferencias y sobre todo el profesor debe ser un facilitador, orientador, amigo y guía de la actividad a desarrollar.

Consideramos que el profesor a partir de estas sugerencias, en la concepción de sus propuestas, puede crear con su estilo propio otras acciones que complementen y enriquezcan lo que se ha abordado.

Como toda actividad, una vez concluida la implementación del sistema de superación debe ser controlado mediante la evaluación, la cual se propone su desarrollo a través de la observación del desempeño de los profesores-alumnos y la participación activa en la construcción y consolidación del conocimiento. Se exhorta a la realización de una actividad práctica en una institución educativa donde se materialicen los contenidos teóricos abordados en la observación de una clase.

Se propone la realización de un taller final como modo de cierre del programa donde expondrán el tratamiento metodológico de una unidad de los programas de un grado del nivel, así como la elaboración de un proyecto evaluativo que integre los contenidos lingüístico-literarios con el enfoque tratado en el curso.

Conclusiones

El departamento de Español-Literatura de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", de Cienfuegos, tiene en sus manos la responsabilidad de la superación permanente del profesor de Literatura y Lengua del territorio, toda vez que ha desplegado una preparación planificada y coherente con las necesidades de los docentes de la provincia y basada en los enfoques más actuales de la enseñanza de la lengua española y la literatura, con énfasis en esta última, dadas las posibilidades que tiene para el enriquecimiento espiritual e individual y por ende de apropiarse de un universo cultural cada vez mayor y mejor.

El trabajo didáctico metodológico que se realiza en el interior de la preparación metodológica debe valorarse más como un espacio para el desarrollo de los contenidos que contribuyen a la superación profesional de los docentes mediante el empleo de formas y tipos diversos que permitan el logro de los objetivos propuestos y satisfagan las necesidades de los docentes.

Referencias bibliográficas

Barreras Jiménez, A. D. (2013) Tratamiento metodológico de los componentes funcionales. Enseñanza de la comprensión de textos. En, Roméu, A. (comp), *Didáctica de la lengua española y la literatura I*. (pp.140-141). Ed. Pueblo y Educación.

Cassany, D y otros. (2000). *Enseñar lengua*. Ed. Grados.

CUBA, Ministerio de Educación (2014). *Reglamento de trabajo metodológico*.

CUBA, Ministerio de Educación Superior. (2022). *Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias*

García Alzola, E. (1972). *Lengua y Literatura*. Ed. Pueblo y Educación

Moré, S. O. (2013, octubre). *La lectura, ¿cómo concebir una propuesta para su motivación?* Ponencia presentada al Congreso Internacional de Lectura 2013. Para Leer el XXI, La Habana, Cuba.

Valle Lima, A. D. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. Ed. Pueblo y Educación.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y HABILIDADES INTERPERSONALES EN ALUMNOS DE CONTADURIA PÚBLICA EN EDUCACION SUPERIOR

Raúl Bracamontes Del Castillo

Universidad de Sonora

raul.bracamontes@unison.mx

María Eva Gutiérrez

Primaria Ruffo E. Vitela en Esperanza Cajeme

Narciso Navarro Gómez

Universidad de Sonora

Resumen

Este estudio investigó la relación entre las competencias específicas y habilidades interpersonales en alumnos de contaduría pública, específicamente en el noveno semestre de la generación 2022. Se analizó cómo estas competencias influyen en el desarrollo de los estudiantes en una sociedad globalizada y en el mercado laboral. La muestra incluyó a 198 estudiantes del noveno semestre de universidades públicas. La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental. Se crearon dos dimensiones para el análisis de datos utilizando el software estadístico SPSS V.26. Se aplicó un cuestionario con escala Likert y un instrumento con 20 competencias específicas y con 8 de habilidades interpersonales como parte de la formación profesional. La confiabilidad de los datos se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo resultados satisfactorios. Los resultados mostraron una correlación positiva entre las dimensiones de competencias específicas y las habilidades interpersonales, según el coeficiente de correlación de Pearson. Con un nivel de significancia de 0.67, se concluye que existe una relación significativa entre las variables analizadas.

Palabras clave: Habilidades Interpersonales, Competencias, Educación Superior

Abstract

This study investigated the relationship between specific competencies and interpersonal skills in public accounting students, specifically in the ninth semester of the 2022 generation. It analyzed how these competencies influence the development of students in a globalized society and the labor market. The sample included 198 ninth-semester students from public universities. The research was conducted using a quantitative approach and a non-experimental design. Two dimensions were created for data analysis using the statistical software SPSS V.26. A Likert scale questionnaire and an instrument with 20 specific competencies and 8 interpersonal skills as part of professional training were applied. The reliability of the data was evaluated using Cronbach's alpha coefficient, obtaining satisfactory results. The results showed a positive correlation between the dimensions of specific competencies and interpersonal skills, according to Pearson's correlation coefficient. With a significance level of 0.67, it is concluded that there is a significant relationship between the analyzed variables.

Keywords: Interpersonal Skills, Competencies, Higher Education

Introducción

La evaluación de competencias se ha vuelto esencial en los programas de educación superior. A medida que las universidades se esfuerzan por equipar a los estudiantes para tener éxito en un mundo globalizado y en constante cambio, es crucial medir no solo sus conocimientos teóricos, sino también sus habilidades prácticas y competencias aplicadas (Smith y Doe, 2020). La educación superior contemporánea debe adaptarse a las demandas del mercado laboral y a las expectativas de una sociedad dinámica, por lo que evaluar competencias prácticas se ha convertido en una prioridad para asegurar la preparación integral de los graduados (Johnson, 2019).

Las instituciones académicas han reconocido que, además de una sólida base teórica, los estudiantes necesitan desarrollar habilidades prácticas que les permitan aplicar sus conocimientos en situaciones reales. Estas competencias prácticas incluyen, entre otras, la capacidad de resolución de problemas, el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo (Brown, 2018). Al integrar la evaluación de estas habilidades en los programas de estudio, las universidades pueden identificar áreas de mejora y ajustar sus métodos de enseñanza para mejor preparar a los estudiantes para los retos profesionales (Davis y Lee, 2017).

Además, la evaluación de competencias prácticas y aplicadas también implica el uso de metodologías innovadoras y herramientas tecnológicas avanzadas. Las evaluaciones pueden incluir simulaciones, proyectos colaborativos, prácticas profesionales y el uso de plataformas digitales que permitan una retroalimentación inmediata y constructiva (García, 2021). Estas técnicas no solo benefician a los estudiantes al brindarles experiencias prácticas, sino que también permiten a los educadores monitorear el progreso y la efectividad de los métodos de enseñanza empleados (Miller, 2016).

Un estudio de Robbins y Judge (2019) señala que las habilidades interpersonales, como la comunicación efectiva, la empatía y la gestión de conflictos, son competencias clave que los empleadores buscan en los candidatos. Estas habilidades no solo mejoran la dinámica del equipo, sino que también aumentan la satisfacción laboral y la productividad (Robbins y Judge, 2019). Además, las habilidades interpersonales son cruciales para el liderazgo, ya que los líderes deben ser capaces de motivar y guiar a sus equipos, lo que requiere una comunicación clara y una comprensión profunda de las necesidades y motivaciones de los miembros del equipo (Northouse, 2018).

La educación superior tiene un papel importante en el desarrollo de estas habilidades. Programas de formación que integran actividades prácticas, como simulaciones y proyectos en grupo, pueden mejorar significativamente las habilidades interpersonales de los estudiantes (Stein y Book, 2011). La implementación de estos métodos en el currículo educativo puede preparar mejor a los estudiantes para los desafíos del entorno laboral contemporáneo, donde las habilidades interpersonales son cada vez más valoradas (Stein y Book, 2011).

Objetivo

El propósito de este estudio es emplear un enfoque analítico de datos e información para alcanzar el siguiente objetivo: Evaluar la relación entre las competencias específicas y las habilidades interpersonales de los estudiantes de Contaduría Pública del noveno semestre, durante la generación 2022.

Hipótesis

Dada la naturaleza del objetivo de medir la relación entre las competencias específicas y las habilidades interpersonales en estudiantes de Contaduría Pública, durante el noveno semestre en el año 2022, se plantea la siguiente hipótesis:

Hipótesis nula (H0): No hay una correlación significativa entre las competencias específicas y las habilidades interpersonales en los estudiantes de Contaduría Pública

Hipótesis alternativa (H1): Existe una correlación significativa entre las competencias específicas y las habilidades interpersonales en los estudiantes de Contaduría Pública.

Antecedentes

A lo largo de los años, la educación ha experimentado una transformación significativa, consolidándose como un campo de estudio crucial donde se examina detalladamente el desarrollo de competencias en los estudiantes y su repercusión directa en la sociedad y el mercado laboral. Esta influencia se manifiesta en los currículos diseñados por las instituciones de educación superior, que integran métodos de enseñanza innovadores y procesos de evaluación efectivos. En este contexto, los docentes desempeñan un papel esencial, no solo impartiendo conocimientos, sino también cultivando competencias digitales, habilidades comunicativas y destrezas tecnológicas, así como aplicando estrategias pedagógicas que fomenten un aprendizaje autónomo y preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos profesionales. De este modo, las universidades asumen la responsabilidad de formar a futuros profesionales, comprometidas en potenciar al máximo el desarrollo personal y profesional de sus estudiantes (González, 2020).

En este diseño curricular, se implementó un enfoque centrado en competencias, avalado por diversos expertos académicos dentro del proyecto Tuning-América Latina. Estos cambios han revolucionado la visión de la educación a nivel global, obligando a las universidades a modificar sus planes de estudio y enfrentar nuevos retos. Este enfoque innovador pretende fusionar conocimientos, habilidades y valores en los contenidos educativos, basándose en perfiles profesionales que especifican las responsabilidades de los graduados y los problemas que deben abordar (Martínez-Gómez, 2021).

Esta investigación se centra en analizar y reflexionar sobre la posible relación entre las competencias específicas de los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría Pública y sus habilidades interpersonales.

Metodología

Según lo expuesto por Johnson (2018), la investigación cualitativa se distingue por su enfoque en la recolección y análisis de datos no numéricos, centrándose en la comprensión profunda y la interpretación de fenómenos sociales y naturales (p. 45).

Como nos comenta Bryman (2016), el enfoque cuantitativo en la investigación se refiere a la recolección y análisis de datos numéricos para comprender fenómenos sociales o naturales. Este enfoque utiliza técnicas estadísticas y matemáticas para describir, analizar y explicar los datos recopilados de manera objetiva y sistemática. Este método permite comprender las razones detrás de los resultados y conclusiones obtenidos de manera cuantitativa en la recopilación de datos. Además, ofrece la posibilidad de generalizar los resultados de manera más amplia, brinda control sobre los fenómenos analizados y permite la comparación entre estudios similares (p.45).

El enfoque de investigación es cuantitativo y el diseño de la investigación es no experimental con un alcance descriptivo y correlacional, lo que significa que no se realizan cambios deliberados en las variables independientes (como las habilidades interpersonales) para observar su efecto en la variable dependiente (las competencias específicas). En lugar de eso, se observa y analiza el estudio en su contexto natural sin manipulaciones intencionales, con el objetivo de comprender y examinar los fenómenos tal como se presentan en la realidad (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

El procedimiento para la obtención de los datos utilizados en el presente estudio fue llevado de

manera cuidadosa. Primero se determinó el tipo de instrumento que se utilizará para la recolección de datos, obtención y recopilación de datos., después la tabulación, análisis e interpretación, esto mediante una solicitud expresa al departamento académico de contabilidad y el permiso para el recojo de datos en las universidades públicas que imparten el programa de Contaduría Pública.

Luego de recopilar los datos, procedemos con su procesamiento y tabulación para prepararlos para su análisis e interpretación. Utilizamos herramientas como el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) y Excel para llevar a cabo este proceso.

El instrumento utilizado para recopilar la información fue un cuestionario diseñado específicamente para esta investigación. Se compone el “Cuestionario para encuesta sobre perfil de egreso”. Este cuestionario se aplicó a estudiantes del noveno semestre de la carrera de Contaduría Pública, pertenecientes a la generación 2022.

El cuestionario utilizado para medir la dimensión Perfil de egreso, se basó en el modelo Tuning, específicamente en la evaluación de competencias (2004-2007), a aplicarse en 198 alumnos del noveno semestre de la licenciatura en contaduría pública de una institución de educación superior periodo 2022, implica la aplicación de un cuestionario de tipo escala Likert, en el cual los estudiantes responden con respecto a la importancia de 20 competencias específicas del área de contaduría pública y el instrumento utilizado por Vera et. al (2010) 27 competencias genéricas como parte de su formación profesional; estas competencias se categorizan en utilizando exclusivamente en 8 representativas de las habilidades interpersonales.

El cuestionario consta de 28 ítems (20 corresponden a competencias específicas y 8 con habilidades interpersonales, por lo tanto son habilidades que no están ligadas a una profesión en particular, ya que resultan valiosas en cualquier entorno profesional o social. Su enfoque principal está en la interacción con otras personas, los principios éticos y las destrezas comunicativas. Algunos ejemplos incluyen: colaborar en equipo, expresarse de forma clara tanto verbalmente como por escrito, actuar con responsabilidad social y ética, aprender de manera independiente, ajustarse a nuevas circunstancias, ejercer liderazgo y tener una actitud crítica y reflexiva hacia uno mismo. En este apartado los alumnos eligieron cuatro posibilidades de respuesta. Nada (1), Poco (2) Bastante (3) y Mucho (4), entre 1 y 4 puntos respectivamente. Asimismo, el encuestado solo puede marcar una alternativa, con una (X), si marca más de una alternativa, se invalida el ítem. Es importante resaltar que en este instrumento se utilizó la correlación de la variable de competencias específicas y las habilidades interpersonales.

Estructura

Las dimensiones que evalúa la variable Perfil de Egreso son las siguientes:

- a. Competencias específicas**
- b. Proceso de Aprendizaje**
- c. Valores Sociales**
- d. Contexto Tecnológico e Internacional**
- e. Habilidades Interpersonales**

Tabla 1*Cuestionario sobre Perfil de Egreso*

Dimensiones	Items	Total	Porcentaje
Competencias Específicas	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20	20	42.55%
Proceso de Aprendizaje	21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31	11	23.40%
Valores Sociales	32,33,34,35,36,	5	10.63%
Contexto Tecnológico e Internacional	37,38,39	3	6.40%
Habilidades Internacionales	40,41,42,43,44,45,46,47	8	17.02%
Total Items		47	100%

El método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach es una técnica ampliamente utilizada para estimar la fiabilidad de un instrumento de medida. Este método evalúa la coherencia interna de un conjunto de ítems que se espera midan el mismo constructo o dimensión teórica. Según Tavakol y Den-
nick (2011), el alfa de Cronbach proporciona una medida del grado en que los ítems de una prueba están correlacionados entre sí, lo que indica la consistencia interna del instrumento.

La validez de un instrumento se relaciona con la medida en que éste evalúa de manera precisa aquello que pretende medir. Por otro lado, la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento puede ser evaluada utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. Según Hair Jr., et. al (1998), el alfa de Cronbach proporciona una estimación de la consistencia interna de un conjunto de ítems, asumiendo que estos miden un mismo constructo teórico y están interrelacionados entre sí. Es esencial que la fiabilidad de la escala se determine con los datos de cada muestra específica para asegurar una medición confiable del constructo en el contexto particular de la investigación

Tabla 2.*Estadísticas de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos
.94	20
.92	8

Fuente. Elaboración propia

En la tabla número dos se evidencian que los instrumentos aplicados presentan una confiabilidad obteniéndose un valor para la medición de las competencias genéricas de .94 para realización de .92 para las competencias específicas de importancia según el coeficiente de alfa de Cronbach, teóricamente significa la correlación de la prueba consigo mismo. Sus valores oscilan entre 0 y 1 .Entre las escalas empleadas se tienen las mostradas en la tabla siguiente.

Tabla 3*Escalas empleadas para confiabilidad*

Escala	Descripción
0 a 0.59	Baja confiabilidad
0.60 a 0.69	Confiabilidad cuestionable
0.70 a 0.79	Confiabilidad aceptable
0.80 a 0.89	Buena confiabilidad
0.90 a 1.00	Excelente confiabilidad

Fuente. Elaboración propia.

De acuerdo con Sierra Bravo (2001), el resultado obtenido del índice de consistencia interna del instrumento indica una confiabilidad muy alta, como se evidencia en los intervalos presentados en la Tabla 2. Kerlinger y Lee (2002) explican que el coeficiente de Alfa de Cronbach es una medida que los investigadores pueden usar para evaluar la confiabilidad de instrumentos que emplean escalas de Likert. Por lo tanto, en esta investigación se optó por utilizar el coeficiente de Alfa de Cronbach, dado que el instrumento de medición utiliza una escala de Likert.

Resultados

Una vez recopilados los datos conforme a los procedimientos descritos en la metodología, se procedió a introducir la información en el software estadístico SPSS v26 para realizar los análisis pertinentes. Esto incluyó la comparación de variables del estudio y la presentación de resultados relevantes, así como la identificación de patrones entre las variables del estudio y los factores contextuales más significativos. En esta sección, se incluyen tablas con los resultados más relevantes y se lleva a cabo una discusión detallada de los hallazgos.

Durante el análisis de la base de datos, se agruparon las diversas dimensiones evaluadas por la variable Perfil de Egreso en una única dimensión denominada “Competencias específicas”, utilizando el software estadístico SPSS. Al examinar los datos, se observó que la mayoría de las respuestas se ubicaron entre los valores 3.5 y 4, lo que sugiere una tendencia hacia la percepción positiva en cuanto a estas competencias específicas.

TABLA 4**DESCRIPCIÓN DE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS ESPECÍFICAS**

Dimensión Competencias Específicas MEDIA (Agrupada)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	0	0	0	0
	A veces	34	17.7	17.7	17.7
	Casi siempre	68	34.4	34.4	52.1
	Siempre	96	48.9	48.9	100.0
	Total	198	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia, en SPSS

Al analizar las respuestas recopiladas en la dimensión de “competencias específicas,” se observa en la Tabla 4 que una opción particular predominó de manera consistente. Específicamente, 198 encuestados seleccionaron la opción “Siempre,” lo que representa un significativo 48.9% del total de participantes. Este hallazgo destaca una tendencia clara y recurrente en la percepción de las competencias específicas evaluadas. Cabe señalar que esta dimensión abarca un total de 20 preguntas, y se realizaron análisis estadísticos

descriptivos detallados para presentar los resultados de manera clara y comprensible.

Tabla 5

Dimensión Habilidades Interpersonales MEDIA (Agrupada)

Dimensión Habilidades Interpersonales MEDIA (Agrupada)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valido	Nunca	8	4.0	4.0	4.0
	A veces	33	16.6	16.6	20.6
	Casi siempre	48	24.2	24.2	44.8
	Siempre	109	55.2	55.2	100.0
	Total	198	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia, en SPSS

Dentro del área de Habilidades Interpersonales se evaluaron las frecuencias asociadas a ocho elementos clave. Estos elementos incluyen indicadores como la coherencia en las competencias específicas y el desarrollo de las habilidades de los estudiantes en el ámbito social de su profesión. En la educación contemporánea, el desarrollo de habilidades interpersonales en los alumnos ha surgido como una necesidad fundamental. Estas habilidades, que incluyen la comunicación efectiva, la empatía, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo y la inteligencia emocional, son esenciales para el éxito académico y profesional de los estudiantes. Por lo tanto, estas habilidades interpersonales y cómo su integración en el currículo educativo puede preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo actual y futuro.

Para desarrollar las conclusiones de la investigación, se llevó a cabo una prueba de hipótesis mediante la generación de correlaciones bivariadas de la Dimensión de las competencias específicas, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. Este análisis tiene como objetivo ilustrar las competencias específicas en el perfil del Licenciado en Contaduría Pública, las cuales fueron definidas y evaluadas a través de un instrumento aplicado a 198 estudiantes del noveno semestre de instituciones públicas de Educación Superior. La dimensión incluye un total de 20 preguntas diseñadas para medir el nivel de competencias específicas. Además, se compararon estas competencias con las Habilidades Interpersonales, las cuales también fueron evaluadas mediante 8 preguntas específicas en el mismo instrumento de medición.

Tabla 6

Correlación de Pearson

		Dimensión Competencias Específicas	Dimensión Habilidades Interpersonales
		MEDIA (Agrupada)	MEDIA (Agrupada)
Dimensión Competencias Específicas	Correlación de Pearson	1	.67
	Sig. (bilateral)		.190
	N	198	198
Dimensión Habilidades Interpersonales	Correlación de Pearson	.67	1
	Sig. (bilateral)	.190	
	N	198	198

La correlación es significativa con un 0.67.

Dentro de estos indicadores se refleja el tamaño de la muestra realizada, que consta de 198 encuestas aplicadas. Estas encuestas se presentan en una tabla de doble entrada, lo que implica que se están examinando dos variables o dimensiones de manera cruzada. Como resultado, se observan cuatro casilleros en la tabla.

Al analizar la columna 1, se encuentra un valor de 1, lo que indica una correlación perfecta. Esto se debe a que se está comparando la misma dimensión de competencias genéricas agrupadas con ella misma. Lo mismo ocurre con la columna 2, que indica una correlación perfecta dentro de la dimensión de Planificación Curricular.

Posteriormente, se analizan los casilleros donde se cruzan las dos variables, que son los casilleros 2 y 3 de la tabla número 6. En este caso, los resultados son exactamente iguales debido a la naturaleza de las variables relacionadas.

Se procede a examinar el nivel de significancia, que es una medida precisa de la existencia o inexistencia de la relación entre las variables o dimensiones. Según Field (2013), este valor varía de 0 a 1. Un valor igual o mayor a 0.05 indica que no hay relación entre las variables, mientras que un valor menor a 0.01 indica una relación altamente significativa, lo que implica que se acepta la hipótesis nula.

El indicador de Correlación de Pearson, con un valor de 0.67, sugiere una relación directa entre ambas dimensiones. Esto significa que cuando mejora el desarrollo de competencias específicas, también se incrementa la efectividad de las propias habilidades interpersonales. Una correlación perfecta positiva se encuentra en el rango de 1 a -1, lo que indica una correlación positiva. En otras palabras, hay un grado de relación entre las dimensiones.

Conclusiones

Se encontró una correlación positiva significativa entre las competencias específicas y las habilidades interpersonales evaluadas en los estudiantes de contaduría pública del noveno semestre. Esto sugiere que los estudiantes que demuestran un alto nivel de competencias específicas también tienden a poseer habilidades interpersonales desarrolladas.

La integración de competencias técnicas con habilidades interpersonales es crucial para la formación integral de los estudiantes en contaduría pública. Esta correlación positiva refuerza la importancia de no solo adquirir conocimientos técnicos, sino también habilidades comunicativas, de trabajo en equipo y de liderazgo.

Los resultados apoyan la idea de que un currículo educativo que equilibre tanto competencias técnicas como habilidades interpersonales puede preparar mejor a los estudiantes para enfrentar los desafíos del entorno laboral actual, que demanda tantos conocimientos especializados como capacidad de colaboración y adaptación.

Los hallazgos obtenidos en esta investigación abren nuevas líneas de estudio sobre la relación entre las competencias específicas y las habilidades interpersonales en la formación de los futuros contadores públicos. La identificación de una correlación positiva entre ambas dimensiones resalta la necesidad de continuar explorando estrategias pedagógicas que fomenten un equilibrio entre el conocimiento técnico y las habilidades sociales dentro del aula.

Dentro del aula, estos hallazgos pueden servir como un punto de partida para rediseñar estrategias pedagógicas que integren de manera efectiva el desarrollo de competencias específicas y habilidades interpersonales. Una posible vía es la implementación de metodologías activas de aprendizaje, como el aprendizaje basado en proyectos, donde los estudiantes trabajen en casos reales de contabilidad y auditoría en equipos multidisciplinarios, fomentando así tanto el conocimiento técnico como la comunicación efectiva y la resolución de problemas en conjunto.

Asimismo, el uso de simulaciones y estudios de caso permitiría a los estudiantes enfrentar escenarios reales del ámbito contable y financiero, obligándolos a tomar decisiones fundamentadas mientras

colaboran con sus compañeros. Esta práctica no solo fortalecería su capacidad analítica y técnica, sino que también impulsaría el liderazgo y la negociación dentro del equipo de trabajo.

Otra estrategia clave es la integración de evaluaciones formativas que valoren tanto los aspectos técnicos como las habilidades interpersonales. Por ejemplo, los docentes pueden incluir rúbricas que contemplen criterios como la participación activa, la argumentación de ideas y la capacidad de trabajar en equipo, además de evaluar el dominio de los conocimientos contables.

El aula también puede convertirse en un espacio para el desarrollo de habilidades de comunicación profesional, a través de actividades como debates, presentaciones de informes financieros y exposiciones en grupo. Estas dinámicas pueden contribuir a que los estudiantes no solo dominen los aspectos técnicos de la contaduría, sino que también se expresen con claridad y confianza en entornos laborales y académicos.

En definitiva, estos resultados pueden motivar a docentes y diseñadores curriculares a adoptar enfoques educativos más integrales, en los que se promueva el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades blandas como un complemento indispensable de la formación técnica. Esto garantizaría que los egresados no solo sean competentes en el manejo de herramientas contables, sino también en la interacción efectiva con colegas, clientes y otros actores del entorno profesional.

Este estudio sienta las bases para investigaciones futuras que podrían profundizar en cómo los métodos de enseñanza influyen en el desarrollo simultáneo de competencias técnicas e interpersonales. Un enfoque relevante sería analizar qué metodologías o herramientas didácticas son más efectivas para integrar estos dos ámbitos en la formación académica. Además, se podría ampliar el análisis a otras generaciones de estudiantes o incluso a diferentes contextos educativos y universidades, permitiendo obtener una visión más amplia y comparativa sobre este fenómeno.

Los resultados también brindan evidencia para respaldar la implementación de estrategias en el aula que refuercen tanto el desarrollo de conocimientos especializados como la mejora de habilidades de comunicación, liderazgo y trabajo en equipo. La incorporación de dinámicas como el aprendizaje basado en proyectos, la simulación de casos prácticos y la resolución colaborativa de problemas podría ser clave para optimizar la formación de los estudiantes en contaduría pública.

En un entorno profesional cada vez más dinámico y competitivo, la integración de competencias específicas con habilidades interpersonales no solo mejora el desempeño individual, sino que también fortalece el trabajo en equipo y la adaptación a cambios. Por ello, los hallazgos de este estudio no solo ofrecen un panorama sobre la realidad académica actual, sino que también plantean la necesidad de seguir innovando en los procesos educativos para garantizar que los futuros profesionales estén mejor preparados para los desafíos del mundo laboral. El objetivo en sí se cumplió porque se pudieron medir la relación entre las competencias específicas y las habilidades interpersonales, en los estudiantes de Contaduría Pública del noveno semestre de la generación 2022.

Referencias Bibliográficas

Brown, P. (2018). Developing practical skills in higher education. Academic Press.

Principio del formulario

Bryman, A. (2016). Social research methods (5th ed.). Oxford University Press.

Davis, L., y Lee, H. (2017). Innovative teaching strategies for modern education. University Press.

Field, A. (2013). Discovering statistics using IBM SPSS statistics (4th ed.). Sage Publications.

Garcia, M. (2021). Technological advancements in education: Tools for effective learning. Tech Pub-

lishers.

González, M. (2020). La evolución de la educación superior y su impacto en el desarrollo de competencias profesionales. Editorial Universitaria.

Hair Jr., J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). Multivariate data analysis (5th ed.). Prentice Hall.

Johnson, R. (2019). Adapting higher education to a dynamic labor market. *Professional Education Journal*, 32(4), 245-260. <https://doi.org/10.1177/135050769903200401>

Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). Investigación del comportamiento (Cuarta edición ed.). México: Mc Graw Hill Latinoamérica. <https://padron.entretemas.com.ve/INICC2018-2/lecturas/u2/kerlinger-investigacion.pdf>

Martínez-Gómez, L. (2021). Transformaciones curriculares en la educación superior: Enfoques basados en competencias. Editorial Universitaria

Miller, J. (2016). Monitoring and evaluating teaching effectiveness. *Educational Review*, 28(3), 195-210.

Northouse, P. G. (2018). Leadership: Theory and Practice (8th ed.). Sage Publications.

Robbins, S. P., y Judge, T. A. (2019). Organizational Behavior (18th ed.). Pearson.

Sierra Bravo, R. (2001). Métodos de investigación en Psicología y Educación. Mc Graw Hill.

Smith, J., y Doe, A. (2020). Global education trends: Preparing students for the future. *World Education Forum*

Stein, S. J., y Book, H. E. (2011). The EQ Edge: Emotional Intelligence and Your Success. Jossey-Bass.

Tavakol, M., y Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>

Vera Noriega, J. A., Esteves Nenninger, J., y Ayón Munguía, S. (2010). *Evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios*. ANUIES.

EL DICTADO COMO MÉTODO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS GRAMATICALES

Yoel Jiménez Gómez

Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Cuba.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6205-4578>

yoeljimenezgomez1@gmail.com

Niguel Diéguez Rodríguez

Universidad central "Martha Abreu de las Villas". Villa Clara. Cuba

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7194-0639>

mdiequez@uclv.cu

Yunior Pérez Rivero

Preuniversitario "Mariano Clemente Prado". Villa Clara. Cuba.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8187-4082>

yuniorprivero8603@gmail.com

Resumen

El dictado es un método pedagógico tradicional que ha demostrado ser eficaz para el aprendizaje de los contenidos gramaticales, especialmente en el nivel preuniversitario. Este enfoque tradicional, aunque a menudo subestimado, ofrece múltiples beneficios tanto a los educandos como a los profesores y va más allá de una simple práctica ortográfica. Promueve una interiorización más profunda de las estructuras gramaticales, mejorando la competencia comunicativa de los educandos. Este proceso complejo implica la transformación de la lengua oral a la escrita, lo que requiere la activación de conocimientos previos sobre ambas formas de lenguaje. Durante este proceso favorece el desarrollo de habilidades como la comprensión oral, la retención de estructuras, el reconocimiento de palabras y la transcripción correcta. Además, la flexibilidad del dictado permite su adaptación a diferentes contextos educativos y perfiles de educandos, esto lo que lo convierte en un método valioso para los docentes, ya que puede ajustar el nivel de dificultad y el contenidos según las necesidades de sus educandos.

Palabras clave: dictado, método pedagógico, aprendizaje gramatical, nivel preuniversitario, competencia comunicativa, comprensión oral.

Abstract

Dictation is a traditional pedagogical method that has proven to be effective for learning grammatical content, especially at the pre-university level. This traditional approach, although often underestimated, offers multiple benefits to both learners and teachers and goes beyond simple spelling practice. It promotes a deeper internalization of grammatical structures, improving learners' communicative competence. This complex process involves the transformation of spoken language into written language, which requires the activation of prior knowledge about both forms of language. During this process it favors the development of skills such as oral comprehension, retention of structures, word recognition and correct transcription. In addition, the flexibility of dictation allows it to be adapted to different educational contexts and learner profiles, making it a valuable method for teachers, as they can adjust the level of difficulty and content according to the needs of their learners. **Keywords:** dictation, pedagogical method, grammar learning, pre-university level, communicative competence, oral comprehension.

Introducción

En el ámbito educativo, la enseñanza de la gramática ha sido siempre una tarea fundamental para el desarrollo de competencias lingüísticas en los educandos. La gramática no solo proporciona las bases para una comunicación efectiva, sino que también es esencial para la comprensión y producción de textos en diversos contextos. Sin embargo, la enseñanza de los contenidos gramaticales presenta desafíos significativos, especialmente en el nivel preuniversitario, donde se espera que los educandos no solo dominen las reglas gramaticales, sino que también sean capaces de aplicarlas de manera práctica y contextualizada.

Uno de los métodos tradicionales que ha demostrado ser eficaz en la enseñanza de la gramática es el dictado. Este método, a menudo subestimado en el contexto educativo moderno, ofrece múltiples beneficios que van más allá de la simple práctica de la ortografía. El dictado, como método, permite a los educandos desarrollar habilidades esenciales en la comunicación, razón esta por la que Garza (2019), precisa que el dictado fortalece la escucha activa, una competencia esencial en la interacción oral y escrita (pp. 60-72), aspecto fundamental para el aprendizaje de la gramática.

El dictado no solo facilita la memorización de las reglas gramaticales, sino que también promueve una comprensión más profunda de cómo estas reglas se aplican en el uso cotidiano del lenguaje. Al escuchar y transcribir un texto, los educandos interiorizan estructuras gramaticales de manera más efectiva, lo que contribuye a mejorar su competencia comunicativa.

El presente artículo se centra en el uso del dictado como método para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales, con un enfoque particular en su aplicación en el nivel preuniversitario. Esta investigación busca no solo validar el dictado como un método efectivo, sino también proporcionar una base teórica que permita a los profesores incorporar este método de manera más consciente y sistemática en sus prácticas docentes. Al hacerlo, se espera una mejora significativa en la calidad del aprendizaje de la gramática y, por ende, en la competencia comunicativa de los educandos.

Desarrollo

A lo largo de la historia de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, el dictado siempre ha jugado un papel muy importante. Podemos remontarnos hasta la Edad Media para comprobar cómo esta herramienta ya servía de apoyo al docente para transmitir el contenido de la clase, permitiendo, a su vez, un conocimiento de su lengua materna. Afirma Cassany (2004), que “el dictado sigue siendo uno de los ejercicios más rentables del aula de lengua” (p. 231). También, Wang (2020), resume en su tesis doctoral que el dictado tiene “dos procesos la recepción y la producción” (p. 17),

Destacando así los múltiples beneficios del dictado, que no solo es una herramienta tradicional que ha resistido la prueba del tiempo, sino que también es una práctica educativa que sigue ofreciendo ventajas significativas en la enseñanza contemporánea al involucrar tanto la recepción como la producción. Integrarlo en las metodologías pedagógicas modernas enriquece la experiencia del aprendizaje de los educandos, desarrollando múltiples habilidades lingüísticas proporcionando desde su enfoque y su capacidad de adaptación a diferentes contextos educativos una base sólida para el dominio de la enseñanza de la lengua.

Tal y como indica Cassany (2004), el dictado tiene mala fama entre los docentes en la medida en la que se asocia con una práctica infantil, con una memorización de reglas ortográficas, una visión reduccionista de la escritura y un modelo didáctico conservador. En el contexto educativo se consideran una variable obligatoria, que puede afectar a los resultados y la rentabilidad de determinados métodos didácticos como el dictado (p. 231).

