

Representaciones Sociales y Desafíos Educativos en la Infancia y Adolescencia

COORDINADORES

MARIA LUISA PEREIRA HERNANDEZ

LUIS MIGUEL DIAZ RODRIGUEZ





Coordinadores

María Luisa Pereira Hernández

marialuisa.pereira@upes.edu.mx

ORCID (0000-0002-4748-5397)

Luis Miguel Díaz Rodríguez

luis.diaz@upes.edu.mx

ORCID (0000-0003-3636-9742)

Autores

Emma Jimena Lugo Zamorano

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

Unidad Culiacán.

Sinaloa México.

Jimena_zamorano@hotmail.com

ORCID: 0009-0009-1970-364X

David Denis Fajardo

hola.ahoraquehagoprofe@gmail.com

ORCID (<https://orcid.org/0009-0001-1295-9994>)

Aléxia Emmalú Félix Monzón

alexiafelix101@gmail.com

ORCID 0009-0002-5507-2020

Martha Guadalupe Salazar Espinoza

marthaespinoza1395@gmail.com

ORCID: 0009-0002-8377-2577

Sandra Susana Serrano Acosta

profesora.sandraserrano@gmail.com

ORCID 0009-0002-2379-4168

**Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Culiacán; Sinaloa,
México.**

Representaciones Sociales y Desafíos Educativos en la Infancia y Adolescencia

Esta obra es editada por la Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C.

Calle Morelos, 377 Pte. Col. Centro, CP: 63000. Tepic, Nayarit, México.

Tel. (311) 441-3492.

<https://libros-utp.com/index.php/editorialutp/index>.

<https://www.editorial-utp.com>

Derechos Reservados © 12 de diciembre de 2024. Primera Edición digital.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

ISBN: 978-607-69990-9-7

DOI: 10.58299/utp.226

La distribución de este libro es bajo Licencia de Reconocimiento- No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). La cual permite compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, adaptar, remezclar, transformar y crear a partir de los documentos publicados por la revista siempre dando reconocimiento de autoría y sin fines comerciales.

Esta publicación es resultado de actividades académicas, científicas y tecnológicas innovadora, fortaleciendo el desarrollo y la divulgación de las ciencias en contextos locales nacionales e internacionales.





Editorial UTP, una editorial indizada, cuyo objetivo es fortalecer la difusión y divulgación de la producción científica, tecnológica y educativa con altos niveles de calidad; teniendo como base fundamental la investigación y el desarrollo del potencial humano; a través de publicaciones de artículos, libros, capítulos de libros, vídeos, recursos educativos, conferencias, congresos y programas especiales; brindando oportunidades para profesores, investigadores, estudiantes de los distintos niveles educativos en contextos locales, nacionales e internacionales.

CERTIFICA

Que el libro **“Representaciones Sociales y Desafíos Educativos en la Infancia y Adolescencia”** presentado por los autores **María Luisa Pereira Hernández y Luis Miguel Díaz Rodríguez** es producto de investigación académica, científica y/o tecnológica, dado que ha superado un proceso exhaustivo de arbitraje mediante evaluación por pares académicos integrantes del Comité de Evaluación de la Producción Científica, Académica y Tecnológica a través de criterios de evaluación establecidos para investigaciones de alta calidad. Publicación de acceso abierto disponible en la [Biblioteca Digital de la Editorial UTP](#).

Se extiende el presente certificado, a los 12 días del mes de noviembre del año 2024.

ATENTAMENTE

Transformando con Ciencias

Dra. Ana Luisa Estrada Esquivel
Comité de Evaluación de la Producción Científica,
Académica y Tecnológica
Universidad Tecnocientífica del Pacífico

Presentación

La educación del siglo XXI enfrenta desafíos complejos y multifacéticos, que no solo se limitan a la adquisición de conocimientos técnicos o competencias académicas, sino que requieren una comprensión integral del ser humano en su contexto social, emocional y cognitivo. En este sentido, las representaciones sociales que los estudiantes desarrollan sobre temas como la inclusión, la competencia, la autonomía o el bienestar emocional se han convertido en un campo de estudio crucial, ya que influyen en sus experiencias de aprendizaje y en la manera en que interactúan con su entorno escolar y comunitario. Este libro nace con el propósito de iluminar cómo los niños, niñas y adolescentes en diferentes contextos educativos construyen y perciben estos conceptos clave, a través de un análisis profundo de sus representaciones sociales.

Compuesto por cinco capítulos que corresponden a investigaciones desarrolladas en diversos escenarios escolares de México, este compendio no solo ofrece una mirada rica y matizada sobre los desafíos que enfrenta la educación, sino que también proporciona herramientas para la reflexión crítica y la transformación educativa. Cada capítulo aborda un tema específico, pero en su conjunto, el libro traza un hilo conductor que revela las intersecciones entre las experiencias sociales, emocionales y académicas de los estudiantes.

El primer capítulo examina la representación social de la inclusión en estudiantes de educación primaria, un tema de creciente relevancia en un mundo cada vez más diverso. A través de un enfoque cualitativo de corte descriptivo-interpretativo, se indaga en cómo los niños y niñas entienden el concepto de inclusión, no desde una perspectiva meramente teórica, sino desde su vivencia cotidiana en las aulas. Utilizando técnicas como cuestionarios, aportaciones orales, dibujos y la observación de la dinámica escolar, este estudio explora la manera en que los estudiantes integran el concepto de inclusión en su relación con los demás, particularmente en lo relacionado con el juego y la aceptación de la diversidad como parte fundamental de la vida en sociedad. Los resultados revelan que, aunque los niños muestran una comprensión cercana de lo que implica la inclusión, también existen tensiones y áreas donde la integración de la diversidad aún es un reto.

El segundo capítulo amplía el análisis de la inclusión, pero desde una perspectiva que subraya las tensiones y contradicciones en las representaciones sociales de los infantes de entre 7 y 12 años. A partir de una investigación cualitativa de corte transversal, este capítulo examina cómo los niños perciben la inclusión no solo como un proceso positivo, vinculado a la solidaridad y el compañerismo, sino también como un fenómeno cargado de desafíos, exclusiones y conflictos. Este estudio refleja que, aunque los ideales de inclusión están presentes en los discursos de los niños, la realidad en las escuelas aún está marcada por dinámicas de discriminación y segregación. Los dibujos y las respuestas directas de los niños son testimonio de cómo las políticas educativas actuales aún no logran cerrar la brecha entre la teoría y la práctica inclusiva, una reflexión que invita a repensar los enfoques y las estrategias pedagógicas en torno a este tema.

El tercer capítulo aborda un tema delicado, pero esencial en el contexto actual: la representación social del suicidio entre niños de segundo grado de primaria. A menudo considerado un tema tabú, el suicidio se encuentra en el corazón de discusiones más amplias sobre la salud mental y el bienestar emocional de los estudiantes. Este capítulo investiga cómo los niños conceptualizan este fenómeno, explorando sus percepciones y emociones a través de entrevistas semi-estructuradas que permiten acceder a sus pensamientos más profundos. Los resultados revelan una comprensión fragmentada del suicidio, que oscila entre su asociación con la muerte en general y una percepción más clara del acto como “quitarse la vida”. Este estudio subraya la necesidad urgente de abordar la salud emocional desde edades tempranas, promoviendo espacios de diálogos abiertos y seguros donde los estudiantes puedan expresar sus inquietudes y miedos.

El cuarto capítulo se enfoca en la representación de la competencia en el contexto rural, destacando cómo los estudiantes de educación primaria de estos entornos perciben la competencia, particularmente en relación con las habilidades digitales. A través de un enfoque exploratorio y descriptivo, basado en el método de estudio de caso, este capítulo investiga cómo los niños entienden la competencia, no solo como una habilidad o destreza, sino como un proceso de comparación y lucha por destacar frente a sus compañeros. Los resultados muestran que los estudiantes de grados inferiores asocian la competencia con juegos físicos, mientras que aquellos

en grados superiores comienzan a integrar la competencia digital, especialmente a través de los videojuegos. Sin embargo, se detecta una ausencia significativa de la competencia digital en los primeros grados, lo que sugiere la necesidad de un enfoque más temprano y equilibrado en la alfabetización digital, fundamental para el desarrollo de ciudadanos críticos y creativos en el mundo contemporáneo.

Finalmente, el quinto capítulo se adentra en la autonomía de los estudiantes de secundaria en la resolución de problemas matemáticos, un área clave para el desarrollo de competencias fundamentales en la vida académica y cotidiana. A partir de los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), que posiciona a México con bajos rendimientos en matemáticas, este estudio busca comprender cómo los estudiantes conceptualizan su autonomía en el aprendizaje de esta disciplina. A través de entrevistas y la observación de clases, se revela que, si bien los estudiantes reconocen la importancia de las matemáticas en su vida diaria, pocos logran desarrollar un sentido de autonomía en su resolución de problemas. Este capítulo plantea una reflexión profunda sobre la enseñanza de las matemáticas, sugiriendo que el fomento de la autonomía no debe limitarse a estrategias de resolución, sino que debe integrarse en una pedagogía que empodere a los estudiantes como agentes activos de su propio aprendizaje.

En su conjunto, este libro ofrece un aporte significativo al campo de la educación, proporcionando un análisis crítico y detallado de cómo las representaciones sociales de los estudiantes influyen en su experiencia educativa. Los capítulos no solo iluminan temas clave como la inclusión, la competencia, la autonomía y el bienestar emocional, sino que también invitan a los lectores a reflexionar sobre cómo estas representaciones pueden ser transformadas a través de prácticas educativas más inclusivas, equitativas y centradas en el desarrollo integral del ser humano. Este compendio busca, en última instancia, ser un recurso tanto para investigadores como para educadores comprometidos con la mejora continua de los procesos educativos y el bienestar de los estudiantes.

María Luisa Pereira Hernández
Luis Miguel Díaz Rodríguez



ÍNDICE

La representación social del concepto de Inclusión en niñas y niños de educación primaria fase 5

Resumen	12
Abstract	12
Introducción.....	13
Desarrollo.....	18
Resultados	21
Conclusión.....	30

La representación social del concepto de inclusión

Resumen	37
Introducción.....	38
Desarrollo	47
Resultados	50
Conclusión.....	57

Comprendiendo las representaciones sociales del suicidio en niños: Implicaciones educativas

Resumen	64
Introducción.....	65
Desarrollo.....	72
Resultados	75
Conclusión	83
Referencias bibliográficas.....	85



Competencia digital en educación primaria: Análisis de percepciones y representaciones en un contexto rural

Resumen	90
Introducción.....	91
Desarrollo.....	98
Resultados	102
Conclusión	113

La representación social del concepto de autonomía en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de secundaria

Resumen	120
Introducción.....	121
Desarrollo	129
Resultados	132
Conclusión	139

La representación social del concepto de Inclusión en niñas y niños de educación primaria fase 5

INDICE



Emma Jimena Lugo Zamorano

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Culiacán, Sinaloa
México.

Jimena_zamorano@hotmail.com

ORCID: 0009-0009-1970-364X

Resumen

El presente proyecto describe la Inclusión desde la representación social de niñas y niños en educación primaria fase 5. Se desarrolló bajo un enfoque de tipo cualitativo de corte descriptivo-interpretativo, se aplicaron cuestionarios, aportaciones orales, dibujos y observación de dinámica escolar, enfocada en la relación de los estudiantes y su capacidad para aceptar la diversidad como parte esencial de la vida en sociedad. El grupo estudiado se conforma de 17 hombres y 10 mujeres. En los resultados obtenidos se observa una representación cercana a lo que implica la Inclusión, relacionándolo con el juego, la aceptación y ser parte activa de un grupo social.

Palabras clave: Inclusión, representación social, diversidad, juego, educación inclusiva.

Abstract

This project describes Inclusion from the perception of girls and boys in primary education phase 5, its object of study was the social representation of infants about the Inclusion paradigm. It was developed under a qualitative approach of a descriptive-interpretive nature, which is why questionnaires, oral contributions, drawings, and observation of school dynamics are applied, focused on the relationship of students and their ability to accept diversity as an essential part of life in society. The group studied is made up of 17 men and 10 women. In the results obtained, a representation close to what Inclusion implies, relating it to play, acceptance, and being an active part of a social group is observed.

Keyword: Inclusion, social representation, diversity, play, inclusive education.

Introducción

Uno de los principales retos a los cuales se enfrenta el sistema educativo mexicano actualmente, es el brindar a sus estudiantes una educación de calidad, basada en las características y necesidades específicas de cada uno de ellos y a la diversidad en general. De esta manera se puede establecer que la inclusión como una respuesta a la diversidad, indica una tarea compleja; para que suceda y se lleve a las aulas una educación de excelencia es necesaria la disposición, análisis e innovación, lo anterior con base en Ainscow (2001) “La Inclusión indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los estudiantes que asisten a ellas” (p. 53).

En este sentido, resulta interesante conocer cómo los mismos estudiantes construyen el concepto de Inclusión, de qué manera lo viven desde su posición en el aula y en la sociedad. Pero, hablar de educación inclusiva desde la representación social infantil, supone analizar la posición y perspectiva reflexiva de los estudiantes.

Un informe reciente por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) menciona que “Los sistemas educativos no se están adaptando a las necesidades de los estudiantes, por lo que uno de cada cuatro estudiantes de quince años de edad en todo el mundo declara sentirse como un extraño en la escuela” (UNESCO, 2020, p. 4) lo anterior pone de manifiesto que, los estudiantes experimentan prácticas de exclusión educativa, segregándolos al grado de aislamiento o de abandono escolar.