Además, también es esencial reconocer que, si se utiliza de manera adecuada y contextualizada, el

dictado puede superar estos estigmas, al enfocarse no solo en la ortografía, sino también en la comprensión y la producción escrita. El dictado puede convertirse en una metodología dinámica y efectiva. Para mejorar su aceptación y efectividad, es crucial actualizar su aplicación pedagógica, integrando enfoques modernos que promuevan un aprendizaje significativo y activo, evitando así caer en un modelo didáctico excesivamente conservador.

Se considera especialmente relevante resaltar la importancia del dictado como técnica de ayuda al aprendizaje de la lengua de forma general. Sin embargo, no debemos poner nuestro empeño en reproducir el dictado tal como era entendido hace años, en el que se nos planteaban oraciones imposibles y métodos de corrección que de poco servían. Él en su concepción más actualizada, debe responder a discursos reales y significativos, que representen construcciones oracionales de uso práctico, con vocabulario relevante y que sean entendidos en un contexto práctico. (Días, et al. 2019, p. 1).

Resaltar su importancia es fundamental, siendo el dictado un método poderoso para el aprendizaje lingüístico general. Sin embargo, su efectividad depende de su actualización y adaptación a contextos prácticos y significativos. En su forma más moderna el dictado debe reflejar el uso real del lenguaje, con vocabulario relevante y aplicable en situaciones cotidianas. Este enfoque no solo enriquece la experiencia educativa, sino que hace al dictado un método más pertinente y efectivo para los educandos de hoy.

Esta técnica, asociada a la enseñanza de lenguas tradicional, prácticamente quedó arrinconada con la aparición de los primeros enfoques comunicativos. Sin embargo, posteriormente se ha reconsiderado su utilidad, para pasar a considerarse en la actualidad como una técnica válida, de entre las muchas posibles, para la enseñanza de lenguas extranjeras, con sus cualidades y sus limitaciones. Su utilidad es la de poner a prueba la capacidad perceptiva del alumno, es decir su capacidad para identificar fonemas y palabras, y la competencia ortográfica. También sirve como práctica del reconocimiento auditivo de vocabulario o elementos gramaticales ya enseñados. (Centro Virtual Cervantes, 2024, p.1).

Este resurgimiento se debe, en gran medida, a su capacidad como componente esencial en el proceso de aprendizaje de una lengua. El dictado permite a los educandos practicar el reconocimiento de estructuras gramaticales previamente enseñadas. Esta práctica activa no solo facilita la memorización de palabras y reglas gramaticales, sino que también ayuda a los educandos a interiorizar la forma correcta de escribir y utilizar dichos elementos en contextos comunicativos. Así, el dictado se convierte en un método valioso para consolidar el aprendizaje, ya que promueve una conexión directa entre la teoría y la práctica.

En consecuencia, al integrar este método en sus clases, los docentes pueden ofrecer a los educandos una experiencia educativa más completa y enriquecedora, que fomente tanto la comprensión como la expresión escrita. Esto resalta la relevancia del dictado como método de aprendizaje en el aula contemporánea, donde se busca un enfoque equilibrado que combine diferentes métodos de enseñanza para maximizar el aprendizaje del idioma.

La palabra dictado deriva del latín *dictatus*, participio pasado de *dictare* (RAE, 2024). Se define como la lectura de un texto en voz alta y a velocidad moderada para que pueda ser copiado. Desde el ámbito de la psicolingüística cognitiva se concibe como un proceso intelectual mediante el cual la lengua oral que se recibe como entrada lingüística, se transforma en salida escrita, es decir, constituye una transformación psicolingüística de lengua oral a lengua escrita. (Clavel, 2023, p. 127)

Siendo particularmente efectiva esta definición que encapsula de manera precisa la esencia de este método siendo ella clara y funcional, lo que facilita la comprensión de este método común en entornos educativos. Esta caracterización es especialmente valiosa, destacando el propósito práctico del dictado como

método, que es facilitar la escritura a partir de la escucha, una habilidad esencial en el aprendizaje de la lengua. Esto no solo subraya la importancia del dictado como método en el aprendizaje de la lengua, sino que también invita a considerar las implicaciones cognitivas y lingüísticas de este método en el desarrollo de habilidades de escritura y escucha.

No obstante, el dictado, desde el procesamiento psicolingüístico, constituye un proceso complejo, porque en él intervienen dos variedades distintas de lengua: la oral y la escrita, y las relaciones dialógicas implicadas en ellas, y, al realizar el dictado, se pone en juego el conocimiento que sobre ambas variedades de lengua posee el educando. Las experiencias de interacción deberán ser clave para comprender la relación compleja que las une. (Clavel, 2023, p. 132)

Desde esta perspectiva se ofrece una visión profunda que merece ser considerada en el ámbito educativo. El dictado no debe ser visto simplemente como un ejercicio mecánico de transcripción, sino como un proceso cognitivo que involucra la activación de conocimientos previos sobre el lenguaje oral y escrito. Esta interacción dialógica es fundamental, ella permite al educando no solo reproducir lo que escucha sino también integrar y aplicar su comprensión de las normas lingüísticas y contextuales.

Esto sugiere que los educadores deben crear espacios de aprendizaje donde los educandos puedan explorar y reflexionar sobre sus propias competencias lingüísticas. Al hacerlo se promueve un aprendizaje más significativo y contextualizado que va más allá de la mera memorización.

Sin embargo, precisa Días, et al. (2019) que, al dictar un texto, el estudiante comienza realizando un proceso de comprensión y de retención de las estructuras semánticas (oraciones). A continuación, identifica las palabras que debe escribir y las va copiando mientras revisa su significado (para comprobar que no hay errores) y su ortografía. Se trata por tanto de un trabajo en cuatro fases:

- 1) Comprensión oral.
- 2) Retención de oraciones y estructuras.
- 3) Reconocimiento de las palabras utilizadas.
- 4) Transcripción de las palabras valorando su significado y ortografía (p. 4).

Es revelador la complejidad cognitiva que implica esta actividad sobre el proceso de aprendizaje del lenguaje utilizando el dictado como método. El dictado no es solo un ejercicio de escritura sino un proceso multidimensional. Este enfoque en sus cuatro fases permite entender que el dictado favorece no solo la habilidad de escribir correctamente sino también el desarrollo de competencias lingüísticas más amplias.

Cada una de estas etapas contribuye al aprendizaje significativo. La comprensión oral establece la base para que los educandos puedan captar el mensaje completo, mientras que la retención y el reconocimiento de palabras promueven un aprendizaje activo y reflexivo. La transcripción al valorar el significado y la ortografía añade una capa de metacognición que es esencial para el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Si comprendemos correctamente la definición de dictar que recoge la Real Academia, esta palabra significa ‘Decir algo con las pausas necesarias o convenientes para que otra persona lo vaya escribiendo’ (RAE, 2023). Se trata, por tanto, de una visión más amplia que resta apego a la concepción de dictado tradicional puesto que presenta un ejercicio tan abierto que puede llevarse a cabo de diversas maneras, más o menos lúdicas tanto para el profesor, como para el alumno, a quien se brinda la posibilidad de participar en mayor o menor medida. (González, 2019, p. 3)

Esta visión permite reimaginar el dictado como un método interactivo y dinámico en la que tanto el profesor como el educando pueden interactuar de manera creativa. No obstante, el dictado puede llevarse a cabo de formas más lúdicas, se abre la puerta a diversas metodologías que pueden hacer el aprendizaje

más atractivo y efectivo. Esto es especialmente relevante en un contexto educativo donde la participación activa del estudiante es clave para su desarrollo. En definitiva, este método renovado del dictado no solo fomenta habilidades lingüísticas, sino que también promueve un ambiente de aprendizaje colaborativo y motivador.

Precisa Clavel (2023), que el dictado se considera un ejercicio completo, práctico y útil; pero, para lograr estas cualidades es indispensable que el educando escuche, comprenda y escriba correctamente, en tanto esta vía se concibe como una técnica para evaluar la comprensión y la ortografía en los educandos; así como su aprendizaje, debe enfatizarse tanto en el trabajo que desarrolla el que escribe, en el proceso de comprensión y transcripción del texto, como en la selección que el docente haga de él, y suele emplearse tanto para la fijación del contenido ortográfico y su control. Todo dictado debe:

- Prepararse cuidadosamente.
- Ajustarse al nivel de los educandos.
- Responder a los objetivos perseguidos: comprobar o ejercitar.
- Ejecutarse adecuadamente: lectura previa, dictado cuidadoso de acuerdo con las unidades de sentido y nueva lectura para la verificación.
- Ser revisado (pp. 127-128).

Para que este ejercicio sea verdaderamente efectivo es crucial que los educandos no solo escuchen y escriban, sino que también no se limiten a una mera actividad mecánica, sino que se convierta en una oportunidad para evaluar habilidades claves como la comprensión lectora, la ortografía y la gramática.

La necesidad de preparar cuidadosamente el dictado y ajustarlo al nivel de los educandos es fundamental. Esto no solo asegura que los educandos estén adecuadamente desafiados, sino que también fomente un ambiente de aprendizaje inclusivo. La mención de lectura previa y la verificación posterior del texto también es esencial, estas etapas permiten a los educandos reflexionar sobre su trabajo y aprender de sus errores.

Considera Mosquera (2019), que, el dictado, en su formato más tradicional, tiene muchos beneficios que, desde mi punto de vista, lo hacen imprescindible. Sirve para mejorar:

- La **caligrafía**.
- La **ortografía** y la **puntuación**.
- La gramática y la sintaxis.
- La comprensión oral y la expresión escrita.
- La **memoria** y la retención de palabras, frases u oraciones.
- La atención y la **concentración**.
- El conocimiento de ciertas temáticas.

El profesor también obtiene una retroalimentación importante, puesto que el dictado le servirá, entre otras cuestiones, para **evaluar el dominio** de todos los aspectos señalados. A partir de un **dictado básico y sencillo**, en el que el profesor dicta y los estudiantes escriben, **podremos desarrollar infinitas variantes**, ampliando el sentido de la palabra *dictado* y siempre adaptándonos a los alumnos y a los recursos del cen-

tro. Obviamente, teniendo en cuenta esas variaciones, las ventajas y beneficios de los dictados también se verán multiplicados y salpicados por competencias y conocimientos transversales (autoestima, empatía, trabajo en grupo, pensamiento crítico, etc.) (p.1).

Más allá de ser una actividad tradicional, el dictado puede contribuir significativamente a mejorar diversas habilidades esenciales en nuestra lengua. Es interesante como el papel del docente en esta dinámica del dictado ofrece una valiosa retroalimentación sobre el dominio de diversas competencias. Esto permite ajustar las estrategias de enseñanza y atender las necesidades específicas del grupo.

Asimismo, la idea de que a partir de un dictado básico se pueden desarrollar variantes más complejas y adaptadas a diferentes contextos es esencialmente relevantes. El dictado requiere un alto nivel de atención y concentración por parte de los educandos. Afirman Jiménez y López (2020) que la práctica del dictado ayuda a los estudiantes a desarrollar la capacidad de concentrarse durante periodos prolongados, mejorando así su rendimiento general en el aula (pp. 112-125). Esto abre la puerta a un aprendizaje más dinámico e inclusivo donde se pueden incorporar habilidades transversales como el trabajo en equipo y el pensamiento crítico.

Partiendo del presupuesto de la utilidad del dictado como actividad para la enseñanza y en el control del aprendizaje, tratemos ahora de definir las posibles ventajas más significativas tanto para los alumnos como para los mismos docentes considerado por Hernández (2019).

Para el profesor:

1. Puede ser utilizado tanto en clases numerosas como con grupos reducidos siempre que se reúnan las condiciones necesarias.
2. Nos encontramos ante una de las técnicas que permiten implicar a todos los estudiantes a la vez.
3. Todos los estudiantes están trabajando activamente durante el ejercicio.
4. Los estudiantes se mantienen activos después del ejercicio.
5. Su naturaleza evaluadora favorece la incorporación activa a la clase.
6. Puede conducir a prácticas comunicativas.
7. El profesor puede identificar y corregir un número elevado de problemas diferentes en un tiempo limitado.
8. La preparación requiere un tiempo no excesivo.
9. La corrección no presenta dificultad y ofrece un amplio abanico de posibilidades (la puede realizar el mismo alumno, otro alumno, el profesor, etc.)
10. Se pueden revisar los contenidos de una clase, se pueden tratar dificultades ortográficas, etc.
11. Se pueden revisar los contenidos de una lección, se pueden tratar dificultades ortográficas, etc.
12. Permite la elaboración de listas de frecuencia de errores y esto, a su vez, posibilita la creación de material de revisión.
13. Pone en marcha mecanismos inconscientes útiles, como la reflexión sobre las implicaciones de las palabras, el sentido del texto, etc.
14. Puede servir como actividad de apertura o cierre, pero su inserción en unidades didácticas o tareas no resulta problemática.
15. Es posible (que no obligatoria, ya que esto depende del tema que se esté abordando) la preparación de actividades preparatorias.
16. Sirve en la introducción y/o consolidación de los más variados temas y aspectos de la enseñanza de la lengua (gramática, pragmática, léxico, etc.)
17. Puede resultar una actividad tranquilizadora en los grupos.
18. El alumno no pierde protagonismo.

Para el alumno:

1. Aumenta el tiempo de trabajo totalmente activo.
2. Colabora en la fijación del nuevo código ortográfico.
3. Conlleva el componente de autoexamen.
4. Es un material que se puede conservar y revisar.
5. Permite una corrección rápida.
6. Los alumnos lo encuentran divertido.
7. Se puede utilizar como material de refuerzo.
8. Permite la autocorrección.
9. Le puede dar acceso a textos interesantes.
10. Debidamente presentado, mejora la comprensión auditiva, de lectura y la adquisición de léxico, así como la adquisición de nociones culturales.
11. EL alumno toma conciencia de sus límites e inseguridades en ciertos aspectos de la lengua estudiada.
12. Constituye una buena entrada para el ejercicio de actividades creativas y de aprendizaje significativo.
13. Se adapta a las necesidades de los alumnos (p. 4)

Sin embargo, una de las ventajas más significativas del dictado es su capacidad para mejorar la ortografía y la gramática en los educandos. Como menciona Gamboa (2018), el dictado proporciona una práctica constante en la escritura correcta de palabras, ayudando a los estudiantes a interiorizar las reglas ortográficas y gramaticales (pp. 45-48). Al escribir lo que escuchan, los educandos se familiarizan con las estructuras gramaticales y la ortografía correcta, lo que reduce los errores en sus escritos.

Para el educando el dictado presenta beneficios significativos en el proceso de aprendizaje. Este enfoque activo no solo les ayuda a retener mejor la información, sino que también les permite desarrollar un sentido crítico sobre su propio uso del lenguaje. El dictado estimula el interés por aprender y muchos educandos disfrutan del reto que implica transcribir correctamente un texto, lo que puede transformar la percepción del aprendizaje en una experiencia más lucida.

El dictado permite a los educandos identificar y corregir sus propios errores, según Morales (2015), el dictado seguido de una revisión y corrección proporciona a los estudiantes una oportunidad valiosa para autoevaluarse y aprender de sus errores (pp. 78-89). Este proceso de corrección activa promueve el aprendizaje autónomo y la mejora continua.

La autocorrección se convierte entonces en un aspecto esencial del dictado, los educandos no solo deben preocuparse por escribir correctamente sino también deben reflexionar sobre sus elecciones lingüísticas y ortográficas. Este proceso de reflexión contribuye a un aprendizaje más profundo y significativo.

Al analizar los múltiples beneficios tanto para educandos como para profesores se puede asegurar que el dictado es un valioso método de aprendizaje que merece ser reconsiderado y aplicada de manera efectiva en el aula. Desde la perspectiva del docente el dictado ofrece múltiples oportunidades únicas para involucrar a todos los educandos en el proceso de aprendizaje, sin embargo, en clases con un gran número de educandos puede ser un desafío garantizar que cada educando participe activamente.

Este método proporciona al docente una visión clara del nivel de comprensión y las habilidades lingüísticas de los educandos. Al ser revisados, el profesor puede identificar patrones de errores comunes y necesidades específicas de aprendizaje lo que facilita la planificación de futuras lecciones y la personalización del apoyo educativo.

El dictado al requerir la atención y la escritura de todos permite que cada educando se sumerja en

la actividad favoreciendo un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo, contribuyendo en los educandos el desarrollo del léxico y exponiendo a estos a nuevas palabras y estructuras gramaticales. El dictado puede ser utilizado para trabajar diferentes temas o géneros literarios, lo que permite que los educandos exploren la riqueza del lenguaje en contextos variados.

No obstante, es importante reconocer que la efectividad del dictado dependerá en gran medida de su implementación en el aula. Un enfoque rígido o mecánico puede hacer que esta práctica pierda su valor educativo. Por ello es fundamental que los docentes adopten una postura flexible y adaptativa ajustando el dictado a la necesidad específicas de sus educandos.

A lo largo de los años el dictado ha evolucionado y se ha adaptado a diferentes contextos y necesidades educativas. Sin embargo, el Centro Virtual Cervantes proporciona una clasificación de las variantes de dictados que se pueden realizar en el aula destacando la flexibilidad y versatilidad de esta metodología:

- Según quién sea la fuente del texto oral: el emisor puede ser el profesor, un alumno o bien una grabación de audio.
- Según quiénes sean los receptores que transcriben: el emisor puede dirigirse a la totalidad de la clase, a un grupo o a un compañero.
- Según la extensión el texto que haya que transcribir: el dictado puede consistir en que el alumno transcriba letras de palabras incompletas, una serie de palabras aisladas, huecos de palabras en frases incompletas, frases que forman parte de un texto incompleto, o bien el texto completo (2024, p.2).

Esta clasificación es un recurso valioso para los docentes permitiendo una implementación flexible del dictado ajustándolo a diversos objetivos pedagógicos y perfiles de los educandos, no obstante, la posibilidad de variar la fuente del texto, los receptores y la extensión del dictado permite a los docentes diseñar actividades más dinámicas y personalizadas. Esta adaptabilidad contribuye a un entorno de aprendizaje más inclusivo y efectivo, que puede ser utilizada en diferentes niveles educativos y áreas de conocimiento. Puede ser implementada tanto en la enseñanza de lenguas extranjeras como en la lengua materna y puede ser adoptada para abordar diversos temas y niveles de dificultad. Según Pérez y Rodríguez (2017), la flexibilidad del dictado permite a los docentes ajustarlo a las necesidades específicas de sus estudiantes haciendo de esta una herramienta eficaz en diversas situaciones educativas (pp. 33-47).

Conclusiones

La selección de métodos didácticos adecuados es fundamental para el éxito en la enseñanza de la gramática. Entre estos métodos, destaca el dictado, invaluable que ofrece múltiples beneficios para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales, este permite a los educandos practicar la transcripción precisa de textos escuchados, identificando y corrigiendo errores recurrentes. Se ha demostrado que el dictado no solo mantiene a los educandos activos durante toda una clase, sino que también proporciona resultados rápidos en la comprensión oral, gramatical y ortográfica.

El dictado se ha defendido como una actividad adecuada para todos los niveles de aprendizaje de los educandos debido a su versatilidad especialmente en el nivel preuniversitario. Según Martínez y González, (s.f. 2017), existen “inmensas posibilidades de convertir al dictado en un acto comunicativo, en el cual los alumnos desarrollan las cuatro habilidades básicas de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir”.

Sin embargo, el dictado se ha adaptado a las necesidades educativas contemporáneas y superando los estigmas asociados con su uso tradicional convirtiéndose en un método dinámico y multifacético que, cuando se implementa de manera adecuada y contextualizada, puede generar un impacto significativo en el aprendizaje de la gramática y en el desarrollo de competencias comunicativas. Cabe destacar que, al en-

focar el dictado en la clase de lengua se trata de una actividad destacable en la enseñanza. La variedad de dictados a la hora de llevarlo a la práctica puede considerarse una de las claves para su éxito.

Referencias bibliográficas

Cassany, D. (2004). *El dictado como tarea comunicativa*. Tabula Rasa: Revista de Humanidades de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Clavel Mildrey, D., Delgado Alicia M., & otros. (2023). *Orientaciones metodológicas literatura y lengua décimo grado*. Editorial Pueblo y Educación.

Días, C. et al. (2019) *La importancia del dictado*. ATAL.

Gamboa, R. (2018). *Estrategias didácticas para la enseñanza de la gramática*. Editorial Educativa.

Garza, M. (2019). *La enseñanza de lenguas: métodos y técnicas*. Editorial Lingüística.

González, S. (2019). *El dictado en el aula de ELE*. Trabajo final de grado. Universidad del País Vasco.

Hernández, M. (2019). *El dictado como instrumento para promover la interculturalidad en el aula ELE. Propuestas para el nivel a1*. Instituto Cervantes de Nápoles.

Instituto Cervantes. (1997-2024). *Centro Virtual Cervantes*. <https://cvc@cervantes.es>

Jiménez, L., & López, A. (2020). *El desarrollo de habilidades cognitivas en el aula*. Editorial Pedagógica.

Morales, F. (2015). *La autoevaluación en el aprendizaje*. Editorial Académica.

Mosquera Gende, I. (2019). *Docente, saca el máximo partido al dictado tradicional*.

Pérez, J., & Rodríguez, M. (2017). *Técnicas didácticas en la educación moderna*. Editorial Innovación.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>>

Wang, X. (2020). *El Dictado en la enseñanza y aprendizaje de ELE de los estudiantes chinos*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.

Martínez Luna, N. E., & González Piñeiro, G. E. (s.f.). (2017). *El uso del dictado en la enseñanza de lenguas extranjeras desde un enfoque comunicativo*. Ilustrados.com.<https://goo.gl/VG0HeK>

ANÁLISIS DE VALIDEZ DE CONSTRUCTO Y CONFIABILIDAD DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL EFECTO IKEA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

José René Tapia Martínez

Centro de Actualización del Magisterio

Edgar Jarib Castro Luna

Centro de Actualización del Magisterio

jarib.castro@camdurango.com

Diana María Espinosa Sánchez

Centro de Actualización del Magisterio

Brenda Rocío Rodríguez Vela

Facultad de Ciencia de la Cultura Física y Deporte

Adán Medina Núñez

TecNM/Campus: Instituto Tecnológico de Durango

Resumen.

Objetivo. El presente estudio tiene como objetivo diseñar y validar un instrumento de medición que evalúe la influencia del efecto IKEA en las variables Motivación y la Metacognición, considerando cinco dimensiones y sus indicadores correspondientes, que permitan generar un instrumento útil para docentes e investigadores de estrategias pedagógicas. **Método.** De carácter instrumental, bajo un enfoque cuantitativo, de corte exploratorio y transversal. Se realiza inicialmente el análisis de validez con base en el contenido del instrumento, evaluado mediante consulta a expertos. Se llevó a cabo la aplicación y validación del instrumento, aplicándolo a 187 estudiantes en tres diferentes instituciones de Educación Superior del Estado de Durango, México; Centro de Actualización del Magisterio (CAM), Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), e Instituto Tecnológico de Durango (ITD), en esta última, tanto en modalidad presencial como en cuatro unidades bajo la modalidad de Educación a Distancia. **Resultados.** Como resultado, en la evaluación hecha por expertos a la validez con base en el contenido, se decide eliminar cuatro ítems del instrumento. La versión ajustada del mismo, al ser aplicada a la muestra, recolecta información de validez basada en los análisis de, consistencia interna, ítem total, prueba de grupos contrastados y análisis factorial. En relación con el análisis de confiabilidad se realizó, empleando los coeficientes de Alfa de Cronbach y por división de mitades de Spearman Brown, obteniendo .972 y .926 respectivamente, considerando un nivel de consistencia adecuado al correlacionarse positivamente bajo un nivel de significancia del .000. Encontrando que las cinco dimensiones explican el 68.175% de la varianza.

Palabras clave: Educación Superior, Efecto IKEA, Metacognición, Motivación.

Abstract

Objective. This study aims to design and validate a measurement instrument that evaluates the influence of the IKEA effect on the variables Motivation and Metacognition, considering five dimensions and their corresponding indicators, to generate a useful tool for teachers and researchers in pedagogical strategies. **Method.** Instrumental in nature, with a quantitative, exploratory, and cross-sectional approach. The validity analysis is initially carried out based on the content of the instrument, evaluated through expert consultation. The application and validation of the instrument were conducted with a sample of 187 students from three different Higher Education institutions in the State of Durango, México: Centro de Actualización del Magisterio (CAM), Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), and Instituto Tecnológico de Durango (ITD), the latter including both in-person and four distance education units. **Results.** As a result of the expert evaluation of content validity, four items were removed from the instrument. The adjusted version was applied to the sample, collecting validity information based on analyses of internal consistency, item-total correlation, contrasted groups test, and factorial analysis. Regarding the reliability analysis, Cronbach's Alpha and Spearman-Brown split-half coefficients were used, obtaining values of .972 and .926, respectively, indicating an adequate level of consistency as

they positively correlated at a significance level of .000. It was found that the five dimensions explain 68.175% of the variance.

Keywords: Higher Education, IKEA Effect, Metacognition, Motivation.

Introducción

El presente estudio es una propuesta innovadora basada en el efecto IKEA, el efecto IKEA es un fenómeno psicológico que describe la tendencia de las personas a valorar más aquellos productos o proyectos en los que han participado activamente, ya sea construyéndolos, personalizándolos o interviniendo en su creación. El efecto IKEA explica cómo el esfuerzo invertido genera un sentido de propiedad y orgullo, aumentando la valoración subjetiva del producto o resultado, es decir, mientras sea mayor el esfuerzo realizado para lograr un resultado más será la valoración que se tenga del mismo y, en consecuencia, su apego a él (Delgado et al. 2024).

Definido por Norton et al. (2012), el efecto IKEA se ha estudiado principalmente en el ámbito del comportamiento del consumidor, señalando que el esfuerzo personal invertido en la creación de un producto genera un mayor sentido de propiedad y satisfacción. Esta idea ha sido trasladada a la educación con la intención de analizar cómo la implicación activa del estudiante en la construcción de su aprendizaje puede ayudar a potenciar la motivación, el compromiso y el rendimiento académico (Freeman et al., 2014; Prince, 2004). Sin embargo, a pesar del creciente interés en metodologías activas de enseñanza, no existen instrumentos validados específicamente diseñados para medir la incidencia del efecto IKEA en la educación superior.

En este contexto, el efecto IKEA sugiere que el involucramiento activo de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje puede impactar positivamente en la Motivación y la Metacognición. Dedicar tiempo y esfuerzo al desarrollo de las actividades escolares, no solo aumenta la satisfacción personal, sino posibilita la retención del conocimiento, específicamente cuando el aprendizaje tiene una aplicación directa en el contexto. Este principio es ampliamente documentado en estudios sobre aprendizaje basado en proyectos, enseñanza colaborativa y metodologías activas, que han demostrado que el esfuerzo personal en la elaboración del conocimiento fortalece tanto la satisfacción como la retención del contenido aprendido Deci & Ryan, (2013).

A pesar del potencial, el efecto IKEA en la Educación Superior sigue siendo un campo poco explorado y carece de herramientas estandarizadas para evaluar su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El término metacognición lo acuñó Flavell (1976), se refiere al conocimiento que tiene una persona sobre su proceso cognitivo y el uso de dicho conocimiento para el control de los procesos cognitivos. La metacognición en la educación consiste en orientar a los estudiantes para que reflexionen sobre su desempeño y lo autorregulen, es decir, lo mejoren, con el fin de que puedan realizar un aprendizaje significativo y actúen ante los problemas con todos los recursos personales disponibles (Tobón et al., 2010).

La metacognición incluye la conciencia del propio conocimiento y regulación para optimizar el aprendizaje (Huertas et al., 2014). La importancia de la metacognición para la educación radica en la necesidad de formar estudiantes autónomos y autorregulados, capaces de aprender de forma independiente (Ossez et al., 2008).

Zapata & Vesga (2023) destacan la necesidad de diseñar acciones que permitan a los estudiantes

construir su propio conocimiento a partir de planificar, evaluar y regular su aprendizaje. La regulación metacognitiva está centrada en tres pilares: motivación dirigida al alcance de metas, planificación eficiente y evaluación permanente de la adquisición y desarrollo de las competencias deseadas.

La motivación se vuelve indispensable en la metacognición en los estudiantes de educación superior, influyendo en cómo planifican, monitorean y evalúan su aprendizaje. Hoces (2023) señala que existe una correlación positiva significativa entre la motivación académica y las estrategias metacognitivas. Ya que los estudiantes con mayor motivación tienden a utilizar más estrategias metacognitivas, lo que a su vez mejora su rendimiento académico. Hernández (2022), señala que tanto la motivación intrínseca como la extrínseca están relacionadas con la conciencia metacognitiva. Debido a que los estudiantes que están intrínsecamente motivados tienden a tener un mejor conocimiento metacognitivo y les ayuda a regular su aprendizaje de manera más efectiva.

La teoría de la autodeterminación de Deci & Ryan (1985), sostiene que los sentimientos de competencia, autoeficacia durante la acción, incrementarán la motivación intrínseca solamente si son acompañados por un sentido de autonomía, es decir, de autodeterminación. Por lo tanto, para que un individuo tenga un alto nivel de motivación intrínseca, debe experimentar la satisfacción de sus necesidades tanto de competencia como de autonomía.

La educación superior enfrenta desafíos en términos de motivación y compromiso estudiantil, afectados por metodologías tradicionales (Trowler, 2010; Ku; 2009). Por este motivo se propone como alternativa de trabajo el efecto IKEA y fomentar una participación activa en el aula. La idea de que los estudiantes valoran más su aprendizaje cuando se ven involucrados en su construcción ha sido respaldada por teorías del aprendizaje experiencial y la motivación intrínseca. Freeman et al., (2014).

En México, y específicamente en Durango, el estudio del efecto IKEA es un campo nuevo, el desarrollo de un instrumento de medición permitirá comprender la relación entre el esfuerzo personal de los estudiantes la motivación y la metacognición, identificando estrategias didácticas o pedagógicas que maximicen el efecto. A través de un análisis estadístico, se verificará la validez y confiabilidad del cuestionario, estableciendo su aplicabilidad en diversas disciplinas y contextos educativos, principalmente en la educación superior.

Pregunta de investigación

¿Cómo se puede diseñar y validar un instrumento de medición que evalúe el impacto del efecto IKEA en la Motivación y la Metacognición en estudiantes de Educación Superior de manera confiable?

Objetivo general

Diseñar y validar un instrumento de medición que permita evaluar, la influencia del efecto IKEA en las variables Motivación y la Metacognición en estudiantes de Educación Superior.

Metodología

Esta investigación es de enfoque cuantitativo, del tipo instrumental, al tener como objetivo el diseñar y validar estadísticamente un instrumento de medición, relacionado con el efecto IKEA en la Educación Superior. La investigación instrumental se centra en la creación y validación de herramientas que permitan la recopilación de datos con validez y fiabilidad adecuadas en contextos específicos, Ato et al., (2013), señalan que la investigación instrumental “incluye estudios cuyo propósito es analizar las propiedades psicométricas de tests, cuestionarios y otras herramientas de medición con el fin de mejorar su calidad y precisión” (p. 1049).

Adopta un corte del tipo exploratorio, derivado de la necesidad de validar un instrumento de medición en un contexto en el que hay muy pocos antecedentes empíricos. Este tipo de investigación es adecuada en los casos en que el fenómeno de estudio no ha sido ampliamente investigado, o bien al requerir una mejor comprensión de sus dimensiones antes de realizar estudios confirmatorios, tal como lo menciona Sampieri (2018).

Dentro de este proceso es fundamental el garantizar que los ítems del instrumento sean comprensibles, relevantes y representativos del constructo que se pretende medir, tal como lo mencionan DeVellis & Thorpe, (2021).

De lo anterior, mediante un enfoque exploratorio, permitirá sentar un precedente para futuras investigaciones, asegurando la robustez del instrumento antes de su aplicación a mayor escala, Boateng et al., (2018). Por último, se considera del tipo transversal al ser recabada la información en un solo momento (octubre de 2024).

Técnicas e instrumentos

El análisis está orientado a demostrar que el instrumento diseñado evalúa de manera adecuada el objeto de estudio, asegurando tanto la validez como la confiabilidad del mismo. En este sentido, se realizó, para la primera de estas, la validez de contenido interno mediante el jueceo por parte de expertos; en cuanto al análisis basado en la estructura interna, se realizaron las pruebas de consistencia interna, el análisis de grupos contrastados y factorial.

Respecto al análisis de confiabilidad, se obtuvo mediante los coeficientes estadísticos de Alfa de Cronbach, y la división por mitades de Spearman Brown, ya que se intenta determinar si los ítems diseñados miden de forma consistente el mismo constructo, lo que es fundamental para validar el presente instrumento de investigación orientado al efecto IKEA en Educación Superior.

Muestra

La muestra se conformó por 187 estudiantes inscritos en tres diferentes instituciones de Educación Superior en el estado de Durango, México; Centro de Actualización del Magisterio del Estado de Durango (CAM), Facultad de Ciencias de la Cultura Física y Deporte de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) e Instituto Tecnológico de Durango (ITD), en esta última aplicado en dos modalidades; una a los alumnos que asisten de manera presencial, así como a los alumnos que cursan el octavo trimestre en su modalidad a distancia en cuatro unidades localizadas en diferentes municipios del dentro del estado de Durango. Estos alumnos pertenecen a diferentes licenciaturas, cursando entre el segundo y el octavo semestre. Idealmente, para la mayoría de los análisis estadísticos, incluyendo la validación de instrumentos mediante análisis factorial, se recomienda una muestra de al menos 100 casos, aunque idealmente debería ser superior, Tabachnick y Fidell (2019).

En la Tabla 1 se precisan las características de la muestra, respecto a la cantidad de alumnos participantes por institución, semestre, unidad a distancia (ITD), frecuencias y porcentaje que la conformaron de manera inicial para la validación del instrumento.

Tabla 1.*Características de la muestra por institución.*

Institución	Semestre / Unidad	Frecuencia	Porcentaje por semestre / Unidad	Porcentaje por Institución
CAM	Segundo	18	9.63	30.48
	Cuarto	14	7.49	
	Sexto	15	8.02	
	Octavo	10	5.35	
UJED	Segundo	15	8.02	28.34
	Cuarto	15	8.02	
	Sexto	11	5.88	
	Octavo	12	6.42	
ITD Presencial	Segundo	15	8.02	28.34
	Cuarto	12	6.42	
	Sexto	14	7.49	
	Octavo	12	6.42	
ITD a Distancia	Nuevo Ideal	10	5.35	12.84
	Rodeo	3	1.60	
	San Juan del Rio	5	2.67	
	Vicente Guerrero	6	3.21	
Total		187	100%	

Nota. Elaboración propia.

El tipo de muestreo empleado es por racimos (Cluster o Conglomerado) considerando que es una técnica que divide a la población principal, en este caso las diferentes instituciones, semestres y unidades a distancia del ITD. El análisis se lleva a cabo en una muestra que consta de múltiples parámetros, tal como lo propone Hernández & Mendoza (2020), para la elección de la muestra, primero se consideró el muestreo probabilístico con la aproximación cuantitativa y segundo, los recursos disponibles, la oportunidad y el tiempo.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes de Educación Superior que cursan entre el segundo y el octavo semestre en alguna institución dentro del estado de Durango.
- Estudiantes de Educación Superior que cursen el nivel licenciatura en modalidades tanto presencial como a distancia.
- Participantes con disponibilidad para responder el cuestionario en su totalidad.

Estructura del instrumento

El instrumento inicial se conformó por 40 ítems que emanan de las variables teóricas: Motivación y Metacognición. Respecto a la primera, esta se dividió para su análisis en las dimensiones de Motivación Intrínseca, agrupando los indicadores compromiso, actitud ante la tarea, autoconfianza e interés, y esfuerzo o dedicación a una tarea; la segunda dimensión corresponde al Rol del docente, con los indicadores: partic-

ipación activa en la construcción del conocimiento, actividades innovadoras y acompañamiento.

La variable Metacognición consideró las dimensiones de habilidades cognitivas, conocimientos adquiridos y habilidades procedimentales. En estas tres dimensiones se agruparon los indicadores: pensamiento crítico y resolución de problemas, razonamiento lógico y toma de decisiones con participación, aplicación del conocimiento en casos prácticos, y desarrollo de productos o procesos concretos.

Cada indicador derivado de la dimensión respecto a su variable teórica, consideró ítems específicos que se evaluaron empleando una escala tipo Likert de cinco puntos, donde: 1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = De acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo.

Validez basada en el contenido: Jueceo de expertos

Para la validez de contenido interno mediante el jueceo por parte de expertos, se solicitó su evaluación respecto a la pertinencia de cada ítem con relación a su dimensión correspondiente, así como lo describen Escobar y Cuervo (2008), la validación de contenido mediante juicio de expertos permite evaluar la pertinencia de cada ítem con respecto a la dimensión que pretende medir, asegurando su coherencia con la teoría subyacente.

Para este proceso se recurrió a un panel de tres expertos en metodología de la investigación. Para cuantificar la pertinencia de cada ítem, se utilizó el método del Cálculo del Índice de Validez de Contenido (IVC) de Lawshe (1975), en el que los expertos califican cada ítem como: esencial, útil pero no esencial y no esencial.

Posteriormente, se calcula el coeficiente mediante la fórmula:

$$IVC = \frac{Ne - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

En donde Ne es el número de expertos que consideran el ítem esencial y N el número total de jueces. Se considera que un IVC positivo ≥ 0.78 , indica una alta pertinencia del ítem para la dimensión evaluada; valores entre 0.50 y 0.78 indica una validez moderada, por debajo del 0.50 baja validez, en este punto es recomendable modificar el ítem, ya que hay poca concordancia sobre su importancia, valores negativos sugieren que el ítem no es esencial.

Validez basada en la Estructura Interna

El siguiente paso, para analizar la validez del instrumento, se basa en la estructura interna del mismo. Para ello se pueden emplear diversas técnicas, en este caso se optó por aplicar las siguientes:

1. Análisis de consistencia interna: Se emplea para evaluar la fiabilidad de un instrumento de medición, sirve para valorar la concordancia entre ítems con una escala igual, y saber que tan correlacionados están entre ellos, busca identificar si son homogéneos. Según Oviedo y Campo (2005), la consistencia interna evalúa hasta qué punto los ítems de un test están interrelacionados, lo que proporciona una estimación de su fiabilidad y homogeneidad.
2. Análisis de grupos contrastantes: Aquí, se evalúa si una herramienta discrimina con precisión entre grupos que se puede esperar que tengan un desempeño diferente en la medición de la herramienta.

Se basa en pruebas estadísticas como la t de Student o ANOVA, dependiendo del número de grupos comparados según Muñiz & Fonseca (2019).

3. Análisis factorial: Examina la estructura latente del instrumento para verificar si los ítems se agrupan en factores coherentes con la teoría.
4. El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) se utiliza para identificar la estructura subyacente cuando no se tiene un modelo previo, mientras que el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) permite evaluar si un modelo teórico predefinido se ajusta a los datos empíricos mediante indicadores de ajuste como RMSEA, CFI y TLI (Domínguez, 2018).

Finalmente, al aplicar el instrumento a la muestra descrita anteriormente se establece su validez estadística para posteriormente ajustarlo, aplicarlo nuevamente a otra muestra representativa a modo de prueba piloto con los datos recabados y evaluar su nivel de confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

Resultados

Evidencia de la Validez basada en el contenido: Jueceo de expertos

Es indispensable analizar la pertinencia y claridad de los ítems diseñados, considerando esto como el nivel en que cada uno de estos representa para el instrumento adecuadamente el dominio del constructo que se quiere medir. Para establecer esta validez, se suele recurrir a la revisión de expertos Lynn, (1986). Este proceso resulta fundamental en la investigación educativa, ya que garantiza la precisión y la coherencia de los datos obtenidos Muñiz & Fonseca (2019).

La validación de un instrumento de recolección de datos se enfoca en la búsqueda de la homogeneidad de cada ítem dentro del mismo. De acuerdo con lo antes expuesto, relacionado con el Índice de Validez de Contenido, para los 40 ítems evaluados por los tres expertos, cada ítem cuenta con la posibilidad de ser considerado como esencial por cada uno de los tres evaluadores, lo que le daría una valoración de 1; de 0.33 al ser valorado esencial por dos de ellos, y con una valoración de -0.33 al ser considerado por uno o ninguno de los evaluadores de esta forma.

Posteriormente a las valoraciones hechas a cada uno de los ítems por parte de los tres evaluadores, se procedió a capturar los resultados y analizarlos mediante el programa Excel, facilitando con esto su análisis e interpretación.

Se repite este procedimiento para los 40 ítems, y sumar sus IVC de forma individual, el IVC general global o total del instrumento se obtiene como:

$$IVC (total) = \frac{\sum IVC i}{40}$$

El Índice de Validez de Contenido Global para el instrumento fue de 0.7843, por lo que se considera de una alta validez en su contenido; sin embargo, cuatro ítems fueron evaluados como no esenciales, dando un IVC negativo para cada uno de ellos, por lo que se decidió eliminarlos del instrumento.

Los ítems, variable teórica, dimensión e indicador al que corresponden cada uno de estos, así como el IVC obtenido, se describen en la tabla 2.

Tabla 2.*Valoración de Ítems no esenciales.*

Ítem	Variable	Dimensión	Indicador	IVC
4. Los trabajos o tareas que realizo los entrego a tiempo	Motivación	Motivación Intrínseca	Esfuerzo o dedicación a una tarea	-.033
8. Me comprometo a realizar los trabajos o tareas que me encargan en la escuela.	Motivación	Motivación Intrínseca	Compromiso	-.033
15. Asisto a todas las clases sin falta, independientemente de las circunstancias.	Motivación	Motivación Intrínseca	Compromiso	-.033
21. Puedo recordar y repetir exactamente todo el contenido visto en clase en los exámenes.	Metacognición	Conocimientos adquiridos	Toma de decisiones con participación activa	-.033

Nota. Elaboración propia.

Cualitativamente, se tomaron en consideración las valoraciones de los expertos, lo que implicó la reconfiguración del instrumento, ahora adecuado a 36 ítems con los ajustes relacionados con las dimensiones que se vieron afectadas al reducir su número de elementos en alcance a su respectiva variable teórica.

Se aplicó el instrumento a la muestra descrita anteriormente en la tabla 1, para realizar las pruebas de validez respecto a la estructura interna y de confiabilidad al instrumento.

Evidencias de validez basadas en la Estructura Interna del Instrumento

Se realizaron tres pruebas para evaluar la validez del instrumento en cuanto a su estructura interna; la primera basada en el Análisis de Consistencia Interna (ACI), otra relacionada con el Análisis de Grupos Contrastados (AGC) y finalmente el Análisis Factorial (AF).

Análisis de consistencia interna mediante la correlación ítem-total y confiabilidad si se elimina el ítem.

La intención al realizar el análisis de consistencia interna, se centra en identificar que tanto se asocian de manera particular cada ítem con la valoración global del instrumento. Complementando esto, al calcular un coeficiente de confiabilidad al eliminar un ítem en específico, permite identificar aquellos reactivos que disminuyen la fiabilidad del instrumento, facilitando su optimización Muñoz & Fonseca (2019). Con esto se justifica el hecho de que un ítem forme parte y se mantenga dentro del instrumento en su conjunto. De esta manera, se evalúa la relación entre cada ítem y la puntuación de la escala, sin incluirlo en la correlación para no inflar el valor.

Si como resultado del análisis, las valoraciones resultan ser bajas o negativas, esto indica que el ítem no aporta de la forma adecuada a lo evaluado y se considera como una opción viable para ser eliminado. Se consideran correlaciones aceptables a partir de 0.30, aunque el límite puede cambiar según diversas

variantes en el enfoque de la investigación Hernández (2020).

A continuación, se presenta la tabla 3, en donde se encuentra el análisis de consistencia interna respecto al ítem total y al suprimir uno de ellos.

Tabla 3.

Análisis de consistencia interna ítem-total, al suprimir y confiabilidad.

Ítem	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido	Ítem	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	.732	.971	19	.687	.972
2	.745	.971	20	.811	.971
3	.696	.971	21	.658	.972
4	.647	.972	22	.761	.971
5	.579	.972	23	.689	.972
6	.812	.971	24	.666	.972
7	.655	.972	25	.737	.971
8	.648	.972	26	.705	.971
9	.660	.972	27	.717	.971
10	.886	.970	28	.761	.971
11	.841	.971	29	.720	.971
12	.861	.970	30	.685	.972
13	.719	.971	31	.761	.971
14	.824	.971	32	.720	.971
15	.712	.971	33	.685	.972
16	.760	.971	34	.667	.971
17	.667	.972	35	.767	.971
18	.818	.971	36	.689	.972

Nota. Elaboración propia.

De acuerdo a los resultados, se puede apreciar que en lo referente a la correlación total corregida por ítem, el valor más bajo fue de .579, lo que no justifica el suprimirlo del instrumento. Así mismo, la confiabilidad ante la posibilidad de suprimir algún ítem no se justifica, ya que al contraste con el alfa de Cronbach resultante de .972, en ningún caso representa una mejora considerable del coeficiente, al oscilar estos entre .970 y .972, mostrando estabilidad, consistencia y no justificando la exclusión en el instrumento de alguno de los ítems.

Análisis de consistencia interna mediante el coeficiente de correlación de Pearson

Es importante precisar que la intención, al diseñar y validar el instrumento de medición, se orienta a la correcta métrica del efecto IKEA en alumnos de Educación Superior de manera confiable. Su diseño se fundamenta en la concepción de pertinencia entre las variables teóricas descritas al inicio de la investigación; por lo que resulta inherente identificar si los ítems diseñados en cada dimensión, resultan significativos abonando a este fin, no solo de forma individual, sino también sinérgicamente. Se utilizó el software estadístico SPSS (versión 23), en donde se identificó que los datos recabados en el instrumento de medición se distribuyen de forma paramétrica, por lo que se decide aplicar el estadístico r de Pearson en la identificación al correlacionar el puntaje global con el específico de cada ítem.

En este orden de ideas, y como lo describe Hernández (2020), el coeficiente de correlación de Pearson permite determinar el grado de asociación lineal entre dos variables, siendo útil en el análisis de la consistencia interna de los instrumentos de medición. Valores cercanos al 1 indican una fuerte relación positiva, mientras que valores cercanos a 0 sugieren una baja asociación.

A continuación, se presenta la tabla 4, en donde se muestran los resultados obtenidos del análisis de consistencia interna mediante correlación.

Tabla. 4

Análisis de consistencia interna mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

Ítem	Significancia	r	Ítem	Significancia	r
1	.000	.783	19	.000	.686
2	.000	.760	20	.000	.744
3	.000	.733	21	.000	.718
4	.000	.693	22	.000	.682
5	.000	.596	23	.000	.732
6	.000	.813	24	.000	.586
7	.000	.688	25	.000	.803
8	.000	.741	26	.000	.735
9	.000	.643	27	.000	.653
10	.000	.766	28	.000	.690
11	.000	.718	29	.000	.748
12	.000	.750	30	.000	.761
13	.000	.605	31	.000	.689
14	.000	.723	32	.000	.701
15	.000	.743	33	.000	.722
16	.000	.697	34	.000	.784
17	.000	.696	35	.000	.804
18	.000	.809	36	.000	.798

Nota. Elaboración propia.

Al analizar el coeficiente de correlación r obtenido por ítem, se precisa desde una correlación fuerte, hasta fuertemente positiva en la mayoría de los casos, obteniendo valores positivos superiores al .585, así mismo, de manera conjunta se correlacionan con el puntaje global del formulario. Lo anterior, dado que en todos los casos se obtuvo un nivel de significancia de .000

Análisis de grupos contrastados

El comportamiento de los ítems de una escala Likert se analizan, tomando en consideración su capacidad de discriminación. Se refiere a la composición del instrumento, en función de poder diferenciar de manera significativa entre sujetos que puntúan alto de los que lo hacen a la baja en relación con la variable que se esté midiendo Cohen y Swerdlik (2001).

La intención es definir y evaluar la validez de criterio de un instrumento de medición, con el objetivo de identificar si existen diferencias significativas entre valoraciones bajas y altas respecto a cierta característica evaluada, esto es, la capacidad de diferenciar significativamente los grupos que teóricamente deben clasificarse en cierta dirección orientada de la puntuación en la variable medida. Se utilizó el estadístico T de Student con base en el criterio de decisión de $p < 0.05$

En la tabla 5 se puede observar como todos los ítems, muestran un puntaje que permite discriminar

entre altos y bajos respecto a su nivel de significancia, por lo que se decidió conservar los ítems como conjunto.

Tabla 5.

Prueba t para Análisis de grupos contrastados.

Ítem	Significancia	Ítem	Significancia
1	.000	19	.000
2	.000	20	.000
3	.000	21	.000
4	.000	22	.000
5	.000	23	.000
6	.000	24	.000
7	.000	25	.000
8	.000	26	.000
9	.000	27	.000
10	.000	28	.000
11	.000	29	.000
12	.000	30	.000
13	.000	31	.000
14	.000	32	.000
15	.000	33	.000
16	.000	34	.000
17	.000	35	.000
18	.000	36	.000

Nota. Elaboración propia.

Análisis factorial

Al realizar el análisis factorial implica el comprobar la validez interna de un instrumento de medición. En Hernández (2020), se describe que el análisis factorial es una técnica estadística utilizada para verificar la validez interna de un instrumento de medición, al permitir identificar las dimensiones subyacentes o factores que explican la interrelación de las variables.

Para verificar la adecuación muestral, se utiliza el índice Kaiser Meyer Olkin (KMO), en donde al obtener un valor próximo 1, se sugiere que los datos son adecuados para poder realizar un análisis factorial, en cambio, el obtener resultados por debajo de .5 señalan lo opuesto.

Complementariamente, se usó la prueba de esfericidad de Bartlett para determinar si la matriz de correlaciones es significativamente diferente de una matriz identidad. Lo anterior implica que las variables están adecuadamente relacionadas con garantizar la aplicación de análisis de factores. Un resultado significativo en la prueba de Bartlett ($p < .05$) indica que los datos son apropiados para realizar este análisis.

Al realizar ambas pruebas, se encontró que el índice KMO de adecuación muestral, fue de 0.640. Respecto a la prueba Bartlett de esfericidad, resultó significativa con ($p = .000$). Dados estos resultados, se precisa factible el llevar a cabo el análisis factorial; desarrollándose mediante el método de factores o componentes principales. De igual forma, se estimaron las comunales por ítem, cuyos valores se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6.*Comunalidades por Ítems.*

Ítem	Extracción
1. Me siento más motivado (a) a aprender cuando participo activamente en la construcción de mi conocimiento.	.645
2. Valoro más los resultados académicos cuando he invertido esfuerzo en el proceso de aprendizaje.	.722
3. La posibilidad de desarrollar mis propias soluciones me motiva a involucrarme más en clase.	.748
4. Prefiero actividades en las que pueda experimentar y construir conocimiento por mí mismo.	.636
5. Me esfuerzo más en actividades donde tengo un rol activo en la creación de material o contenidos.	.418
6. Siento mayor agrado al completar tareas en las que he colaborado activamente.	.747
7. Considero que mi esfuerzo está relacionado con mi rendimiento académico.	.528
8. Considero que la autonomía en el aprendizaje incrementa mi interés por los temas de estudio.	.559
9. Me motiva más trabajar en actividades prácticas que en recibir explicaciones teóricas.	.503
10. Disfruto más el aprendizaje cuando me involucro en proyectos donde puedo aplicar mis conocimientos.	.627
11. Participo activamente en clases donde me involucro en la construcción del conocimiento.	.593
12. Me siento más comprometido con las tareas cuando tengo un rol activo en su desarrollo.	.791
13. Dedico más tiempo a estudiar cuando las actividades requieren mi intervención directa.	.574
14. La interacción con mis compañeros en proyectos colaborativos aumenta mi compromiso.	.526
15. Me esfuerzo más en asignaturas donde puedo aplicar conocimientos de manera práctica.	.600
16. La posibilidad de tomar decisiones sobre mi aprendizaje me hace sentir más comprometido.	.575
17. Me preparo mejor para clases donde se promueve la participación activa.	.675
18. La retroalimentación constante me ayuda a mantenerme orientado en mi aprendizaje.	.665
19. Prefiero los métodos de enseñanza que requieren mi participación constante.	.666
20. Considero que mi compromiso con la educación aumenta cuando las actividades son dinámicas o prácticas.	.735
21. Retengo mejor la información cuando participo activamente en la construcción del conocimiento	.582
22. Mi capacidad de resolver problemas mejora cuando trabajo en actividades prácticas.	.748
23. La aplicación de conocimientos en proyectos reales me ayuda a comprender mejor los temas	.820

24. Obtengo mejores calificaciones cuando tengo mayor participación en mi proceso de aprendizaje.	.507
25 Mis habilidades de razonamiento se fortalecen cuando realizo tareas que requieren esfuerzo cognitivo.	.720
26. La elaboración de mis propios materiales de estudio mejora mi comprensión.	.596
27. Aprendo con mayor profundidad cuando colaboro activamente con mis compañeros.	.477
28. La participación en proyectos prácticos me ayuda a conectar la teoría con la realidad.	.514
29. Siento que mis habilidades académicas mejoran con metodologías de aprendizaje activas.	.647
30. Mi desempeño considerando las evaluaciones, es mejor cuando las clases incluyen actividades participativas	.711
31. Puedo evaluar la eficacia de diferentes estrategias de aprendizaje y seleccionar la más adecuada.	.679
32. Comprendo mejor un concepto cuando he participado activamente en su construcción o aplicación.	.722
33. Recuerdo con mayor facilidad los contenidos en los que he trabajado de forma práctica o autónoma.	.679
34. Prefiero actividades en las que pueda aplicar lo aprendido a situaciones reales o prácticas.	.772
35. Identifico más claramente los conceptos y estrategias que funcionan mejor para mi aprendizaje cuando he experimentado con ellos personalmente.	.662
36. Percibo que mi capacidad para autorregular mi aprendizaje mejora cuando participo activamente en la construcción de los contenidos.	.705

Nota. Elaboración propia.

Como resultado del análisis, se obtuvo que ninguno de los 36 ítems presenta una comunalidad igual o inferior a .30, considerándolos adecuados de manera integral, esto sugiere que al menos el 30% de su varianza es compartida con los factores identificados en la solución factorial. Así como lo define Lloret et al. (2014), donde describe que los ítems con comunalidades inferiores a .30 pueden no estar suficientemente relacionados con la estructura factorial subyacente, lo que puede afectar la validez del instrumento. De esta forma, el seleccionar ítems con comunalidades adecuadas permite garantizar la representatividad del constructo evaluado y la calidad del modelo factorial.

Estudios similares al presente han encontrado utilidad en este criterio, al permitirles identificar y discriminar ítems como proceso de validación de un instrumento de medición; tal es el caso del realizado por Hernández y Ríos (2017), en donde este criterio fue decisivo al excluir ítems en la validación de un instrumento de medición orientado a la aplicación de estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo.

Confiabilidad

Es indispensable contar con un nivel de confiabilidad que permita garantizar que tan preciso y estables son los datos que se evalúan. En este sentido, el instrumento es consistente al recabar la información que se pretende obtener y presenta igualdad de resultados al ser aplicado en diferentes momentos o en distintas muestras de la misma población, Hernández (2020).

Al obtener valores altos en su nivel de confiabilidad, acorta la posibilidad de errores de medición y es

posible obtener resultados considerados de mayor validez.

La confiabilidad del instrumento se evaluó empleando la técnica de división por mitades de Spearman Brown, así como con el coeficiente de Alfa de Cronbach. La primera, al ser muy útil al estimar confiabilidad en formularios de medición, al permitir evaluar qué tan consistente es al dividirlo en partes iguales y estimar si se correlacionan. Si como resultado de esta prueba se obtiene un coeficiente alto, esto indica una buena estabilidad y precisión en la medición del constructo de interés, como lo describen Cohen et al., (2013).

Al realizar el análisis de fiabilidad del instrumento, se obtuvo que el coeficiente Alfa de Cronbach resultante fue de .972 y el coeficiente de división por mitades de Spearman-Brown de .926. Se pueden considerar ambos coeficientes como muy buenos indicadores de consistencia interna, esto se interpreta como una correlación fuerte entre los ítems que conforman el instrumento, y que se orientan a evaluar las variables teóricas que fundamentan el instrumento.

De acuerdo a la revisión en cuanto a la interpretación del coeficiente Alfa de Cronbach, al obtener como resultado coeficientes superiores al .90, estos se pueden considerar con una fiabilidad muy aceptable. De igual forma, para el caso del coeficiente de Spearman-Brown, si como resultado se obtienen valores superiores al .90, se prueba su estabilidad y la homogeneidad del instrumento, al dividirlo en mitades, respaldando su precisión en la medición de la variable de interés de forma longitudinal. Meliá y Peiró (2003).

Los resultados obtenidos dan viabilidad en el empleo del presente instrumento, al presentar tanto validez como confiabilidad en niveles aceptables, lo que permite emplearlo en futuras investigaciones, al garantizar la capacidad que brinda en obtener mediciones precisas y confiables en estudios posteriores. En la tabla 7 se muestran los coeficientes de confiabilidad encontrados al realizar las dos pruebas antes descritas.

Tabla 7.

Coeficientes de confiabilidad.

Alfa de Cronbach	División por Mitades - Spearman Brown
.972	.926

Nota. Elaboración propia.

En la tabla 8 se describen las dimensiones e ítems correspondientes.

Tabla 8

Niveles por dimensiones e ítems correspondientes.

Número	Dimensiones	Ítems
1	Motivación Intrínseca	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 20
2	Rol del docente en la construcción del conocimiento	18, 19, 21, 22, 23, 29
3	Habilidades cognitivas	25, 28, 13, 24, 31
4	Habilidades procedimentales	11, 26, 27, 30
5	Conocimientos adquiridos	32, 33, 34, 35, 36

Nota. Elaboración propia

Investigaciones similares, encuentran concordancia en términos generales respecto a la manera en que se validó el instrumento, principalmente con relación a la variable metacognición, como es el caso del presentado por Jaramillo & Osses (2012); sin embargo, se destaca que el estudio se realizó en educación básica. Considerando la versión final del instrumento, en la tabla 9 se presenta mediante baremos la pro-

puesta de valoración a cada dimensión según su nivel.

Tabla 9

Niveles de valoración por dimensión.

Dimensiones	Ítems	Niveles
Motivación Intrínseca	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 20	Bajo: 16 a 27 En proceso: 28 a 53 Alto: 54 a 80
Rol del docente en la construcción del conocimiento	18, 19, 21, 22, 23, 29	Bajo: 6 a 10 En proceso: 11 a 20 Alto: 21 a 30
Habilidades cognitivas	25, 28, 13, 24, 31	Bajo: 5 a 9 En proceso: 10 a 17 Alto: 18 a 25
Habilidades procedimentales	11, 26, 27, 30	Bajo: 4 a 9 En proceso: 10 a 14 Alto: 15 a 20
Conocimientos adquiridos	32, 33, 34, 35, 36	Bajo: 5 a 9 En proceso: 10 a 17 Alto: 18 a 25

Nota. Elaboración propia

Finalmente, se presenta en la tabla 10 la escala a emplear para valorar el nivel general del instrumento.

Tabla 10

Valoración general.

Nivel 1 (0 – 20%) Completamente insatisfechos	Nivel 2 (21 – 40%) Insatisfechos	Nivel 3 (41 – 60%) Neutrales.	Nivel 4 (61 – 80%) Satisfechos.	Nivel 5 (81 – 100%) Completamente satisfechos.
0 a 36	37 a 72	73 a 108	109 a 144	145 a 180

Nota. Elaboración propia

Discusión

El instrumento desarrollado en esta investigación busca llenar una brecha mediante la evaluación de dos variables clave: la Motivación y la Metacognición. La relevancia de considerar estos factores ha sido ampliamente respaldada por diferentes investigaciones como la de Deci y Ryan (1985), quienes a través de la Teoría de la Autodeterminación destacan que la motivación intrínseca es fundamental para el aprendizaje

significativo, dado que los estudiantes que se sienten autónomos y competentes tienden a involucrarse más activamente en su proceso formativo. Hidy y Renninger (2006), argumentan que el interés y la autonomía del estudiante son esenciales para un aprendizaje profundo y sostenible en el tiempo.

Esto concuerda con los resultados obtenidos en esta investigación en donde los estudiantes se identifican más comprometidos con su proceso de enseñanza aprendizaje al ser involucrados. En este mismo sentido, es importante en análisis de estrategias pedagógicas que promuevan la participación de los estudiantes y su impacto en el desempeño académico tal como mencionan Freeman et al. (2014), que el aprendizaje activo mejora significativamente los resultados en áreas como la ciencia y la ingeniería, mientras que Prince (2004), identificó que la incorporación de metodologías activas contribuye a un mejor desempeño en términos de comprensión conceptual.

Estos hallazgos sugieren que la aplicación del efecto Ikea en el aula, al permitir que los estudiantes construyan su propio conocimiento de manera activa, puede potenciar tanto la Motivación como mejorar la Metacognición en las diferentes actividades realizadas.

Por otra parte, la aplicación universal de estrategias activas puede sugerir un debate, como en el caso de Bonwell y Eison (1991), sostienen que el aprendizaje activo es eficaz en la mayoría de los contextos educativos, mientras que Trowler (2010) advierte que su éxito depende de factores institucionales y culturales. Esta investigación, ya que la resistencia al cambio por parte de los docentes surge como un problema contextual; la falta de formación en la aplicación de metodologías activas y las limitaciones tecnológicas también pueden obstaculizar la implementación efectiva de las metodologías y, por tanto, mejores resultados de la aplicación del efecto Ikea.

De tal manera que, desde una perspectiva metodológica, el proceso de validación del instrumento se alinea con los criterios de rigor establecidos en estudios previos que desarrollan escalas de medición en el ámbito educativo y psicológico, considerando a Vellis y Thorpe (2021) en cuanto a la validez del contenido, se garantiza que a través de la revisión de expertos en el ámbito educativo, se asegura que los ítems diseñados se capturen con precisión los constructos de las variables teóricas y sus dimensiones Asimismo, la validez del constructo se evalúa mediante un análisis factorial exploratorio, técnica ampliamente utilizada en estudios de validación de instrumentos psicométricos por George y Mallery (2019).

Conclusiones

Los resultados de esta investigación permiten crear un punto de referencia en la medición destinada a valorar el efecto de la Motivación y Metacognición en actividades donde se involucra de manera activa a los estudiantes, así como el efecto que tiene el involucrarlos en actividades donde se vean inmersos en el diseño y elaboración de diversos materiales que permitan un aprendizaje más dinámico.

La implementación de actividades que involucren el efecto IKEA, no solo consiste en implementarlas y evaluarlas, ya que existen desafíos, tanto internos como externos que pueden influir en la adquisición o no de la motivación o de conocimientos por parte de los estudiantes, por ejemplo la falta de dominio en la implementación de metodologías activas, la disponibilidad de recursos tecnológicos y la resistencia al cambio por parte de docentes, pueden condicionar el éxito, por ello es fundamental que las instituciones educativas promuevan entornos de enseñanza innovadores que permitan la adopción de enfoques pedagógicos centrados en la participación del estudiante, así como una capacitación permanente en las diversas metodologías activas que permitan al estudiante una forma más dinámica de aprender dentro de las aulas. Considerando la parte metodológica, específicamente, la validación del instrumento permite convertirlo en un instrumento útil para futuras investigaciones en el ámbito educativo. Así mismo, es importante reconocer que el estudio se centró en una muestra específica de estudiantes a nivel superior y la medición de ambas

variables teóricas, se basó en la autopercepción del estudiante, lo que podría generar algunos sesgos en la evaluación. Por lo que se recomienda que la futura aplicación del instrumento sea en estudios longitudinales y de ser posible con muestras más amplias que permitan evaluar su persistencia y aplicabilidad en diferentes contextos y niveles educativos.

Por último esta investigación permitió descubrir nuevas áreas de aplicación donde se pueda examinar la relación entre este efecto y otras variables, tales como la autoeficacia, el rendimiento académico y la regulación emocional, con el fin de ampliar la comprensión sobre cómo las metodologías activas pueden potenciar el aprendizaje, así como la aplicación de este instrumento en estudios longitudinales y comparativos que permitan evaluar su estabilidad y aplicabilidad en diferentes entornos educativos.

REFERENCIAS

Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>

Bonwell, CC y Eison, JA (1991). Aprendizaje activo: cómo generar entusiasmo en el aula. Informes de educación superior de ASHE-ERIC de 1991. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington D. C. 20036-1183.

Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2001). Pruebas y evaluación psicológica: Introducción a las pruebas y mediciones (4ª ed.). McGraw-Hill.

Cohen, R. J., Swerdlik, M. E., & Struman, E. (2013). Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición (7a ed.). McGraw-Hill.

Deci, E. & Ryan R.(1985). General Causality Orientations Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*. 1985; 19(2):109-34

Deci, E. & Ryan, R. (2013). Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano. Springer Science & Business Media.

DeVellis, R.F y Thorpe, CT (2021). Desarrollo de escalas: teoría y aplicaciones. Publicaciones de Sage.

Domínguez, S. A. (2018). Análisis factorial confirmatorio en ciencias de la salud: importancia de la evaluación de ítems. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 35(1), 119-124. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2018.351.3120>

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.

Flavell, J. (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving: The Nature of Intelligence*. Hillsdale: N. J. Erlbaum.

Freeman, S., Eddy, SL, McDonough, M., Smith, MK, Okoroafor, N., Jordt, H. y Wenderoth, MP (2014). El aprendizaje activo aumenta el rendimiento de los estudiantes en ciencias, ingeniería y matemáticas. *Actas de la Academia Nacional de Ciencias*, 111 (23), 8410-8415.

George, D., & Mallery, P. (2019). IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference.

Hernández Jacquez, L. F. y Ríos Zavala, A. C. (2017). Validación del cuestionario de frecuencia de aplicación de estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-hill.

Hernández-Sellés, N. (2022). Aprendizaje autodirigido en procesos de trabajo colaborativo en educación superior. *Educación*, 58(2), 389-403.

Hidi, S., y Renninger, KA (2006). El modelo de cuatro fases del desarrollo del interés. *Psicólogo educativo*, 41 (2), 111-127.

Hoces, Z. (2023). Motivación y estrategias de aprendizaje en educación superior en Huancavelica-Perú. *Orkopata. Revista de Lingüística, Literatura y Arte*, 2(1), 7-15.

Huertas, A., Vesga, G., & Galindo, M. (2014). Validación del instrumento 'Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI)' con estudiantes colombianos. *Praxis & Saber*, 5(10), 56-74.

Jaramillo, S. & Osses, S. (2012). Validación de un Instrumento sobre Metacognición para Estudiantes de Segundo Ciclo de Educación General Básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 117-131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200008>

Kolb, DA (2014). Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo. FT Press.

Kuh, GD (2009). La encuesta nacional sobre el compromiso estudiantil: fundamentos conceptuales y empíricos. *Nuevas direcciones para la investigación institucional*, 141, 5-20.

Lawshe, C. H. (1975). Una aproximación cuantitativa a la validez de contenido. *Psicología del Personal*, 28(4), 563-575.

Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología/annals of psychology*, 30(3), 1151-1169.

López, M. A. R., & Moya, E. C. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *EA, Escuela Abierta*, 15, 9-31.

Meliá, J. L., & Peiró, J. M. (2003). El Cuestionario de Satisfacción S10/12: Estructura factorial, fiabilidad y validez. *Colegio Oficial de la Psicología de Madrid*.

Muñiz, J., & Fonseca, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>

Norton, MI, Mochon, D., y Ariely, D. (2012). El efecto IKEA: cuando el trabajo conduce al amor. *Journal of consumer psychology*, 22 (3), 453-460.

Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>

Oviedo, H. C., & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista*

Colombiana de Psiquiatría, 34(4), 572-580.

Tobón, T., Prieto, J. & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (Vol. 1, p. 216). Pearson educación.

Prince, M. (2004). ¿Funciona el aprendizaje activo? Una revisión de la investigación. *Journal of engineering education*, 93 (3), 223-231. *Revista Educación y Ciencia*, 6(48), 20-30.

Ryan R. & Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000; 55(1):68-78

Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.

Trowler, V. (2010). *Revisión de la literatura sobre participación estudiantil*. Higher Education Academy.

Zapata, A., & Vesga, G. J. (2023). Habilidades metacognitivas en los procesos de aprendizaje en la educación superior: una revisión sistemática 2017-2022. *PSICOLOGÍA UNEMI*, 7(13), 73-93.

EL AULA BIEN VENTILADA: UNA ESTRATEGIA PARA EVITAR LA PROPAGACIÓN DE LA COVID-19

Luz María Gómez Ávila

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

luz.gomez@uacm.edu.mx

Resumen

La pandemia de COVID no ha finalizado. La conclusión del confinamiento domiciliario frecuentemente es confundida con la extinción de la pandemia. En mayo de 2023, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que la fase de Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional había acabado, pero que la pandemia prosigue. El SARS-CoV-2 continúa evolucionando, y las aulas constituyen uno de los escenarios de mayor riesgo para el contagio, ya que son espacios cerrados en los que el virus puede diseminarse y permanecer suspendido en el aire, por largo tiempo. Esto plantea una preocupación mayor: las reinfecciones potencialmente pueden conducir a COVID persistente, incrementando el riesgo de “niebla mental”, problemas de atención, memoria y aprendizaje, y consecuencias anatómicas y fisiológicas, tales como la reducción del volumen global del cerebro, mediante la pérdida de materia gris. También, trastornos neuropsiquiátricos, tales como depresión y ansiedad, pueden desarrollarse, debido a la neuroinflamación que puede dañar los tejidos nerviosos. El objetivo de este artículo es explicar por qué un aula bien ventilada es una estrategia indispensable para prevenir contagios y proteger la salud neurocognitiva y mental de los docentes y los estudiantes.