De los planteamientos anteriores, surge el presente proyecto que tiene como objetivo analizar la representación social de la Inclusión en estudiantes de primaria fase cinco, de diez y once años de edad y surgen las siguientes preguntas ¿Cuál es la representación social de inclusión que los estudiantes de primaria fase 5 han construido? ¿De qué manera su representación social impacta en la dinámica escolar en orden de promover la inclusión? ¿Cómo perciben la diversidad?

La investigación que se realiza es de relevancia social actual, tomando en cuenta que la educación inclusiva tiene un gran impacto que al presente se ha convertido en

un tema vigente en la política educativa federal, de acuerdo a las bases de la Nueva Escuela Mexicana y sustentado a nivel federal en la Ley General de Educación específicamente en el artículo 7° “La educación debe ser inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación” (Secretaría de Gobernación, 2019, artículo 7°, fracción II).

Resulta entonces necesario indagar qué entienden los estudiantes sobre Inclusión y de qué manera han construido dicho paradigma en su realidad social y analizar si sus conductas promueven la inclusión.

Representaciones sociales

El hombre es considerado un animal social pues según Adelson (1971) el individuo aprende de los otros mucho más de lo que construye por sí mismo de manera aislada, siendo la primera infancia la etapa en la que comienza a construir una representación de lo que le rodea, considerando a la representación del mundo como un fundamento sobre él se sustenta la forma de estar y funcionar en él, se adapta a relacionarse con los otros y, como en esa etapa depende de los adultos para su supervivencia, experimenta desde muy temprano lo que es la autoridad y el modelo a seguir.

De acuerdo con Delval (1994) “debido a que el hombre es un ser social que sólo puede desarrollarse dentro de una sociedad y estando en contacto estrecho con los otros” (p. 25), en este sentido requiere de la construcción de representaciones precisas de la realidad, incluyendo en ella a uno mismo y a los otros, lo que representa el mayor logro de la especie humana, su arma más poderosa para controlar la naturaleza. De lo anterior surgen las representaciones de la vida social, que incluyen cómo el infante se relaciona con los demás, cuál debe ser su comportamiento y qué es lo que se espera que los demás hagan en las distintas situaciones sociales, por lo que tiene que elaborar entonces modelos del funcionamiento social, de las instituciones en cuyo marco se desarrolla la vida social.

De esta manera, se genera la formación del conocimiento social a través de representaciones mentales que son construcciones personales que incluyen cómo

nos relacionamos con los demás, cuál debe ser el comportamiento adecuado para funcionar en sociedad y qué es lo que se espera que los demás hagan en las distintas situaciones sociales, y para ello se tienen que elaborar modelos del funcionamiento social, en los que se desarrolla la vida social.

Representaciones sociales infantiles

Todo ser humano está inmerso en el mundo social desde su nacimiento, formando parte en un primer momento de su núcleo familiar, para posteriormente pertenecer y funcionar en otras instituciones sociales. De lo anterior resulta que la sociedad en general, busca un ideal de lo que el hombre debe ser, desde lo intelectual, como lo físico y moral, pero para un menor es complejo comprender de qué manera fungir funcionalmente en sociedad, para ello es necesario que construya las representaciones sociales, explorando las características del mundo, de acuerdo con Delval (1994) en este caso la transmisión directa por parte de los adultos desempeñan un papel significativo.

El niño construye su propia representación del mundo social mediante un proceso activo, que va desde la adquisición de normas y valores que implican la comprensión de los procesos para desenvolverse funcionalmente, así como las instituciones sociales que le rodean. Lo anterior se sustenta en Delval (1994) “Normas, valores, informaciones y explicaciones son entonces algunos de los elementos que componen los modelos o representaciones que el niño va elaborando sobre el mundo social, elementos que podemos agrupar en tres tipos: normativo, valorativos, informativos y explicativos” (p. 21).

De esta manera el niño se acostumbra a relacionarse con otros en los diversos contextos en los que se desenvuelve, aprendiendo a identificar de qué manera debe funcionar en ellos, a través del ejemplo de los adultos, interiorizando que el conocimiento es siempre social y que necesita ese marco social para desarrollarse. Así pues, la representación social no se transmite de manera concreta, sino que el niño la elaborará de manera personal, pero requiriendo de los demás, existiendo una estrecha relación de lo individual con lo social.

Desarrollo de las representaciones sociales infantiles

Con base en los párrafos anteriores, es innegable que desde el nacimiento y conforme los niños se van desarrollando, dan muestras que indican necesitar de los demás, en un primer momento a través de la búsqueda del alimento, pasando posteriormente por conductas de apego que implican repertorios comunicativos elementales, para dar lugar más tarde a conocerse a sí mismo a través del conocimiento de los otros, aterrizando en un proceso de adaptación que implica desenvolverse funcionalmente en el entorno que le rodea, por ello se considera como fundamental la socialización con la finalidad de alcanzar el óptimo desarrollo y aprendizaje del individuo.

De acuerdo con Vygotsky (1979) “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)” (p. 94). Para ello debe construir modelos o representaciones de la realidad social en los contextos que se desenvuelven día a día, con el fin de que le brinde sentido al mundo social que le rodea, permitiéndole de esta manera, interactuar acertadamente en él.

Queda claro que el infante se desarrolla y aprende a través de la interacción social, desde temprana edad emana la necesidad del otro, por lo que se establece que el desarrollo del niño mantiene un vínculo estrecho con la interacción social en el contexto que se desenvuelve, es decir, la socialización como tal. En esa socialización existe la diversidad, entendida con base en Femenías (2007) “la diversidad se asocia con distintos aspectos, entre ellos diferencia e identidad; al hablar de diferencia es significativo hacer referencia a la Inclusión” (p. 12) Por lo anterior, este paradigma surge como un medio de aceptación a la otredad, en este sentido el menor debe desarrollar valores y conductas que le permitan reconocer que para funcionar activa y asertivamente en sociedad, debe ser capaz de reconocer a la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento en común y en la que se valoren y reconozcan las diferencias para el logro de objetivos en común.

Conceptualización de inclusión

En la actualidad la inclusión es un modelo de relevancia internacional, siendo estudiado por múltiples investigadores, entre los que destacan Ainscow y Booth

(2001) quienes consideran a la inclusión como “un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas” (p. 34). En este sentido la inclusión ubica a una escuela ideal, como aquella que abre sus puertas a toda persona, sin importar sus características específicas o condiciones, sustentándose en la valoración de la diversidad, respeto a sus derechos, erradicar cualquier forma de discriminación y transformar las políticas, culturas y prácticas de los centros educativos, dando paso de esta manera, a una educación inclusiva.

De acuerdo a la Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica “la Inclusión se basa en la valoración de la diversidad adaptando el sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos” (SEP, 2018, p. 24). Por lo anterior se establece que la Inclusión busca transformar los sistemas educativos mediante acciones encaminadas a eliminar los obstáculos o barreras que limitan la igualdad de acceso y de oportunidades a los derechos de los estudiantes.

Por otra parte, Buey (2010) argumenta que el paradigma de Inclusión se considera como un fenómeno social más que un fenómeno educativo, y se emplea con diversos fines y propósitos según sea el contexto; por ello considera que no existe una definición establecida universalmente, lo cual destaca la relevancia de reconocer la representación social que tiene en los niños.

Asimismo Booth, Ainscow, y Kingston (2007) comentan que “el proceso hacia la inclusión implica reestructurar las culturas, políticas y prácticas educativas, de manera que los centros educativos sean sensibles a la diversidad de niños y jóvenes de la localidad” (p. 146). En este sentido, la Inclusión en el ámbito educativo, radica en identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación, desde el plan de estudio hasta la pedagogía y la enseñanza.

Desarrollo

Materiales y Métodos

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque de tipo cualitativo, de corte descriptivo-interpretativo, debido a que se pretende rescatar de manera detallada el objeto de estudio, haciendo un análisis a profundidad que describa la percepción real del docente, acerca de la educación inclusiva de estudiantes que enfrentan BAP. Es decir, que a través de este enfoque se facilita el estudio de la percepción de los docentes con base en lo que dicen, argumentan y se observa desde y en su escenario educativo.

Para Hernández, Fernández, y Baptista (2010):

El enfoque cualitativo se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). (p. 9)

Cabe señalar que los datos que aquí se rescatan, son de tipo cualitativo, que por ende, obedecen al enfoque por el que se opta, tomando en cuenta que de acuerdo con Hernández, Fernández, y Baptista (2010) “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (p. 7). El enfoque cualitativo, permite la recolección de datos, para la indagatoria acerca de la representación social del concepto de Inclusión en niñas y niños de educación primaria fase 5. La muestra está compuesta por menores de entre 10 y 11 años de edad, estudiantes de educación primaria fase 5, específicamente en quinto grado, el grupo se compone de 17 hombres y 10 mujeres, la dinámica escolar que viven refleja algunas situaciones de exclusión, se retoma la información a través de la observación, el cuestionario y dibujo.

Procedimiento

Para abordar los objetivos de la investigación, se implementó un diseño metodológico centrado en la interacción directa con los estudiantes mediante actividades participativas y reflexivas.

Posteriormente se diseñaron instrumentos participativos adaptados a su edad y nivel de comprensión. Entre estos instrumentos se incluyó un cuestionario con preguntas abiertas, cuya finalidad era indagar qué significaba para ellos la inclusión y cómo la percibían en su escuela. Además, se diseñó una actividad creativa que consistía en la elaboración de un dibujo o collage. La actividad, buscaba la representación visual de inclusión y cómo visualizaban la diversidad en su contexto escolar.

La planificación de la actividad anterior, en el aula, incluyó una sesión en la que se llevarían a cabo las actividades participativas. La sesión comenzó con una breve introducción sobre la relevancia de la inclusión y la diversidad en la escuela, buscando concienciar a los estudiantes sobre estos conceptos. Posteriormente, se explicaron las instrucciones para completar el cuestionario y la actividad creativa, asegurándose de que los estudiantes comprendieran claramente lo que se les pedía. La fase de preparación fue crucial para garantizar que los estudiantes pudieran participar de manera efectiva y reflexiva.

Durante la sesión en el aula, se llevó a cabo la administración de los instrumentos. Los estudiantes completaron el cuestionario de manera individual, disponiendo de tiempo suficiente para reflexionar y responder. Para la actividad creativa, se proporcionaron materiales como papel y crayones, y se supervisó su progreso para asegurar la participación activa de todos los estudiantes. La fase de implementación fue cuidadosamente organizada para facilitar la expresión personal y creativa de los estudiantes.

Durante la actividad, se facilitó la discusión y se alentó a los estudiantes a compartir sus pensamientos y opiniones. Las respuestas y las expresiones creativas fueron registradas meticulosamente para su análisis posterior. El registro detallado permitió una recolección de datos rica y significativa, esencial para la posterior etapa de análisis.

Después de la recolección de datos, se realizó un análisis cualitativo de las respuestas de los cuestionarios y de los materiales creativos. Este análisis buscó identificar temas comunes y variaciones en las percepciones de inclusión y diversidad entre los estudiantes. Se interpretaron los hallazgos cualitativos para comprender cómo los estudiantes construyen la representación social de la inclusión y si perciben

la diversidad como algo positivo o negativo. Esta interpretación de resultados permitió obtener una visión profunda sobre las percepciones de los estudiantes y su entendimiento sobre la inclusión y la diversidad en su entorno escolar.

Basado en los resultados obtenidos, se formularon conclusiones sobre las percepciones de los estudiantes de primaria fase 5 acerca de la inclusión y la diversidad en su entorno escolar, destacando puntos fuertes y áreas de mejora identificadas y se ofrecieron recomendaciones prácticas dirigidas a promover una mayor sensibilización sobre la inclusión y fomentar un ambiente escolar más inclusivo y respetuoso.

Resultados

La representación social de la Inclusión

Con base en interpretación de resultados, se establece que los niños de educación primaria fase 5, tienen como representación social de inclusión a la acción de incluir a alguien, jugar. En su minoría manifiestan una representación más amplia; reconociendo que es aceptar a todos a pesar de que sean diferentes, por lo que se pueden dividir en dos grupos o categorías: aquellos que lo asocian con incluir a alguien a jugar, y aquellos que van más allá y lo aplican en cualquier aspecto de la vida social, entendiendo y apreciando la diversidad de las personas.

A continuación, se da muestra de algunas respuestas obtenidas, cuando se les preguntó qué es inclusión.

“Es cuando incluyes a alguien, por ejemplo: es cuando una persona no tiene con quien juntarse o jugar y una persona la invita a jugar”. “Es aceptar a alguien como es, sin importar como sea”. “Incluir a todas las personas sin importar que sean diferentes”. “Es lo contrario de excluir”.

Las respuestas en conjunto revelan una comprensión significativa y madura del concepto de inclusión entre los estudiantes. Los estudiantes, entienden la inclusión, no solo como una acción concreta de invitar a otros a participar, sino también como una actitud de aceptación y respeto hacia la diversidad. Además, reconocen la relevancia de eliminar las barreras que podrían excluir a personas por sus diferencias.

De igual manera se refleja una comprensión práctica y empática de la inclusión, de acuerdo a la siguiente respuesta:

“Es cuando incluyes a alguien, por ejemplo: es cuando una persona no tiene con quien juntarse o jugar y una persona la invita a jugar”,

Los niños y niñas identifican que la inclusión involucra activamente invitar a otros a participar cuando podrían estar excluidos o solos, mostrando una sensibilidad hacia la relevancia de la interacción social y el apoyo mutuo entre los compañeros. La

referencia a jugar juntos también subraya la naturalidad con la que los niños de esta edad entienden la inclusión en el contexto de actividades recreativas.

Se destaca la valoración de la diversidad y la aceptación incondicional de las diferencias individuales tanto niños como niñas reconocen que la inclusión implica respetar y valorar a cada persona tal como es, sin juzgar por características externas o diferencias personales, de acuerdo a la siguiente respuesta:

“Es aceptar a alguien como es, sin importar cómo sea”.

La comprensión muestra un desarrollo cognitivo y emocional en cuanto a la tolerancia y el respeto hacia la diversidad, aspectos fundamentales para cultivar un ambiente inclusivo en cualquier contexto, incluyendo el escolar.

La afirmación relacionada a “Incluir a todas las personas sin importar que sean diferentes”, amplía la comprensión anterior al enfocarse en la universalidad de la inclusión. Los niños y niñas entienden que la inclusión debe ser aplicada de manera equitativa a todas las personas, independientemente de sus diferencias, la percepción promueve la equidad y la justicia social, aspectos esenciales para fomentar un sentido de comunidad y pertenencia en un entorno escolar diverso. Además, muestra una conciencia sobre la relevancia de eliminar barreras y prejuicios que podrían limitar la participación plena de todos los individuos.

En otra perspectiva, la respuesta “Es lo contrario de excluir”, simplifica el concepto de inclusión al contrastarlo con su opuesto directo, la exclusión. Los niños y niñas reconocen que la inclusión implica activamente no dejar a nadie fuera y asegurar que todos tengan oportunidades iguales de participar y contribuir. Esta percepción ayuda a clarificar el concepto al establecer una relación directa y clara con su opuesto, facilitando una comprensión más profunda y práctica del término.

Las respuestas presentadas, indican que los estudiantes están desarrollando una sensibilidad hacia la inclusión como un valor social clave, fundamental para la creación de comunidades escolares más integradoras y equitativas. Además, este entendimiento puede servir como base para promover prácticas inclusivas dentro y fuera del aula, fomentando un ambiente donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados por quienes son.

Las tres últimas respuestas dan cuenta a una representación social más cercana a lo que es Inclusión, pues emplean conceptos que corresponden a la Inclusión pretendiendo aceptar, incluir, invitar o hacer parte a cualquier persona sin distinguir sus diferencias, haciendo inconscientemente alusión a la diversidad, que de acuerdo con Dietz (2012) “ la diversidad se basa en el reconocimiento de la diferencia y modelos que hacen énfasis en la interacción entre miembros de los diversos grupos que componen una determinada sociedad” (p. 55).

Cuando se les cuestionó de cómo se da la inclusión en la escuela se obtuvo lo siguiente:

“Cuando el maestro nos pone a hacer equipo, eso es la inclusión”. “Jugando con niños con discapacidad e incluyéndolos en los bailes y más cosas”. “En mi escuela es incluir a las personas, cuando estén solos y tristes y por eso los incluimos”. “Cuando en el recreo todos participan en un juego”.

Las respuestas en conjunto revelan una comprensión holística y práctica de la inclusión entre los estudiantes. Estos entienden la inclusión como un proceso dinámico que implica acciones concretas y actitudes inclusivas en diferentes contextos escolares. La percepción de los estudiantes abarca desde la facilitación activa de la inclusión por parte de los adultos hasta la participación activa y el apoyo emocional entre los compañeros. Este entendimiento es fundamental para cultivar un ambiente escolar donde todos los estudiantes se sientan valorados, respetados y partícipes en todas las facetas de la vida escolar.

Por lo anterior, se observa que los estudiantes tienen su propia definición establecida, basándose sobre todo en el juego o el trabajo en equipo, debido a que durante la infancia es el medio a través del cual socializan y tienen sus primeros acercamientos para establecer relaciones interpersonales asertivas. De acuerdo con Meneses y Monge (2001) Piaget propone que el niño y la niña usan el juego para adaptar los hechos de la realidad a esquemas que ya tiene, y esto a su vez favorece las representaciones sociales.

Las respuestas concuerdan con los dibujos elaborados:

Figura 1.

Dibujos que representan la inclusión según los menores.



Nota: Se observa en los tres dibujos la representación de inclusión, que para los menores se basa en invitar a alguien a jugar, incluir personas con discapacidad, o hacer equipo de trabajo.

La imagen muestra un dibujo sencillo, pero significativo, que representa a tres niños sonrientes y unidos, lo que sugiere un entorno inclusivo donde todos participan activamente. La frase “Vamos a jugar en equipo” refleja un espíritu de colaboración y aceptación, enfatizando la importancia de la inclusión en las actividades grupales.

Los niños parecen estar de acuerdo con la idea de trabajar juntos, lo que subraya la idea de que, desde temprana edad, es fundamental fomentar valores de inclusión y cooperación. Este tipo de representación es crucial para mostrar que todos los niños, independientemente de sus diferencias, pueden participar y ser valorados en un entorno inclusivo.

Figura 2.

Dibujos adicionales que refuerzan la idea de inclusión.



Nota: Se observa en los tres dibujos la representación de inclusión, que para los menores se basa en invitar a alguien a jugar, incluir personas con discapacidad, o hacer equipo de trabajo.

Este dibujo no solo ilustra una lección de inclusión social, sino que también ofrece una ventana a la manera en que los niños perciben y representan el paradigma de la inclusión. La imagen nos muestra que los niños, desde una edad temprana, son capaces de internalizar y expresar conceptos de equidad y aceptación a través de interacciones cotidianas, como jugar juntos.

El niño que está de pie, al preguntar “¿Quieres jugar?” a su compañero en silla de ruedas, actúa con naturalidad, sin hacer distinciones basadas en las capacidades físicas. Esto refleja una visión inclusiva, donde las diferencias no son vistas como barreras, sino como parte de la diversidad que enriquece la interacción social. La respuesta afirmativa del niño en la silla de ruedas, “Sí”, simboliza su voluntad y deseo de participar, lo que sugiere que en un entorno inclusivo, todos los niños se sienten capaces y bienvenidos a contribuir y disfrutar de las mismas actividades.

Además es una representación clara de cómo los niños pueden entender y aplicar el concepto de inclusión, no como un ideal abstracto, sino como una práctica diaria

y tangible. La imagen refuerza la idea de que los niños, al estar expuestos a valores inclusivos desde temprano, desarrollan una visión del mundo donde todos tienen un lugar y un rol, independientemente de sus habilidades físicas.

Además, la simplicidad del dibujo y la pureza de la interacción mostrada resaltan que la inclusión no requiere de gestos grandiosos o complicados, sino de pequeñas acciones cotidianas, como invitar a alguien a jugar. Este paradigma de inclusión que los niños expresan a través de su arte refleja una sociedad ideal en la que la diferencia es aceptada y valorada, y donde todos los individuos, sin importar sus capacidades, son reconocidos y respetados.

Figura 3.

Dibujo de niños conversando sobre inclusión.



Nota: La imagen muestra a dos niños en una conversación, donde uno le dice al otro "Estás incluido". Esto refleja la comprensión de la inclusión entre los niños, que asocian el concepto con la integración y aceptación dentro de un grupo.

El diálogo entre los dos personajes puede interpretarse como una muestra de apoyo mutuo y comunicación. El niño que pregunta si el otro está listo parece estar ofreciéndole ayuda o asegurándose de que esté preparado, lo que refuerza la idea de cuidado y compañerismo, elementos esenciales en una sociedad inclusiva. La

respuesta del segundo niño, aunque no clara, sugiere que puede haber alguna preocupación o barrera que necesita ser abordada, pero lo más importante es que hay una disposición a continuar la interacción.

Este dibujo refleja la realidad de que la inclusión no siempre es un proceso sencillo; a veces, implica superar dudas, miedos o dificultades. Sin embargo, lo esencial es la intención de incluir al otro, de preguntar, de estar presente y dispuesto a colaborar. A través de este dibujo, se observa cómo los niños pueden entender que la inclusión va más allá de simplemente estar juntos; es un proceso activo de apoyo y comprensión.

Además, la simplicidad del dibujo con figuras básicas y expresiones faciales enfatiza que los conceptos de inclusión y apoyo pueden ser entendidos y expresados de manera intuitiva y natural desde la niñez. Los niños, en su mundo de juego e imaginación, reflejan una visión del mundo donde la inclusión es un acto cotidiano, basado en la empatía y la solidaridad, valores que son fundamentales para construir una sociedad más justa y equitativa.

Este tipo de representación es crucial para entender cómo los niños ven el paradigma de la inclusión: como algo que requiere comunicación, disposición a ayudar y, a veces, el reconocimiento de que todos necesitamos apoyo en diferentes momentos.

Las respuestas y dibujos anteriores demuestran, cómo los estudiantes han construido la representación social de Inclusión, con base en lo que la escuela les ha permitido experimentar en torno a este paradigma, reconociendo que este recinto es una institución social en la que el individuo se forma académicamente para adquirir las herramientas necesarias que le permitirán insertarse en la vida social en un futuro, lo cual se sustenta a la siguiente cita:

El ser individual es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados; tales son las creencias religiosas, las opiniones y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. (Durkheim, 1973, p. 60)

Los niños y niñas de entre 10 y 11 años tienen una comprensión sólida y sensible del concepto de inclusión. Están conscientes de que la inclusión no se limita simplemente a estar presentes, sino que implica acciones positivas como invitar a otros a participar, aceptar a todos como son, promover la igualdad y eliminar la exclusión. Esta comprensión refleja un desarrollo emocional, social y moral que es fundamental para cultivar un ambiente escolar inclusivo y respetuoso, donde todos los estudiantes se sientan valorados y aceptados por quienes son.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo rescatar, desde la representación social de estudiantes de primaria fase 5, el concepto de Inclusión. Encontrando como mayor referente, el incluir a las personas ya sea en un equipo o en un juego, lo cual evidencia la relevancia que tiene para el estudiante este concepto y que puede considerarse como imprescindible para mejorar los ambientes en la escuela.

Es por ello que, la escuela y en particular, el aula debe ser un espacio seguro para el estudiante en el que se construyan los aprendizajes necesarios para su vida diaria, de la manera que les resulte más significativo apropiarse de ellos, de acuerdo con Rockwell (1995) “cada sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera, los elementos que se presentan en el aula; incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela” (p. 55)

Es imprescindible que en la actualidad, se acerque a los estudiantes a comprender la Inclusión y conducirles a ampliar su representación social sobre ello hasta que lo concreten como un paradigma. Esto, sustentado en los resultados, debido a que la minoría es capaz de representarlo en diversos contextos, y la mayoría únicamente lo considera como parte de interactuar a través del juego, de aquí surge la relevancia de reconstruir este concepto en su representación social.

Los hallazgos antes señalados, mantienen coincidencias notorias con Cabrera, Cale, y Pacurucu (2023), quienes señalan ausencia de definiciones establecidas o fundamentadas sobre la inclusión por parte de los menores entrevistados. Asimismo, resaltan la relevancia de enseñar sobre este concepto, en los primeros años escolares, señalando que la Inclusión debe considerarse desde la voz de la infancia,

como un aporte para la construcción de infancias y juventudes que transformen las prácticas escolarizadas tradicionales.

Es notorio que la representación social de Inclusión que los estudiantes aquí abordados, requiere de una dinámica escolar que propicie los valores necesarios para construir una perspectiva que sea acorde a lo que el paradigma propone, en el que cada estudiante sea valorado por sus particularidades, y en los que se promueva la equidad, respeto a la diversidad y el trabajo colaborativo.

Lo anterior tiene relación con hallazgos de Castro y Gutiérrez (2012) en el que se detectó que la representación sobre la inclusión en el grupo estudiado, requiere habilitar las escuelas y un trabajo colaborativo que permita poner en práctica los principios de equidad para evitar la discriminación y la exclusión, por lo que una vez más se comprueba la relevancia de reestructurar el concepto en los estudiantes, a través de la innovación educativa en las escuelas.

Conclusión

Por todo lo anterior se puede afirmar que el paradigma de inclusión es la respuesta a la diversidad, evitando por completo la exclusión de todo tipo, para ello considera a todos los miembros como partes activas de un grupo, valorando y tomando en cuenta a cada uno de los alumnos, reconociéndolos como seres únicos e irrepetibles, con características específicas, necesidades personales, ideologías, creencias, culturas, y un sinnúmero de diferencias, las cuales deben ser percibidas como una riqueza, mejorando la igualdad de oportunidades en la educación.

La representación social de lo que conlleva la inclusión, desde la percepción infantil, es un tema poco investigado, a pesar de que la inclusión y la diversidad son pilares fundamentales para la construcción de un ambiente escolar equitativo y respetuoso. Comprender cómo los estudiantes más jóvenes perciben y viven estos conceptos es crucial para diseñar estrategias educativas efectivas. Este estudio se centra en los estudiantes de primaria fase 5, con el objetivo de explorar sus representaciones sociales de inclusión y su percepción de la diversidad.

Para abordar los objetivos de la investigación, se implementaron actividades participativas en el aula que incluyeron cuestionarios con preguntas abiertas y actividades creativas, como dibujos y collages. Estas actividades permitieron a los estudiantes expresar sus ideas y experiencias de manera libre y reflexiva. Los datos recopilados fueron analizados cualitativamente para identificar temas comunes y percepciones clave.

Las respuestas de los estudiantes revelaron una comprensión profunda y positiva de la inclusión. En primer lugar, los estudiantes ven la inclusión como un acto empático de invitar a otros a participar, demostrando sensibilidad hacia aquellos que podrían estar marginados, entienden que la inclusión debe aplicarse de manera equitativa a todas las personas, promoviendo justicia y equidad.

La inclusión también se percibe como un apoyo emocional a quienes puedan sentirse excluidos. Se subraya la sensibilidad emocional de los estudiantes hacia sus compañeros. Además, valoran la participación equitativa en actividades recreativas, promoviendo un sentido de comunidad.