Palabras clave: Aula, pandemia, COVID-19, sistema nervioso central, salud

Abstract

The COVID-19 pandemic is not over. The end of the home confinement is frequently mistaken as the end of the pandemic. The World Health Organization (WHO) declared that the Public Health Emergency of International Concern ended in May 2023, but the pandemic is an ongoing health issue. SARS-CoV-2 is still evolving, and classrooms are some of the riskiest scenarios for contagions, since they are closed spaces where the virus can easily hang out in the air and spread through it. This poses a major concern: reinfections can potentially lead to long COVID, increasing the risk for “brain fog”, attention, memory and learning problems, and anatomic and physiological consequences such as the global brain size reduction by means of gray matter loss. Also, neuropsychiatrist disorders, such as depression and anxiety, can be developed due to neuroinflammation, which can damage nervous tissues. The objective of this article is to explain why a well-ventilated classroom is an indispensable strategy to avoid contagions and protect teachers and students' neurocognitive and mental health.

Keywords: Classroom, pandemic, COVID-19, central nervous system, health

Antecedentes

El objetivo principal de esta revisión documental es brindar una explicación acerca de las razones por las cuales un aula bien ventilada es una estrategia indispensable para prevenir contagios de COVID-19, lo cual redundaría en la protección de la salud neurocognitiva y mental de docentes y estudiantes. Como producto metodológico, constituye un ensayo de divulgación, orientado a la presentación de evidencias provenientes de la literatura científica especializada, que brinden un sustento sólido a este trabajo. La obtención de la información se realizó por medio de buscadores académicos, tales como *Google Scholar*, *PubMed*, *ScienceDirect* y *ERIC*. Las preguntas de investigación empleadas fueron: ¿Qué mecanismo de transmisión utiliza el SARS-CoV-2? ¿Qué es la fatiga pandémica? ¿Hay evidencia científica que permita afirmar que nos encontramos en post pandemia? ¿Qué es la COVID persistente? ¿Qué secuelas cognitivas, neurológicas y neuropsiquiátricas puede producir potencialmente el contagio y el recontagio con este coronavirus? ¿Qué estrategias de prevención de contagio son efectivas en las aulas?

Este escrito es uno de los resultados de las labores del equipo de investigación registrado como

Secuelas cognitivas y neuropsiquiátricas de la COVID-19, en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, conformado por la autora de este texto, como coordinadora, y cuatro egresadas de la Licenciatura en Promoción de la Salud. Otros productos generados por este equipo han sido: dos tesis de licenciatura, un libro ya autorizado para su próxima publicación, un artículo publicado y diversas pláticas de divulgación científica sobre el tema aludido.

En los pasados 5 años se ha generado una copiosa cantidad de investigaciones dirigidas a examinar los efectos perniciosos del virus sobre la salud física, mental y social de los integrantes de las comunidades escolares. La justificación para este escrito de divulgación responde a la necesidad de presentar evidencias científicas de que la pandemia no ha concluido, tal como la propia OMS lo ha enfatizado repetidamente; y de que es insoslayable conservar conductas de protección ante la amenaza aún presente que traen consigo las subvariedades circulantes del virus y sus futuras mutaciones. En síntesis, los contenidos de este artículo giran en torno a un breve examen sobre el papel que ha jugado la fatiga pandémica en el abandono de las prácticas de prevención. Se sustentan las razones por las cuales no es correcto emplear el término “post pandemia”. Y se examinan las ventajas de procurar una ventilación adecuada en las aulas, con la mira puesta en la evitación de contagios y recontagios. Éstos últimos incrementan las probabilidades de desarrollar COVID prolongada o persistente, la cual puede, potencialmente, causar daños neurológicos que se traducen en alteraciones en la salud física, cognitiva y mental de los miembros de la comunidad educativa. Cuatro advertencias deben hacerse: 1) El SARS-CoV-2 no es el único virus que es aerotransportado y que puede encontrarse en el aire “estancado” al interior de las aulas. Otros virus de este tipo son, por ejemplo, los causantes de sarampión, influenza, tos ferina, varicela, y el virus sincitial respiratorio. 2) Las secuelas de la COVID pueden afectar prácticamente a cualquier tejido, órgano y sistema del organismo humano; no solamente al sistema nervioso central. 3) Aunque en este artículo se habla de aulas universitarias, en las aulas de cualquier nivel educativo ocurren estos fenómenos de potencial transmisión vírica. 4) Los niños y los adolescentes no están exentos de sufrir de COVID prolongada. A medida que un individuo acumule contagios por este virus, ascenderán sus probabilidades de desarrollar la modalidad persistente de esta patología, para la cual no se cuenta con tratamientos médicos efectivos en este momento.

La comunidad universitaria y la fatiga pandémica

En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró que la Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional se había convertido en una pandemia: la COVID-19. Hizo un llamado para que todos los Estados miembros accionaran las estrategias necesarias para prevenir y tratar los contagios (World Health Organization, WHO, 11 de marzo, 2023). Una de las medidas más relevantes, y de consecuencias inéditas en todos los ámbitos de la vida (no sólo humana), fue el confinamiento en casa, lo cual involucró que los centros educativos, de todos los niveles, en numerosos países, tuvieran que ser cerrados por meses. En algún momento, por lo menos la mitad de la población mundial se encontró en aislamiento domiciliario (Palacios, 2020). Abundantes han sido las investigaciones realizadas, provenientes de diversos puntos del globo, en torno a los impactos que todo ello ejerció sobre la salud física, cognitiva, mental y social de los estudiantes y docentes. En este escrito nos centraremos en la población en el nivel superior.

Las universidades, en México, regresaron paulatinamente a la modalidad presencial. El uso del cubrebocas fue riguroso durante las primeras semanas del retorno. En el transcurso de los meses, la fatiga pandémica fue ganando terreno y las medidas de prevención se debilitaron progresivamente. La OMS (WHO, Oficina para Europa, 2020, p. 4) define la fatiga pandémica como “la desmotivación para seguir las conductas de protección recomendadas, que emerge gradualmente en el tiempo y en la cual intervienen diversas emociones, experiencias y percepciones”. La OMS considera que ésta es una respuesta “natural y esperada”, debido a que la población mundial enfrentó una crisis sanitaria de enorme escala, durante la cual tuvieron que implementarse “medidas invasivas” que provocaron efectos severos sobre las formas de vivir

habituales, a nivel global. Ahondando en ello, la fatiga pandémica surge como una respuesta emocional y actitudinal; como una reacción a los eventos tensionantes sin precedentes que la gente ha tenido que encarar por esta emergencia en la salud pública. No obstante, ceder a la fatiga pandémica implica riesgos, ya que predispone al individuo a interpretar que existe un menor nivel de amenaza, y, al abandonar las medidas de auto cuidado, su salud puede quedar vulnerable ante la circulación de variantes y subvariantes emergentes del SARS-CoV-2 (Vidal, 2021).

La fatiga pandémica no sólo socava los esfuerzos para contener la diseminación del virus, sino que también conduce a que la gente prefiera mantenerse ajena a cualquier información que le recuerde que: a) la pandemia no ha concluido; b) que aún constituye una amenaza para la vida y la salud propia y ajena. Los contagios han dejado de contabilizarse sistemáticamente; las pruebas para la detección de este coronavirus han caído gradualmente en desuso; los individuos tienden a pensar que “riesgo bajo” es un sinónimo inequívoco de “riesgo nulo”. La insuficiente cultura científica posibilita que las teorías de la conspiración se arraiguen en todos los sectores sociales y educativos, e invisibiliza los potenciales riesgos de contagiarse o recontagiarse.

¿Post pandemia?

Aunado a esto, parece haberse instaurado la tendencia a “gripalizar” la COVID, de tal manera que, en el pensamiento colectivo, ese síndrome multisistémico ha quedado degradado a ser una enfermedad pasajera y sin consecuencias severas o duraderas. Esto se acompaña con ideas erróneas que rayan en una suerte de “resignación”: tenemos que acostumbrarnos a vivir con la COVID; tenemos que habituarnos a recontagiarnos, pues, al ya estar vacunados, esto no acarreará secuelas serias. El mismo término “post pandemia” lleva implícito ese afán de “wishful thinking”, de minimización, de trivialización: la COVID ha quedado atrás; ha sido superada, y ya no debe ser materia de preocupación. En contraste, la OMS no ha declarado oficialmente el fin de la pandemia, y, actualmente, en conjunción con las autoridades sanitarias de muchas naciones, sigue trabajando en los planes de preparación estratégica y de respuesta para continuar atendiendo la pandemia en curso (WHO, 2023). Las autoridades sanitarias de México tampoco han declarado que nuestro país se encuentre en post pandemia; la Secretaría de Salud afirma que “la acción extraordinaria en materia de salubridad” ha concluido, para dar paso a un “Plan de Gestión a Largo Plazo para el Control de la COVID-19” (Secretaría de Salud, 7 de abril de 2025, párr. 1).

Los poderosos factores económicos han influido en la tendencia a dar por extinta a la pandemia. La inmunóloga de la Universidad de Yale, Akiko Iwasaki, así lo confirma (Iwasaki, en Cox, 2023): apunta que la declaración de término de la emergencia sanitaria hecha por la OMS obedecía, entre otras cosas, al intento por resarcir el profundo impacto económico causado por el confinamiento. No obstante, la inmunóloga insiste en que la COVID no está próxima a desaparecer; será preciso continuar con las investigaciones y desarrollos tecnológicos para desarrollar vacunas contra las nuevas variantes, sin olvidar que éstas pueden llegar a evadir la inmunidad. Iwasaki asevera que es comprensible que la gente quiera dejar atrás la pandemia; pero el hecho irrefutable es que el virus continúa presente: se mantiene su capacidad para producir nuevos contagios, y está latente la probabilidad de que por lo menos el 10% de los infectados pueda desarrollar COVID persistente (la cifra varía dependiendo de la fuente consultada: la OMS (7 de diciembre de 2022) apunta que las investigaciones reportan entre 10 y 20% de afectados; no se tiene certeza sobre los porcentajes exactos; sólo se conjetura que hay millones en todo el mundo). En México, uno de los investigadores más activos acerca de este tema ha sido Del Carpio Orantes (2025), quien declara que, globalmente, más de 400 millones de personas sufren de COVID persistente, y que, en México, sólo unos cuantos investigadores están trabajando sobre las consecuencias de ésta y sobre la importancia de hacer visible tal condición médica, con el propósito de crear una guía práctica para su tratamiento.

Maria Van Kerkhove, la líder técnica de la OMS para la COVID-19, ha declarado: “No podemos terminar con la pandemia y que el virus se convierta en ‘endémico’ en un país, mientras el resto del mundo lidia con la pandemia. Así no es cómo funciona” (en BBC News Mundo, 21 de enero de 2022, párr. 37). Ella misma lo ha enfatizado en diversas ocasiones: el virus permanece entre nosotros; si bien la crisis parece haber concluido, aún no se alcanza el fin de esta historia (en Wade, 2023). Otros expertos también llaman a la cautela: “El final real de la pandemia no vendrá hasta la llegada de una variante final, que, incluso si muta, ya no pueda volverse mejor que la versión previa en cuanto a su capacidad de diseminarse y de evadir la inmunidad”, de acuerdo con lo declarado por el epidemiólogo Salim Abdool Karim (en Wadman, 2022, párr.10). Una confusión se ha ganado el estatus de idea generalizada, normalizada: se tiende a tomar “confinamiento” como sinónimo de “pandemia”. Esto ocasiona que la gente piense que, si el confinamiento quedó sepultado en el pasado, también con la pandemia ha ocurrido lo mismo. Y así, al inexacto término “post pandemia” se le va confiriendo de una pseudo validez tranquilizante; se va tornando en un concepto bien aceptado, incluso entre la comunidad académica.

El peligro de adoptar el término “post pandemia” es que éste necesita “anclarse” en forma de un concepto, de una abstracción mental que le conceda la existencia. El creer que la pandemia ha terminado significa incurrir en un sesgo cognitivo que nos deja semi ciegos y medio inermes ante los riesgos de un virus de alta peligrosidad, que aún sigue mutando, y cuyos daños en células, tejidos, órganos y sistemas podrían ser perdurables y minar considerablemente la calidad de vida de los afectados. Basta echar un vistazo a los reportes de países como Estados Unidos, para verificar que aún se está enfrentando una alta prevalencia: el 7 de abril de 2025, en pleno sexto año de la pandemia, se estaban registrando más de 2.5 millones de contagios por semana. Esto se traduce en que, para tal día, uno de cada 120 estadounidenses se encontraba enfermo de COVID, y que, semanalmente, se están registrando entre 1000 y 1700 defunciones relacionadas con esta causa. Y también, que estas cifras de transmisión del SARS-CoV-2 están resultando ser las más elevadas que en cualquier otro lapso, durante el 40.7% de la duración total de la pandemia (Pandemic Mitigation Collaborative, abril de 2025).

En México, el Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica (Secretaría de Salud de México, 2025) reportó que, en la semana epidemiológica 14, que cubre hasta el 7 de abril de 2025, se han registrado 1357 casos de COVID acumulados, y 30 defunciones, en esos primeros 97 días del año. El 58.1% de los casos ha requerido de un tratamiento ambulatorio, mientras que el restante 41.9% ha precisado de atención hospitalaria. La entidad con mayor número de casos es la Ciudad de México; mientras que el mayor número de decesos se ha presentado en Sonora, Aguascalientes y Guanajuato. Si nos remitimos al total de fallecimientos en 2024, éste alcanzó 741. No obstante, éstos son los números confirmados por laboratorio, con la práctica de pruebas RT-PCR. Hay que tomar en cuenta que existe un subregistro importante en estas cifras. Esto es: aunque los números de contagios y muertes sean menores que en años precedentes, no se deben confundir estos descensos con una desaparición completa del virus ni de la pandemia. No existen evidencias para afirmar que nos encontramos en una etapa “post pandemia”. Las condiciones para que esto último suceda son las contenidas en la declaración del Dr. Karim, citadas párrafos arriba. Si acaso, se puede afirmar que nos encontramos en una fase post crisis COVID o post emergencia COVID, de acuerdo con las evidencias científicas actuales.

El aula bien ventilada y la prevención de contagios de COVID

El SARS-CoV-2 es un virus aerotransportado, es decir, se propaga por medio del aire, donde puede permanecer flotando durante horas o, incluso, días. Esto último lo han confirmado múltiples estudios internacionales (Morawska et al., 2023). Uno de ellos, que brindó resultados sorprendentes, pero esclarecedores, fue el llevado a cabo por Fortin et al. (2023). Los investigadores tomaron muestras de aire de habitaciones de pacientes con COVID. Tales muestras se mantuvieron en congelación por más de un año; transcurrido

ese tiempo, el coronavirus contaba con su capacidad infectiva íntegra.

Una persona que haya contraído COVID puede expulsar copias del virus profusamente, a través del simple acto de respirar. Lane et al. (2023) reportan que, la cantidad de copias del SARS-CoV-2 que un individuo transmisor expulse en la primera semana de la enfermedad, se mantendrá estable: aproximadamente, entre 80 y 800 copias del virus por minuto serán depositadas en el aire. En una clase universitaria promedio, de 90 minutos de duración, un docente o un estudiante contagiado (incluso, asintomático) podrían, de acuerdo con estas cifras, expulsar entre 7,200 y 72,000 copias del virus. Si el aula no se encuentra bien ventilada, esas copias se quedarán flotando y serán viables por horas, de tal manera que la capacidad infectiva del virus permanecerá en el aire de ese espacio, representando un riesgo para todos aquellos que transiten por tal aula, incluso, días después.

De ahí la importancia de que las aulas se mantengan adecuadamente ventiladas. Buonanno et al. (2022) realizaron una investigación a través de la cual intentaron establecer una asociación entre los casos reportados de COVID y el tipo de ventilación en instalaciones escolares. Trabajaron con establecimientos escolares de Italia, verificando la calidad del aire de 1,000 aulas. De éstas, 316 se encontraban equipadas con ventilación mecánica. Los hallazgos mostraron que, en estas últimas, el riesgo de infección descendía en 74%, en comparación con aquellas que sólo contaban con ventilación natural. Los investigadores concluyen que, con la finalidad de proteger a los estudiantes de posibles contagios, es mejor contar con sistemas de ventilación mecánica que eleven la calidad del aire respirado por los ocupantes de las aulas. Por otra parte, Eichholtz et al. (2023) enfatizan la importancia de que las instalaciones cerradas cuenten con ventilación mecánica. Este equipo evaluó la calidad del aire en interiores, en 257 escuelas primarias en los Países Bajos; monitorearon la concentración de CO₂ y de partículas pequeñas. Sus hallazgos mencionan que la ventilación mecánica provee de aire de mejor calidad. De hecho, desde octubre de 2023, es obligatorio que las aulas de tal nación cuenten con medidores de CO₂, que indirectamente estiman la cantidad de este coronavirus presente en el aire del local. En Canadá, el gobierno distribuyó información para los ciudadanos, sobre cómo detectar la ventilación escasa, y cómo utilizar la ventilación para reducir los riesgos de contagios (Government of Canada, s.f.). También la ventilación natural puede ser efectiva si se acompaña por conductas de protección (como el uso correcto de cubrebocas y lavado de manos frecuente y bien realizado). Son prolíficas las investigaciones y las publicaciones basadas sobre evidencia científica, en torno al papel de la ventilación para la mitigación del número de contagios, por ejemplo: Frydas et al. (2025), Osman et al. (2023), WHO (2021); Park et al. (2021), entre muchas otras.

El Centro para la Seguridad en Salud de la Universidad Johns Hopkins (2021, párr. 1) emitió seis recomendaciones para mejorar la calidad del aire en los espacios educativos, con el objetivo de “incrementar la seguridad durante la pandemia por COVID-19 y para potenciales brotes de enfermedades respiratorias en el futuro, así como para mejorar el aprendizaje de los estudiantes”. Aquí es interesante reparar especialmente en la última parte de la cita, con el fin de entender lo que de ella se colige: la calidad del aprendizaje, parcialmente, está en función de la calidad del aire en el aula. Un aula con probabilidades incrementadas de que el virus se transmita puede impactar negativamente en la salud física, cognitiva, mental y social de los estudiantes y docentes. Sobre ello se hablará en la próxima sección. He aquí la síntesis de esas seis recomendaciones:

- a) Permitir el ingreso de aire exterior para mejor la ventilación interior.
- b) Instalar filtros HEPA en las aulas y espacios escolares comunes.
- c) No utilizar productos químicos para “limpiar el aire”. Las tecnologías efectivas son la filtración y la radiación ultravioleta germicida.
- d) No es necesario desinfectar las superficies constantemente; se ha comprobado que la transmisión

por fómites tiene muy baja probabilidad de ocurrencia.

- e) Instalar sistemas de ventilación mecánica y actualizar los existentes, para cumplir con estándares altos de calidad.
- f) Monitorear frecuentemente la calidad del aire al interior en las aulas.

La reinfección por SARS-CoV-2 incrementa la probabilidad de que el afectado desarrolle COVID persistente. Pero esto, ¿cómo podría impactar negativamente sobre los aprendizajes de un estudiante, o el trabajo de un docente? A continuación, la explicación.

La COVID persistente y las afectaciones en la salud cerebral, cognitiva y mental de la comunidad estudiantil

Muy diversas investigaciones se han llevado a cabo con la finalidad de detectar los múltiples daños que el SARS-CoV-2 puede ocasionar, aún si el curso de la enfermedad fue leve. La COVID no es una simple enfermedad respiratoria, sino un síndrome multisistémico. Una sola infección puede dar paso a la COVID persistente. Infecciones repetidas incrementan la probabilidad de que esto sobrevenga. Aquí sí está correctamente empleada la expresión “post COVID”: la COVID persistente también se denomina, según la OMS (WHO, 7 de diciembre de 2022, párr. 1-3), como “condición post COVID-19”:

Se define como la persistencia o desarrollo de nuevos síntomas después de la infección inicial por SARS-CoV-2; estos síntomas duran al menos por dos meses, sin ninguna otra explicación [...] puede afectar a cualquiera que se haya expuesto al SARS-CoV-2, sin importar la edad ni la severidad de los síntomas originales [...] Si bien los síntomas comunes de la COVID persistente pueden incluir fatiga, dificultad respiratoria y disfunción cognitiva, más de 200 diferentes síntomas han sido reportados y pueden ejercer un impacto en el funcionamiento cotidiano.

Entre las medidas que la OMS (7 de diciembre de 2022) recomienda para evitar COVID persistente se encuentra la ventilación adecuada de los espacios en interiores. Del párrafo anterior se desprende la importancia ineludible de mantener una buena ventilación en las aulas, orientada a reducir o evitar los contagios por este coronavirus. La Administración de Seguridad Social de EEUU (Social Security Administration, 2024) ha clasificado a la COVID prolongada como una enfermedad crónica, que puede producir limitaciones importantes o discapacidades. A partir de esta nueva categorización, se reitera la importancia de evitar contagios y recontagios.

El equipo de investigadoras de López-León et al. (2021) efectuaron una revisión sistemática y meta-análisis que enlista al menos cinco decenas de síntomas post COVID. Los cinco más prevalentes son la fatiga, las cefaleas, las alteraciones atencionales, la pérdida de cabello y las dificultades respiratorias. Obsérvese que una de esas secuelas es de tipo neurocognitivo: los desórdenes de la atención. Todos los síntomas post COVID pueden afectar profundamente la calidad de vida de quien los padece. En el caso de los estudiantes universitarios, un desorden de la atención impediría que la cadena de procesos neuropsicológicos implicados en el aprendizaje se fracturara desde uno de los primeros eslabones. Como lo indica Benedet (2002), las alteraciones atencionales impiden que el sujeto se conserve enfocado en la información relevante, y que no pueda distinguir entre los estímulos sin importancia (inhibición). La información se pierde o se desintegra; no puede ser memorizada; el aprendizaje queda obstaculizado.

La siguiente es una muy sucinta lista de los daños en la salud fisiológica, cognitiva y mental que el ingreso del SARS-CoV-2 al sistema nervioso central puede causar, con la potencialidad de convertirse en

COVID persistente:

Kumar et al. (2023) reportan que la COVID puede producir encefalopatía, aún en sujetos que curaron la enfermedad de manera leve. Las áreas más frecuentemente dañadas son las que funcionalmente están vinculadas con el sentido del olfato, la atención, y las habilidades cognitivas. Se corrobora una disminución en el volumen global del cerebro, debida a los daños en los tejidos y a la pérdida de sustancia gris. Otras alteraciones pueden incluir: predisposición a accidentes cerebrovasculares y déficits sensoriales.

La investigación realizada por Douaud et al. (2022) arrojó los siguientes hallazgos: disminución en el grosor de la materia gris, en las áreas de la corteza cerebral orbitofrontal y del giro parahipocampal (la primera zona está asociada funcionalmente con las funciones ejecutivas, que son el “culmen” de lo humano: resolución de problemas, planeación, toma de decisiones, análisis ético, regulación de las conductas, etc. Las zonas cercanas al hipocampo están relacionadas con aspectos medulares tales como la memoria, el aprendizaje y los estados emocionales -Portelano, 2005-). Utilizando técnicas de imagenología, se encontraron evidencias de degeneración de los tejidos nerviosos asociadas a la neuroinflamación. También reportaron afectaciones cognitivas significativas.

Coleman et al. (2023) efectuaron un estudio retrospectivo de cohorte, accediendo a una base de datos sobre pacientes que habían sufrido de COVID agudo. Revisaron más de 2 millones de casos que se ajustaron a los criterios de inclusión: pacientes que no contaran con diagnósticos de trastornos mentales un año antes de haberse contagiado de COVID, y, que después de haberse recuperado de ésta, habían sido diagnosticados con trastornos mentales tales como depresión, ansiedad, psicosis o abuso de sustancias. Sus hallazgos reportaron: más de 50,000 pacientes desarrollaron trastornos psiquiátricos post COVID. La mayor prevalencia fue la de los desórdenes de ansiedad, seguida por los de depresión. En tercer lugar, la psicosis.

En 2025, una muy nutrida cantidad de investigaciones están produciéndose y corroborando la existencia de daños severos en el sistema nervioso central, a causa de la neuroinvasión por el SARS-CoV-2. Tras haber expuesto estos resultados potenciales de un contagio o un recontagio por COVID, se podrá comprender por qué es tan importante procurar que las aulas se encuentren bien ventiladas.

Brevísima Discusión

El presente artículo se clasifica como un producto de investigación básica, ya que reúne las características de ésta: se enfoca en la revisión, comprensión y articulación de múltiples datos teóricos y evidencias científicas; se guía por preguntas de investigación exploratoria, y se genera con el propósito de difundir el conocimiento comprobado (Sybing, 2025). Los datos aquí presentados provienen todos de la literatura científica en torno a los temas tratados, y se presentan como un producto de divulgación para lectores no especializados en el estudio de las implicaciones neurofisiológicas, neurocognitivas y neuropsiquiátricas del SARS-CoV-2 y su ingreso al sistema nervioso central; su principal forma de propagación, y los efectos perniciosos del contagio y el recontagio por este coronavirus. El análisis comparativo de los contenidos de las fuentes de información reveló una congruencia importante entre los hallazgos de diversas investigaciones llevadas a cabo por diferentes equipos, en numerosos países. Las afirmaciones incluidas en este escrito han buscado el respaldo de información fidedigna, comprobada experimentalmente. El escrito aspira a hacer llegar la información a los actores educativos que precisen de conocer más a fondo acerca de estos temas, para que puedan aplicarla en acciones de prevención y protección de todos los integrantes de las comunidades escolares. Sin embargo, el número de fuentes citadas aquí es pequeño, debido a las limitaciones de espacio. El uso de cualquiera de los buscadores académicos citados posibilitará comprobar que la cantidad de investigaciones científicas sobre estos temas es abundante y se encuentra en pleno ascenso. El punto de vista de la autora de este texto se encuentra acorde con lo expresado en las investigaciones consultadas, debido al alto grado de congruencia entre ellas, y al elevado nivel de generalización que se reporta en los

hallazgos.

Conclusiones

La OMS dio por concluida la etapa de emergencia por COVID-19 en mayo de 2023. Gran parte de la población mundial malinterpretó esto como el final de la pandemia. Sin embargo, la misma OMS hizo un llamado a los Estados miembros para continuar trabajando en la gestión de la etapa post emergencia. Sus principales funcionarios, así como ministros de sanidad de diferentes países, han lanzado advertencias sobre los peligros que el exceso de confianza puede producir, aumentando el riesgo a la exposición al SARS-CoV-2. Una gran cantidad de evidencia experimental ha corroborado que cada recontagio incrementa las probabilidades de desarrollar COVID persistente. Entre los síntomas, reconocidos como discapacitantes, se encuentran varios que acusan daños serios al sistema nervioso central.

Es de máxima importancia que el personal de los centros educativos conozca las implicaciones de los recontagios por COVID, y que se responsabilicen del papel que pueden jugar para tratar de evitar, en lo posible, que éstos ocurran. Una medida que debe ser implementada para mejorar la calidad del aire al interior de las aulas es la buena ventilación de éstas. Si el presupuesto no permite la instalación de ventilación mecánica, se debe buscar que la ventilación natural sea la mejor, y combinarla con medidas que refuercen la protección, como el uso correcto de cubrebocas en espacios muy concurridos.

Mientras haya variantes y subvariantes del SARS-CoV-2 en circulación, y éste continúe evolucionando, y evadiendo la inmunidad, la pandemia seguirá presente en nuestras vidas. Debemos entender que hay que echar mano de los conocimientos teóricos y prácticos de los que hoy disponemos, para seguir haciendo frente eficazmente a este agente patógeno tan poderoso. Aprender y aplicar los aprendizajes son herramientas de máxima valía.

Recursos recomendados

Para las personas con interés de profundizar en el conocimiento sobre el SARS-CoV-2, así como de los efectos nocivos de la infección y la reinfección por COVID, se recomiendan las siguientes lecturas:

- Navarro, FP (Editor). *Lo esencial del COVID-19*. Centro Médico ABC / Editorial Alfíl.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2023). Colección *La década COVID en México* (15 tomos descargables gratuitamente en línea): <https://decadacovid.humanidades.unam.mx/>
- Chatterjee et al. (2025). *Understanding the pandemic. Pathophysiology, transmission and treatment of COVID-19*. Academic Press.

Referencias

BBC News Mundo Redacción (21 de enero de 2022). “Gripalizar” la covid: en qué consiste la estrategia que plantea España y qué dicen los expertos. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-60004517>

Benedet, MJ. (2002). *Neuropsicología Cognitiva. Aplicaciones a la clínica y a la investigación Fundamento teórico y metodológico de la Neuropsicología Cognitiva*.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Buonanno, G., Ricolfi, L., Morawska, L. & Staile, L. (8 December 2022). Increasing ventilation reduces SARS-CoV-2 airborne transmission in schools: A retrospective cohort study in Italy’s Marche region.

<https://www.frontiersin.org/journals/publichealth/articles/10.3389/fpubh.2022.1087087/full>

CDC (4 June 2024). *Current Epidemic Growth Status (Based on R_t) for States and Territories*. <https://www.cdc.gov/forecast-outbreak-analytics/about/rt-estimates.html>

Center for Health Security, John Hopkins Bloomberg School of Public Health (May 26, 2021). *New Report: School Ventilation: A Vital Tool to Reduce COVID-19 Spread*. <https://centerforhealthsecurity.org/2021/new-report-school-ventilation-a-vital-tool-to-reduce-covid-19-spread>

Coleman, B., Casiraghi, E., Callahan, T., Blau, H., Chan, L., Laraway, B., Clark, K., Yochai, R., Gersing, K., Wilkins, K., Harris, N., Valentini, G., Haendel, M., Reese, J. & Robinson, P. Association of post-COVID phenotypic manifestations with new-onset

psychiatric disease. *Translational Psychiatry* (2024) 14:246. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38851761/#:~:text=Studies%20have%20shown%20an%20increased,psychiatric%20disease%20following%20COVID%2D19.>

Cortés-Álvarez NY, Piñeiro-Lamas, R. & Vuelvas-Olmos, RC. (June 2020). Psychological Effects and Associated Factors of COVID-19 in a Mexican Sample. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*. 2020;14(3):413-424.

<https://www.cambridge.org/core/journals/disaster-medicine-and-public-health/preparedness/article/psychological-effects-and-associated-factors-of-covid19-in-a-mexican-sample/7F6A1DB36F-91BA6957BF1D0743F683B4>

Cox, D. (27 May, 2023). Interview. Immunologist Akiko Iwasaki: 'We are not done with Covid, not even close'. *The Guardian*.

<https://www.theguardian.com/society/2023/may/27/immunologist-akiko-iwasaki-weare-not-done-with-covid-not-even-close>

Del Carpio, L. (10 de abril de 2025). Therapeutic updates on long COVID: Where things stand 5 years later. *Science Speaks*. Infectious Disease Society of America. https://www.idsociety.org/science-speaks-blog/2025/therapeutic-updates-on-long-covid-where-things-stand-5-years-later/#/+0/publishedDate_na_dt/desc/

Douaud, G., Lee, S., Alfaro-Almagro, F., Arthofer, C. Wang, C., McCarthy, P., Lange, F., Andersson, J., Griffanti, L. Duff, E. Jbabdi, S., Taschler, B. Keating, P., Winkler, A., Collins, R., Matthews, P., Allen, N. Nichols, T. & Smith, S. (7 March 2022). SARSCoV-2 is associated with changes in brain structure in UK Biobank. *Nature*, 604: 697–707. <https://www.nature.com/articles/s41586-022-04569-5>

Eichholtz, P., Kok, N, & Sun, X. (20 December, 2023). The effect of post-COVID ventilation measures on indoor air quality in primary schools. *PNAS Nexus* 3(1): pgad429.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38145248/>

Flores GR, Roque RV, López, A., Mota, S. (2021). La educación superior pospandemia: percepciones estudiantiles en una universidad mexicana. *Nova Scientia*, 14(28), 1-13.

https://www.researchgate.net/publication/361549748_La_educacion_superior_en_la_pospandemia_percepciones_estudiantiles_en_una_universidad_mexicana

Fortin, A., Veillette, M., Larrotta, A., Longtin, Y., Duchaine, C. & Grandvaux, N. (2023). Detection of

viable SARS-CoV-2 in retrospective analysis of aerosol samples collected from hospital rooms of patients with COVID-19. Letter to the Editor. *Clinical Microbiology and Infection*, 29(2003): 805-807. [https://www.clinicalmicrobiologyandinfection.com/article/S1198-743X\(23\)001350/pdf](https://www.clinicalmicrobiologyandinfection.com/article/S1198-743X(23)001350/pdf)

Frydas, PS, Kermenidou, M. Karypidoy, M., Karakitsios, S., Sarigiannis, DA (9 de abril, 2025). SARS-CoV-2 airborne detection within different departments of a COVID-19 hospital building and evaluation of air cleaners in air viral load reduction. *Journal of Aerosol Science* 2025(16587). <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0021850225000643>

Government of Canada (s.f.). *Ventilation helps protect against the spread of COVID-19 Ventilation moves air into and out of your home*. <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/documents/services/publications/diseases-conditions/ventilation-helps-protect-against-spread-covid-19/ventilation-helps-protect-against-spread-covid-19-eng.pdf>

Kumar PR, Shilpa B, Jha RK. (June 2023). Brain disorders: Impact of mild SARS-CoV-2 may shrink several parts of the brain. *Neurosci Biobehav Rev*. 2023 (149):105150. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10063523/>

Lane, G., Zhou, G., Hultquist, J., Simons, L., Lorenzo-Redondo, R. Ozer, E., McCarthy, D., Ison, M., Achencbach, C. Wang, X., Wai, C., Wyatt, E., Aalsvurg, A., Yang, Q., Noto, T., Daniel, A. Awatramami, R. Murphy, R., Theron, G. & Zelano, C. (8 de septiembre, 2023). Quantity of SARS-CoV-2 copies exhaled per minute during natural breathing over the course of COVID-19 infection. *MedRxiv The preprint server for health sciences*. <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2023.09.06.23295138v1.full>

López-León, S. Wegman-Ostrosky, T., Perelman, C., Sepulveda, R., Rebolledo, P., Cuapio, A. y Vilapal, S. (2021). More than 50 Long-term effects of covid-19: a systematic review and meta-analysis. *MedRxiv. The Preprint Server for Health Sciences*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33532785/>

Morawska, L., Bahnfleth, W., Bluysen, P., Boerstra, A., Buonanno, G., Dancer, S., Floto, A., Franchimon, F., Haworth, C., Hogeling, J., Isaxon, C., Jiménez, J., Kurnutsi, J., Li, Y., Loomans, M., Marks, G., Marr, L., Mazarella, L., Melikov, A. (...) Wierzbicka, A. (15 May, 2023). Coronavirus Disease 2019 and Airborne Transmission: Science Rejected, Lives Lost. Can Society Do Better? *Clinical Infectious Diseases*, 76(10):1854-1859. <https://doi.org/10.1093/cid/ciad068>

Osman, O., Madi, M., Ntantis, EL & Kabalan, KY (2023). Displacement ventilation to avoid COVID-19 transmission through offices. *Computational Particle Mechanics* 2023(10): 355-368. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40571-022-00492-8>

Palacios, B. (2020). Breve Cronología de la Pandemia. 28 de febrero / 14 de septiembre de 2020. *El Recuento de los Daños. COVID 19 en México*. <http://revistas.iberro.mx/iberro/uploads/volumenes/55/pdf/breve-cronologia-delapandemia.pdf>

Pandemic Mitigation Collaborative (7 de abril de 2025). *COVID-19 Forecasting Model*. <https://pmc19.com/data/>

Park, S., Choi, Y., Song, D & Kim, D. (2021). Natural ventilation strategy and related issues to prevent coronavirus disease 2019 (COVID-19) airborne transmission in a school building. *The Science of the Total Environment* 789(4): 147764. https://www.researchgate.net/publication/351611084_Natural_ventilation_strategy_and_related_issues_to_prevent_coronavirus_disease_2019_COVID-19_airborne_transmission_in_a_school_building

Portellano, J. A. (2005). *Introducción a la Neuropsicología*. McGraw-Hill / Interamericana de

España.

Ruiz, F. (21 de mayo de 2024). La incidencia de COVID-19 aumenta en España en las últimas semanas. *Gaceta Médica, Investigación*.

<https://gacetamedica.com/investigacion/la-incidencia-de-covid-19-aumenta-en-espana-en-las-ultimas-semanas/>

Secretaría de Salud de México (7 de abril de 2025). *Boletín Epidemiológico. Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica. Sistema Único de Información*.

<https://www.gob.mx/salud/acciones-y-programas/direccion-general-de-epidemiologia-boletin-epidemiologico>

Social Security Administration / National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2024). *Long-Term Health Effects of COVID-19. Disability and Function Following SARS-CoV-2 Infection*. <https://nap.nationalacademies.org/catalog/27756/long-termhealth-effects-of-covid-19-disability-and-function>

Sybling, R. (2025). ¿Qué es la investigación básica? Conceptos básicos. *Atlas.ti Research Hub*. <https://atlasti.com/es/research-hub/investigacion-basica>

Vidal, V. (2021). La fatiga pandémica: Un antes y un después en Salud Laboral. *Medicina y seguridad en el trabajo*, 67(265): 250-252.

<https://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v67n265/1989-7790-mesetra-67-265-250.pdf>

Wade, G. (13 December 2023). Covid-19 'emergency' ended in 2023 but the virus still lingers. *New Scientist*. <https://www.newscientist.com/article/mg26034690-300covid-19-emergency-ended-in-2023-but-the-virus-still-lingers/>

Wadman, M. (4 March 2022). When is a pandemic 'over'? *Science* 375(6586).

<https://www.science.org/content/article/when-pandemic-over>

World Health Organization (WHO) (11 March 2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020*. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

World Health Organization (Regional Office for Europe) (2020). *Pandemic fatigue*

Reinvigorating the public to prevent COVID-19.

<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/335820/WHO-EURO-2020-1160-4090655390-eng.pdf>

World Health Organization (2021). *Roadmap to improve and ensure good indoor ventilation in the context of COVID-19*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/339857/9789240021280-eng.pdf>

World Health Organization (7 December 2022). *Post COVID-19 condition (Long COVID)*.

<https://www.who.int/europe/news-room/fact-sheets/item/post-covid-19-condition>

World Health Organization (5 de mayo de 2023). *Statement on the fifteenth meeting of the IHR (2005) Emergency Committee on the COVID-19 pandemic*. [https://www.who.int/news/item/05-05-2023-statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-\(covid-19\)-pandemic](https://www.who.int/news/item/05-05-2023-statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-(covid-19)-pandemic)

NIVELES DE ANSIEDAD EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN DURANGO, MÉXICO

Héctor Ramón Ruano Esquivel

Instituto Tecnológico de Durango

ruano1607@gmail.com

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo explicar los diferentes niveles de ansiedad que existen entre la ansiedad y la convivencia del estudiante; así como determinar los niveles de la ansiedad y si el estudiante trabaja o no dentro de una escuela privada en Durango México. La investigación es cuantitativa con un enfoque descriptivo, la muestra estuvo comprendida por 57 estudiantes, 59.6% mujeres, el 36.8% hombres y el 3.5% dijo que ellos se identifican de otro tipo. Se utilizó el Cuestionario de Ansiedad Rasgo-Estado de Spielberger (IDARE) con un alfa de Cronbach de .92 para el IDARE-E y .83 para el IDARE-R. En cuanto al análisis de la relación que existe entre el género y la ansiedad-estado, las mujeres son más afectadas que los hombres. En cuanto al género y la relación que existe en la ansiedad rasgo, los resultados arrojan que la ansiedad rasgo es más común entre las mujeres, dado que si se encuentran en situaciones que perciben como amenazantes tienden a reaccionar de forma ansiosa. Los estudiantes que trabajan y su relación que tiene entre la ansiedad estado-rasgo no hay ninguna significancia en esta muestra, ambos grupos enfrentan niveles altos de ansiedad y no es determinante si el estudiante trabaja o no para desarrollarla. Los resultados con relación al tipo de convivencia que tienen los estudiantes y la ansiedad estado-rasgo nos dice que la mayoría de los estudiantes presentan ansiedad alta y ellos viven con su familia al compararlos con los que viven solos o con otras amistades.

Palabras clave: Ansiedad, estudiantes, IDARE, Universidad.

Abstract

This research aims to explain the different levels of anxiety that exist between anxiety and student coexistence; as well as to determine the levels of anxiety and whether or not the student works within a private school in Durango, Mexico. The research is quantitative with a descriptive approach. The sample consisted of 57 students, 59.6% women, 36.8% men, and 3.5% reported that they identify as another type. The Spielberger State-Trait Anxiety Questionnaire (IDARE) was used with a Cronbach's alpha of .92 for the IDARE-E and .83 for the IDARE-R. Regarding the analysis of the relationship between gender and state anxiety, women are more affected than men. Regarding gender and the relationship that exists in trait anxiety, the results show that trait anxiety is more common among women, given that if they find themselves in situations that they perceive as threatening, they tend to react anxiously. The relationship between working students and state-trait anxiety was not significant in this sample. Both groups face high levels of anxiety, and whether or not a student works is not a determining factor in developing it. The results regarding the type of living arrangements students have and state-trait anxiety show that the majority of students have high anxiety and live with their families, compared to those who live alone or with other friends.

Keywords: Anxiety; students; IDARE; University.

Introducción

La ansiedad es una respuesta emocional que puede darse en cualquier edad y contexto, y, cada vez más, la vemos aparecer en la escuela, en esta experiencia la Universidad España de Durango, en la coordinación Ciencias Empresariales. En el transitar con este programa, los estudiantes se enfrentan a una serie de situaciones desafiantes que pueden facilitar altos niveles de ansiedad. Los síntomas de la ansiedad son, ya sabemos, desde la inquietud y la dificultad para concentrarse, hasta manifestaciones físicas como tos o dolor de cabeza, problemas gastrointestinales, entre otros. Esto no sólo impacta en el rendimiento académico de los estudiantes sino que, además, hace que tanto sus condiciones de vida como su bienestar emocional y social acaben viéndose afectados. Con lo que, en la medida que estamos analizando cómo se expresa la ansiedad en esta situación, es importante, por todo ello, correctamente la puesta en marcha de estrategias apropiadas en cuanto a manejo y prevención, con la finalidad de generar un entorno académico saludable y más productivo.

Agregamos también a nuestro estudio si los estudiantes trabajan actualmente o no. Esto nos dará una perspectiva si los estudiantes desarrollan ansiedad y su relación que tiene con el aspecto laboral. Por otra parte también decidimos agregar a nuestro estudio el tipo de convivencia que tienen los estudiantes, si viven solos, si viven con su familia o si viven con otras personas que no son su familia; esta variable nos va a permitir desarrollar un mejor panorama sobre la relación que existe entre el tipo de convivencia que tienen los estudiantes diariamente y el nivel de ansiedad que presentan.

Si nos ponemos a hablar de la Ansiedad, Spielberger (1966) señala que la ansiedad estado corresponde a una fase emocional que reviste un carácter temporal o inesperado. También señala que el nivel de ansiedad es más elevado en situaciones que requieren un proceso de amenaza o en situaciones donde existe una amenaza que no es considerada como tal. La ansiedad rasgo, en cambio, hace referencia a las diferencias interpersonales a la hora de experimentar la ansiedad, en el sentido que las diferencias existentes son propias de algunas personas a tener una mayor experiencia de ansiedad de forma más frecuente en diversas situaciones en comparación con sus pares. La ansiedad rasgo es relativamente constante en el tiempo y en las diversas circunstancias.

Tal como nos lo dice Ries et al. (2012) que “quienes presentan un alto grado en la ansiedad-rasgo pueden percibir situaciones catalogadas amenazantes en mayor medida, con lo cual se predispone el surgimiento de la ansiedad-estado más frecuentemente o en mayor grado. Cuando se tienen altos niveles de ansiedad-estado, puede ser muy incómodo y si no se puede evitar el factor detonante de estrés, se pueden activar habilidades de afrontamiento para hacer frente a la situación que lo ocasionó”.

La ansiedad en forma de estado puede tener un impacto significativo en el bienestar (Ramírez-Carrasco, 2022), por lo que resulta fundamental reconocerla y encontrar formas de mejorar la situación emocional que se enfrenta. Además, la cercanía de ciertos conceptos, como la relación entre ansiedad y estrés, complica la medición precisa de la ansiedad en estudiantes universitarios (Martínez-Otero, 2014).

Según Souto (2013), la ansiedad es un problema que está creciendo constantemente en la actualidad, especialmente entre los adolescentes, y puede tener efectos perjudiciales duraderos en la salud de quienes la sufren. Sin embargo, a menudo no ha recibido la atención adecuada en el ámbito de la salud mental juvenil, en gran parte debido a la percepción social de que los jóvenes poseen una vitalidad robusta.

Por lo tanto, la pregunta de investigación sería: ¿Cuál es el nivel de ansiedad en los estudiantes universitarios en Durango, México?

Siendo más concretos, hay que también mencionar el objetivo general de esta investigación, que es analizar el nivel de ansiedad en los estudiantes de una universidad privada en Durango, considerando facto-

res como la situación laboral de los alumnos (si trabajan o no) y su tipo de convivencia (si viven solos o con su familia), con el fin de identificar diferencias y relaciones significativas que puedan influir en su bienestar emocional en la escuela.

Nuestros objetivos específicos son:

1. Medir el nivel de ansiedad en los estudiantes de la universidad utilizando una escala estandarizada, para establecer una línea base de comparación.
2. Comparar los niveles de ansiedad entre estudiantes masculinos y femeninos para identificar si existen diferencias significativas en la experiencia de ansiedad según el género.
3. Examinar cómo la situación laboral (trabajadores vs. no trabajadores) afecta los niveles de ansiedad, para determinar si los estudiantes que trabajan presentan niveles diferentes de ansiedad en comparación con aquellos que no lo hacen.

Metodología

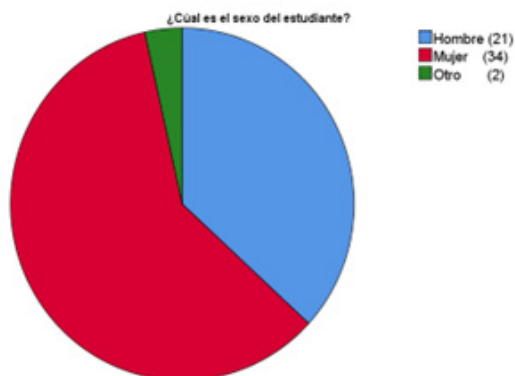
El trabajo de investigación es de carácter cuantitativo, dado que se reunieron datos para sacar los diferentes niveles de ansiedad entre los estudiantes que trabajan y los que no, así como el tipo de convivencia diaria que tienen los mismos en relación con la ansiedad estado-rasgo del Test IDARE; según Hernández-Sampieri et al. (2014), los estudios descriptivos se enfocan en describir y evidenciar fenómenos, contextos y eventos. Por ende, es esencial recopilar información mediante herramientas adecuadamente validadas en este tipo de investigaciones. Su relevancia se debe a que permiten representar con exactitud diferentes aspectos o dimensiones del problema. En este caso, el diseño del estudio fue no experimental, transversal, lo que significa que los datos se recolectaron en un único momento temporal.

La población se conformó por estudiantes de diversas licenciaturas de la Universidad España de Durango de la Coordinación de Ciencias empresariales, que cursaron el cuatrimestre Septiembre-Diciembre del año 2024, el tamaño de la muestra fue de 57 estudiantes con un 95% de confianza y 5% de error. También mencionar que se empleó el inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) desarrollado por Spilberg et al. (1975), que consta de dos escalas de autoinforme diseñadas para evaluar la ansiedad en sus dos formas: como estado (IDARE-E) y como rasgo (IDARE-R). Esta herramienta es la versión traducida del STAIT (State Trait Anxiety Inventory), que es ampliamente utilizada. Este instrumento ha demostrado tener una alta confiabilidad y es aplicable tanto a adultos como a estudiantes, estando estandarizado y validado para la población mexicana (con un alfa de Cronbach de .92 para el IDARE-E y .83 para el IDARE-R), lo que asegura una sólida consistencia en los resultados. Los ítems incluidos presentan también una alta validez de constructo. Algunos ejemplos de ítems del IDARE-E son: “me siento calmado”; “estoy alterado por algún posible contratiempo”; “me siento satisfecho”. Para el IDARE-R, algunos ejemplos incluyen: “me preocupo demasiado por cosas sin importancia”; “cuando pienso en los asuntos que tengo entre manos me pongo tenso y alterado”; “trato de evitar enfrentar una crisis o dificultad”; “me falta confianza en mí mismo”.

Utilizando técnicas estadísticas que permitan identificar la fuerza y dirección de la relación entre las distintas variables mencionadas, se examinará la correlación que existe entre el tipo de convivencia y la ansiedad; así como los estudiantes que trabajan y su relación con la ansiedad. Para el procesamiento y análisis de los resultados se utilizará el software SPSS versión 25.

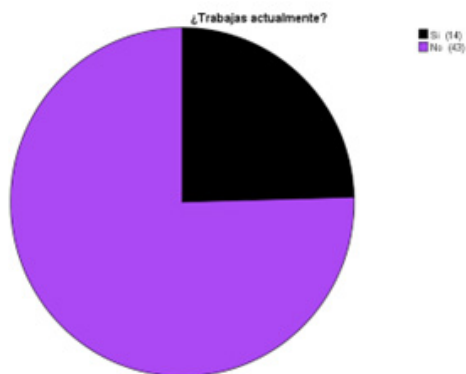
Resultados

Figura 1. Género del estudiante



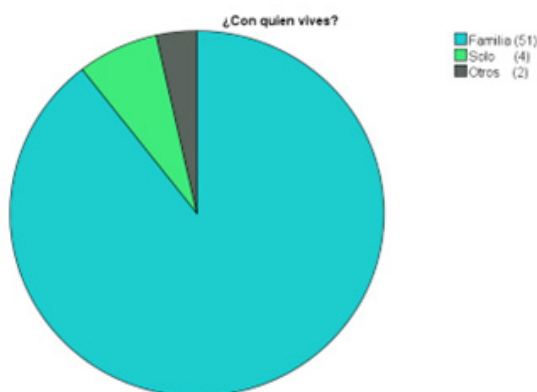
Tal como se observa en la Figura 1, un total de 57 encuestados, el 59.6% son mujeres lo que indica que ellas son mayoría en la muestra. Los hombres representan el 36.8%, mientras que solo un 3.5% se identifican como "otro".

Figura 2. Gráfico si el estudiante trabaja actualmente



Del total de los estudiantes encuestados tenemos que 14 si trabajan en algún lugar para poder pagar sus gastos personales y escolares, y 43 no laboran en ningún lado actualmente.

Figura 3. Gráfico convivencia del estudiante



De acuerdo a la Figura 3. Nos dice que un gran porcentaje de los estudiantes de la Universidad España de Durango viven con su Familia (89%), 4 de ellos viven solos por que no son de la ciudad de Durango y 2 de ellos viven con otras personas que no son sus familiares.

Tabla 1. Relación que existe entre el Género y la Ansiedad Estado

		¿Cuál es el sexo del estudiante?			Total
		Mujer	Otro		
Resultado de Nivel Ansiedad-Estado	Bajo (0-29)	1	6	0	7
	Medio (30-44)	11	10	1	22
	Alto (45-80)	9	18	1	28
Total		21	34	2	57

Al analizar los resultados de la Tabla 1 sobre la ansiedad estado en estudiantes de la Universidad España de Durango, el grupo con niveles bajos de ansiedad (0-29), se observa que solo un hombre y seis mujeres reportan sentirse en este estado. En el rango medio (30-44), los hombres (11) superan a las mujeres (10), estos resultados nos dicen que aunque las mujeres tienden a reportar niveles bajos de ansiedad más a menudo, los hombres podrían estar enfrentando situaciones que les generan una ansiedad momentánea más intensa. Sin embargo, el grupo con alto nivel de ansiedad (45-80) muestra una clara predominancia de mujeres (18) sobre hombres (9). Esto indica que, cuando se trata de experimentar altos niveles de ansiedad estado, las estudiantes mujeres son significativamente más afectadas.

Tabla 2. Relación que existe entre el Género y la Ansiedad Rasgo

		¿Cuál es el sexo del estudiante?			Total
		Mujer	Otro		
Resultado de Nivel Ansiedad-Rasgo	Bajo (0-29)	1	0	0	1
	Medio (30-44)	8	15	0	23
	Alto (45-80)	12	19	2	33
Total		21	34	2	57

En la Tabla 2 Podemos observar dentro de los más importante que el grupo medio (30-44) hay más mujeres (15) que hombres (8) lo cual podría reflejar que las mujeres son más dadas a experimentar ansiedad incluso no llegando al umbral de alto nivel de ansiedad. En el grupo alto de ansiedad (45-80) donde la diferencia es aún más importante 19 mujeres y 12 hombres.

Tabla 3. Relación que existe entre estudiantes que trabajan y la Ansiedad Estado

		¿Trabajas actualmente?		Total
		No		
Resultado de nivel Ansiedad-Estado	Bajo (0-29)	0	7	7
	Medio (30-44)	5	17	22
	Alto (45-80)	9	19	28
Total		14	43	57

Una vez observados los resultados de la tabla 3 sobre el nivel de ansiedad estado en función de si los sujetos estudiantes trabajan o no, tenemos que en un grupo de estudiantes que reportan niveles bajos de ansiedad (0-29), curiosamente no hay estudiantes que trabajen, mientras que siete estudiantes que no trabajan reportan niveles bajos. En el rango de ansiedad intermedio (30-44) se podría interpretar que el nivel de ansiedad estado entre los que trabajan (5) y los que no trabajan (17) se agrupan más equilibradamente.

Esto podría hacernos pensar que, aunque los estudiantes que trabajan estén padeciendo cierta ansiedad en niveles moderados, el número de estos, que son sin empleo también es todavía considerable. Sin embargo, en el grupo de los altos niveles de ansiedad (45-80) la tendencia se invierte considerablemente, ya que encontramos a 9 estudiantes que trabajan y tienen niveles altos de ansiedad, por el contrario de los 19 que no trabajan.

Tabla 4. Relación que existe entre estudiantes que trabajan y la Ansiedad Rasgo

		¿Trabajas actualmente?		Total
		Si	No	
Resultado de	Bajo (0-29)	0	1	1
Nivel Ansiedad-Rasgo	Medio (30-44)	6	17	23
	Alto (45-80)	8	25	33
Total		14	43	57

Al analizar los resultados de la Tabla 5 sobre el nivel de ansiedad rasgo en estudiantes de la Universidad España de Durango, el alumno en cuestión no trabaja, por lo que los niveles de ansiedad rasgo medios/medianos de 6 alumnos que trabajan tienen un nivel medio (30-44) frente a los 17 alumnos que no trabajan, lo que se puede interpretar en el sentido de que los alumnos no empleados parecen presentar niveles intermedios de ansiedad rasgo, pero el fenómeno se hace más evidente cuando hablamos de los niveles altos de ansiedad rasgo: 8 alumnos que trabajan tienen un perfil de altos niveles (45-80) en contraposición a los 25 alumnos no empleados.

Tabla 5. Relación que existe entre tipo de convivencia y la Ansiedad Estado

		¿Con quién vives?			Total
		Solo	Otras personas		
Resultado de	Bajo (0-29)	7	0	0	7
Nivel Ansiedad-Estado	Medio (30-44)	19	1	2	22
	Alto (45-80)	25	3	0	28
Total		51	4	2	57

Al realizar un análisis sobre la Tabla 7 que relaciona el nivel de ansiedad del estado con la situación del tipo de convivencia de los alumnos, se aprecian en primer lugar, que todos los alumnos que viven solos poseen niveles de ansiedad medio o alto (en un caso medio y en tres casos alto). La mayoría de alumnos que viven con la familia presentan una fuerte mayoría de niveles altos de ansiedad (25 de 51 casos), lo que puede indicar que vivir con la familia no sólo puede ofrecer una calidad de apoyo emocional y social, sino que, a la misma vez, puede mostrarse como una situación de empeoramiento de la salud y tener factores estresantes asociados que contribuyan a volver a elevar el nivel de ansiedad estado.

Tabla 6. Relación que existe entre tipo de convivencia y la Ansiedad Rasgo

Familia		¿Con quién vives?			Total
		Solo	Otras personas		
Resultado de Nivel An- siedad-Rasgo	Bajo (0-29)	1	0	0	1
	Medio (30-44)	20	2	1	23
	Alto (45-80)	30	2	1	33
Total		51	4	2	57

Si se observa el contenido de la Tabla 9, se puede deducir que es curioso comprobar que, la mayoría de los estudiantes que viven con su familia presentan niveles de ansiedad rasgo medio y alto, con 20 y 30 casos cada uno y un total de 50 estudiantes.

Discusión de los resultados

En la investigación que se llevó a cabo a los estudiantes de la coordinación de ciencias empresarial de la Universidad España de Durango, se tuvo como objetivo entender los diferentes niveles que existen entre la Ansiedad y la convivencia del estudiante; así como determinar los niveles de ansiedad con que si el estudiante trabaja o no. Los resultados muestran que de los 57 alumnos, 59.6% son mujeres, el 36.8% hombres y solo un 3.5% dijo que ellos se identifican de otro tipo. También se observa en la figura 2 que tenemos 14 estudiantes que si trabajan, así como 43 que no tienen la necesidad de emplearse actualmente. Y por último en relación a la convivencia del estudiante tenemos que 51 de ellos viven con sus padres, 4 de ellos viven solos debido a que son foráneos y 2 estudiantes viven con otros compañeros foráneos también, pero si viven con alguna persona.

En cuanto al análisis de la relación que existe entre el género y la ansiedad-estado, las mujeres son más afectadas que los hombres, esta diferencia podría estar relacionada con factores como la presión académica, expectativas sociales o incluso la forma en que cada género percibe y responde al estrés. En cuanto al género y la relación que existe en la ansiedad rasgo, los resultados arrojan que la ansiedad rasgo es más común entre las mujeres, dado que si se encuentran en situaciones que perciben como amenazantes tienden a reaccionar de forma ansiosa. Los hallazgos son consistentes con lo que expone Rodriguez y Rodriguez, (2020), que indican que las mujeres son las más afectadas por las alteraciones en el estado de ánimo.

En cuanto a los estudiantes que trabajan y la relación que tiene entre la ansiedad estado-rasgo no hay ninguna significancia en esta muestra, ambos grupos enfrentan niveles altos de ansiedad y no es determinante si el estudiante trabaja o no para desarrollarla, específicamente la ansiedad estado este tipo de ansiedad puede referirse a sentimientos de tensión, inquietud, nerviosismo, pensamientos insistentes y preocupaciones, y junto a estas manifestaciones pueden existir cambios fisiológicos que pueden deberse a factores tanto académicos estudiantiles como laborales. De igual manera al referirnos a la ansiedad rasgo es posible que las tensiones o la carga emocional, tanto como las demandas del trabajo estén aumentando los niveles de ansiedad rasgo de los alumnos que tienden a responder de forma ansiosa a situaciones que perciben como amenazantes. Estos resultados concuerdan con la investigación de Chavez y De los Rios (2023) en donde los resultados indican que la mayoría de los universitarios presentan niveles medios y altos de ansiedad, donde el único factor diferenciador fue el área de la carrera.

Los resultados en relación al tipo de convivencia que tienen los estudiantes y la ansiedad estado que

presentan viven con su familia y presentan niveles de ansiedad medios y altos; en específico 25 alumnos de 51 tienen ansiedad alta, lo que puede indicar que vivir con la familia no sólo puede ofrecer una calidad de apoyo emocional y social, sino que, a la misma vez, puede mostrarse como una situación de empeoramiento de la salud y tener factores estresantes asociados que contribuyan a volver a elevar el nivel de ansiedad estado. Estos resultados son muy similares a los que nos expone Castillo y Luque Ruiz (2019), en donde se analizó la dinámica familiar, incluyendo el hecho de vivir solas o con familiares, las responsabilidades en el hogar y su contribución al conocimiento científico.

Es importante destacar que hay evidencias claras que si tiene un impacto en cuanto a la ansiedad estado y tiene un impacto negativo en la salud psicológica y emocional. Así mismo al referirnos a la relación que presenta la ansiedad rasgo más del 50% de los estudiantes (30) presentaron niveles de ansiedad altos y viven con su familia, todo ello podría traducirse en que la existencia de elementos o factores que inciden o bien en la ansiedad, situación del contexto académico como puede ser el estrés, expectativas de una misma durante su vida académica, apoyo social, etc., pudieran tener más efecto en los niveles de Ansiedad Rasgo que la simple variable del medio de convivencia que caracteriza a los estudiantes. Mismos resultados que presentan en cuanto a este tipo de ansiedad Rasgo el estudio de Domínguez et al. (2022).

La investigación nos arroja que no tiene un nivel de significancia alto, por lo que no hay una relación entre el tipo de convivencia que tiene el estudiante y la ansiedad, Pero lo tanto los niveles altos en ansiedad rasgo que se ha mostrado en los estudiantes que conviven, hace señalar que hay otros tipos de conflictos que se deben indagar a parte de los académicos.

Conclusiones

Para concluir la presente investigación el objetivo general fue analizar el nivel de ansiedad en los estudiantes de una universidad privada en Durango, considerando factores la situación laboral de los alumnos (si trabajan o no) y su tipo de convivencia (si viven solos o con su familia), con el fin de identificar diferencias y relaciones significativas que puedan influir en su bienestar emocional en la escuela. Y se determina que no existe ningún tipo de relación entre la ansiedad y si los estudiantes trabajan o no, ellos desarrollan niveles altos de ansiedad por diversos factores en el transcurso de su diario vivir, pero no influye si laboran. De igual manera no hay ninguna significancia entre la ansiedad y el tipo de convivencia que tienen los alumnos, aunque la mayoría de estos viven con su familia, nos dice el estudio que hay otros factores a tomar en cuenta a parte de los académicos que pudieran ser derivados de sus responsabilidades en su hogar. Para finalizar toda la información analizada podría representar que otro tipo de factores como: el contexto académico o el manejo del estrés podrían ser mucho más importantes para determinar los niveles de ansiedad de esos estudiantes.

Referencias Bibliográficas

Castillo Acobo, R. Y., & Luque Ruiz de Somocurcio, A. (2019). Género y conductas ansiosas en estudiantes universitarios. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 39-50. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982019000100039&script=sci_arttext

Chávez-Márquez, I. L., & De los Ríos Chávez, H. J. (2023). Niveles de ansiedad en estudiantes universitarios y factores asociados; estudio cuantitativo. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3584>

Domínguez, J. P. S., Mendoza, E. D., Osorio, M. C. P., & Salinas, E. A. B. (2022). Estrés académico y ansiedad en estudiantes de psicología. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3283>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6° ed.). México: McGraw-Hill.

Martínez-Otero, P. V. (2014). Ansiedad en una muestra de alumnos de educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* , 1 (1), 439-449. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851780045.pdf>

Ramírez-Carrasco, D., Escobar-Soler, C., Ferrer-Urbina, R., Caqueo-Úrizar, A., & GallardoPeralta, L. (2022). Rasgo o Estado: Efectos de la Temporalidad de la Ansiedad sobre Medidas de Bienestar. *PSYKHE* , 31, 2-8. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22203>

Ries, F., Castañeda, V. C., Campos, M. M., & Del Castillo, A. O. (2012). Relaciones entre ansiedad-drasgo y ansiedad-estado en competiciones deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte* , 12 (2), 9- 16. <https://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v12n2/articulo01.pdf>

Rodriguez Florez, C. A., & Rodríguez Rodríguez, E. N. (2020). Prevalencia de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios de la ciudad de Bucaramanga y su área Metropolitana. <https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/3b948e6b-7bdf-4049-9554-6b214dfcee50>

Serrano-Barquín, C., Rojas-García, A., Ruggero, C., & López-Arriaga, M. (2015) Depresión y ansiedad desde los estudios de género en estudiantes Universitarios. *Revista de Psicología de la Universidad del Estado de México*, 4(8), 99-114.

Souto, A. (2013). Regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia [Tesis doctoral]. Universidad da Coruña.

Spielberg, C. D. & Díaz-Guerrero, R. (1975). Inventario de ansiedad: Rasgo-Estado. Ciudad de México, México, Manual Moderno.

LA PERCEPCIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Carlos Geovani García-Flores

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

c.g.garciaflores@gmail.com

Juana Eugenia Martínez Amaro

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Resumen

La alfabetización inicial se inicia de manera formal en la educación preescolar. Es el comienzo del desarrollo sistemático de la lectoescritura en los infantes. El objetivo de este estudio es comprender los significados que las docentes asignan a la alfabetización inicial. Se utilizó el enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico. La técnica aplicada fue la entrevista semiestructurada. Los datos se analizaron con el método de comparaciones constantes. Participaron 10 educadoras de ocho jardines de niños de la ciudad de Durango, México. Se encontró que la mayor parte de las docentes perciben la alfabetización inicial solamente como un acercamiento que se restringe al trabajo con el nombre, al conocimiento de algunas grafías y sus representaciones fónicas, y a la lectura y escritura de pequeños fragmentos. Intuyen que es en la escuela primaria donde se debe desarrollar la lectoescritura sistemáticamente, lo que difiere en gran medida, de las prácticas internacionales actuales.

Palabras claves. Alfabetización inicial, educación preescolar, percepción docente.

Abstract

Early literacy starts formally in pre-school education. It is the beginning of the systematic development of literacy in infants. The aim of this study is to understand the meanings that teachers assign to early literacy. A qualitative approach with a phenomenological design was used. The technique used was the semi-structured interview. The data were analysed using the constant comparative method. Ten educators from eight kindergartens in the city of Durango, Mexico participated. It was found that most of the teachers perceive early literacy only as an approach that is restricted to working with the name, knowledge of some spelling and its phonic representations, and reading and writing small fragments. They also feel that literacy should be developed systematically in primary school, which differs to a large extent from current international practices.

Key words. Early literacy, pre-school education, teacher perception.

Problematización

Hay incertidumbre sobre las características que debe reunir la alfabetización inicial en la educación preescolar. Algunos piensan que no debe tener lugar en el jardín de niños y que los infantes deben esperar hasta la escuela primaria para aprender a leer y escribir. Otros dudan si los docentes de preescolar deben integrar en la alfabetización inicial la decodificación, la comprensión y escritura de textos o solo el acercamiento a la cultura escrita. Ahora bien, si se trabaja la alfabetización en preescolar, otra duda es con respecto a la elección del método de enseñanza, cuál elegir, qué estrategias, con qué materiales. Este estudio pretende recoger la percepción de los docentes de preescolar sobre: los significados que le asignan a la alfabetización inicial en relación con la pertinencia, los métodos de alfabetización, las estrategias didácticas, los materiales y la evaluación.

La educación preescolar es el nivel educativo en donde se debe iniciar la alfabetización inicial de manera formal. Una de las razones es que se desarrollan las habilidades con las que los niños entran en la escuela, para su posterior rendimiento académico (Tramontana, Hooper, y Selzer, 1988). La educación preescolar se considera un período importante en el que los niños desarrollan su comprensión de la finalidad y la forma de la letra impresa. Los niños empiezan a utilizar la letra impresa, cómo se produce, qué puede escribirse y los tipos de mensajes que pueden transmitirse a través de ella (Raban 1997). No obstante, los estudios demuestran que los infantes empiezan a comprender la naturaleza y los propósitos de la lectura y la escritura mucho antes de iniciar un programa formal de alfabetización en la escuela (Reynolds 1997), es en el jardín de infantes en donde se potencia su utilización.

La alfabetización inicial es un proceso necesario en la educación preescolar que facilita la adquisición efectiva, gradual y sistemática de la lectoescritura. Según Whitehurst y Lonigan (1998), el concepto de alfabetización inicial hace referencia a las destrezas, los conocimientos y las actitudes que sirven de precursores en el desarrollo de la enseñanza de la lectura y la escritura en los niños. De igual manera, Fischel et al. (2007), afirman que el concepto de alfabetización inicial implica un continuo desarrollo del lenguaje oral y de las primeras destrezas de alfabetización, que constituyen el fundamento para una enseñanza posterior de la lectura, la escritura y la ortografía en la escuela primaria. La alfabetización es un proceso que inicia incluso antes de la educación preescolar, generalmente en la familia con los estímulos de casa: las primeras experiencias con los textos impresos y las actividades de lectura temprana suelen tener lugar en el hogar entre padres e hijos (Edwards, 2012); sin embargo, es en el jardín de niños donde de manera escolarizada se sientan las bases de la lectoescritura.