Los hallazgos indican que los estudiantes de primaria fase 5 tienen una comprensión significativa de la inclusión y la diversidad. Ven la inclusión como un acto de empatía, aceptación y justicia, y perciben la diversidad como un valor positivo. Además, subrayan la necesidad de continuar promoviendo prácticas inclusivas en las escuelas y ofrecer apoyo emocional a todos los estudiantes.

Para futuras investigaciones, se recomienda ampliar la muestra para validar y ampliar los hallazgos actuales. También sería beneficioso realizar estudios longitudinales para investigar cómo evolucionan las percepciones de inclusión y diversidad a medida que los estudiantes avanzan en su educación. Combinar métodos cualitativos y cuantitativos puede proporcionar una comprensión más profunda de estas percepciones. Evaluar el impacto de intervenciones específicas diseñadas para promover la inclusión y la diversidad también es esencial.

Finalmente, los resultados, tienen implicaciones significativas para la práctica educativa. Las escuelas deben seguir fomentando actividades que promuevan la inclusión y la participación activa de todos los estudiantes. Incorporar programas educativos que promuevan la aceptación de la diversidad y la tolerancia es crucial. Además, implementar estrategias de apoyo emocional para estudiantes que puedan sentirse excluidos o tristes es esencial para asegurar que todos se sientan valorados y comprendidos. Este estudio proporciona una base sólida para mejorar las prácticas inclusivas en las escuelas y guiar futuras investigaciones sobre la percepción de la inclusión y la diversidad en contextos educativos.

Referencias bibliográficas

- Adelson, J. (1971). The political imagination of the young adolescent. *Daedalus*, 100(4), Twelve to Sixteen: Early Adolescence. Publicado por The MIT Press en nombre de American Academy of Arts & Sciences. <https://www.jstor.org/stable/i20024036>
- Ainscow, M. (2001). El desarrollo de escuelas inclusivas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 75-20.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). Index para la inclusión: Desarrollo del juego, aprendizaje y la participación en Educación Infantil. Bristol, Reino Unido: CSIE. e <https://www.csie.org.uk/>
- Buey, M. (2010). Educación inclusiva: Inclusive education. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://www.reop.es/>
- Cabrera, J., Cale, J. y Pacurucu, L. (2023). Perspectivas infantiles sobre la inclusión escolar. Universidad Nacional de Educación. Ecuador: Universidad Nacional de Educación. <https://www.una.edu.ec/>
- Castro, F. y Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: Un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 15-30.
- Durkheim, E. (1973). *Educación y Sociología*. Barcelona, España: Ediciones Península. <https://www.planetadelibros.com/editorial/ediciones-peninsula>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: Para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/SxBDo7zY3u-1Informe-final_equidad-e-inclusion.pdf.
- Femenías, M. L. (2007). *El género del multiculturalismo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universidad de Quilmes. <https://www.editorial.unq.edu.ar/>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana. <https://www.mheducation.com.mx/>

Meneses, M. y Monge, M. (2001). El juego en los niños: Enfoque teórico. Revista Educación, 25(1), 45-58. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educacion>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). Informe GEM. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

Rockwell, E. (1995). La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica. <https://www.fce.com.mx/>

Secretaría de Gobernación (SG)(2019). Artículo 7°, fracción II. <https://www.gob.mx/>

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Grijalbo. <https://www.grijalbo.com/>

INDEX



David Denis Fajardo

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Culiacán, Sinaloa, México

hola.ahoraquehagoprofe@gmail.com

ORCID (<https://orcid.org/0009-0001-1295-9994>)

Resumen

Hoy en día persisten las prácticas de discriminación, exclusión y segregación en espacios educativos que tienen que ver con la forma en la que se percibe este proceso, es necesario entonces conocer las representaciones sociales sobre el concepto de inclusión en infantes de 7 a 12 años, una investigación cualitativa de corte transversal, utilizando la técnica de pregunta directa y dibujo propio, busca encontrar como la representación social de inclusión va cambiando conforme a los cambios en las percepciones de los infantes. El instrumento fue aplicado a 88 infantes y se ha encontrado que la inclusión la perciben como un acto de solidaridad, compañerismo, convivencia, pero también como un proceso de exclusión, conflictos, individualidad y deficiencias en las políticas actuales.

Palabras clave: inclusión, diversidad, exclusión, convivencia escolar

Abstract

Today practices of discrimination, exclusion and segregation persist in educational spaces that have to do with the way in which this process is perceived, it is necessary then to know the social representations about the concept of inclusion in infants from 7 to 12 years old, A cross-sectional qualitative research, using the technique of direct question and own drawing, seeks to find how the social representation of inclusion changes according to the changes in the perceptions of infants. The instrument was applied to 88 infants and it has been found that inclusion is perceived as an act of solidarity, camaraderie, coexistence, but also as a process of exclusion, conflicts, individuality and deficiencies in current policies.

Keyword: inclusion, diversity, exclusion, school coexistence

Introducción

Al ser la inclusión un tema de relevancia, en el área académica, como social; internacional y nacionalmente hablando, organizaciones, expertos en la materia y personas interesadas, han dedicado gran parte de la historia a buscar una respuesta ante la necesidad de brindar una educación de calidad, bajo la sintonía de una educación para todos; la cual fue propuesta originalmente en la Conferencia Mundial de Educación en Jomtien, Tailandia (1990). Desde entonces, han basado gran parte de su interés en realizar investigaciones, formulando y dando respuestas relevantes para las personas interesadas en el tema.

En los últimos años, México ha apostado por la inclusión para determinar la calidad de educación de los niños y niñas del país. Es decir, México debería de convertirse en un lugar donde se acepten todas las diferencias y se celebren las características propias de cada uno de los miembros del alumnado, en cada centro educativo y, sobre todo, en cada una de las aulas. Sin embargo, la realidad puede parecer un poco opuesta a lo que se exhibe en las políticas y lineamientos oficiales. Definitivamente, esta situación puede ser ocasionada por diversos factores que son de interés en este proceso.

Se presentan hoy en día, diversas prácticas discriminatorias que implican hacer uso de estereotipos, prejuicios; de acciones que generan segregación y exclusión por parte de agentes educativos hacía el alumno, así como de los miembros de la comunidad educativa; actos que se realizan sin intención, y que han tenido consecuencias que representan problemas mayoritarios. Por ejemplo, la apatía por parte de los educandos, y su estancia en la escuela, mismas que han provocado en gran parte los fenómenos de rezago educativo, deserción y abandono escolar, que, por consiguiente, se convierten en Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) de cada alumno y alumna.

Esta investigación, aportará avances para la agenda 2030 y los objetivos del Desarrollo Sostenible, los cuales han sido propuestos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). América Latina y el Caribe, no son la zona más pobre del mundo. Sin embargo, es la más desigual, pues constituye una especial limitación para lograr el potencial de esta región (ONU, 2018).

Este estudio aportará de manera significativa al cuarto objetivo *Educación de Calidad*, de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que basa su necesidad en garantizar una Educación Inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Naciones Unidas, 2018). Hasta la fecha, se ha conseguido la igualdad entre niñas y niños en la educación primaria en el mundo, sin embargo, son pocos los países que han conseguido ese objetivo en todos los niveles educativos (Naciones Unidas, 2018).

Específicamente este análisis de nociones sobre inclusión de los niños y niñas de educación primaria, estará bonificando a la meta número cinco del objetivo de Educación de Calidad, el cual dice:

De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad (Naciones Unidas, 2018, p.1).

Se pretende que el análisis de las representaciones sociales de la infancia sobre el concepto de inclusión, sea un parteaguas a la consideración de las nociones e ideas que los niños y niñas tengan sobre este tema; además, que fomente el análisis y reflexión de los lectores a considerar, sobre el potencial de la información que puede brindarse, respecto a los pensamientos que están inmersos en los sujetos, para así ofrecer a todos y todas una enseñanza diversificada en la que todos sean incluidos, al mismo tiempo que se da atención a las necesidades. Finalmente, la idea que motiva este estudio se plantea ¿Cuáles son las representaciones sociales del concepto de inclusión de niños y niñas de 7 a 12 años?

Representación Social

El estudio de representaciones sociales ha sido uno de los grandes desafíos para poder determinar la manera en la que los seres humanos interpretan o valoran el mundo que lo rodea. Han sido bastantes las investigaciones que han dedicado su tiempo a estudiar las representaciones sociales de sucesos, tanto físicos, como sociales; y que, han sido de gran utilidad para la creación de políticas y prácticas sociales.

Tal como lo menciona Delval (2007), menciona que:

El hombre reconstruye en su mente la realidad, descubre las relaciones entre las cosas, los hechos, traza modelos del funcionamiento de las fuerzas de la naturaleza, de las relaciones físicas entre los objetos, del papel de los otros y de él mismo (p. 12).

Realmente eso es lo que se busca, poder indagar, no sólo las ideas de la mente del individuo, sino comprender cómo reconstruye la realidad que lo rodea, en cualquier fenómeno que se presente, tanto física y socialmente, y, sobre todo, la interpretación que le dé él mismo.

Así mismo, y sobre la línea de las representaciones de fenómenos sociales, se ha expresado que:

El hombre tiene que elaborar entonces modelos del funcionamiento social de las instituciones en cuyo marco se desarrolla la vida social. Es una labor que tiene que hacer cada individuo, con la ayuda de los otros, basándose en el conocimiento acumulado por las generaciones que le han antecedido, pero que no puede recibir ya hecho. Es, por tanto, una labor psicológica, que se realiza en un ámbito social. (Delval, 2007, p. 12).

En definitiva, si se trata de explicar fenómenos sociales a través de la mente humana, de sus concepciones y de sus representaciones, se debe de considerar el hecho de que esta representación, o bien, el conocimiento que surge a través de estas representaciones, se debe a la manera en la que el sujeto interactúa con su entorno, a la vez, de cómo actúa con otros de su tipo; que, de igual manera, tienen representaciones sobre los mismos sucesos, y que, en cierto momento, comparten lo que han aprendido, a partir de sus representaciones. Finalmente, cada uno es responsable de que información tomará y construirá. Referente a esto, Delval (2007) menciona que:

A lo largo de su desarrollo, los individuos llegan a tener ideas bastante precisas sobre cómo funciona el mundo social, sobre las relaciones con los otros y sobre cómo están organizadas las instituciones sociales dentro de las que se desenvuelve (p.12).

Así pues, se puede determinar que las representaciones sociales son constructos procesados por los seres humanos, sobre términos, aspectos o situaciones de la vida cotidiana que le permiten tener una idea relacionada hacia a su significado; considerando que estos significados se van reconstruyendo a lo largo de la vida, con situaciones y referentes con los cuales el hombre se va enfrentando.

Consecuentemente, se presentan los apartados en donde se describen las representaciones, desde la perspectiva de los niños y niñas. De igual manera, se expone la importancia del estudio de las representaciones en ese nivel.

Representaciones sociales infantiles

La representación de lo social, no solamente se desarrolla cuando los seres humanos llegan a la edad adulta, sino que, estas representaciones se construyen y se manifiestan desde la infancia. De forma general, Delval (2007) menciona que:

Durante su periodo de desarrollo el niño va formando una representación de los distintos aspectos de la sociedad en la que vive y, aunque esa representación está socialmente determinada, no es el producto de la influencia de los adultos, sino el resultado de una actividad constructiva a partir de elementos fragmentarios que recibe y selecciona, de tal manera que el niño realiza una tarea personal que no se parece en nada a una asimilación pasiva (p. 1).

El niño desde que nace tiene interacción con otros seres humanos, los cuales se convierten en un conducto para poder satisfacer sus propias necesidades. Recibe estímulos externos que le permiten comenzar a percibir a través de sus sentidos lo que pasa a su alrededor. Conforme va creciendo, sigue teniendo estas interacciones y las va seleccionando para comenzar con la reconstrucción de las ideas de los fenómenos sociales y físicos que se encuentran a su alrededor.

Delval (2007) afirma que “El niño tiene que construir modelos o representaciones de la realidad social en la que vive, para tratar de dar un sentido al mundo que le rodea y además esas representaciones sirven de marco para su acción” (p. 45). Por lo tanto, este sentido de construcción que se menciona tiene que ver con la asimilación de estos sucesos, para que pueda comenzar a tomar decisiones respecto a su actuar en la vida cotidiana.

Desarrollo de las representaciones sociales infantiles

La construcción de las representaciones en la infancia es un proceso dinámico y complejo que inicia desde los primeros momentos de vida, son un resultado de un proceso de socialización en el que los niños internalizan las normas, valores y creencias de su entorno.

De acuerdo a la descripción de Delval (1981):

Desde el momento del nacimiento el individuo está interactuando con los otros, se ve sometido a regulaciones que los otros le imponen y va construyendo reglas implícitas que expresan regularidades sobre el funcionamiento de la naturaleza y de las personas (p. 253).

Evidentemente, los niños tienen contacto social desde el momento del nacimiento; interactúan con sus propios padres y comienzan a entender que en el mundo hay normas y reglas que regulan su pensamiento, así como, su comportamiento. Simultáneamente, comienza a determinar que necesita de otros para poder desarrollarse, y aprende a pedir ayuda en sus diferentes manifestaciones. Como afirma Deval (1981), “el niño se acostumbra pronto a relacionarse con los otros y, como depende de los adultos para su supervivencia, experimenta desde muy temprano lo que es la autoridad, que está ligada a la dependencia” (p. 254).

Se ha demostrado que el niño va construyendo propiamente las ideas del mundo, a partir de lo que el exterior le ofrece, ya que existe una resistencia que le permite una construcción. Debido a esto, el niño se enfrenta a situaciones en la que se afronta a la negación, siendo así, que comienza a utilizar su ideas o representaciones para poder obtener lo que busca o bien darle solución a la problemática que se le esté presentando. Cabe mencionar, que esas estrategias pueden ser muy variadas para cada individuo (Delval, 1981). De la misma manera, nos dice que:

Aunque el conocimiento sea una actividad social requiere también un trabajo individual porque la construcción la tiene que realizar el propio individuo. El aspecto de elaboración personal, de síntesis de distintos elementos, es esencial para la formación de estructuras y los contenidos de nuestro psiquismo. Es el factor de desarrollo que Piaget denominó equilibración (Delval, 1981, p. 254).

Se puede observar que el desarrollo de las representaciones sociales infantiles se ve desde dos aspectos o vertientes diferentes, mismas que convergen de forma positiva. En primer lugar, considerar las interacciones y/o estímulos sociales que los infantes tienen desde el nacimiento hasta sus primeros años de vida; momentos en los que comienza a clasificar información acerca de lo que le es útil y lo que no; comienza a valorar las acciones que son buenas y las que pueden representar un peligro de su persona o grupo de personas, entendiendo que hay limitantes; comienza a crear ideas sobre lo que significa el mundo para él mismo.

Aunque pudiera creerse que las acciones de los niños son repeticiones o representaciones de los adultos, vale la pena valorar el segundo aspecto, en donde comienza la toma de decisiones. De todos esos estímulos que han recibido, comienza a existir un trabajo de introspección dentro de su mente, un trabajo individual, que ya no tiene que ver con los agentes sociales de su alrededor; más bien, en un trabajo personal que le ayudará a asimilar y equilibrar estos elementos que ha recibido, así tomará a consideración aquellos que formarán parte de sus representaciones mentales. Tal cual, como lo afirmó Delval (1981), “Con los elementos que le proporcionan los adultos y con los que él mismo selecciona, el niño va construyendo una representación de la organización social y de las actividades sociales” (p. 255).

La inclusión como representación social

El siguiente apartado expone una variedad de artículos e investigaciones, que basan su interés en conocer las representaciones sociales que tienen los niños y otros agentes educativos sobre la inclusión. Estas investigaciones contribuyen a la relevancia del estudio que se pretende realizar en esta investigación, y que, de alguna forma, se convierten en inspiración para aportar a la promesa de la educación para todos.

Cabe recalcar que estas investigaciones tratan de reflexionar acerca de cómo los niños perciben, o bien, representan la inclusión como un proceso que se vive dentro de una escuela, sin importar en gran medida las condiciones o situaciones que se presenten.

Rozo (2021), desarrolló un estudio para analizar las representaciones sociales que han construido los estudiantes de primaria de un colegio internacional sobre la

inclusión, con el fin de profundizar en los debates de la Educación Inclusiva. Es una investigación de corte cualitativo, con enfoque descriptivo – interpretativo, que se desarrolló en una institución de 550 estudiantes. Dentro de los instrumentos utilizados, se encuentra la lluvia de palabras, el mural interactivo y el cuento inconcluso. Los resultados de esta investigación reflejan que la participación se reconoce como un elemento fundamental que debe tomarse en cuenta para los espacios incluyentes, donde los y las estudiantes tengan las mismas oportunidades de participar y aprender. Así mismo, se encontró que existen aspectos socioemocionales negativos que son consecuencia de la exclusión y su impacto en los entornos educativos.

Albornoz, et al. (2015), desarrollaron una investigación para lograr describir los significados que el estudiantado construye acerca del aprendizaje y la participación, todo con el propósito de aportar elementos para una evaluación crítica de políticas que busquen explícitamente promover la inclusión. Esta es una investigación de carácter cualitativo con enfoque narrativo. La población consta de estudiantes de quinto, en el nivel básico, cuyas edades se encontraban entre los 10 y 11 años. Se utilizaron las técnicas de foto-elicitación y entrevista semiestructurada. Los resultados se basaron en dos conceptos centrales: el aprendizaje, en donde los estudiantes señalaron que ellos prefieren las clases donde pueden jugar e interactuar con otros y donde utilizan recursos tecnológicos; y de participación, en donde los estudiantes deliberaron que no existe voz por parte de los alumnos para decidir qué es lo que tienen que aprender.

Por su parte, y explorando el concepto de valoración de diversidad, que también se encuentra dentro del espectro de inclusión, Parrilla, et al. (2012), realizaron una investigación que pretendía analizar, mediante técnicas narrativas y visuales, la perspectiva sobre la diversidad del alumnado, en tres centros escolares. Es una investigación de corte transversal que estudió la evolución del concepto. La población eran estudiantes de primero, segundo y sexto grado de primaria. Este trabajo está basado en la metodología de investigación-acción. Como instrumento se utilizó el diseño de secuencias didácticas para aplicarlas a distintos grupos escolares. En los resultados de este estudio se encontraron aspectos que tienen que ver con las prácticas y actitudes inclusivas o excluyentes, en relación a los y las docentes, y, sobre todo, reconocer que la diversidad promueve la convivencia dentro de la vida escolar.

Ahora, sobre investigaciones que tienen que ver con procesos sociales de inclusión/exclusión, tenemos a Gómez (2016), que desarrolló una investigación sobre las concepciones infantiles sobre exclusión social intergrupala entre iguales, en niños inmigrantes latinoamericanos que viven en Estados Unidos. Se esperaba que se encontraran aspectos socio-afectivos y económico social dentro de estos grupos sociales. Fue una investigación de corte cualitativo a través del método clínico; como instrumento se utilizó la entrevista semiestructurada. La muestra fue un total de 80 niños y niñas en edad escolar en un colegio de la ciudad de Austin, Texas. Los resultados arrojaron que los niños y niñas prefieren vivir en su país de origen puesto que mencionan lo complicado del proceso de adaptación/inclusión a un nuevo sistema, costumbres y tradiciones. Se pretendía dar voz a las ideas y vivencias de los estudiantes para que la información se divulgara, así sus percepciones sobre exclusión sean consideradas, porque en definitiva eran negativas y un gran punto focal de intervención.

Las cuatro investigaciones que se acaban de presentar muestran un panorama visto hacia el estudio de las representaciones sociales de inclusión de infantes. Sin embargo, existe una falta de bibliografía, que a su vez motiva al desarrollo de este estudio sobre las representaciones sociales de inclusión, es por eso, que también se verá la importancia de inspirarse en estudios sobre las representaciones sociales de inclusión visto desde otros sujetos escolares para realizar un contraste entre ambas miradas.

Gutiérrez y Martínez (2020), realizaron una investigación sobre las representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. Su objetivo fue identificar las representaciones sociales del docente sobre las exigencias que conlleva la implementación cotidiana de la Educación Inclusiva, e indagar el orden jerárquico de la dificultad que los docentes les atribuyen al proceso de inclusión y de discapacidad. Con un total de 25 docentes, se realizó este estudio de corte cualitativo mediante la entrevista semiestructurada. Se encontraron diversas categorías que ayudan a entender el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad, pero sobre todo que el trabajo docente es un eje articulador de la norma sobre inclusión escolar. Esta investigación deja entrever que las personas siguen considerando que tener una discapacidad equivale a tener un déficit que

afecta al funcionamiento de la persona y que es asimilable a estar “enfermo”.

Villegas, et al. (2014) realizaron una investigación en Madrid, España, titulado “La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en una muestra chilena”, cuyo objetivo de estudio era mostrar la perspectiva de madres chilenas sobre la inclusión educativa de sus hijos escolarizados en centros de educación primaria. El estudio se enmarca en un paradigma cualitativo de investigación, mediante la metodología fenomenológica, haciendo uso de entrevistas no estructuradas para acceder a la información. Con un total de 8 madres chilenas de la Región del Valparaíso. Los resultados arrojaron que la valoración de la escolarización está estrechamente relacionada con el bienestar emocional, ámbito al que se le otorga mayor relevancia al de los resultados académicos, y a su vez, se destaca en los resultados la importancia de los apoyos adaptados a las necesidades del sistema familiar.

Desarrollo

Materiales y Métodos

Este trabajo viene entonces a convertirse en una investigación de corte cualitativo, cuyo objetivo es determinar la subjetividad de las representaciones sociales del concepto de inclusión que tienen los niños de diversos grados escolares, acerca de los procesos inclusivos que viven día con día.

Para Rodríguez (1996), “la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p. 32).

Es por eso, que este estudio es de corte transversal, porque permite estudiar diversos grupos de niños de diferentes edades, para ver cómo cambian sus representaciones sociales de inclusión y poder analizar los datos de la evolución del pensamiento de los niños de educación primaria, en una escuela de tipo urbana.

Sujetos y escenarios

Se tomó como muestra un total de 88 niños en la escuela primaria. Estarán categorizados de la siguiente manera: 26 niños de 7 y 8 años, 32 niños de 9 y 10 años, y 30 niños de 11 y 12 años; esto con la finalidad de contrastar el pensamiento de cada uno, de las edades anteriormente mencionadas, relacionado con el desarrollo del pensamiento y la forma de expresarse durante la educación primaria.

Se hizo uso de la pregunta directa para conocer la representación social que tienen sobre el concepto de inclusión, y también el dibujo como técnica para poder rescatar la interpretación de la definición que ellos mismos otorgan.

Procedimiento

Como parte del procedimiento de este estudio, es importante que se observe a través de diversas fases, ya que permite el cumplimiento de los objetivos y planteamiento de la metodología.

En la fase 1, se planteó la problemática del estudio y por su parte la búsqueda, no sólo de referencias conceptuales de la problemática, sino, también estudios de antecedentes particularmente similares a los que este estudio pretende realizar.

Dentro de la fase 2, de proceso metodológico se planteó el diseño del instrumento exploratorio que se aplicaría con los infantes, anteriormente mencionados. Este instrumento se basó en una pregunta directa “¿Qué es inclusión?” y un recuadro para que el infante dibuje su propia representación de inclusión.

Esta última técnica resulta bastante interesante, por que como lo mencionó Delval (2012), “Una de las ventajas de esta técnica es que frecuentemente, y sobre todo en el caso de los niños pequeños éstos son capaces de expresar en el dibujo muchos elementos a los que no se refieren verbalmente” (p. 108).

Aunque en ocasiones, esta técnica resulta compleja por la interpretación de los dibujos, y, sobre todo, en este estudio donde se trabaja de manera transversal, es necesario contar con la pregunta generadora que forma parte inicial de esta fase.

La recogida de datos hace referencia a la fase 3; en primer lugar, se seleccionó la institución donde el instrumento sería aplicado, y se solicitó de forma escrita la autorización al centro educativo de poder llevar a cabo esta investigación. Se realizó una carta con apoyo del cuerpo académico de investigación y posgrado de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, en donde se plasman los intereses, motivaciones y aspiraciones del estudio para poder obtener la autorización por parte de la escuela primaria donde se realizará el mismo. Resultado que fue afortunadamente favorable y se procedió con la aplicación del instrumento en el centro educativo.

Dentro de la fase 4, que corresponde al análisis de los resultados, propio que se muestra en los siguientes apartados, fue utilizada como técnica la organización de las respuestas que Piaget (2001) propone como organización de reacciones a las respuestas de los infantes, el mismo clasifica estas reacciones en cinco muy diversas:

No importaquismo: cuando la pregunta planteada disgusta al niño o no provoca ningún trabajo de adaptación, el niño contesta no importa qué y no importa cómo, sin tratar de distraerse o de construir un mito.

Fabulación: El niño sin reflexionar. Responde a la pregunta inventando una historia en la que no cree, o en la que cree por simple impulso verbal.

Creencia sugerida: Cuando el niño se esfuerza por contestar a la pregunta, pero esta es sugestiva, o, el niño trata simplemente de responder al examinador, sin recurrir a su propia reflexión.

Creencia disparatada: Cuando el niño contesta con reflexión extrayendo la respuesta de su propio fondo, sin sugestión, siendo la pregunta nueva para él.

Creencia espontánea: Cuando el niño no tiene necesidad de razonar para contestar a la pregunta, sino que pueda dar con presteza una respuesta formulada o formulable, es decir, cuando la pregunta no es nueva para el niño y en el caso de que la respuesta sea fruto de una reflexión anterior y original (Piaget, 2001, pp. 18 – 21).

En los siguientes apartados se lograrán observar los resultados en relación a la clasificación que se está presentando y a su vez, las conclusiones respecto a la representación social del concepto de inclusión que tienen los infantes de los 7 a los 12 años.

Resultados

La representación social de inclusión de los niños de 7 a los 12 años

Resulta bastante interesante el poder conocer cuáles son las ideas o representaciones de la infancia que tienen en relación al concepto de inclusión, considerándose como un proceso de naturaleza social, con la finalidad de conocer cómo viven los niños y las niñas esta secuencia o proceso en su vida diaria.

Del experimento exploratorio se puede observar información bastante valiosa para este estudio, después de obtener las respuestas de los infantes, tomando como técnica la clasificación de respuestas propuestas por Piaget (2001), de los cuales se habló en el apartado anterior, podemos observar la cuantificación de respuestas según su tipo dentro de la Tabla 1, organizado también por edades de los sujetos en cuestión.

Tabla 1.

Organización de clasificación de respuestas del instrumento exploratorio.

Tipo de respuesta	7 y 8 años	9 y 10 años	11 y 12 años
No importaquismo	8	6	2
Fabulación	4	10	2
Creencia sugerida	6	4	6
Creencia disparatada	2	2	10
Creencia espontánea	6	10	10
Totales	26	32	30

Nota. Esta tabla muestra cómo las respuestas de los infantes van evolucionando según la estructura mental, del no importaquismo a las creencias espontáneas conforme se desarrollan.