Las prácticas informales de alfabetización inicial de los padres de familia potencian el aprendizaje efectivo de la lectoescritura en la educación formal. Las prácticas alfabetizadoras que los padres de familia utilizan de manera informal comprenden la lectura de cuentos, la identificación del nombre propio del niño o la relación de productos con su etiqueta, entre otras. Las investigaciones demuestran que la participación

de los padres en el proceso de alfabetización informal de los infantes, e incluso de los bebés, influye positivamente en el aprovechamiento académico de los infantes en la educación formal; asimismo, mejora las habilidades lingüísticas en general y propicia una actitud positiva hacia la lectura (Bus, et al., 1995; Fan y Chen, 2001; Feinstein y Symons, 1999; Gest, et al., 2004; Melhuish, et al, 2001; Wade y Moore, 2000). En consecuencia, los padres que se involucran en actividades informales de alfabetización inicial de sus hijos facilitan el dominio de la lectoescritura en los ambientes alfabetizadores formales posteriores.

Los elementos que integran la alfabetización incluyen tanto aspectos relacionados con la decodificación como de la comprensión. Whitehurst y Lonigan (1998), expresan que entre los elementos de la alfabetización inicial que contribuyen probablemente a la capacidad lectora final del niño, se encuentran el conocimiento del alfabeto, la conciencia fonológica, los conceptos de lo impreso y las destrezas del lenguaje oral, como el conocimiento semántico, sintáctico y conceptual. Por un lado, se encuentran aquellos que potencian el dominio fonológico, como la capacidad de reconocer y manipular los fonemas que se combinan para formar palabras, la comprensión de la relación de los fonemas con los grafemas o la identificación de las sílabas. Por otro lado, se encuentran los elementos que facilitan la asimilación del texto escrito, como la comprensión del significado de las palabras y la manera en que estas se ordenan para formar frases, oraciones y unidades discursivas más extensas.

No solamente la letra impresa se desarrolla en preescolar, a la par se mejoran otras habilidades relacionadas con el habla y el lenguaje. Snow, Tabors y Dickinson (2001) hacen énfasis en la importancia de las habilidades lingüísticas tempranas que acompañan la alfabetización y que denominan como discurso ampliado, por ejemplo: las narraciones, las explicaciones y los diálogos que acompañan a los juegos de simulación. Estas actividades discursivas crean oportunidades en los infantes para enriquecer su léxico, utilizar el lenguaje en sentido figurado y para usarlo en el trabajo de diversas funciones del lenguaje, que les permiten integrarse en la sociedad de manera efectiva.

Las estrategias de alfabetización inicial de los docentes de educación preescolar se centran en la adquisición de la cultura escrita y en actividades de lectura y escritura. De acuerdo con Hawken et al. (2005), las principales estrategias de alfabetización inicial son: Fomentar el juego con rompecabezas alfabéticos y letras magnéticas, ofrecer a los niños la oportunidad de utilizar herramientas de escritura, practicar cómo sujetar correctamente los libros y pasar las páginas, ejercitar la escritura de nombres, señalar la letra impresa al leer en voz alta para enseñar a los niños que es la letra impresa y no las imágenes lo que narra el contenido, mostrar a los niños que el texto de los libros empieza en la esquina superior izquierda de la página y que se lee de izquierda a derecha, exponer la escritura de los niños en el aula, practicar la predicción en la lectura, motivar a los niños a utilizar el área de juego dramático con accesorios relacionados con la alfabetización, tomar dictados de los niños. Contrariamente a la creencia de algunos, de que la lectura y escritura formales inician en la escuela primaria, estas son desarrolladas en la educación preescolar de

manera generalizada.

La lectura interactiva de libros es también una de las actividades más recurrentes en la educación preescolar. La lectura interactiva es un tipo específico de lectura compartida de libros en la que un adulto utiliza técnicas para involucrar a los infantes en la cultura del texto escrito (Instituto de Ciencias de la Educación, 2015). Esta lectura constituye una de las estrategias de alfabetización inicial más importante en términos de preeminencia y de aprovechamiento. Las estrategias de esta modalidad de lectura incluyen: la discusión de las imágenes que se incluyen en los textos, la respuesta a preguntas de comprensión y el planteamiento de cómo actuar en función de las imágenes.

La alfabetización inicial a través de dispositivos electrónicos es una opción que ha proliferado recientemente en preescolar. Los niños, mayormente de países desarrollados, crecen en una cultura de fácil acceso a los dispositivos electrónicos, por lo que se hace posible su utilización como mediadores para facilitar su alfabetización. Harrison y McTavish (2016) sostienen que los dispositivos electrónicos se incorporan a la vida cotidiana del niño pequeño y se convierten en herramientas semióticas relevantes a través de las cuales un niño se involucra en la creación de significados. Estos dispositivos son de fácil acceso para los niños desde sus primeros años de vida, la etapa en la que reciben más conocimientos de su entorno sociocultural. En este sentido los docentes del mundo industrializado aprovechan el acceso de los niños a los dispositivos como una oportunidad para utilizarlos como estrategias alfabetizadoras.

En términos generales existen dos métodos que propician la alfabetización inicial, el sintético y el analítico. El gran debate en la enseñanza de la lectoescritura se ha centrado en el enfrentamiento entre los partidarios de esos métodos. Por un lado, Goodman (1986), defendiendo el método global y por el otro, Chall (1995) haciendo lo propio con el fónico. No obstante, las tendencias recientes descalifican el debate y niegan la dicotomía de estos dos polos presuntamente opuestos. Esta presunta exclusión no se da tampoco en la práctica. Por ejemplo, los docentes que se adhieren al método global utilizan también el fónico y viceversa; el método fónico y el global no se excluyen mutuamente en las aulas de los jardines de infantes. La tendencia actual es una integración o balance entre ambos métodos (Mills et al., 1992, Dahl y Scharer, 2000; Burkins y Yates, 2023).

La evaluación de los aprendizajes en educación preescolar en un entorno de toma de decisiones efectivas se centra actualmente en modelos de respuesta para la intervención basados en indicadores precisos. Kaminski et al., (2014) afirman que los Indicadores de Alfabetización Preescolar Temprana (PELI), son una herramienta de evaluación desarrollada para el análisis y seguimiento del progreso de los infantes. Han sido diseñados para incorporar prácticas de evaluación sólidas en el enfoque de la evaluación auténtica. Los investigadores concuerdan con la validez concurrente y predictiva de los PELI, que demuestran diferencias significativas en el rendimiento según la edad y el crecimiento infantil en las habilidades tempranas de lectoescritura y lenguaje a lo largo de los años preescolares. Este modelo, aunque debe seguir mejorándose, es

la herramienta más sólida en la actualidad, para la evaluación efectiva de los niños en educación preescolar.

Metodología

Este estudio se inserta en el paradigma interpretativo debido al interés por conocer los significados de los docentes de educación preescolar sobre la alfabetización inicial. Según este paradigma (Myers, 2008), el significado de las realidades construidas por los informantes se da en relación con su contexto, por lo que no existe una sola verdad, sino múltiples verdades de acuerdo con los significados que las personas le otorgan al fenómeno. El objetivo del investigador es comprender los significados e intenciones de las personas estudiadas.

Esta investigación es de tipo cualitativo. Los investigadores concuerdan que para rescatar los significados de los docentes es necesario apegarse a lo expresado por Bogdan y Taylor (1984): 1) que es inductiva, es decir, que los investigadores desarrollan la comprensión del fenómeno partiendo de los datos que recogen de los informantes, 2) que la visión hacia los informantes es holística, estudia a las personas en su contexto y como un todo, 3) que el investigador es sensible a los efectos que causa en las personas objeto de la investigación, 4) que el investigador trata de comprender la realidad de las personas como ellas la experimentan, 5) que el investigador trata el fenómeno como si ocurriera por primera vez, 6) que todas las personas son valiosas para el investigador, 7) que es humanista, 8) que el investigador obtiene un conocimiento real, 9) que todos los escenarios y personas son dignos de estudio, 10) que investigar cualitativamente es un arte, no es un proceso estandarizado.

Con respecto al método, se utilizó la fenomenología. “Un estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por varios individuos acerca de un concepto o un fenómeno” (Creswell, 2013, p, 76). En este tenor, este estudio tiene como objetivo comprender el significado que las docentes de educación preescolar de jardines de niños asignan a la alfabetización inicial.

Como técnica de recolección de datos se recurrió a la entrevista, específicamente a la entrevista semiestructurada. Según Hernández, et al. (2014), la entrevista semiestructurada se construye previamente, pero deja al investigador con la posibilidad de hacer otras preguntas como aclaración o para profundizar en el tema. Se utilizó la entrevista semiestructurada porque se plantearon preguntas planificadas con antelación, pero se aprovechó la ventaja de la flexibilidad, lo que permitió aclarar dudas y despejar la ambigüedad. Para este estudio se entrevistaron a 10 docentes de educación preescolar en servicio de la ciudad de Durango, México. Las docentes participaron de manera entusiasta y otorgaron las facilidades necesarias para llevar a cabo la entrevista eficientemente.

Los datos se analizaron con el método comparativo constante (Glasser y Strauss, 2002). Se comenzó por la utilización del corpus textual, que fue producto de las transcripciones de las 10 entrevistas realizadas a las docentes de educación preescolar. El procedimiento fue el siguiente: en primer lugar, se acomodó el

texto en una matriz que concentró las preguntas y las respuestas de las docentes. Las respuestas se organizaron en unidades lineales, asignándoles a cada una un número. Luego, se identificaron las primeras unidades temáticas que se señalaron con letras para encontrar ideas relacionadas a un mismo tema. Posteriormente, se agruparon los datos para construir las categorías de contenido o codificación abierta. Por último, las categorías iniciales se definieron de manera operacional, para la conformación de subcategorías o codificación axial. Las categorías construidas de manera preliminar son las siguientes:

- Acercamiento a la lectoescritura
- Experiencias con los textos
- Diversidad de métodos y estrategias
- Nombre propio
- Saberes previos
- Nulo apoyo en casa
- Difícil comunicarse
- Relación deficiente escuela-casa
- Lenguaje escrito
- Fonemas y grafemas.
- Selección del método
- Instrumentos de evaluación

Tabla 1.- Método de comparaciones constantes

Códigos repetidos	Docentes
Acercamiento a la lectoescritura	8
Prácticas sociales y comunicativas	7
Diversidad de métodos y estrategias	10
Nombre propio	6
Saberes previos	5
Nulo apoyo en casa	4
Difícil comunicarse	8
Poca relación escuela-casa	5
Lenguaje escrito	6
Fonemas y grafemas.	6
Selección del método	7
Uso de instrumentos de evaluación	10

Las categorías preliminares fueron analizadas y a partir de la similitud de las ideas y la plausibilidad de su asimilación a otras; se redujeron a cuatro categorías. Se presenta a continuación la codificación final del texto:

- a) Acercamiento a la lectoescritura
- b) Utilización de métodos y estrategias diversos
- c) Relación deficiente escuela-casa
- d) Uso de instrumentos de evaluación variados

Después de que se configuraron las categorías finales, se regresó al texto de las entrevistas para garantizar que las ideas fueran ubicadas correctamente en las categorías construidas, de conformidad con los significados que los participantes asignaron al fenómeno. Este proceso permitió mostrar los atributos dentro de las categorías, lo que facilitó la generación de subcategorías. Las categorías con las subcategorías construidas se especifican a continuación:

a) Acercamiento a la lectoescritura

a.1. Funcionalidad del texto

“Se supone que es un acercamiento a la lectoescritura, que ellos más bien conozcan la funcionalidad de los textos, que conozcan su nombre, el nombre de algunos compañeros y a partir de ahí algunas letras, a mí en lo personal si me gusta”.

“Enseñarles a que vayan un poquito más trabajando con las características del sistema de escritura, algunas maestras no les gusta porque en el preescolar es solo un acercamiento, pero yo pienso que sí se puede”.

a.2. Trabajo con el nombre

“Trabajar con el nombre, etiquetar sus pertenencias en sus cosas objetos donde el niño pueda ubicar el nombre, tarjetas con sus nombres gradualmente van aprendiendo su nombre y su apellido”

b) Utilización de métodos y estrategias diversos

b.1. Metodología pragmática

“No tengo como tal un método, trabajo con actividades con el nombre, fecha, actividades que se incluyen en las situaciones didácticas.”

b.2. Métodos sintéticos

“El Método Doce, el cual encontré en internet; es donde los niños aprenden a partir de la sílaba inicial de las palabras para facilitar la alfabetización de los niños. Se basa en la pronunciación de las sílabas para después comenzar con palabras completas relacionándolas por el sonido.”

b.3. Métodos analíticos

“Ahorita, verdad, el global, ya que con él buscando similitudes, por ejemplo, con palabras. Ejemplo, Anita y dice igual que Alex, así como tener algunos elementos u otros objetos.”

“Cuando estábamos con el nombre quien no podía escribirlo iba por su tarjeta y se la llevaba y copiaba el nombre, ya después ellos solitos empezaron a ver que ya no la necesitaban y ya no venían por ella. No presionarlos, tener alfabetizada el aula, con sus nombres, las sillas tienen sus nombres, cuando yo escribo

les voy leyendo lo que voy escribiendo”.

c) Relación deficiente escuela-casa

c.1. Poca estimulación familiar

“El contexto socio familiar algunas veces no ayuda, se observa poca motivación por parte de algunos padres de familia. Los alumnos son de segundo grado y la mitad de los alumnos presentan dificultad en su lenguaje oral. Muestran dificultad en su lenguaje oral, están muy mimados, el habla y el lenguaje son componentes fundamentales de la alfabetización.”

c.2. Dificultad para comunicarse

“Dificultad para comunicarse, claramente problemas en el respeto de turnos como escuchar y hablar. Tienen confusión en el sonido de algunas letras, en relación con su trazo”. “Muestran dificultad en su lenguaje oral, están muy mimados”.

d) Uso de instrumentos de evaluación variados

d.1. Observación

“En base a los niveles de escritura que los niños manifiestan como las grafías primitivas, no hay linealidad ni direccionalidad.”

d.2. Escalas

“Utilizo un instrumento para evaluar en qué nivel se encuentran: silábico, silábico alfabético, pre silábico, etc.”

Resultados

El análisis de los datos a partir del texto de las entrevistas a las docentes de educación preescolar, a través del empleo del Método de Comparaciones Constantes facilitó la construcción de categorías que permitieron interpretar los significados que los participantes asignan al fenómeno.

Acercamiento a la lectoescritura

En esta primera categoría, que se considera la más importante por los investigadores, las participantes perciben que la educación preescolar proporciona el primer acercamiento a la alfabetización inicial. Coinciden en que es solamente un acercamiento, nada más. La lectoescritura formal se trabaja posteriormente en la escuela primaria: “Es el primer acercamiento, y más que nada la estimulación”. “Es el primer acercamiento a la escritura convencional, la lectura. Es importante que aprenda a identificar letras en el entorno”. “En el nivel de Educación Preescolar se comienza con la alfabetización inicial, pero este proceso debe ser solo un acercamiento a la escritura”. Las participantes son enfáticas a que la alfabetización inicial

en este nivel educativo tiene un cariz de primer contacto, en donde el trabajo con el nombre es crucial. No es un trabajo sistemático en el que los niños lean y escriban textos constantemente. Sin embargo, Reynolds (1987) expresa que los niños tienen un acercamiento a la alfabetización inicial mucho antes de iniciar la educación preescolar y el jardín de infantes en donde se debe trabajar la lectoescritura y comprensión de los textos, cómo producirlos y qué tipos de mensajes se pueden leer y escribir (Raban, 1997). En este sentido, existe divergencia entre lo que promueven las docentes con lo que los investigadores expresan.

Utilización de métodos y estrategias diversos

En cuanto a la categoría de utilización de métodos diversos, algunas docentes no se enfocan en un método específico, sino que tienen una concepción pragmática de la alfabetización inicial, su método consiste en aplicar estrategias y actividades según su experiencia. Estas actividades incluyen el trabajo con la lectura de textos breves, rimas, cantos y cuentos: “No tengo como tal un método, trabajo con actividades con el nombre, la fecha, actividades que se incluyen en las situaciones didácticas”. “Uso actividades como hojear libros, leer cuentos en voz alta, carteles. informativos, entrevistas, invitaciones a padres de familia que hablen de algún tema”. “Primero iniciamos con que reconozca su nombre, ya reconociendo su nombre propio, ya podemos manejar otro tipo de letras o de alfabetización”, compárese con Hawken et al. (2005); Instituto de Ciencias de la Educación (2015); Snow, Tabors y Dickinson (2001); Whitehurst y Lonigan (1998). Otras docentes utilizan un método sintético, como el fonético, porque consideran que los infantes aprenden a leer y escribir de forma más efectiva y en menor tiempo: “Uso el método fonético porque creo que los niños reconocen más fácil los sonidos de las letras y es el que más me ha funcionado”. “Uso el Método Doce, el cual encontré en internet; es donde los niños aprenden a partir de la sílaba inicial de las palabras para facilitar la alfabetización de los niños. Se basa en la pronunciación de las sílabas para después comenzar con palabras completas relacionándolas por el sonido”.

En cuanto a la utilización de métodos analíticos, algunas educadoras mencionan que usan el método global, porque consideran que de esa manera los infantes comprenden lo que leen, lo que se traduce en un aprendizaje significativo: “Aplico una Metodología globalizada, para reflexionar sobre el sistema de lectoescritura y su funcionalidad”. “Pues yo utilizo el método global, ya que con él buscamos similitudes, por ejemplo, con palabras: Anita se dice igual que Alex, así como tener algunos elementos u otros objetos”. De nuevo, se puede apreciar una divergencia entre la práctica docente de las educadoras con la teoría reciente en relación con los métodos de enseñanza de la lectoescritura. La investigación es concluyente, los métodos analítico y sintético no son excluyentes mutuamente, sino que se complementan. La tendencia actual es hacia una integración entre ambos métodos en donde se parte del texto en su conjunto y se trabajan a la vez los elementos fónicos como la relación grafema-fonema y el análisis de la sílaba (Mills et al., 1992, Dahl y Scharer, 2000; Burkins y Yates, 2023).

Relación deficiente escuela-casa

Con respecto a esta categoría, las docentes coinciden en que no hay una buena estimulación en casa y que el apoyo de los padres de familia es casi nulo. Asimismo, externan que el hogar no es un ambiente que facilite la alfabetización inicial de los niños, ya que la comunicación entre padres e hijos es escasa; esto se refleja en el trabajo en el aula en donde las habilidades comunicativas de los niños se encuentran reducidas: “No todos los niños llegan con el mismo nivel de estimulación desde casa”. “Los niños batallan en la explicación de las consignas, en que comprendan que vamos hacer y él por qué”. “El contexto socio familiar es difícil, algunas veces no ayuda, se observa poca motivación por parte de algunos padres de familia. Los alumnos son de segundo grado y la mitad de los alumnos presentan dificultad en su lenguaje oral”. “Es como un reto para la maestra en donde el niño logré identificar algunas palabras”. En consecuencia, sin el acompañamiento de los padres de familia el proceso alfabetizador se ve afectado. En este sentido, hay congruencia entre lo expresado por las docentes y la investigación. Si no existe un apoyo de los padres de familia en la alfabetización informal de los niños, las experiencias en la lectoescritura y del desarrollo de la comunicación se ven menguadas en las aulas del jardín de infantes (Bus, et al., 1995; Fan y Chen, 2001; Feinstein y Symons, 1999; Gest, et al., 2004; Melhuish, et al, 2001; Wade y Moore, 2000).

Uso de instrumentos de evaluación variados

En relación con la categoría del uso de instrumentos de evaluación variados, las docentes mencionan que confían en la utilización de múltiples instrumentos para valorar el desempeño y los productos de los niños. También externan que la evaluación es un proceso que va aparejado con el acompañamiento de los niños en su vida escolar. En lo referente al desarrollo de la escritura las docentes confrontan las producciones de los niños con escalas estandarizadas, por ejemplo, la de Ferreiro y Teberosky (1979). “Evaluamos con estrategias, en segundo es con el nombre y ya en tercero metemos el dictado”, “Me fijo que sepa escribir su nombre correctamente, que sepa leer, que se lee de izquierda a derecha, que sabe que los libros dicen algo. En realidad, es muy *abarcativo*”, “La escritura se evalúa por medio de los niveles de escritura, que van del presilábico al silábico. Por lo tanto, la evaluación es cualitativa, y se ve reflejada en un diagnóstico”.

Lo expresado por las docentes en relación con los instrumentos de evaluación difiere de las tendencias actuales. En lo referente a las escalas para cotejar la escritura de los infantes, las docentes entrevistadas aún utilizan la escala de Ferreiro y Teberosky, que data de 1979, cuando ya se han desarrollado escalas más completas y precisas recientemente (Rowe y Wilson, 2015). Asimismo, parece que no se utilizan los modelos de respuesta para la intervención basados en indicadores precisos, como el PELI (Kaminski et al., 2014).

Conclusiones

Al inicio de este trabajo se planteó como objetivo recoger la percepción de los docentes de preescolar sobre: los significados que le asignan a la alfabetización inicial en relación con la pertinencia, los métodos de alfabetización, las estrategias didácticas, los materiales y la evaluación. Con respecto a los significados y la pertinencia, las docentes entrevistadas perciben la alfabetización inicial en la educación mayormente como un acercamiento que se restringe al trabajo con el nombre, al conocimiento de algunas grafías y sus representaciones fónicas, y a la lectura y escritura de fragmentos.

Las docentes intuyen que el desarrollo sistemático de la escritura es tarea de los docentes de la escuela primaria. A diferencia de lo que acontece recientemente en la educación preescolar en el mundo industrializado, en donde los docentes propician que los infantes utilicen la letra impresa de manera cotidiana, leyendo portadores de textos variados y escribiendo los diversos tipos de mensajes que pueden transmitir. Además, los docentes de esas latitudes facilitan en los niños el desarrollo de la conciencia fonológica, la aplicación de los conceptos de lo impreso, así como la aplicación práctica de las habilidades semánticas, sintácticas y conceptuales. El trabajo de esos docentes con la escritura incluye también la formación de frases, oraciones y unidades discursivas más extensas. La escritura formal que las docentes entrevistadas perciben que inicia en la escuela primaria, son desarrolladas en la educación preescolar de manera generalizada en los países desarrollados. De igual manera, el trabajo con dispositivos electrónicos como tabletas y teléfonos inteligentes que se utilizan frecuentemente como estrategias alfabetizadoras eficaces en esos países, no fue mencionado por las docentes participantes en este estudio.

En relación con los métodos de alfabetización, las estrategias didácticas, los materiales y la evaluación, algunas docentes no se enfocan en un método específico, sino que tienen una concepción pragmática de la alfabetización inicial, otras utilizan estrategias del método global. El trabajo con el nombre propio, la lectura de textos breves, rimas, cantos y cuentos constituyen el material de trabajo esencial en el aula de preescolar. Asimismo, confían en la utilización de múltiples instrumentos de evaluación para valorar el desempeño y los productos de los niños.

Referencias

- Burkins, J., & Yates, K. (2021). *Shifting the Balance, Grades K-2: 6 Ways to Bring the Science of Reading into the Balanced Literacy Classroom* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032673646>
- Burkins, J., & Yates, K. (2023). *Shifting the Balance, Grades K-2: 6 Ways to Bring the Science of Reading into the Balanced Literacy Classroom*.
- Bus, A.G., van Ijzendoorn, M.H. & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis of intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*

(3rd ed.). Sage Publications, Inc.

Edwards, C. M. (2012). Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14, 53–79.

Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.

Feinstein, L. & Symons, J. (1999). Attainment in secondary school. *Oxford Economic Papers*, 51, 300-321.

Fischel, J. E., Bracken, S. S., Fuchs-Eisenberg, A., Spira, E. G., Katz, S., y Shaller, G. (2007). Evaluation of Curricular Approaches to Enhance Preschool Early Literacy Skills. *Journal of Literacy Research*, 39(4), 471–501, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. State University of New York at Stony Brook.

Gest, S.D., Freeman, N.R., Domitrovich, C.E. & Welsh, J.A. (2004). Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 319-336.

Glaser, B. & Strauss, A. (2002). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.

Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann. Goodman, K. (1993). *Phonics phacts*. Portsmouth, NH: Heinemann

Harrison, E., & McTavish, M. (2016). 'i'Babies: Infants' and toddlers' emergent language and literacy in a digital culture of iDevices. *Journal of Early Childhood Literacy*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1468798416653175>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

Institute of Educational Sciences. (2015). *What Works Clearinghouse Intervention Report*. Retrieved from IES website: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_sharedbook_041415.pdf

Jeanne S. Chall (1995). *Learning to Read: The Great Debate*. Wadsworth Pub. Co.

Karin L. Dahl and Patricia L. Scharer (2000) *Phonics Teaching and Learning in Whole Language Classrooms: New Evidence from Research* Source: *The Reading Teacher*, Vol. 53, No. 7, pp. 584-594 Published by: Wiley on behalf of the International Reading Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/20204844>

Melhuish, E., Sylva, C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2001). Social, behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background. The effective provision of pre-school education, EPPE project. The Institute of Education.

Mills, H., O'Keefe, T., & Stephens, D. (1992). *Looking closely: Exploring the role of phonics in one whole language class room*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Myers, M.D. (2008) *"Qualitative Research in Business & Management"* SAGE Publications

Reynolds B., (1997) *Literacy in the preschool: The roles of teachers and Parents*. Stoke-on-Trentham Books.

Rowe, K. (1991). The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An application of structural equation modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 19-35.

Rowe, D. W. and Wilson, S. J. (2015). The Development of a Descriptive Measure of Early Childhood Writing: Results From the Write Start! Writing Assessment. *Journal of Literacy Research*. Vol. 47(2) 245–292. DOI: 10.1177/1086296X15619723

Snow, C., Tabors, P., & Dickinson, D. K. (2001). Language development in the preschool years. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 1–26). Baltimore, MD: Brookes.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós.

Tramontana, M. G., Hooper, S., & Selzer, S. C. (1988). Research on preschool prediction of later academic achievement: A review. *Developmental Review*, 8, 89–146.

Wade, B. & Moore, M. (2000). A sure start with books. *Early Years*, 20, 39-46.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848–872.

LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Adriana Valadez Gómez

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

adriana.valadez.gomez@bycened.mx

Aida del Carmen Rios Zavala

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

aida.rios.zavala@bycened.mx

Resumen

El presente documento tuvo como propósito conocer la influencia que tiene la narrativa como herramienta en la enseñanza de la Historia de México en la educación preescolar; se siguió un paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y el método de investigación-acción con el modelo de Elliot (1993), una revisión de 20 antecedentes de investigaciones con respecto a la narrativa y la enseñanza de la historia; se desarrolló el diseño del Instrumento para Evaluar el Nivel de Aprendizaje de la Narrativa de la Historia en Niños de Preescolar, basado en tres dimensiones: introducir narraciones históricas, potenciar las producciones propias del alumnado y participar en dramatizaciones o recreaciones históricas, con base en la propuesta de Miralles y Rivero (2012) el cual fue validado por expertos; la población con la que se trabajó fue un grupo de 18 alumnos de tercer grado de preescolar con edades entre 5 y 6 años, de un jardín de niños de Durango, Dgo., México. Se puede concluir que la influencia de la narrativa en el aprendizaje de la Historia de México en la edad preescolar es alta, la transmisión de conocimientos históricos se realiza a través de la comunicación oral, la narración de historias se convierte en una herramienta indispensable para atraer su atención en el tema, al captar la atención de los alumnos a modo de conversación, plenamente como un diálogo en donde desarrollaron la habilidad de escuchar con atención lo que se les cuenta para emitir después una opinión propia.

Palabras clave: historia, enseñanza, narración.

Abstract

This study aimed to understand the influence of narrative as a tool in teaching Mexican History in preschool education. The research followed a sociocritical paradigm with a qualitative approach and used action research methodology based on Elliot's model (1993). A review of 20 previous research studies on narrative and history teaching was conducted. An instrument was developed to evaluate the level of narrative-based historical learning in preschool children, structured around three dimensions: introducing historical narratives, enhancing students' own productions, and participating in dramatizations or historical recreations, based on Miralles and Rivero's proposal (2012). The instrument was validated by experts. The study population consisted of 18 third-grade preschool students aged between 5 and 6 years from a kindergarten in Durango, Mexico. The results indicate that narrative has a high influence on learning Mexican History at the preschool age. The transmission of historical knowledge through oral communication makes storytelling an indispensable tool to attract children's attention to the subject. The narrative format engages students in conversation, functioning as a dialogue where they develop the ability to listen attentively to what is being told and subsequently form their own opinions.

Keywords: history, teaching, narration.

Introducción

El uso de la narrativa para la enseñanza de la Historia, podría resultar una opción ideal para conseguir que los niños la aprendan, la comprendan y que genere una reflexión abriendo paso al aprendizaje situado en donde el alumno presente empatía hacia la Historia y sepa situarla con alguna vivencia propia. La narración de cuentos ha dado resultados a favor del desarrollo del gusto de los infantes hacia la literatura, narrar eventos históricos podría desarrollar el gusto y por ende el interés hacia la Historia de México y su facilidad para aprenderla y entenderla.

La población con la que se desarrolló la investigación fue 18 niños del grupo de 3° “C” del Jardín de Niños María de Jesús Veliz Fernández; tienen como fortalezas el ser un grupo muy autodidacta y con habilidad socioemocional de la empatía muy bien desarrolla. Como área de oportunidad, se muestra un buen desempeño académico, pues esto abre paso al aprendizaje de nuevos temas.

Una debilidad que presenta, es la falta de acercamiento a las actividades relacionadas con el lenguaje, como la lectura, la narración y otros medios comunicativos, del mismo modo, conocen muy poco acerca de la Historia de México.

El modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, SEP (2022) abre paso a la apropiación de los niños, niñas y adolescentes, de una identidad mexicana con la enseñanza de las ciencias sociales, tristemente la Historia de México, aún se considera un tema complejo o inoportuno para enseñar a los niños de educación preescolar, sin embargo no lo es, y abordado de la manera correcta, puede generar una reflexión y apropiación de nuestro pasado para aprenderlo o desaprenderlo en nuestro presente y por ende, reformular nuestro futuro.

Narrar un suceso histórico del mismo modo en que se narraría un cuento infantil, mantendrá la atención y el interés de los niños y su emoción al saber que la Historia es basada en hechos reales será incomparable a comparación de escuchar la narración de un cuento. Si a este hecho integramos un juego de dramatización y un espacio para que los niños registren o recreen lo aprendido, permitirá volverlo más significativo.

Revisión de Antecedentes

Se realizó una revisión de 15 antecedentes de investigaciones, las cuales presentan una relación con la enseñanza de la Historia, 13 son internacionales y únicamente dos son nacionales. Las ubicaciones que abarcan se dividen en seis de España (Puché, 2017, Delgado, 2017, Miralles, 2017, Ferrer, 2019, De la Montaña, 2019 y Meneses, 2020), dos de Chile (Muñoz, 2005 y Turra, 2016), dos de Colombia (Murcia, 2017 y Peña, s. f.), se encontraron dos de Ecuador (Calvas Ojeda, 2017 y Calvas Ojeda, 2019), uno de Cuba (Bravo, 2018) y uno de Inglaterra (Miralles, 2017). Los dos antecedentes nacionales provienen de Zacatecas (Navarro, 2021) y Michoacán (Hernández, 2016); no se encontraron antecedentes locales del Estado de Durango.

De manera general, las investigaciones se enfocaron en los beneficios y la intención de la enseñanza de la Historia, concluyen que si bien no todos los docentes están bien preparados para la enseñanza de la Historia, se muestra una intención moralizante para cambiar las ideologías de una nación; se centran en cómo aprenden los niños Historia, y por ende en cómo enseñarla; se destaca la importancia de conocer y saber llevar a cabo una metodología para la enseñanza de la Historia.

Por otro lado, se proponen estrategias para la enseñanza de la Historia, una de ellas es el uso de las Tecnologías de información y la Comunicación (TIC), la cual concluye que su uso vuelve las clases más llamativas para los alumnos y facilitan la retención de conocimientos. Otra investigación propone el uso de historietas para contribuir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, comprobando que es un poderoso recurso didáctico al cual se le puede sacar provecho; además del aprovechamiento del patrimonio de la ciudad, utilizando la visita a museos como estrategia para establecer una conexión entre aula y entorno.

De igual manera se realizó la revisión de cinco antecedentes de investigación relacionados con el uso de la narrativa y la lectura como método de enseñanza las cuales son de índole internacional, (Duque-Arístizábal y Vera-Márquez, 2010; Strasser et al., 2010; Cuesta, 2012; Balladares et al., 2023 y Espinoza, 2023).

De las cinco investigaciones, tres concluyeron que los niños son capaces de hacer inferencias sobre un texto narrativo y que la narrativa les favorece tanto en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, como también en su desarrollo personal al ser producciones que permitan al niño darles significado e identificarse con los textos; uno de los antecedentes de investigación propone el uso del Storytelling como una forma práctica y cautivadora de contar Historias para generar el gusto por aprender a los estudiantes; por otro lado, otra de las investigaciones comprueba la efectividad de una prueba como instrumento para medir la comprensión narrativa en niños de educación preescolar.

Objetivo General.

Determinar la influencia de la narrativa en el aprendizaje de la Historia de México en los alumnos de 3º “C” del Jardín de Niños María de Jesús Veliz Fernández de la ciudad de Durango, Dgo., México.

Pregunta general.

¿Qué influencia tiene la narrativa en el aprendizaje de la Historia de México en los alumnos de 3º “C” del Jardín de Niños María de Jesús Veliz Fernández de la ciudad de Durango, Dgo., México?

Este trabajo de investigación se centra en la propuesta de Miralles y Rivero (2012) quienes afirman que la introducción a la Historia en la edad infantil, es posible si se utilizan las estrategias adecuadas para compartir el discurso histórico.

Explican que la enseñanza de la Historia depende de la manera en que se les acercan los contenidos y no de las edades y características del grupo. Otra característica que toman en cuenta es el trabajo globalizado dentro del aula, aprovechando los contenidos de Historia para trabajar otros contenidos del currículo, permitiendo que los niños aprendan a aprender.

En un segundo momento, proponen hacer uso del patrimonio histórico cercano, es decir, visitas a museos y restos patrimoniales que les permita el contacto directo con los objetos del pasado. Debido a que en el Jardín de Niños no está autorizado la salida de los alumnos para realizar trabajo de campo, este método propuesto no se implementará en este trabajo.

En un tercer momento plantean potenciar las producciones propias del alumno, destinado para los que no son únicamente receptores pasivos, sino que también necesitan verse involucrados en la creación de recursos relacionados con el tema en cuestión.

Una cuarta propuesta, es utilizar la dramatización como herramienta para abrir un espacio de aprendizaje, de modo que no implique únicamente un juego para el alumno, sino que deben recurrir al conocimiento de fechas, información de los sucesos que ocurrieron, representación de cómo vestían y de los recursos con los que disponían y sobre todo, de las emociones que dichos personajes pudieron llegar a sentir.

Como un quinto momento, proponen el trabajo de investigación histórica de la propia Historia personal del niño en donde investiguen con sus familiares cercanos cómo eran ellos mismos cuando estaban más pequeños, qué objetos usaban, qué comía, si vivieron enfermedades complicadas, entre otros factores.

Finalmente, en un sexto momento, nos ejemplifican una metodología ligada al aprendizaje por descubrimiento, empleando estrategias de indagación en un trabajo por proyectos.

Uno de los principales principios en los que se fundamenta la Nueva Escuela Mexicana ([NEM], 2019) es el

fomento de la identidad con México, transmitir el amor a la patria, la valoración de su cultura, el conocimiento y reflexión de su Historia y el compromiso de atenerse a las leyes y valores que dicta su Constitución Política.

De acuerdo con el programa de estudio para la educación preescolar fase 2, publicado en el Diario Oficial de la Federación ([DOF] 2023), el campo de Ética, Naturaleza y Sociedades aborda la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza, fomentando una comprensión de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales. Este campo tiene como finalidad desarrollar un sentido de pertenencia en su entorno local, nacional, regional y mundial.

En ese sentido se planteó la hipótesis: la narrativa tiene una influencia determinante en el aprendizaje de la Historia de México en preescolar.

Metodología

Se siguió un paradigma sociocrítico, que según Maldonado (2018, como se citó en Ticona et al., 2020) el paradigma hace referencia a la unión existente entre la práctica y la teoría, con la finalidad de sembrar transformaciones sociales considerando la intervención de los miembros de una comunidad ante determinada problemática.

Para fines del presente documento, se trabajó con un enfoque cualitativo, de acuerdo con Hernández et al. (2014), en estudios cualitativos hay diversidad de conceptos o marcos de interpretación, que guardan un común denominador:

Todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia, y mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto. (p.9)

Dentro de este paradigma, se siguió el método de investigación acción con el modelo de Elliot (1993, como se citó en la Latorre, 2005), debido al tema en cuestión, es necesaria la participación docente para la recuperación de resultados; de acuerdo con Latorre (2005), la investigación-acción se define como un “termino genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p. 23).

Para este trabajo de investigación se llevaron a cabo tres ciclos de intervención en donde se trabajó con las dimensiones seleccionadas para la implementación de estrategias del uso de la narrativa para la enseñanza de la Historia de México en el nivel preescolar que permitieran evaluar los indicadores del instrumento diseñado: Instrumento para Evaluar el Nivel de Aprendizaje de la Narrativa de la Historia en Niños de Nivel Preescolar.

Se utilizó la técnica de observación participante, la cual, según Piñeiro (2015), se puede definir como “una herramienta de recogida, análisis e interpretación de información en la que el investigador juega un rol activo en las interacciones con el grupo que es objeto de su estudio” (p.1).

El instrumento para evaluar el nivel de aprendizaje de la narrativa de la Historia en niños de nivel preescolar, fue elaborado partir del modelo de enseñar Historia de Miralles y Rivero (2012), el cual describe la posibilidad de enseñar Historia en la edad infantil y su contribución a la construcción de la propia identidad, desarrollo de la autonomía, al conocimiento del entorno en sí mismo y el desarrollo de diferentes formas de comunicación y representación en la elaboración de sus producciones propias con información histórica.

Se integraron las tres dimensiones seleccionadas como estrategias para la enseñanza de la Historia en preescolar: la introducción de narraciones históricas, potenciar las producciones propias de los alumnos y la participación en dramatizaciones o recreaciones históricas.

Los indicadores integrados para la primera dimensión se rebuscaron con el objetivo de identificar si el niño escucha con interés las Historias narradas, si describe de manera oral lo que imagina tras la situación que escuchó, si logra sintetizar la información adquirida.

En la segunda dimensión, se desglosaron indicadores que atienden a la coherencia ente su producción y la Historia previamente escuchada, el registro de información relevante, si sus producciones reflejan características específicas y si logra explicar el porqué de su producción, su opinión crítica y su opinión ante las producciones de sus compañeros.

Para la tercera dimensión los indicadores asignados atienden si el niño demuestra congruencia entre su papel y la Historia narrada, si representa sus ideas de manera concisa, si emplea el uso de nombres y términos históricos y a través de su dramatización transmite emociones relacionadas con la Historia.

El instrumento diseñado se sometió a juicio de expertos que lo validaran, de acuerdo con Messick (1989, como se citó en Soriano, 2015) “un instrumento será válido en cuanto que el grado de propiedad de las inferencias e interpretaciones producto de los resultados de un test incluya sus consecuencias sociales y éticas” (p. 22). Dando a entender que la validez de un instrumento es un concepto al cual se le asigna una responsabilidad ética para fungir como ejemplo del cómo y para qué se utilizan los resultados de dicho instrumento.

Tomando esto en consideración, se mandó una solicitud para el juicio de expertos a cinco docentes para valorar el Instrumento para evaluar el Nivel de Aprendizaje de la Narrativa de la Historia en Niños de Nivel Preescolar. El instrumento inició con 22 ítems y quedó finalmente integrado por 18 ítems en tres dimensiones: *Introducir narraciones históricas*, *Potenciar las producciones propias del alumnado* y *Participar en dramatizaciones o recreaciones históricas*; se atendieron las observaciones de los expertos, se asignó una baremación de acuerdo a los niveles que se siguen en educación preescolar: *Requiere Apoyo (RA)*=1 a 6, *En Proceso (EP)*=7 a 12 y *Logrado (L)*= 13 a 18 puntos y se procedió a su aplicación.

Resultados

Una vez aplicado el instrumento de evaluación de manera individual a cada niño, se concentró la información general en la tabla 1.

Tabla 1

Tabla con Resultados Generales del Instrumento de Evaluación Aplicado

Instrumento para Evaluar el Nivel de Aprendizaje de la Narrativa de la Historia en Niños de Nivel Preescolar						
No.	Dimensión	Indicador	R.A. 1	E.P. 2	L. 3	Total de niños
1	Introducir narraciones históricas (p. 85).	Escucha con interés las historias narradas.	5	7	6	18
2		Describe de manera oral la situación que imagina tras la narración de una historia.	3	5	10	18
3		Utiliza conceptos mencionados en la narración.	5	9	4	18
4		Sintetiza de manera oral la información presentada.	4	1	13	18
5		Comunica de manera oral reflexiones propias como producto de la historia escuchada.	2	3	13	18
6		Aprecia la riqueza de la historia de su comunidad a través de relatos, historias, leyendas, mitos, conmemoraciones, celebraciones tradicionales, obras culturales y artísticas.	2	5	11	18
7	Potenciar las producciones propias del alumnado (p.86).	Demuestra coherencia en su producción.	3	3	12	18
8		Registra información relevante de lo aprendido.	2	5	11	18
9		Comunica información relevante de lo aprendido.	4	2	12	18
10		Refleja en sus producciones características específicas de lo analizado en la historia narrada.	2	2	14	18
11		Explica el porqué de su producción.	3	5	10	18
12		Expresa su opinión ante sus producciones.	4	2	12	18
13		Expresa su opinión ante las producciones de sus compañeros.	4	7	7	18
14		Asume de manera congruente su rol como uno de los personajes de la historia aprendida.	2	6	10	18

15		Representa sus ideas de manera clara y precisa.	5	3	10	18
16	Participar en dramatizaciones o recreaciones	Transmite emociones relacionadas con la situación presentada demostrando empatía con el personaje.	2	5	11	18
17	históricas (p.86).	Utiliza términos escuchados en la narración de la historia.	3	8	7	18
18		Utiliza nombres de personajes históricos involucrados en la historia narrada.	2	4	12	18
Total			58	84	188	324

Como se puede observar en la tabla la mayoría de los niños (57%), se ubicó en general en el nivel “logrado”, un 25% “en proceso” y un 18% en “requiere apoyo”, por lo que habría que poner atención a los indicadores 1, 4, 9, 12, 13 y 15, que son donde se ubican más niños en el nivel de “requiere apoyo” referentes a: *escuchar con interés las historias narradas*, con respecto a la oralidad, *sintetizar de manera oral la información presentada*, *comunicar información relevante de lo aprendido*, *expresar opiniones de sus producciones y las de los demás*, y *representar sus ideas de manera clara*.

Por lo que de manera general de acuerdo a los resultados antes expuestos, se llegó a la determinación que la narrativa influye de manera determinante en el aprendizaje de la Historia de México en los alumnos de 3° “C” del Jardín de Niños María de Jesús Veliz Fernández de la ciudad de Durango, Dgo.

Conclusión y Discusión de Resultados

Al analizar las tres dimensiones, se evidencia una progresión que potencia el aprendizaje de la historia en preescolar. La primera dimensión (introducir narraciones) constituye el punto de partida fundamental, actuando como cimiento sobre el cual se construyen las otras dos dimensiones. Los resultados muestran que cuando los niños logran niveles altos en escucha activa y comprensión narrativa (dimensión 1), tienden a mostrar mayor capacidad para crear producciones propias coherentes (dimensión 2) y participar significativamente en dramatizaciones (dimensión 3).

Los resultados obtenidos en las tres dimensiones, muestran una influencia significativa de la narrativa en el aprendizaje de la historia en preescolar, alineándose con lo propuesto por Miralles y Rivero (2012), quienes afirman que la introducción a la Historia en edad infantil es posible mediante estrategias adecuadas.

La relación entre estas dimensiones se manifiesta claramente en los resultados: aquellos alumnos que obtuvieron nivel “logrado” en el ítem 5 (comunicar reflexiones propias) de la primera dimensión, generalmente alcanzaron niveles similares en los ítems 10 (refleja características específicas) y 16 (transmite emociones) de las dimensiones subsecuentes. Esto sugiere, como señala Cuesta (2012), que la narrativa histórica no solo transmite información, sino que proporciona herramientas para que los niños construyan significados propios y los expresen de diversas formas.

Desde una perspectiva de desarrollo cognitivo, las tres dimensiones implementadas conforman un ciclo de aprendizaje completo: recepción (escucha), procesamiento (producción) y aplicación (dramatización). Esto concuerda con Delgado (2017), quien enfatiza que la construcción de ciudadanía a través de la Historia requiere procesos formativos que integren comprensión, expresión y recreación de los hechos históricos.

El análisis general de las tres dimensiones confirma que la narrativa tiene una influencia determinante en el aprendizaje de la Historia de México en preescolar. Como señala el estudio, se observa que el instrumento permitió valorar adecuadamente cada dimensión, evidenciando que la transmisión de conocimientos históricos a través de la comunicación oral constituye una herramienta indispensable para captar la atención de los niños sobre temas históricos, promoviendo además el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía y el amor a la patria, elementos fundamentales que sostiene la SEP (2022) como pilares de la formación ciudadana desde edades tempranas.

Se considera el objetivo para dar respuesta a la pregunta de investigación, se pudo concluir que la influencia de la narrativa en el aprendizaje de la Historia de México en la edad preescolar puede ser considerablemente alta, iniciando por el factor de que a esa edad no se lee de manera convencional, por lo cual la transmisión de conocimientos históricos se realiza a través de la comunicación oral, y la narración de historias se convierte en una herramienta indispensable para atraer su atención en el tema.

Con respecto a la incertidumbre sobre cómo valorar la influencia que tiene el uso de la narrativa para el aprendizaje de la Historia de México, se pudo concluir que el Instrumento se convirtió en una herramienta fácil de utilizar que atendió a la valoración de cada alumno con respecto al nivel en que se sitúa según cada indicador, abarcando las características de cada una de las dimensiones abordadas en los ciclos de intervención.

Dentro de los beneficios de que los niños de educación preescolar conozcan la Historia de su país por medio de la narrativa, además de lo ya mencionado sobre fomentar el amor a la patria, el pensamiento crítico y el desarrollo de empatía ante diversas situaciones que integran propiamente la enseñanza de la Historia, se hacen algunas recomendaciones como la necesidad de adaptar los textos narrativos a las características de desarrollo cognitivo de los niños para captar mejor su atención, fortalecer las habilidades de diálogo y reflexión colectiva para el desarrollo de la identidad y que la dramatización es un aspecto que requiere de práctica progresiva para ser realizado de manera adecuada.

Referencias

Balladares, G., Monteros, E., Achig, V., Vega, K., Caiza, N., y Córdova, A. (2023). El Storytelling como Estrategia Didáctica Innovadora para Promover el Aprendizaje Significativo en la Educación: Exploración y Aplicaciones. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 7726-7739. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8352>

Bravo, M. y Fabé, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba con el empleo de un aula virtual. *Mendive. Revista de Educación*, 16(3), 455-469. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v16n3/1815-7696-men-16-03-455.pdf>

Calvas, O. M. G., Espinoza, F. E. E., y Herrera, M. L. (2019). Fundamentos del estudio de la Historia local en las ciencias sociales y su importancia para la educación ciudadana. *Conrado*, 15(70), 193-202. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000500193&script=sci_arttext

Calvas-Ojeda, M., y Espinoza-Freire, E. (2017). La enseñanza de la Historia a través de historias. *Maestro y sociedad*. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/3129>

Cuesta, V. (2012). *Historia, narrativa y enseñanza: cinco estudios de caso*. EAE <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm6101>

Delgado, E. (2017). Ciudadanía y dimensiones de la memoria en el aprendizaje de la Historia: análisis de un caso de Educación Secundaria. Vínculos de Historia Revista del Departamento de Historia de la Universidad de Castilla-La Mancha. <https://www.vinculosdeHistoria.com/index.php/vinculos/article/view/337>

- De la Montaña, J., y Simón, C. (2019). El nacionalismo banal en el profesorado de educación infantil y primaria en formación y la enseñanza-aprendizaje de la Historia. *Perfiles educativos*, 41(165), 96-113 https://servicioseditoriales.unam.mx/perfiles_ojs3308/index.php/perfiles/article/view/58936
- Diario Oficial de la Federación (2023). ACUERDO número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6. DOF - Diario Oficial de la Federación
- Duque-Aristizábal, C., y Vera-Márquez, Á. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista colombiana de psicología*, 19(1), 21-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80415077001>
- Espinoza, F. (2023). El cuento como recurso didáctico para el desarrollo de la lectoescritura en los niños de séptimo de básica de tres instituciones educativas (Bachelor's thesis). <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/26283>
- Ferrer, J., Ibáñez, R., y Miralles, P. (2019). La enseñanza de ciencias sociales en educación primaria mediante el modelo de aula invertida. <https://www.redalyc.org/journal/274/27466132020/>
- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica* (p. 43). Madrid: Tecnos. <https://n9.cl/zxw5d>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. Mcgrawhill. *Journal of Petrology*, 369(1). https://www.paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/981/Investigacion_sampieri_6a_ED.pdf
- Hernández, S. R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mcgraw-hill. <https://n9.cl/zy022>
- La Nueva Escuela Mexicana (NEM): *Orientaciones para padres y comunidad en general* (1.^a ed.). (23d. C.). SEP. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdf
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa (3.a ed.). Graó. <https://n9.cl/pujhc>
- Meneses, B., González, N., y Santisteban, A. (2019). El concepto de experiencia histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Representaciones del profesorado de Cataluña y evidencias en sus prácticas con la Historia oral. <https://ddd.uab.cat/record/240859>
- Miralles, P., y Rivero, G. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 81-90. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398006.pdf>
- Miralles, P., Gómez, C., y Rodríguez, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje: Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 161-184. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052017000400009&script=sci_arttext&tlng=en
- Muñoz, C. (2005). Ideas previas en el proceso de aprendizaje de la Historia. Caso: estudiantes de primer año de secundaria, Chile. *Geoenseñanza*, <https://www.redalyc.org/pdf/360/36010207.pdf>

Navarro, B., Pérez, B. y Sánchez, M. (2021). La enseñanza de la Historia en educación preescolar: una experiencia de investigación en el BENMAC de Zacatecas. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2 (2), 245-258. <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/anuario/article/view/349>

Puché, S., Martínez, P., Ayala, B., y González, M. (2017). Enseñanza de la Historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 331-354. https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:8DipeBFntZUJ:scholar.google.com/+importancia+de+ense%C3%B1a+Historia&hl=es&as_sdt=0,5

Secretaría Pública. (2022). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro: Fase tres* (1ra ed.), SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P5LPM.htm>

Soriano Rodríguez, A. M. (2015). Diseño y validación de instrumentos de medición. http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2105/1/2%20disenoyvalidacion_dialogos14.pdf

Strasser, K., Larraín, A., López de Lérda, S., y Lissi, M. (2010). La comprensión narrativa en edad preescolar: un instrumento para su medición. *Psykhé (Santiago)*, 19(1), 75-87. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282010000100006&script=sci_arttext

Ticona, R. M. L., Condori, J. L. M., Mamani, J. S. M., y Santos, F. E. Y. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/216/206>

Turra, O. (2016). Tensiones en la enseñanza y aprendizaje de la Historia en contexto interétnico: significaciones y experiencias escolares de jóvenes pehuenches. *Atenea (Concepción)*, (513), 263-278. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-04622016000100017&script=sci_arttext&lng=pt

LA SOCIALIZACIÓN EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DEL NIÑO DE PREESCOLAR

Karen Janette Guerrero Flores

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

karen.guerrero.flores@bycened.mx

Aida del Carmen Rios Zavala

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

aida.rios.zavala@bycened.mx

Resumen

En el presente ensayo se hace un análisis, desde la experiencia en las jornadas de práctica docente de una estudiante en formación, representa una reflexión crítica sobre la intervención docente en el campo del lenguaje y la socialización; toma como base los planes y programas de estudio vigentes que marcan la normatividad a seguir y algunos antecedentes de investigaciones recientes con respecto a los postulados de las teorías de: Piaget (1924), Vygotsky (1995) y Chomsky (2012); esta investigación tuvo como propósito establecer una postura con respecto al análisis, que permita recuperar aspectos relevantes para favorecer el desarrollo del lenguaje en los niños. La formación de educadores de preescolar en las escuelas formadoras de docentes ha logrado relacionar de manera efectiva el conocimiento teórico con los dominios profesionales requeridos en su perfil de egreso para el desarrollo lingüístico de los alumnos a través de la socialización, tal como se evidencia en las prácticas relatadas en este documento; algunas de las reflexiones a las que se concluye son que: la interacción social influye positivamente en el desarrollo del lenguaje, es necesario comprender el lenguaje como herramienta social que precede y contribuye al pensamiento lo que permitirá diseñar intervenciones educativas más efectivas.

Palabras clave: práctica pedagógica, lenguaje hablado, socialización y niño en edad preescolar.

Abstract

In this essay, an analysis is made from the experience of a student teacher during teaching practice sessions, representing a critical reflection on teaching intervention in the field of language and socialization. It is based on current curriculum plans and programs that establish the regulations to follow, as well as recent research findings regarding the postulates of theories by Piaget (1924), Vygotsky (1995), and Chomsky (2012); this research aimed to establish a position regarding the analysis that allows for the recovery of relevant aspects to promote language development in children. The training of preschool educators in teacher training schools has successfully related theoretical knowledge with the professional domains required in their graduation profile for students' linguistic development through socialization, as evidenced in the practices described in this document. Some of the reflections concluded are that: social interaction positively influences language development, and it is necessary to understand language as a social tool that precedes and contributes to thought, which will allow for the design of more effective educational interventions.

Key words: pedagogical practice, spoken language, socialization and preschool child.

Introducción

El lenguaje, es un fenómeno total, ya que, hablar sobre cómo éste inició en la humanidad, hasta cómo es que lo adquirimos; es todo un misterio que por años se ha buscado resolver con diversas teorías y explicar este proceso desde diferentes perspectivas.

El propósito del presente ensayo es reflexionar sobre los distintos panoramas que se presentan acerca del desarrollo del lenguaje en el niño de edad preescolar y abordar las características de este, desde la perspectiva del docente en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar y lo que establece el Plan de Estudios 2022 de Educación Preescolar, en relación con la posturas de tres grandes teóricos: Piaget (1924), Chomsky (2012) y Vygotsky (1995), donde a través de lo vivido en la práctica docente se busca plantear argumentos acerca de las teorías analizadas.

El desarrollo de la práctica docente en la educación preescolar se enfoca en problemáticas diversas, una de las más frecuentes, en esta etapa, es la relacionada con el lenguaje de los niños, que se relaciona con la comunicación y el desarrollo del aprendizaje.

A partir de la interrogante de ¿cómo influye la socialización en el desarrollo del lenguaje en los niños de preescolar? permitirá establecer propuestas para la mejora de la práctica educativa como apoyo en el desarrollo del lenguaje, determinando la importancia que juega la socialización en la etapa de preescolar.

Desarrollo

La Dirección General de Educación Superior para el Magisterio ([DGESuM], 2022), en el Anexo 3 del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, tiene como base establecer el proceso de formación de maestras y maestros en la enseñanza en la educación preescolar que integran el Sistema Educativo Nacional, en el documento se describen las orientaciones que permiten el desarrollo de los contenidos curriculares de las Escuelas Normales y las escuelas de práctica, fundamentados en los programas de estudio de educación básica del modelo de la Nueva Escuela Mexicana; cuyo enfoque, considera la importancia del trabajo docente colaborativo en el desarrollo de contenidos curriculares de manera interdisciplinar y congruente con los contextos socioculturales donde realizan su formación y práctica profesional.

Este anexo establece varios dominios en el perfil de egreso relacionados con el lenguaje y la socialización para el trabajo con niños de preescolar, entre los cuales se encuentra: reconocer el desarrollo del lenguaje como un proceso integral donde está relacionado con aspectos cognitivos, afectivos y sociales de los niños, así como comprender las teorías del desarrollo lingüístico y sus procesos de socialización.

De igual manera plantea que es necesario desarrollar en las prácticas profesionales situaciones didácticas, implementar estrategias de mediación, generar ambientes de aprendizaje inclusivo, además de integrar el juego para favorecer las habilidades comunicativas y sociales. Por lo que se hace necesario reconocer y respetar las diferencias, valorar la diversidad y promover la participación equitativa en los procesos de adquisición del lenguaje de los alumnos, para reflexionar y documentar los resultados.

El perfil de egreso presenta una concepción general del futuro docente como mediador en el desarrollo del lenguaje a través de interacciones sociales significativas, que considere tanto los fundamentos teóricos como las estrategias prácticas que permitan desarrollar en los niños las competencias comunicativas y sociales.

Se considera un punto clave de partida, iniciar con establecer la diferencia entre lengua y lenguaje, un autor que deja muy en claro esto, teniendo puntos de partida y argumentos muy bien fundamentados, es el autor de la disciplina ahora conocida como “lingüística moderna” Saussure (1945) quién define el lenguaje como la capacidad meramente humana de comunicarse por diferentes medios.

Por otro lado, la lengua, es un sistema de signos en donde nada cuenta sino los valores marcados por diferencias; un juego de correspondencias y oposiciones, sistemas extra individuales, de existencia sólo social. En esto puede la lengua compararse con una sinfonía cuya realidad es independiente de la manera en que se ejecute (Saussure 1945).

En una investigación realizada por Estévez (2023) a partir de la realidad de las prácticas profesionales desarrolladas en el contexto de emergencia sanitaria a un infante de 3 años que no tenía un buen desarrollo del lenguaje; empleó la metodología cualitativa que permitió recopilar información por medio de una ficha de campo; se utilizó el método de la observación y la entrevista a algunos docente; los principales hallazgos resaltan diferentes causas que dificultaron el desarrollo del lenguaje, entre los que destacan: la pandemia, la ausencia de estimulación de parte de los padres y el uso excesivo de herramientas tecnológicas; además de varios factores sociales y emocionales que influyen en el desarrollo de las habilidades comunicativas en los niños y su importancia en el proceso de interacción social.

Este estudio deja en evidencia la importancia de la estimulación temprana desde casa, así como los efectos negativos que se empiezan a presentar debido al uso de la tecnología en edad temprana y que actualmente está siendo un factor determinante como barrera en la comunicación oral e interpersonal.

La investigación de Mendoza (2021) en Perú que se llevó a cabo en primer año de primaria, con una muestra de 50 alumnos, tuvo como propósito determinar cómo las habilidades sociales mejoran la expresión oral en los estudiantes de primer grado de educación primaria que fue una investigación con un enfoque cualitativo; se empleó como técnica la observación directa y como instrumento una guía de observación validada. Esta investigación tuvo como resultado que las relaciones sociales mejoraron la expresión oral de los alumnos.

Al respecto, el autor evidenció una relación positiva entre la mejora de la expresión oral y las habilidades sociales, lo que pone de relieve la importancia de la interacción social en el desarrollo del lenguaje.

En la investigación de Pérez (2020) desarrollada en Chile con 44 alumnos de seis años que viven en situaciones de pobreza, a quienes se les realizaron evaluaciones de vocabulario y habilidades para la conciencia fonológica, en la cual el objetivo fue realizar un estudio de tipo monográfico, sobre la relación que tiene el lenguaje oral con el contexto social de pertenencia; se utilizó un enfoque cualitativo. Los resultados de la investigación indican que los estudiantes presentan debilidades en los aspectos sintácticos y lexicales en la producción del lenguaje, no obstante, los estudiantes lograron un nivel de vocabulario dentro de lo esperado para su edad.

El estudio demuestra que, a pesar de las limitaciones socioeconómicas, los niños pueden alcanzar niveles de vocabulario apropiados para su edad, aunque presentan algunas dificultades en aspectos sintácticos y léxicos.

Partiendo del análisis de los autores mencionados, se puede concluir que la socialización juega un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje durante la etapa preescolar; esto se evidencia en cómo la interacción social activa con pares y adultos facilita la adquisición y perfeccionamiento de habilidades comunicativas. Los estudios demuestran que cuando existe una limitación en la socialización, como se observa durante la pandemia según Estévez (2023), el desarrollo del lenguaje puede verse significativamente afectado.

De acuerdo con el DOF (2022) en el Plan de Estudios, se refuerzan estos resultados al establecer la socialización como un factor fundamental en el desarrollo integral del niño. Esta visión reconoce de manera implícita la importancia de la socialización como mecanismo para promover diversas capacidades, entre ellas, la comunicación; por lo tanto, se puede afirmar que la socialización no es solo un aspecto deseable sino

necesario para el adecuado desarrollo del lenguaje en la etapa preescolar, actuando como un mediador que potencia las habilidades lingüísticas y comunicativas de los niños.

En el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, DOF (2022) se busca el desarrollo integral y equilibrado que facilita y promueve la relación de las niñas y los niños con sus pares y con adultos. Promueve la socialización y la afectividad, las capacidades de comunicación, el pensamiento matemático, el conocimiento de los entornos natural y social, el desarrollo y enriquecimiento físico y psicomotriz, así como la expresión artística.

La Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2022), dentro del *libro sin recetas fase 2* del Modelo de la Nueva Escuela Mexicana, establece algunos planteamientos importantes con respecto al desarrollo del lenguaje en preescolar, se destaca que concibe el lenguaje como una capacidad transversal que se desarrolla en los diferentes campos formativos y no de manera aislada como otra asignatura, por lo que se le brinda al docente la libertad para diseñar situaciones de aprendizaje creativas e innovadoras.

A partir de un enfoque donde el lenguaje se presenta de manera natural, a través de experiencias significativas, interacciones sociales y el desarrollo de actividades diarias, por medio del diálogo entre los conocimientos previos de los niños, reconociendo la diversidad lingüística y cultural de sus familias y la relación con los nuevos aprendizajes que se cultivan en la escuela, trabajando con diversos tipos de textos y prácticas comunicativas, generando espacios donde puedan expresarse libremente, escuchar a otros y participar en conversaciones genuinas.

Uno de los muchos casos vividos durante la práctica docente, (alumna 1) se trató de una niña con mutismo selectivo, la niña de 2°, se cree que desarrollo este trastorno debido la muerte de su padre y la sobreprotección de su madre; por esta situación su habla era casi nula, sin embargo, encontraba otros medios para comunicarse y hacer llegar el mensaje que quería transmitir: a través de murmullos, muecas, señalaba con el dedo, negaba o asentía con la cabeza, y al hablar lo hacía con palabras monosílabas y susurraba. La mayor parte del tiempo se aislaba y buscaba desayunar sola, al salir a recreo por lo general jugaba muy poco con sus compañeros.

Otro de los casos vivido en un preescolar diferente (alumno 2), con un niño de 2°, quien se considera, vivía una sobreprotección dentro de su casa, tenía nulo contacto con niños de su edad (antes de entrar al preescolar), era muy poco comunicativo, rechazaba el contacto social, comía solo, en el recreo no jugaba con compañeros y no atendía indicaciones dentro del aula. El alumno presentaba dificultades para comunicar sus sentimientos y hablarles a sus compañeros por su nombre, así como también mostraba poca empatía con sus iguales.

Vygotsky (1995) habla del lenguaje como un medio de comunicación, el cual, se adquiere de manera social; siendo su primera función el cambio social, que tiene como resultado la comunicación, hace un claro énfasis en este punto, ya que para él es importante el hecho de que el lenguaje cumpla esta función.

Mientras que Piaget (1924, como se citó en Cárdenas, 2011) hace referencia a un periodo del niño en edad preescolar, en el que muestra un habla para sí mismo y sin tomar en cuenta a su interlocutor, el cuál denomina "lenguaje egocéntrico". después de unos años este lenguaje desaparece, lo que a Vygotsky (1995), le parece una contrariedad siendo que el lenguaje es social y su fin es la comunicación; mientras que el habla es un acto individual, en el cual, se ve de por medio la voluntad del individuo para hablar de ciertas cosas y no de otras, haciendo uso consciente de la lengua.

El lenguaje de los niños en edad preescolar que están en los primeros años de escolaridad, en su mayoría es limitado, algunas veces éste se presenta no de manera oral, si no que el alumno se comunica por diferentes medios que se encuentran dentro de sus posibilidades comunicativas.

Los niños buscan llevar esta comunicación para cubrir todas las necesidades que existen para ellos dentro del jardín y para utilizarlo durante el juego, en donde se ponen de acuerdo, hablan a cerca de situaciones que les parecen injustas, invitan a sus compañeros, etc. Por lo que el juego es un gran medio para adquirirlo y para practicar la socialización.

Piaget (1924) ve la socialización como un factor que contribuye al desarrollo del lenguaje, pero no como el mecanismo principal, es decir, que el niño primero desarrolla estructuras cognitivas internas y luego las expresa a través del lenguaje. Su teoría hace referencia a que el niño no simplemente imita de manera pasiva el lenguaje de su entorno social, sino que lo reconstruye de acuerdo con su nivel de desarrollo cognitivo.

Retomando las experiencias anteriormente mencionadas vividas en la práctica docente, ambas tienen el mismo resultado, al avanzar en su trayectoria por el jardín de niños, los alumnos lograron tener una mejora impresionante en su lenguaje oral y en la socialización dentro del aula, a pesar de tener diferentes contextos, diferente sexo y de que su poca capacidad de comunicación tuviera orígenes distintos, los dos niños mostraron avances significativos gracias a la socialización dentro del aula, en donde se veían inmiscuidos en actividades que ponían de por medio ésta, así como también con sus maestros. Esto demuestra un punto a favor dentro de la teoría de Vygotsky (1995), ya que sin la socialización el lenguaje no se necesita y por tanto no se utiliza, entonces no se aprende.

Dentro de la práctica docente en el nivel de preescolar es evidente que los alumnos (de diferentes jardines de niños, distintas colonias y, por lo tanto, diferentes familias y costumbres) tienen mayor control del lenguaje, mayor nivel de expresión, mejor control de las ideas, mayor confianza y sobre todo poco lenguaje interiorizado, después de tener más de algunos meses siendo alumnos del jardín de niños y conviviendo casi todos los días con sus compañeros y maestros.

Otro de los aspectos que habría que analizar es el uso de la tecnología en la socialización y comunicación del niño, donde actualmente tiene acceso a aplicaciones, plataformas interactivas, etc., donde están expuestos a contenidos en ocasiones inapropiados para su edad, por lo que se hace necesaria la intervención de los padres de familia y docente para guiar las interacciones de los niños con el uso a veces excesivo de ciertos dispositivos tecnológicos, que en algunas ocasiones llegan a limitar la comunicación o interacción con otras personas. Es necesario establecer un equilibrio en el uso de estos artefactos y las interacciones personales, en un aprovechamiento educativo más efectivo.

Valencia y Candelo (2024, p.30) llegaron a la conjetura de que “las nuevas tecnologías afectan los modos de relación de los niños, niñas y preadolescentes: cómo estudian, cómo se entretienen, cómo sostienen lazos de amistad, cómo exploran su identidad y talentos, etc.” Lo que nos hace reflexionar en que efectos paralelos podría traer con el tiempo.

Los jardines de niños cuentan con alumnos de contextos diferentes y de diversidad de familias, dentro de las aulas hay un sin fin de diversidad de costumbres, valores y tradiciones, pero tienen un factor en común, un aula, donde dentro de la misma conviven la mayor parte de la semana. A pesar de ser de familias diferentes, los alumnos al finalizar un ciclo escolar consiguen ampliar su lenguaje de manera significativa, y a un nivel que es casi similar entre todos los niños; mientras que los alumnos con poca asistencia se muestran menos estimulados socialmente y obtienen un menor uso del lenguaje.

Aquí se contraponen la “teoría innatista” donde el factor humano no es un factor decisivo al momento de la adquisición del lenguaje como nos dice Chomsky (2012) la adquisición del lenguaje es por un medio innato, habla acerca de un lenguaje innato que se “activa” mediante estimulación; dentro de su teoría, propone que el cerebro funciona como una máquina, que, al adquirir acciones por medio del ambiente, éstas

tienen una estrecha conexión con el componente innato, por lo que dentro de su teoría existe una fuerte base biologicista que se apoya en el genoma humano y la funcionalidad de éste. Entonces para esta teoría, es fundamental tener en cuenta el origen biológico y deja fuera por completo el factor cultural porque para el teórico, el lenguaje no tiene un origen social, sino que existe dentro del ser humano un sistema que le permite hacer uso del lenguaje.

En la práctica, dentro de las intervenciones realizadas con un grupo en modalidad mixta, con alumnos de 2° y 3° grado de educación preescolar; se ha dejado ver que los niños que tienen mayor tiempo compartiendo con sus pares y que tienen la necesidad de utilizar el habla como medio de comunicación, son aquellos que la dominan y comunican necesidades y sucesos de manera más efectiva; en cambio, aquellos que tienen poco tiempo dentro del preescolar o que incluso son sus primeros meses, se muestran con un menor manejo del habla y con dificultades para comunicarse de manera general con sus compañeros.