En este sentido, tomaremos como referencia las respuestas de tipo creencia espontánea, porque como lo menciona Piaget (2001), este tipo de pregunta “consiste en discernir, en las respuestas recibidas, lo que proviene del niño y lo que le ha inspirado por el medio que lo rodea” (p. 20).

Representación social de inclusión en niños de 7 y 8 años.

Para los infantes de 7 y 8 años, la inclusión se presenta como un proceso que tiene que ver con la amistad, el compañerismo, la solidaridad y con el compartir y recibir. Dentro del estudio se pueden rescatar las siguientes respuestas que son relevantes para su análisis.

Algunos ejemplos de respuestas para la pregunta: ¿Qué es inclusión?

F. 7 años: *Es como pasar un compañero al grupo.*

M. 7 años: *Es ayudar.*

M. 8 años: *Es compartir mis cosas.*

F. 7 años: *Es recibir a una persona.*

F. 7 años: *Incluir a tus amigos.*

Un ejemplo de resultado del dibujo se puede observar en la Figura 1.

Figura 1.

Situación de convivencia



Nota. El dibujo representa una situación de convivencia entre tres sujetos donde se percibe que el más alejado está triste y los otros dos lo invitan a formar parte del grupo.

Representación social de inclusión en niños de 9 y 10 años.

Para los infantes de 9 y 10 años la inclusión se presenta como un proceso que tiene que ver con: solidaridad, exclusión, grupos heterogéneos, unidad, convivencia, discriminación, individualidad, valor a la diversidad y amistad. Dentro del estudio se pueden rescatar las siguientes respuestas que son relevantes para su análisis.

Algunos ejemplos de respuestas para la pregunta: ¿Qué es inclusión?

M. 9 años: *Inclusión para mi es compartir, dar, regalar a los más necesitados.*

F. 9 años: *Es alejar a alguien conocido y prestarle atención a otra cosa.*

M. 9 años: *Yo creo que es incluir algo, por ejemplo, incluir una persona diferente a un grupo donde todos son iguales.*

F. 10 años: *Inclusión es incluir a las personas a jugar, equipos, convivir, etc. De hecho, a veces no incluyen a las personas y hacen discriminación, a veces incluir a las personas es un poco difícil porque pueden ser un poco problemáticos.*

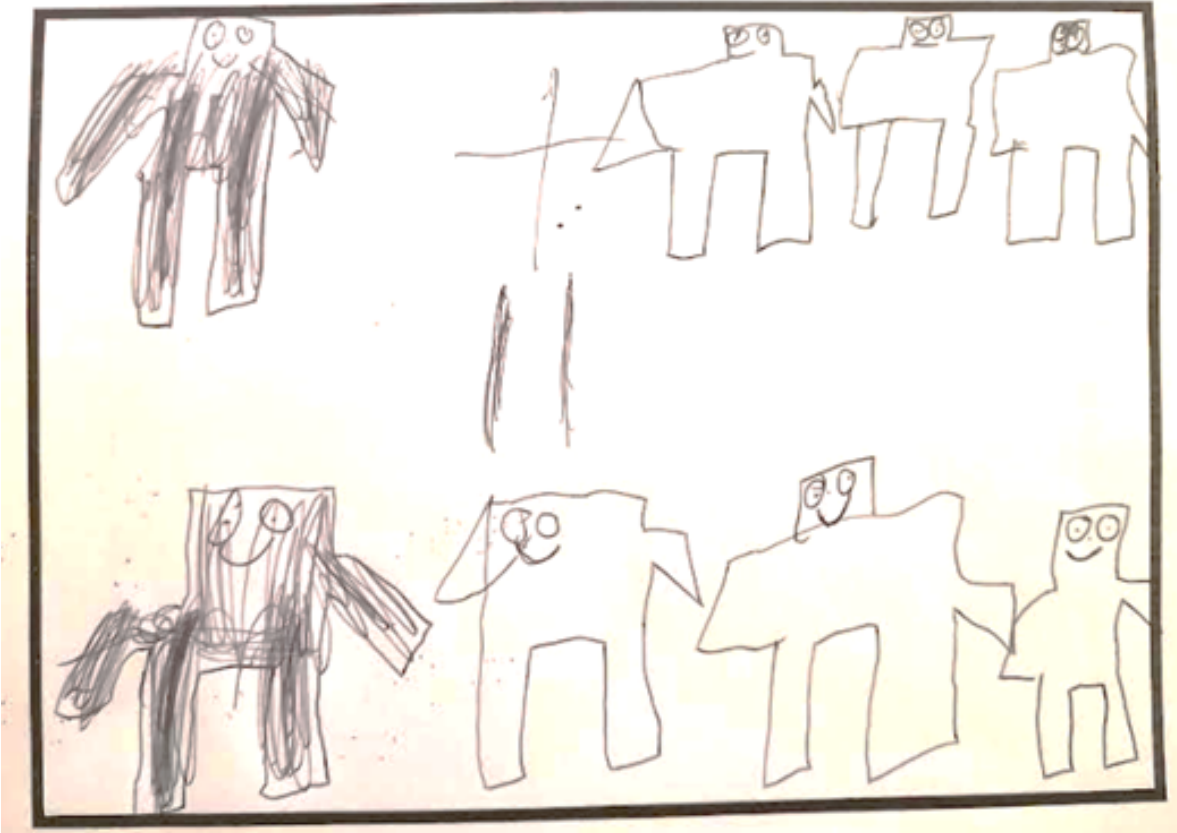
F. 9 años: *Yo pienso que inclusión es la forma de pensar de cada quien.*

F. 9 años: *Inclusión es incluir a las personas en sus actividades y no dejarlos solos, aunque estén en las buenas o en las malas, no importa si es gordito, flaquito, moreno, blanco, chino, lacio, por su nacionalidad.*

Un ejemplo de resultado del dibujo se puede observar en la Figura 2.

Figura 2.

Unión sin importar la diferencia



Nota. El dibujo representa a un sujeto diferente que se agrega de forma abstracta a un grupo homogéneo, para finalmente formar parte de un total o simbolizar la unión sin importar las diferencias.

Representación social de inclusión en niños de 11 y 12 años

Para los infantes de 11 y 12 años, la inclusión se presenta como un proceso que tiene que ver con: convivencia, rechazo, amistad, grupos sociales, exclusión, políticas, resolución de conflictos, familia. Dentro del estudio se pueden rescatar las siguientes respuestas que son relevantes para su análisis.

Algunos ejemplos de respuestas para la pregunta: ¿Qué es inclusión?

F. 11 años: *Inclusión para mi es que están excluyendo a alguien de un grupo, una clase o de cualquier parte.*

M. 11 años: *Incluir personas diferentes en tanto color, habla, género y sexualidad.*

F. 11 años: *Siento que es algo para resolver un conflicto o problemas, también siento que es algo que los “incluye” a todos y no deja a nadie excluido y que todos contamos con eso o en algo.*

F. 11 años: *Que no te incluyan en un lugar, como unas tres amigas están juntas, pero nomas dos amigas están platicando, pera la otra no, o también en la familia.*

F. 12 años: *Incluir o no incluir a una persona, como si yo quiero jugar con alguien le digo que sí puedo jugar y si me dice que, si eso para mí es incluir y si me dice que no, es que no me está incluyendo.*

Un ejemplo de resultado del dibujo se puede observar en la Figura 3.

Figura 3.

Situación de exclusión



Nota. El dibujo representa una situación de exclusión entre sujetos, remarcando las emociones que el sujeto excluido tiene en este tipo de situaciones.

Discusión

Las representaciones sociales de inclusión en niños varían notablemente con la edad, reflejando un desarrollo progresivo en la comprensión de las dinámicas asociadas a este concepto. Este análisis comparativo examina cómo estas percepciones evolucionan entre los niños de diferentes edades y se relacionan con las conclusiones de diversas investigaciones académicas.

Para los niños de 7 y 8 años, la inclusión se entiende de manera concreta y directa, enfocándose en la amistad, el compañerismo, la solidaridad, y acciones tangibles como compartir y recibir. Las respuestas de los niños en esta franja de edad suelen ser simples pero profundas en su significado. Estas percepciones coinciden con el estudio de Rozo (2021), que destaca la importancia de la participación como un elemento esencial en la inclusión. La investigación de Rozo (2021) subraya que los niños reconocen la participación como una oportunidad igualitaria para todos, y que la exclusión puede tener efectos socioemocionales negativos en los entornos educativos. Este estudio utilizó métodos como la lluvia de palabras, el mural interactivo y el cuento inconcluso, lo que permitió captar las representaciones sociales de los niños en un contexto natural y espontáneo.

En cuanto a las representaciones sociales de inclusión en niños de 9 y 10 años, se puede decir que a esta edad, los niños empiezan a tener una comprensión más matizada de la inclusión, que incluye la solidaridad, la exclusión, la diversidad y la convivencia. Las respuestas de este grupo de edad reflejan una mayor conciencia de las dinámicas sociales y una capacidad creciente para reflexionar sobre la justicia y la equidad. Este desarrollo coincide con los hallazgos de Albornoz et al. (2015), quienes destacan la importancia de la participación y la voz de los estudiantes en el proceso educativo. Su investigación utilizó técnicas de foto-elicitación y entrevistas semiestructuradas, revelando que los niños prefieren clases interactivas y tecnológicamente enriquecidas, pero sienten que no tienen voz en su propio aprendizaje. Además, Parrilla et al. (2012) señalan que la diversidad promueve la convivencia, resaltando las prácticas y actitudes inclusivas de los docentes. Este estudio empleó técnicas narrativas y visuales para explorar la valoración de la diversidad en diferentes contextos escolares.

Para los niños de 11 y 12 años, la inclusión se percibe de manera más compleja, incorporando aspectos como políticas, resolución de conflictos y dinámicas familiares. Las respuestas de este grupo de edad reflejan una comprensión avanzada y crítica de las implicaciones de la inclusión y exclusión en diferentes contextos. Los resultados reflejan una percepción crítica similar a los estudios de Gutiérrez y Martínez (2020) y Gómez (2016). Gutiérrez y Martínez señalan las dificultades y desafíos que enfrentan los docentes en la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Utilizando entrevistas semiestructuradas, encontraron que los docentes perciben la inclusión como un proceso complicado y exigente, a menudo relacionado con la falta de recursos y apoyo institucional. Gómez, por su parte, destaca las dificultades de adaptación e inclusión que enfrentan los niños inmigrantes, subrayando la importancia de considerar las percepciones infantiles sobre la exclusión social. Su investigación utilizó el método clínico y entrevistas semiestructuradas para captar las experiencias de 80 niños inmigrantes en Austin, Texas, revelando que muchos prefieren su país de origen debido a los desafíos de adaptación en un nuevo entorno.

Conclusión

Las representaciones sociales de inclusión en niños evolucionan con la edad, comenzando con una comprensión básica centrada en acciones concretas y directas, y progresando hacia una percepción más compleja y crítica que incorpora dinámicas sociales y estructurales. Este desarrollo subraya la necesidad de enfoques educativos adaptados que promuevan la inclusión desde una edad temprana, reconociendo y abordando los desafíos que surgen a medida que los niños desarrollan una comprensión más sofisticada de la inclusión.

Las investigaciones académicas proporcionan un marco teórico valioso para entender estas variaciones y destacan la importancia de fomentar un entorno inclusivo y equitativo para todos los estudiantes, independientemente de su edad, origen o capacidades. Este análisis resalta la evolución en la percepción de la inclusión, subrayando la importancia de adaptar las estrategias educativas y las políticas escolares para mejorar la práctica de enseñanza, aprendizaje y convivencia, tomando en cuenta las percepciones y propuestas de los propios infantes.

Al observar cómo las representaciones sociales de inclusión varían entre los diferentes grupos de edad, se hace evidente la necesidad de desarrollar políticas y prácticas educativas que sean sensibles a estas diferencias. Para los niños más pequeños, se deben fomentar actividades que promuevan la amistad y el compañerismo, creando un entorno donde compartir y recibir sean valores centrales. A medida que los niños crecen, es fundamental introducir conceptos más complejos relacionados con la diversidad y la exclusión, ayudándoles a comprender y abordar las injusticias sociales desde una edad temprana.

Para los niños mayores, que ya muestran una comprensión crítica de las dinámicas de inclusión y exclusión, es esencial involucrarlos en la creación de soluciones y políticas que promuevan un entorno inclusivo. Esto no solo empodera a los estudiantes, sino que también garantiza que las estrategias implementadas sean relevantes y efectivas.

En última instancia, las representaciones sociales de inclusión reflejan no solo las experiencias individuales de los niños, sino también las influencias de su entorno

social y educativo. Por lo tanto, es crucial que educadores, padres y responsables de políticas trabajen juntos para crear entornos que promuevan la inclusión de manera efectiva, respetando y valorando las percepciones y experiencias de los niños en todas las etapas de su desarrollo.

Las representaciones sociales del concepto de inclusión, en definitiva, van cambiando conforme a la edad, la experiencias y situaciones que el sujeto vive durante la infancia. Esto lo hace tener una postura ante este proceso de origen social, y esto puede ser observado en cómo algunas categorías se mantienen a lo largo de la infancia, mientras que conforme a la edad van apareciendo otras más apropiadas o bien, observando la realidad que la inclusión hoy en día tiene.

Entender la inclusión como un proceso de celebración de las diferencias, aceptación y convivencia, es una de las problemáticas más grandes de la sociedad mexicana y que debería partir desde la infancia, orientando la construcción de estas representaciones a favor de un cambio en la sociedad a futuro.

Este cambio debe prevalecer no sólo en espacios educativos, sino también en otros entornos sociales, puesto que, la inclusión no solamente es un proceso educativo, sino que se presenta en otros lugares, como la familia, grupos sociales, redes sociales, entre otros.