Dentro del grupo anteriormente mencionado, los alumnos de 3° grado muestran una gran facilidad para evocar ideas a través del lenguaje oral, así como también, hacen uso de un amplio lenguaje para describir y narrar cuentos de creación propia. Mientras que los alumnos de 2° grado requieren de apoyo para expresar sus ideas mediante el lenguaje oral, tienen menor dominio de éste y al narrar cuentos de creación propia, muestran una mayor inseguridad para hacerlo.

Vygotsky (1995) considera a los niños como agentes activos en el desarrollo, los cuales contribuyen a la creación de los procesos mentales internos a través de la colaboración con otros en actividades socioculturales significativas, afirmaba que sí se le daban las herramientas y acompañamiento adecuado, los niños podrían lograr hacer algo solos, después de haberlo hecho con compañía.

El autor establece el término de “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) donde plantea que existe una diferencia entre lo que el niño por sí mismo puede hacer y lo que puede lograr con ayuda de otros, como al utilizar un lenguaje más complejo cuando recibe un apoyo adecuado. Lo que se conoce como “andamiaje” representa el apoyo temporal y gradual que un adulto o u otro niño de características similares le puede brindar para ayudarlo a desarrollar las competencias lingüísticas más estructuradas, por lo que se hace necesario ir retirando poco a poco este apoyo conforme el niño va adquiriendo mayor independencia en el uso del lenguaje.

Este aspecto se ve de manera clara dentro de las aulas con los niños, ya que están dispuestos y listos para aprender, sus capacidades cognitivas están listas para ser enriquecidas. El lenguaje busca ampliar sus capacidades, para lograr desarrollar y consolidar su pensamiento, para que logre moldear ideas estructuradas y que con ayuda de las herramientas que le da el lenguaje sea capaz de comunicarlas de manera más precisa.

Conclusión

Las investigaciones analizadas (Estévez, 2023; Mendoza, 2021; Pérez, 2020) confirman desde diferentes posturas cómo la interacción social influye positivamente en el desarrollo del lenguaje, incluso en contextos desfavorables. Esto confirma la importancia de adoptar una postura que, sin descartar completamente los componentes cognitivos e innatos, reconozca a la socialización como el eje articulador del desarrollo lingüístico en la educación preescolar.

Al reflexionar sobre diferentes experiencias vividas a lo largo del trayecto de prácticas como docente frente a grupo, la teoría que más relación presenta con la realidad que se vive en las aulas, es la de Vygotsky (1995), ya que el lenguaje es una herramienta social, en donde quien hace uso de él, aprende reglas y normas para luego utilizarlo, vive en una sociedad, y lo hace para cumplir su función de comunicación, pero también de alguna manera, se concuerda con la postura de Piaget (2012) con respecto a que el lenguaje se

va mejorando acorde a su nivel de desarrollo cognitivo.

Sin embargo, se pone en duda la postura de Vygotsky (1995) de que el lenguaje y el pensamiento se desarrollan en conjunto, ya que, para el autor, el lenguaje antecede al pensamiento, es la herramienta principal para comprender y vivir en el mundo que nos rodea, porque, si no hay comunicación, no hay nada. Los seres humanos somos seres sociales por naturaleza y tomar la socialización como punto de partida para la adquisición del lenguaje, es clave para realizar las intervenciones necesarias y acertadas dentro del aula.

La postura de Chomsky (2012) resulta difícil de comprobar, pues el proceso de desarrollo del lenguaje en el cerebro, no puede ser visible, los niños pueden adquirir el lenguaje con la estimulación correcta (la socialización) y en un tiempo adecuado, ya que, al socializar durante más tiempo, los niños lograrán mayores avances que estando en total aislamiento.

La realidad áulica desafía la teoría del componente biológico defendido por Chomsky (2012), si bien puede existir una predisposición biológica para el lenguaje, también evidencia que, independientemente de su genética, son precisamente los factores sociales los que parecen determinar el nivel de competencia lingüística alcanzado.

La práctica educativa en preescolar evidencia que el desarrollo del lenguaje no puede entenderse como un proceso meramente cognitivo o exclusivamente innato, sino como un fenómeno fundamentalmente social.

El Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana reconoce esta realidad al promover la socialización como componente esencial del desarrollo infantil. Las investigaciones analizadas confirman que, incluso en contextos adversos, la interacción social favorece significativamente las habilidades lingüísticas.

Comprender el lenguaje como herramienta social que precede y contribuye al pensamiento nos permite diseñar intervenciones educativas más efectivas. Como futuros docentes, se debe asumir que la principal labor no es solo enseñar contenidos, sino crear ambientes ricos en interacciones significativas donde el lenguaje pueda florecer naturalmente como resultado de la necesidad humana de comunicarse y pertenecer a un grupo social.

En ese sentido, se pueden establecer algunas recomendaciones para desarrollar en las prácticas educativas como: diseñar ambientes de trabajo colaborativo, implementar estrategias con un andamiaje progresivo, establecer vínculos de comunicación constante con las familias, atender casos específicos para realizar los ajustes o adecuaciones necesarias, así como, monitorear, documentar y dar seguimiento sistemático al desarrollo del lenguaje de los niños.

Referencias

Cárdenas, P. A., (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. *Revista Colombiana de Educación*, (60), 71-91. <https://www.bing.com/ck/a?!&p=2da7713626530ea724c98b-73261f65e891c6f5c7171f470c44f2f6e8220784eaJmItdHM9MTc0Mjg2MDgwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=19a3920e-0f56-693d-3122-873b0e356882&psq=piaget+1924%2c+el+lenguaje+y+el+pesnamiento+en+el+infante&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cucmVhYX55Yy5vcmcvcGRmLzQxMzYvNDEzNjM1MjUzMDA1LnBkZg&ntb=1>

Chomsky, N. (2012): *The Science of Language: Interviews with James McGilvray*. Cambridge. CUP. Disponible en <http://www.amazon.com/The-Science-of-Language-ebook/dp/B007JUKSW4>

DGESuM (2022). Acuerdo 16/08/2022 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica.

<https://www.bing.com/ck/a?!&p=1d1dc80908b7b7473b1eafa1dab7b09e-2d77542e74e2b0b10f0fcb93711036beJmItdHM9MTc0Mjg2MDgwMA&p=3&ver=2&hsh=4&fclid=19a3920e-0f56-693d-3122-873b0e356882&psq=anexo+3+dgesum+licenciaturta+de+educacion+preescolar&u=a1aHR0cHM6Ly9kZ2VzdW0uc2VwLmdvYi5teC9hY3VlcmRvMTYwODIy&ntb=1>

DOF (2022, agosto, 18) ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0

Estévez, M., A. C. (2023). *Desarrollo del lenguaje y socialización en niños y niñas de 3 años durante la pandemia por la COVID-19* (Bachelor's thesis). <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/24553/1/TTQ1112.pdf>

Mendoza, M. C. H. (2021). Las habilidades sociales para mejorar la expresión oral en estudiantes del primer grado de educación primaria. *Polo del conocimiento*, 6(12), 1118-1147. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/3428/7708>

Pérez, A. (2020). El desarrollo del lenguaje oral y su relación con el contexto social de pertenencia. *Santiago: Universidad academia de humanidad cristiano*.

[https://www.bing.com/ck/a?!&p=c8e8cfc27a930f5da7185a5468fd2b81c4cc66e9b-3d33aad0205851913b50940JmItdHM9MTc0Mjg2MDgwMA&p=3&ver=2&hsh=4&fclid=19a3920e-0f56-693d-3122-873b0e356882&psq=P%3%a9rez%2c+A.+\(2020\).+El+desarrollo+del+lenguaje+oral+y+su+relaci%3%b3n+con+el+contexto+social+de+pertenencia.+Santiago%3a+Universidad+academia+de+humanidad+cristiano.&u=a1aHR0cHM6Ly9iaWJsaW90ZWZhZGlhXzRhbmC5hY-2FkZW1pYS5jbC9zZXJ2ZXIvYXBpL2NvcmUvYml0c3RyZWFTcy8zM2ZlMmNkNy1lMzEyLTQ1ZjUtOTdjO-C0yNmQzYjkzMzI3Y2YvY29udGVudA&ntb=1](https://www.bing.com/ck/a?!&p=c8e8cfc27a930f5da7185a5468fd2b81c4cc66e9b-3d33aad0205851913b50940JmItdHM9MTc0Mjg2MDgwMA&p=3&ver=2&hsh=4&fclid=19a3920e-0f56-693d-3122-873b0e356882&psq=P%3%a9rez%2c+A.+(2020).+El+desarrollo+del+lenguaje+oral+y+su+relaci%3%b3n+con+el+contexto+social+de+pertenencia.+Santiago%3a+Universidad+academia+de+humanidad+cristiano.&u=a1aHR0cHM6Ly9iaWJsaW90ZWZhZGlhXzRhbmC5hY-2FkZW1pYS5jbC9zZXJ2ZXIvYXBpL2NvcmUvYml0c3RyZWFTcy8zM2ZlMmNkNy1lMzEyLTQ1ZjUtOTdjO-C0yNmQzYjkzMzI3Y2YvY29udGVudA&ntb=1)

Saussure, F. (1945) *Curso de lingüística general*. Editorial Lozada. [https://www.bing.com/ck/a?!&p=3b6730faa185e3f6d933ec5aaf5cbef32267a350f18787d34cf41c1cc53cb230JmItdHM9MTc0Mjg2MDgwMA&p=3&ver=2&hsh=4&fclid=19a3920e-0f56-693d-3122-873b0e356882&psq=Saussure%2c+F.+\(1945\)+Curso+de+ling%3%bc%3%adstica+general.+Editorial+Lozada&u=a1aHR0cHM6Ly9hcmNoaXZILm9yZy9kZXRhaWxzL3NhdXNzdXJlWZlcmRpbmFuZC1jdXJzby1kZS1saW5ndWlzdGl-jYS1nZW5lcmFs&ntb=1](https://www.bing.com/ck/a?!&p=3b6730faa185e3f6d933ec5aaf5cbef32267a350f18787d34cf41c1cc53cb230JmItdHM9MTc0Mjg2MDgwMA&p=3&ver=2&hsh=4&fclid=19a3920e-0f56-693d-3122-873b0e356882&psq=Saussure%2c+F.+(1945)+Curso+de+ling%3%bc%3%adstica+general.+Editorial+Lozada&u=a1aHR0cHM6Ly9hcmNoaXZILm9yZy9kZXRhaWxzL3NhdXNzdXJlWZlcmRpbmFuZC1jdXJzby1kZS1saW5ndWlzdGl-jYS1nZW5lcmFs&ntb=1)

SEP (2024) *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro, Fase 2*. [https://www.bing.com/ck/a?!&p=f4f7bd37a3a4cd2e3333ad25441a8d5c9592c0efc5fb9e7f6edeabccafb60df5JmItdHM9MTc0Mjg2MDgwMA&p=3&ver=2&hsh=4&fclid=19a3920e-0f56-693d-3122-873b0e356882&psq=SEP+\(2024\)+Un+libro+sin+recetas.+Fase+2.&u=a1aHR0cHM6Ly9saWJyb3MuY29uYWxpZGVnLmdvYi5teC8yMDI0L0swTFBNLmh0bQ&ntb=1](https://www.bing.com/ck/a?!&p=f4f7bd37a3a4cd2e3333ad25441a8d5c9592c0efc5fb9e7f6edeabccafb60df5JmItdHM9MTc0Mjg2MDgwMA&p=3&ver=2&hsh=4&fclid=19a3920e-0f56-693d-3122-873b0e356882&psq=SEP+(2024)+Un+libro+sin+recetas.+Fase+2.&u=a1aHR0cHM6Ly9saWJyb3MuY29uYWxpZGVnLmdvYi5teC8yMDI0L0swTFBNLmh0bQ&ntb=1)

Valencia, J. J., y Candelo, C. A. (2024). Caracterización del uso de las tecnologías TIC en niños de 5 a 6 años de edad del colegio Alegría del Saber del Municipio de Santander de Quilichao-Cauca.

https://repositorio.uniajc.edu.co/bitstream/handle/uniajc/2228/Trabajo-de-Grado-Andrea_Candelo_Juliana_Valencia_%20feb%2019.pdf?sequence=1

Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto. *línea*). Disponible en: <http://www.iutep.tec.ve/uftp/images/Descargas/materialwrlibros/LevS.Vygotsky-PensamientoyLenguaje.pdf>

LA VINCULACIÓN ESCUELA-FAMILIA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LECTORES EN LA EDAD PREESCOLAR

MSc Sandra Ortiz Gremps

Profesor Asistente

sandraog@uniss.edu.cu

MSc. Elsa Blanco Pérez

Profesor Instructor

elsabp@uniss.edu.cu

MSc. Ángel Ramón González Águila

Profesor auxiliar

argonzalez@uniss.edu.cu

Resumen

La literatura infantil es un medio para el paso del niño a un nivel superior del aprendizaje. Hoy los niños no leen. Las causas son diversas. La presente investigación diserta sobre las causas y consecuencias de este hecho y ve en la promoción de obras literarias desde la primera infancia una de las vías para formar lectores. Este trabajo hace una reflexión acerca de la importancia del consumo de una buena literatura infantil y juvenil por los infantes, con la participación activa de la familia, como principal centro de formación de la personalidad del ser humano. La vinculación entre las diversas instituciones relacionadas con la educación, el empleo de los medios tecnológicos y la búsqueda de soluciones creadoras encaminadas al logro de una enseñanza desarrolladora desde la enseñanza preescolar, deben ponerse en función de forjar lectores que en el futuro sean personas capaces de elaborar su propia construcción y sean competentes, críticos y analíticos, despertando la creatividad, la curiosidad y la imaginación para mejorar el mundo que nos rodea.

Palabras clave: literatura, literatura infantil, promoción de lectura, escuela, familia, preescolar

Abstract

Children's literature is a means for the child's passage to a higher level of learning. Today the children do not read. The causes are diverse. The present investigation discusses the causes and consequences of this fact and sees in the promotion of literary works from early childhood one of the ways to train readers. This work reflects on the importance of the consumption of good children's and youth literature by infants, with the active participation of the family, as the main center of formation of the personality of the human being. The link between the various institutions related to education, the use of technological means and the search for creative solutions aimed at achieving a developmental education from preschool education, must be put in order to forge readers who in the future are people capable of develop their own construction and be competent, critical and analytical, awakening creativity, curiosity and imagination to improve the world around us.

Keywords: literature, children's literature, reading promotion, school, family, preschool

Introducción

La literatura, al mostrar una representación del mundo permite volver en cada lectura a un escenario, que conocido o no, abre la visión del lector hacia lo que el escritor percibe en un momento determinado de su vida y aporta, por tanto, al conocimiento. Es un espectro amplio, va desde la individualidad del creador hasta la sociedad, porque cada obra se sitúa en un espacio con un tiempo histórico o artístico en medio de la evolución histórica del hombre y a veces, más allá.

Según Larrosa “La literatura ofrece tanto lo hermoso como lo monstruoso, tanto lo justo como lo injusto, tanto lo virtuoso como lo perverso.”(Larrosa, 1998) Es decir, que no se limita a mostrar la historia, hace un recuento desafiante de los hechos de cualquier período sociohistórico. Consumida desde la niñez, presupone la formación de un sistema de conocimientos, habilidades, valores que favorecen el desarrollo de esa personalidad en ciernes. Sin embargo, durante este siglo la sociedad subvalora el resultado enriquecedor de la literatura. El hombre del nuevo milenio no aprecia el valor cultural y espiritual de la obra literaria, no ve el aporte que esta hace al conocimiento de las civilizaciones precedentes y a la actividad humana actual.

La literatura Infantil, “conocida como el conjunto de producciones literarias orales o escritas caracterizadas por tener un lenguaje sencillo y expresiones fáciles de comprender para desenvolver fantasía, imaginación, creatividad y conocimiento”. (Arredondo, Cortella, Eurico; 2021) es la primera relación que tiene el niño con la literatura y comienza en los primeros años de vida, antes de la edad escolar. Por tanto su consumo debe iniciar en el seno familiar.

Al observar el modo de vida moderno en Cuba, resulta asombroso, que las familias no promueven el gusto por la lectura en los hijos. Al contrario, muchos lo consideran una pérdida de tiempo y las causas se atribuyen a las características específicas de la personalidad del niño, la cual discriminan. La lectura de la literatura artística ha sido desplazada por los vídeos juegos y materiales audiovisuales, estos últimos producidos, la mayoría de las veces, con fines comerciales.

Sin embargo, sigue siendo el libro el medio audiovisual más auténtico que existe, puesto que se acciona y se pone en funcionamiento con la simple voluntad de su usuario. La maravillosa experiencia de imaginar al Quijote lanzándose contra los molinos de vientos, a Romeo en el balcón de Julieta o de viajar con Gulliver a la tierra de los gigantes, se esfuma poco a poco e incluso se tergiversa el contenido ideológico de la obra en sí, lo cual conspira contra la cultura del lector. Parece ahora innecesario el acto de interpretar el texto literario de acuerdo a la competencia de cada lector. Entonces, ¿no es la lectura una forma de hacer hábil al ser humano?, al mismo tiempo cabría interrogar- ¿y la literatura, no constituye fuente de gozo, de placer y formadora de hombres inteligentes, capaces de transformar al mundo con soluciones novedosas?

Ricardo Piglia defendía el criterio de que “Una buena literatura divide a los lectores, crea antagonismos, produce enfrentamientos y pasiones... es una forma privada de la utopía. Se lee para convertirse en poeta, para amar, para madurar, para mejor morir. Sólo a los lectores se ofrece o se niega el mundo... hay que leer la literatura con fe, es decir, como modelo de vida, como un oráculo personal”. (Piglia, 2015) Es decir, la literatura crea hombres capaces de defender creencias, puntos de vista, crea poetas, narradores, dramaturgos. La literatura engendra maravilla porque nace de ella y gracias a ella vive el ser humano.

Para inculcar el gozo por la literatura, la edad preescolar es la más adecuada. Es este el momento idóneo para que surja el deleite con el acercamiento del niño a la literatura infantil, tanto en prosa como en verso. En esa edad el niño disfruta grandemente de un cuento narrado o leído, de un poema, de una canción, sobre todo si propician el juego.

“Lo que los niños viven en sus primeros años, es lo que los marcará durante el resto de su vida, ocurre lo mismo con el proceso lector que se inicia desde el preescolar y continúa siendo una actividad permanente. Durante éste la animación a la lectura no se debe imponer como obligatoriedad, por el contrario, debe ser una actividad placentera y creativa. Leer es importante para todas las edades y géneros, ayuda a fortalecer los hábitos lectores, formando personas que busquen su propia construcción y sean competentes, críticos y

analíticos, despertando la creatividad, la curiosidad y la imaginación para mejorar las competencias comunicativas.” (Gutiérrez Velásquez, 2016)

No obstante, los niños en edad preescolar llegan en la actualidad, en su mayoría, vírgenes en cuestiones de literatura a las instituciones escolares. Esto dificulta el proceso de formación de lectores que debe comenzar desde que inicia el desarrollo cognitivo en el ser humano. Se convierte al maestro en el responsable de influir en los educandos para lograr una relación armoniosa con la literatura, y se olvida el papel de la familia en este proceso.

En el Programa Educativo vigente en Cuba para la primera infancia se orienta: “La preparación de las familias constituye una prioridad dentro de la Educación de la Primera Infancia, con el fin de lograr que juegue un papel protagónico en la educación de sus hijos.” (Gob. Cuba, 2025) ¿Por qué no emplear esto en función de relacionar al niño con la literatura? Esa fue la primera tarea, lograr la participación familiar. Por tanto solo quedaba trazarse la pregunta:

¿Cómo lograr el vínculo escuela- familia para la formación de lectores desde la edad preescolar?

Desarrollo

Causas y azares de la desmotivación lectora en los niños cubanos desde la enseñanza preescolar

En Cuba desde los primeros grados se motiva a los alumnos para el disfrute de la literatura, lo que aparece registrado en los programas de la enseñanza primaria y preescolar en los que se orienta el trabajo con la audición de cuentos, relatos, poemas y canciones, la recitación y la narración oral y el empleo de formas lúdicas que requieren del acercamiento a la literatura infantil. Las escuelas promueven la literatura como forma de recreación y de aprendizaje en diversos espacios del proceso docente educativo. La existencia de bibliotecas escolares en los centros educativos, la proliferación de las nuevas tecnologías de la información, y la relación entre la escuela y las instituciones culturales vinculadas al libro, son fortalezas que tenemos en la promoción de lectura entre los niños.

Las Orientaciones Metodológicas para el trabajo con la Primera Infancia recogen las indicaciones para el tratamiento de la literatura en lo referido a la dimensión estética. Allí se explica que la literatura en esta dimensión “constituye una fuente de placer y regocijo que favorece la incipiente formación de cualidades éticas que en lo adelante fomentarán la formación de sentimientos en el niño” (O.M. 2024) para esto se utilizan los saberes adquiridos en las actividades dedicadas a la dimensión de comunicación, en la ética que en lo adelante fomentarán la formación de sentimientos en el niño, por esto se utilizan los saberes adquiridos en las actividades dedicadas a la dimensión de Comunicación, en la cual se aplican las metodologías específicas para el trabajo con la literatura. A pesar de la existencia de estas disposiciones, se conoce hoy que una de las mayores dificultades que enfrenta la educación en el país es que **los niños no leen**.

La causa pudiera buscarse en la escuela, en la existencia de maestros no lectores, en el tradicionalismo de la enseñanza de la lengua materna y de la literatura en todos los niveles de enseñanza, en la escasa publicación de obras literarias para los niños de todas las edades, en la poca calidad de las que se publican, en la despoblación de las bibliotecas escolares, hay quienes le echan la culpa a la virtualización. Podrían estarse enumerando obstáculos a lo largo de una cuartilla, pero lo cierto es que se ha dejado esta carga sobre las instituciones escolares y culturales, sin recordar el papel de la familia en la educación del niño, y en este caso, en la promoción de lectura.

A su vez, el hecho de que los niños y jóvenes no lean se debe además a que la literatura no responde a sus necesidades, está condicionada por dos factores: uno, la obra literaria en sí; y otro, la selección hecha

por los adultos para ofrecerles determinadas obras. sin tener en cuenta la edad y los intereses del infante. Esta es una realidad que puede revertirse en frustración y desdén por la lectura, por cuanto el niño se enfrenta a un código preparado para establecer la comunicación con el adulto, pero no con él.

En tal sentido es imprescindible la selección de los textos para lo que se deben tener en cuenta las características de esta edad. En esta etapa las niñas y los niños aprenden a convivir con otros seres humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su familia, a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse, a ser más autónomos, a desarrollar confianza en sí mismos, a ser cuidados y a cuidar a los demás, a sentirse seguros, partícipes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven, a descubrir diferentes formas de expresión, a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida, a solucionar problemas cotidianos, a sorprenderse de las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo, a apropiarse y hacer suyos hábitos de vida saludable, a enriquecer su lenguaje y construir su identidad en relación con su familia, su comunidad, su cultura, su territorio y su país.

La selección se hará teniendo en cuenta el canon establecido para la formación del educando en Cuba que regula “que los textos literarios que se seleccionaran para su estudio sirvieran al mismo tiempo como modelos de lengua, instrumentos de formación patriótica e identitaria y cantera de permanentes enseñanzas cívicas y morales. “(Montaño Calcines, 2024) lo que se aviene muy bien con el fin de la enseñanza en Cuba de formar un ser humano integral.

Vinculación escuela- familia

El Código de la Familia vigente en Cuba refiere “La concepción emancipadora de la familia que guía la transformación de la sociedad socialista cubana entrelaza el interés social y el interés personal, impulsa su desarrollo, contribuye a la formación de las nuevas generaciones y satisface hondos intereses humanos, afectivos y sociales de la persona (G.O, 2022) ¿Por qué no incluir entonces a la familia en el acercamiento de los infantes a la literatura?

En el proceso de desarrollo del niño, la familia es un punto de interacción afectivo que posibilita y debe favorecer el desarrollo cognitivo, afectivo y a la vez social de cada individuo desde la temprana infancia. Es en ella que se educa a los niños, las relaciones que se establecen en su núcleo repercuten en su desarrollo, pues lo estimulan. Cada miembro del núcleo familiar aporta en la adquisición de hábitos de vida de los demás miembros, incluidos los hábitos de lectura.

En los primeros años de vida, el niño requiere de sus padres y del resto del núcleo familiar para su desarrollo y de ellos adquiere los modos de actuación, específicamente, el hábito de la lectura. El niño tiene más posibilidades de ser lector, si su familia es lectora, o al menos tiene en su casa un lugar para los libros. Cuando el niño escucha cuentos de manera habitual en el seno familiar, o es animado a la recitación, la narración oral, a la escucha e interpretación de canciones infantiles, se convierte en un ente maravilloso, capaz de aprehender toda la sabiduría del mundo, de convertirse en un escritor competente, en un creador, que tendrá la posibilidad de transformar al mundo en el futuro.

Los padres son los maestros en los primeros años, ellos son los lectores que acompañarán luego al maestro y al bibliotecario cuando el niño ingrese a las instituciones escolares. La enseñanza preescolar es

fundamental, sobre todo porque es más fácil vincular la obra literaria al juego y hacer que forme parte del universo infantil, tanto como lo hacen los superhéroes de la filmografía extranjera. La evidencia está en lo logrado en materia lectiva durante el confinamiento derivado de la pandemia de COVID 19.

De esta experiencia y del contacto con los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Sancti Spíritus, quienes se quejaban del desinterés por la lectura en los niños de edad escolar, surge el interés por el tema. En entrevistas a maestros de diferentes niveles se apreció que el problema venía desde la Primera Infancia, pues los niños no conocían la literatura hasta llegar a primer grado, sobre todo los que no estaban vinculados a los Círculos Infantiles. Se decide entonces aplicar la experiencia de vincular a las familias de los niños que cursan la enseñanza preescolar, en la divulgación, consumo, degustación de la literatura infantil, empleando diversas vías que pudieran utilizarse tanto en el entorno escolar como en el extraescolar.

El reto está en cómo hacer válida esa vinculación escuela- familia con el objetivo de formar futuros lectores. Para ello se parte de lo expuesto en el programa educativo cubano para la primera infancia se refiere a la flexibilidad del currículo, que permite que las actividerísticas del grupo de niños y niñas, condiciones de las educadoras y ejecutoras y los contenidos a trabajar. Esta forma de estructurar las actividades programadas es una posibilidad más de favorecer la creatividad y la independencia de los encargados de la educación de los niños. Además, el contenido de la actividad independiente puede ser muy variado atendiendo a los intereses, gustos y necesidades de los niños que la seleccionan, pero indiscutiblemente la educadora y la ejecutora de la vía no institucional conjuntamente con la familia, ejercen también su influencia de una forma muy indirecta, incluyendo entre los materiales que los niños tienen a su disposición, algunos que resultan sugerentes y cuya utilización puede contribuir a alcanzarlos objetivos propuestos.

Esto se puede aprovechar en función de la formación de futuros lectores, por lo que las instituciones escolares, sean las Vías no Formales de la Educación o el Círculo Infantil, tienen que conocer su papel de promotores de lectura y utilizar el vínculo con la familia, los instructores de arte y el INDER de la localidad, en el ejercicio de esta tarea, para aprovechar al máximo la función lúdica de la literatura que tan bien se cumple en esta modalidad infantil.

El desarrollo de actividades en familia puede ser uno de las formas para llevar a los niños el hábito de la lectura. Es importante entonces el tiempo que se dedica a esta actividad en familia, este debe ser un momento mágico, importante, de diversión, para compartir, jugar, estudiar; se debe leer para comunicar, leer para escuchar, leer para aprender; si estas tareas se realizan en el momento y ambiente adecuado, se formará ese hábito lector que tanto nos pre-ocupa.

Por tanto, el maestro de esta enseñanza debe diseñar actividades encaminadas a unir a los familiares al proyecto promotor de lectura, para ello se apoyará en toda la estructura creada en esas instituciones, en muchas ocasiones subutilizada, que incluye al consejo de padres, la Brigada de instructores de arte, “José Martí” y a otras piezas del proceso de enseñanza aprendizaje de la educación preescolar.

Actividades resultadas de la experiencia aplicada

Para cumplir el objetivo propuesto se seleccionaron obras adaptadas y adecuadas a los intereses de los niños, en la mayoría de los casos, clásicos de la literatura infantil y juvenil, al comprender la necesidad de formar en los niños una concepción estética elevada como lo piden los documentos que rigen la Enseñanza preescolar. Se prefirieron adaptaciones reconocidas para adecuarlas a la edad y pertenecientes tanto a la

Atendiendo a lo establecido por el Tercer Perfeccionamiento de la Educación en Cuba, vigente en los todos niveles de Enseñanza desde el curso 2023-20224, las actividades desarrolladas se encaminaron al logro de la creatividad en los educandos, propiciando la vinculación ante todo con la familia, intencionarong el protagonismo, lo que dio paso al aprendizaje productivo y creativo, el desarrollo de habilidades, y la reflexión crítica y autocrítica de los conocimientos que se adquieren. Esto hizo que los niños se implicaran; y participaran de manera activa, planteando sus juicios, valoraciones y puntos de vista y, en consecuencia, las actividades favorecieron la formación integral de su personalidad.

Las actividades propuestas se derivaron de los diagnósticos realizados por los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Preescolar en las escuelas de la provincia en que imparten clases

- Trabajo de mesa para la selección de textos de literatura infantil enmarcadasen el canon establecido por la enseñanza, que puedan formar parte de la experiencia.
- Creación de grupos de WhatsApp para materializar la experiencia con la participación de los padres y maestros.
- Recital de poesía.
- Festival de narración de cuentos.
- Visita a la biblioteca pública de la localidad.
- Lanzamiento de libros infantiles en combinación con las instituciones culturales.
- Encuentro con escritores de literatura infantil de la localidad.
- Desfiles de personajes de la literatura infantil.
- Elaboración de la biblioteca del aula.
- Creación de biblioteca virtual para intercambio con familiares.
- Talleres de creación de historias con el empleo de ilustraciones.
- Dramatización de obras literarias con la participación de los familiares.
- Concursos de ilustración de obras literarias.
- El cuento más largo y el cuento más corto.
- Círculos de lectura familiar.
- Ferias de libros de literatura infantil.
- Concursos de dibujo.
- Debate de filmes infantiles relacionados con la literatura para esta edad.

Todas las actividades contaron con la presencia de las familias durante el proceso, constatándose una mayor motivación hacia la lectura, lo que sirve de base para el trabajo futuro de promoción lectora en los niveles de enseñanza que le suceden. Los resultados obtenidos de esta experiencia pueden ser divulgados con mayor precisión en otros trabajos futuros.

Por supuesto, se trata de aprovechar todos los espacios en que se desarrolla el niño en función de formar, no solo un futuro lector, sino un ente capaz de crear, de mirar el mundo con sensibilidad, de disfrutar con creces de lo que ofrece la naturaleza. Todo esto porque desde la edad preescolar se relacionó con verdaderas obras de arte que moldearon su gusto estético y lo insertaron en el universo del conocimiento, por la vía de las lecturas literarias.

Ahora queda a los educadores de estos años de vida la labor más difícil: diseñar actividades, teniendo en cuenta el diagnóstico de los niños a su cuidado y el enfoque desarrollador del que tanto se habla y al cual se aspira como fin de la Educación cubana.

Conclusiones

La relación con obras de la literatura infantil ayuda a la formación de la personalidad del individuo desde la edad preescolar, pues presenta ante el niño diversas situaciones, en escenarios desconocidos y junto al conocimiento, les brinda la posibilidad de interpretar y transformar la realidad que el escritor ha creado para ellos.

Las potencialidades tecnológicas y organizativas para enfrentar el proceso de formación de lectores en la enseñanza preescolar, idónea para lograr ese objetivo, existen, pero se requiere de la vinculación con la familia por el papel que juega esta en la educación del niño desde su nacimiento.

Las actividades encaminadas a la promoción de la lectura en la edad preescolar deben estar acompañadas de una correcta selección de las obras y diseñadas con enfoque desarrollador, y requieren de la creatividad del maestro de esa enseñanza.

Referencias bibliográficas:

Gaceta Oficial (2022) *Código de las Familias*. AÑO CXX Ley 156/2022 (GOC-2022-919-O99 Sitio Web: <http://www.gacetaoficial.gob.cu> Página 2893

Gutiérrez, L. E. (2016). *La lectura como estrategia para el desarrollo del aprendizaje en la primera infancia*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11912/3681>.

Larrosa, J. (1998). *Venenos y antídotos. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes.

Ministerio de Educación. (2020). Última modificación en 2025. *Programa de Educación Primera Infancia*. <https://www.mined.gob.cu/primera-infancia/>

Ministerio de Educación. (2024) *Orientaciones Metodológicas Primera infancia*. Editorial Pueblo y Educación

Montaño Calcines, Dr. C. J. R. (2021) *Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la literatura en los niveles no universitarios en Cuba a partir de la década del setenta del pasado siglo*. VARONA, núm. 73, 2021 Universidad Pedagógica Enrique José Varona, Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360670689022>

Piglia, R. (2015). *La forma inicial: conversaciones en Princeton*. Eterna Cadencia.

Quiceno, Andrea Arredondo, Pereira, Bárbara Cortella, & Coenga, Rosemar Eurico. (2021). *Literatura infantil: Una herramienta primordial para el desarrollo de los niños de preescolar*. Revista de Educação Pública, 30, e10089. Epub 05 de abril de 2021. <https://doi.org/10.29286/rep.v30ijan/dez.10089>

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Solo se aceptarán para su publicación trabajos inéditos.

El Consejo Editorial procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta revista. Todos los artículos se someterán al proceso de evaluación de “doble ciego”.

La extensión de los trabajos será preferentemente de 12 a 15 cuartillas, letra Arial 11, y 1.5 interlineado.

Cuidar que el título del trabajo no exceda de 15 palabras, todas con mayúsculas y en negrilla.

La estructura del documento será:

1. Título
2. Autor o autores
3. Resumen en español
4. Palabras clave
5. Abstract
6. Keywords
7. Texto
8. Referencias bibliográficas

Las referencias, tablas y figuras se realizarán conforme al formato APA vigente.

NOTAS

1. Anexar en cada artículo, en un máximo de cuatro renglones: perfil profesional, lugar de trabajo y puesto o actividad que se desempeña.
2. Se les comunicará a través de su correo electrónico la aprobación del artículo para su publicación.
3. Se solicita hacer extensiva a las personas interesadas en publicar algún artículo académico sobre cualquier tema relacionado con educación.

Envío de contribuciones a: **praxiseducativaredie@gmail.com**