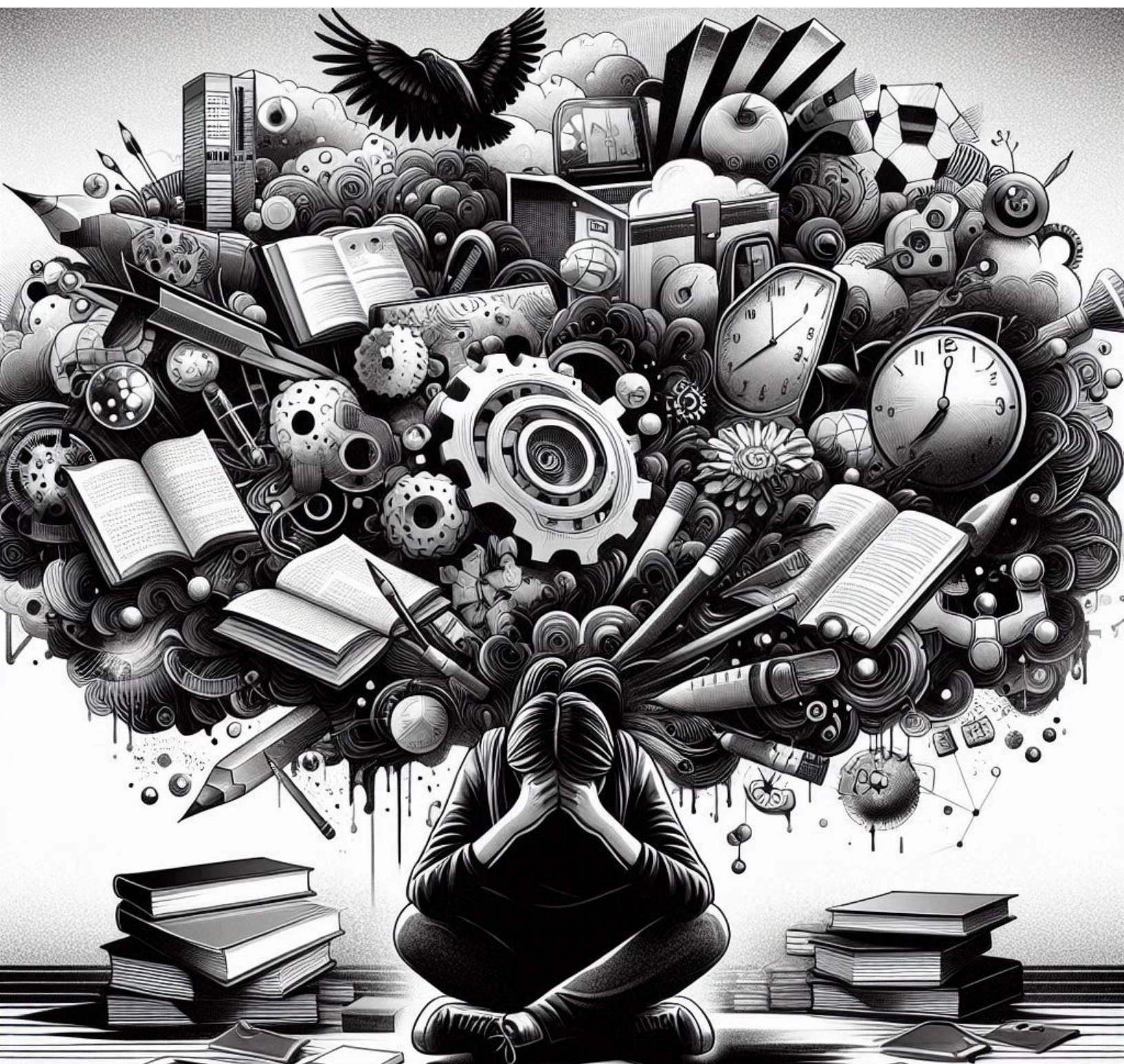
Este estudio, llega entonces a convertirse en diagnóstico de las representaciones sociales de la infancia del concepto de inclusión, tomando de forma general cada uno de los instrumentos que se aplicaron y que se clasificaron conforme a la metodología establecida, sin embargo, sería entonces conveniente, una continuación del estudio que se enfoque en profundizar en estas respuestas para conocer de dónde vienen estas representaciones; tomar aquellas que fueron de respuesta espontánea, y, continuar con el estudio de las representaciones sociales que tiene la infancia sobre el concepto de inclusión.

Referencias bibliográficas

- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(ESPECIAL), 81-96.
- Delval, J. (1981). La representación infantil del mundo social, en *Infancia y aprendizaje*. En *Infancia y aprendizaje* (pp. 289-302).
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Educación*, (30), 45-64.
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista IIPSI Facultad de Psicología UNMSM*, 10(1), 9-48.
- Delval, J. (2012). Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico. Siglo XXI Editores.
- Gómez, L. (2016). Concepciones infantiles sobre la exclusión étnica en inmigrantes latinoamericanos que residen en Estados Unidos [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Gutiérrez, M. y Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(13), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. CEPAL.
- Parrilla-Latas, M., Martínez-Figueira, M. y Zabalza, M. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, 359, 120-142.
- Piaget, J. (2001). La representación del mundo en el niño. Morata.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa.

Comprendiendo las representaciones sociales del suicidio en niños: Implicaciones educativas

INDICE



Aléxia Emmalú Félix Monzón

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Culiacán, Sinaloa

México

alexiafelix101@gmail.com

ORCID 0009-0002-5507-2020

Resumen

La investigación se centró en explorar las representaciones sociales del suicidio entre niños de segundo grado de educación primaria, abordando un tema delicado y tabú que puede influir profundamente en sus percepciones y emociones. El estudio buscó comprender cómo los niños conceptualizan el suicidio y cómo estas percepciones podrían afectar su bienestar emocional y mental. Se emplearon entrevistas semi-estructuradas para profundizar en las ideas y emociones de los participantes. Los resultados indicaron que la mayoría de los niños asociaban el suicidio con la muerte y situaciones trágicas como accidentes graves o ataques violentos. Sin embargo, algunos mostraron una comprensión más clara del suicidio como el acto de “quitarse la vida”, manifestando aversión hacia esta idea. Se identificó una falta generalizada de conocimiento sobre el tema, atribuida en parte a la ausencia de discusiones abiertas y educación adecuada.

Palabras clave: Representaciones sociales, Suicidio, niños, educación

Abstract

The research focused on exploring the social representations of suicide among second-grade primary school children, addressing a delicate and taboo topic that can profoundly influence their perceptions and emotions. The study aimed to understand how children conceptualize suicide and how these perceptions could affect their emotional and mental well-being. Semi-structured interviews were used to delve into the participants' ideas and emotions. The results indicated that most children associated suicide with death and tragic situations such as severe accidents or violent attacks. However, some demonstrated a clearer understanding of suicide as the act of “taking one's own life,” expressing aversion to this idea. A widespread lack of knowledge about the topic was identified, partly attributed to the absence of open discussions and appropriate education.

Keyword: Social representations, Suicide, children, education

Introducción

La problemática que surge se centra particularmente en temas considerados delicados, como el suicidio, que representa un grave problema de salud pública y suscita un amplio debate debido a las múltiples representaciones y perspectivas que lo rodean. Lo preocupante radica en las graves implicaciones para la salud mental que actualmente ponen en riesgo el bienestar de individuos en diversos contextos sociales. La dificultad para abordar este tema de manera profunda y adecuada se debe a su naturaleza sensible y a menudo tabú, lo cual limita significativamente la comprensión precisa de sus causas, efectos y posibles intervenciones.

Es fundamental reconocer que no todos poseen la capacitación ni los recursos necesarios para ofrecer información veraz, aplicar métodos efectivos o poseer el conocimiento especializado requerido para facilitar conversaciones constructivas, promover prácticas recomendadas o identificar adecuadamente las instituciones de salud mental pertinentes, tanto para niños y niñas como para adultos.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2023, la depresión se identifica como un trastorno mental prevalente que afecta aproximadamente al 5% de la población global, ejerciendo un impacto significativo en diversas esferas de la vida de las personas, incluyendo sus actividades laborales, escolares y familiares. En los casos más extremos, esta condición puede precipitar el suicidio, subrayando así la gravedad de sus consecuencias. Además, es imperativo comprender y valorar la relevancia de las emociones en las decisiones personales y el desarrollo individual.

En este contexto, la educación socioemocional se presenta como un proceso constante y esencial que promueve el desarrollo emocional junto con el cognitivo, siendo ambos componentes cruciales para la formación integral y el bienestar general de cada persona (Bisquerra, 2006). En su definición de este enfoque educativo, el autor enfatiza la importancia de reconocer las emociones y valorar la toma de decisiones, ya que esta experiencia contribuye significativamente al desarrollo emocional y cognitivo, ambos elementos esenciales para la formación integral de una persona.

Desde la perspectiva de las representaciones sociales sobre el suicidio escolar, Montes y Montes (2009) identifican que los jóvenes estructuran su comprensión del suicidio con base a varios elementos comunes, tales como problemas diversos, depresión, baja autoestima y comunicación deficiente.

Considerando lo anterior, se plantea responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo perciben y comprenden los niños de segundo grado de educación primaria la representación del suicidio? ¿Qué efectos puede tener el conocimiento del suicidio en la salud mental y emocional de los niños? ¿De qué manera podrían las representaciones positivas y educativas del suicidio contribuir a la prevención y al apoyo en la infancia?

Este trabajo de investigación se justifica al abordar un tema controvertido como el suicidio, el cual suele ser evitado por temor a que los niños puedan imitarlo, lo que genera preocupaciones entre los adultos y limita su discusión en diferentes contextos. Esta reticencia se fundamenta en el impacto negativo que el tema podría tener en la salud mental y emocional de los niños y niñas. Sin embargo, es crucial reconocer que al abordar dicho tema desde una perspectiva sensible y educativa puede proporcionar herramientas para enfrentar las diversas dificultades que puedan surgir a lo largo de la vida. Por lo tanto, el objetivo principal radica en establecer cómo la educación temprana sobre el suicidio puede servir como un indicador de éxito al promover la prevención y subrayar la importancia de su comprensión desde una edad temprana en los niños.

Representaciones sociales.

La comprensión profunda de la cognición social implica no solo analizar el conocimiento social que abarca desde la comprensión de otros individuos hasta el autoconocimiento y las dinámicas interpersonales, sino también, entender cómo estos aspectos se entrelazan y se diferencian en distintos dominios conceptuales, según la perspectiva de Turiel (1984). Este enfoque subraya la necesidad de no solo distinguir entre el conocimiento social y no social, sino también de reconocer las múltiples formas y contextos en los que se manifiesta cada tipo de conocimiento.

En contraste Flavell (1996), argumenta que la mayoría de los procesos y operaciones mentales fundamentales se encuentran presentes tanto en el ámbito del conocimiento

social como en el no social, sugiriendo una base común en la mente humana para la comprensión y el procesamiento de información social y no social. Este punto de vista enfatiza la unidad subyacente de la mente humana en su capacidad para interpretar y adaptarse a diferentes contextos cognitivos.

Además, considerando el dinamismo del pensamiento humano, es evidente que nuestras experiencias y vivencias continuas influyen en nuestra perspectiva del mundo y en nuestras actitudes hacia diversos temas. Al reflexionar sobre nuestro pasado, podemos observar cómo nuestras opiniones han evolucionado con el tiempo, aunque a veces los cambios sean sutiles, su significado radica en la adaptación y reevaluación constantes de las creencias y entendimientos personales.

Representaciones sociales infantiles.

Según Turiel (2000) el niño forma su entendimiento del entorno social a través de la interacción con otros, retoma la filosofía de Aristóteles (384 a.C.) que “el hombre es un animal social y no puede vivir fuera de la sociedad” (p. 38) e implica que tanto la conducta como el conocimiento humano están profundamente influenciados por el entorno social en el que se desarrollan. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se construye de manera individual, sino que emerge y se desarrolla en el contexto de interacciones sociales y culturales. En este proceso, se modela una representación mental de lo social y se aprenden las normas y comportamientos apropiados para la convivencia en la sociedad.

Esto es, se dispone de un complejo repertorio de comportamientos que guía nuestras acciones, indicándonos qué hacer y qué no, qué decir y qué callar. Este repertorio se adquiere a lo largo de la infancia y la adolescencia, moldeando nuestro comportamiento hasta la adultez. De este modo, se acumula un conocimiento sobre cómo interactuar en el mundo, tanto en las relaciones interpersonales como en las instituciones sociales y otros contextos relevantes.

Según Delval (2007), es crucial recordar que el niño desempeña un papel central en la construcción de su propio conocimiento, independientemente de las creencias y normas sociales predominantes. Este enfoque subraya la existencia de creencias infantiles que pueden diferir de las de los adultos y del contexto social circundante. Además, destaca la importancia del contexto en el desarrollo individual, ya que

influye significativamente en las interacciones, percepciones y adquisición de conocimientos de cada individuo. En resumen, el aprendizaje se fundamenta en las experiencias vividas y en la interpretación personal que el sujeto realiza de su entorno.

Desarrollo de las representaciones sociales infantiles

Después de un análisis exhaustivo de este proceso, se concluye que la sociedad desempeña un papel fundamental en la formación de los individuos que se integran en ella. Se establecen normas implícitas que regulan el funcionamiento de las comunidades, mientras que el niño participa activamente en su proceso de socialización y construcción de sus propias percepciones. Según Delval (2007), la perspectiva constructivista sostiene que no podemos conocer la realidad de manera objetiva, sino que creamos modelos mentales de ella, lo que nos permite prever eventos futuros y actuar en consecuencia. En este sentido, el niño debe construir sus conocimientos utilizando los recursos intelectuales a su disposición y los elementos sociales que incorpora de su entorno inmediato y sus creencias implícitas.

En la construcción del conocimiento, la resistencia juega un papel crucial. Desde una perspectiva evolutiva, el conocimiento se desarrolla al enfrentarse a los desafíos que presenta la realidad, lo que impulsa la creación de nuevos esquemas mentales. Es decir, los conflictos son esenciales para el aprendizaje y la comprensión. Para Delval (2007), “nuestro entendimiento del mundo social está moldeado por nuestros prejuicios, intereses, sesgos personales y nuestra posición única en la sociedad, como ya había mostrado Marx” (p. 8). Por lo tanto, la representación del mundo social no es algo dado de antemano; cada individuo debe construirla de manera individual y activa, basándose en su experiencia y perspectiva personal.

Para entender las representaciones sociales, es fundamental explorar los componentes que conforman los modelos sociales como reglas, normas, valores, conceptos y explicaciones. Las reglas guían el comportamiento prescrito para diferentes situaciones, mientras que las normas reflejan convenciones aceptadas dentro de la sociedad y las nociones son explicaciones personales que justifican el porqué de ciertas conductas, proporcionando un marco para entender lo que se considera apropiado hacer.

Delval (2007), propone que estas normas y valores se transmiten explícitamente y se fomenta su imitación siendo crucial que el niño esté cognitivamente preparado para poder comprender y adoptar estas normativas y solo cuando alcanza cierto nivel de desarrollo cognitivo puede asimilar plenamente las normas, reglas y valores que guían su interacción y comportamiento en la sociedad. Es decir, según en la etapa de crecimiento y desarrollo en la que esté el niño, éste será capaz de ir practicando todos estos elementos que su contexto familiar y social le inculcaron, siendo importante destacar que las reglas, normas, valores e informaciones se aprenden desde el exterior, pero las nociones las construye el propio individuo.

Durante el desarrollo del conocimiento social, los demás en el contexto social transmiten comportamientos y conductas a los niños, pero esta información no se les proporciona de manera organizada; siempre se requiere un esfuerzo personal y original de elaboración por parte del niño. Los diversos contextos sociales en los que crece un niño no son uniformes entre sí, presentan diferencias significativas que pueden llevar al niño a experimentar confusiones, ya que los modelos sociales aceptados pueden variar de un entorno a otro.

Por tanto, aunque el niño recibe influencias y ejemplos sociales de su entorno, también necesita realizar un trabajo personal para organizar y entender esa información. Este proceso se relaciona con la práctica docente, donde, a pesar de los esfuerzos del maestro por enseñar ciertos modelos sociales, los niños interpretarán y procesarán esta información de acuerdo con sus propias estructuras mentales, construyendo así sus propios conceptos e ideas. En otras palabras, el niño aprende con, sin y a pesar del maestro.

El suicidio como representación social

Se analizaron diversas investigaciones que abordaban la representación infantil de suicidio en educación primaria, sin embargo, no se encontraron como tal el concepto específico, así que se usaron artículos, revistas alusivas al tema abordado.

López, Cárdenas, Tellez y Barbosa (2011), llevaron a cabo un estudio en Bogotá, para el análisis de los datos recolectados se llevó a cabo una matriz de textualidad interna, donde se observan las respuestas textuales de los entrevistados, ordenadas

en un cuadro, siguiendo el orden de la categoría y subcategoría a la que pertenece cada respuesta. De igual forma, la matriz es de gran utilidad a la hora de analizar cada categoría, ya que permite al investigador localizar con facilidad el contenido de la misma. Ésta consta de cuatro columnas, las dos primeras hacen referencia a los datos obtenidos por los participantes hombres, la primera columna son las subcategorías emergentes, y en la siguiente se encuentran las narrativas; mientras que las siguientes dos columnas, son de los datos obtenidos por las entrevistadas realizadas a las mujeres clasificadas de la misma forma.

Mientras que en México, De la Torre, Cubillas, Román, y Valdez (2009), realizaron un estudio descriptivo comparativo y observacional de tipo transversal, que involucró a 631 estudiantes de quinto y sexto grado de primaria en Hermosillo, Sonora. Los participantes, hombres y mujeres de entre 10 y 13 años de edad, fueron evaluados utilizando instrumentos como el Children's Depression Inventory (CDI), la escala de ansiedad manifiesta en niños (CMAS-R) y el inventario de autoestima de Coopersmith. El estudio se dividió en dos partes: inicialmente se aplicó un cuestionario autoadministrado a todos los 631 niños, seguido de un análisis más detallado con una submuestra de dos grupos iguales: uno con ideación suicida (174 niños) y otro sin ideación (174 niños). Se utilizó el análisis estadístico no paramétrico χ^2 y la razón de prevalencias con el software estadístico SPSS para el análisis de los datos recopilados.

Pérez, Vergara y Baquero (2020) llevaron a cabo un estudio de grado con el objetivo principal de explorar las representaciones sociales sobre el suicidio entre adolescentes y profesores de instituciones públicas y privadas en Córdoba. Utilizando un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico descriptivo, el estudio incluyó la participación de 10 adolescentes escolarizados y 14 profesores. Para el análisis de datos, utilizó una codificación y categorización de la información obtenida mediante un enfoque deductivo, apoyado en el software Atlas.ti. Los resultados revelaron que tanto adolescentes como profesores compartían una comprensión común del suicidio como la acción deliberada de quitarse la vida. Los profesores también lo percibían como un acto de debilidad que surge cuando un individuo siente que la muerte es la única vía para escapar de una realidad negativa. Además, se identificó que las dinámicas familiares deficientes, caracterizadas por la falta de atención y la presencia de vacíos fundamentales, contribuyen al fenómeno del suicidio entre los jóvenes.

Perales y Loredo (2015, citados en Moral y Quintana, 2018) mencionan que los adolescentes que presentan ideaciones suicidas hacen parte de sistemas familiares disfuncionales, en la que las relaciones conflictivas con la madre es uno de los factores más determinantes dentro de esta problemática.

La carencia de apoyo familiar, vacíos emocionales y la ausencia de un modelo de vida propio, es un factor de riesgo. Es necesario que las instituciones educativas cuenten con personal capacitado en el tema y escenarios de participación, donde se propicie la información acerca todo lo relacionado con el suicidio y las formas de prevención.

El estudio Pérez, Vergara y Baquero (2020) se centra en analizar los factores psicológicos relacionados con la ideación suicida en niños y niñas de 10 a 13 años. El objetivo principal es comprender cómo emergen las ideas suicidas desde una edad temprana y detectar los procesos que podrían llevar a comportamientos suicidas durante la infancia, con el propósito de desarrollar programas de prevención efectivos que intervengan antes de que estos riesgos persistan en la adolescencia. La muestra estuvo compuesta por 631 estudiantes de quinto y sexto grado de primaria, divididos en grupos iguales de niños con ideación suicida y sin ella. Se emplearon cuestionarios autoaplicados que incluyeron el Children's Depression Inventory (CDI), la escala de ansiedad manifiesta en niños (CMAS-R) y el inventario de autoestima de Coopersmith.

Los resultados de Pérez, Vergara y Baquero (2020) revelaron una asociación significativa entre ideación suicida y depresión en niños, corroborando estudios previos. Además, se observó que aunque la depresión es un factor importante, no es un requisito absoluto para la presencia de ideación suicida. También se encontraron diferencias significativas de género en la relación entre niveles de ansiedad y la presencia de ideación suicida, siendo más pronunciadas en las niñas. Además, subraya la importancia de abordar la ideación suicida desde la infancia, identificando la depresión y la ansiedad como factores cruciales pero distintos. Los hallazgos resaltan la necesidad urgente de programas preventivos diseñados específicamente para intervenir en las necesidades emocionales y psicológicas de los niños desde edades tempranas, con el fin de mitigar los riesgos asociados al suicidio durante la adolescencia y más allá.



Desarrollo

Materiales y métodos

El presente trabajo de investigación se realiza dentro de un enfoque metodológico de corte cualitativo, exploratorio-descriptivo, método de estudio de caso porque se tiene la particularidad de soluciones específicas a los problemas, como establecer teoría y práctica de los datos recopilados por el investigador, es decir, desde su presentación social en diversos aspectos de la sociedad donde vive, perspectivas personales y estrategias o fundamentación del objeto de estudio.

Stake (1998) argumenta que el estudio de casos es valioso porque se enfoca en problemas específicos y puede aplicarse en cualquier campo disciplinario. Este método se distingue por su enfoque detallado, sistemático y exhaustivo del tema bajo investigación. Según Stake (1998) El estudio de casos no se limita a la elección de un método de investigación, sino que se centra en la selección de un objeto específico a investigar. En esencia, se caracteriza por el interés en casos individuales más que por los métodos de investigación empleados.

Se usaron técnicas de recolección de datos como la entrevista focalizada porque se interrogaban a los niños, niñas y un dibujo representativo buscando que permitiera tanto lograr los objetivos previstos como dar respuesta a las preguntas de la investigación planteada. ¿Cuál es la percepción del niño acerca de suicidio en educación primaria?

Briones (1999) define la entrevista como un diálogo entre un entrevistador y una persona destinada a recabar información específica conforme a los objetivos del estudio. Para obtener una representación social amplia del suicidio en el presente estudio, se optó por una investigación de enfoque cualitativo. Este enfoque se considera adecuado debido a su capacidad para explorar y comprender a profundidad las diversas dimensiones relacionadas con la representación del suicidio en niños y niñas. Además, permite captar la diversidad de experiencias y perspectivas sobre este tema delicado.

Taylor y Bogdan (1998), comentan que el propósito del enfoque cualitativo consiste en describir e interpretar la vida social y cultural de quienes participan, la búsqueda principal es el significado de la comprensión con la realidad; en ocasiones la búsqueda se traduce en desarrollo de conceptos y teoría.

Dentro del trabajo también se eligió el exploratorio-descriptivo quien, según Arias (2012) la define como la particularidad de un fenómeno que busca establecer su estructura. Considerando que es apropiado, porque permite una exploración detallada donde podemos abordar la representación del suicidio en niño proporcionándonos una valiosa información sobre este concepto que afecta diversas dimensiones.

La muestra está conformada por nueve niños y niñas, los cuales cursan el segundo grado de educación primaria, turno vespertino, de la escuela primaria Dr. José Mariano Carlón López ubicada en Culiacán, Sinaloa, México.

Procedimiento

El procedimiento metodológico se inició con la observación detallada de la práctica docente llevada a cabo por la maestra titular del grado escolar en estudio. Este paso preliminar permitió contextualizar el entorno educativo y familiar en el que los niños y niñas participantes desarrollan sus actividades cotidianas. Para recopilar datos, se emplearon varios instrumentos específicamente diseñados para este propósito: una guía de observación estructurada y una sesión virtual a través de Zoom, con una duración de 45 minutos. Durante esta sesión, se grabó audio para registrar las interacciones verbales y se tomaron notas sistemáticas para capturar observaciones relevantes sobre el comportamiento y las respuestas de los participantes.

La muestra estuvo compuesta por nueve niños y niñas, con edades comprendidas entre los 7 y 8 años, distribuidos en tres mujeres y seis hombres. Antes de la sesión, se obtuvo el consentimiento informado de los padres o tutores legales de los niños, quienes fueron informados previamente sobre la naturaleza del estudio y la finalidad de la recolección de datos. Este paso fue crucial para garantizar la ética y la protección de los derechos de los participantes menores de edad.

El diseño de los instrumentos se planificó cuidadosamente para asegurar una interacción fluida y natural durante la sesión virtual. Se inició con una explicación

grupal para introducir el propósito del estudio y familiarizar a los niños con el entorno de la entrevista. Luego, se procedió con un cuestionario estructurado, diseñado para explorar las percepciones y entendimientos de los niños sobre el tema investigado. Cada niño fue entrevistado individualmente para fomentar un ambiente cómodo y seguro, facilitando así respuestas más sinceras y detalladas.

Además de las entrevistas, se les solicitó a los niños que realizaran un dibujo representativo de sus percepciones y entendimientos sobre el tema del estudio. Esta actividad complementaria permitió captar de manera visual las representaciones internas de los niños, proporcionando una dimensión adicional al análisis cualitativo de los datos. Al finalizar la sesión, todos los datos recolectados fueron registrados mediante transcripciones escritas y archivos de audio, asegurando un registro exhaustivo y detallado para el análisis posterior por parte del investigador.

Resultados

La representación social de suicidio

Para poder organizar las representaciones infantiles de suicidio, fue necesario la realización de las preguntas a responder sobre las diversas opiniones que tiene los niños y niñas del grado de segundo, opiniones personales y la asociación con la que ellos cuentan, afirmando lo que el autor Salamanca, E. (2020) establece que se necesita, en cuanto a estructuras para el análisis de las representaciones sociales. El análisis de las representaciones sociales implica la utilización de estructuras para organizar sus componentes alrededor de un núcleo central. Este núcleo puede ser identificado mediante la percepción directa, la investigación activa, la información transmitida oralmente y también a través de la influencia de los medios de comunicación.

Los resultados obtenidos revelaron que, para algunos estudiantes, la representación del suicidio se asoció con accidentes, daños causados por otras personas, discusiones, muertes por enfermedades o por consumo de drogas. Sin embargo, cuatro de los nueve alumnos, menos de la mitad de los encuestados, demostraron tener una comprensión más clara del concepto de suicidio. El resto de los estudiantes asoció el término principalmente con la muerte y diversos conflictos negativos que les afectan, como discusiones con otras personas, el acto de alguien más quitándoles la vida, enfermedades o el consumo de drogas. La comprensión limitada y fragmentada del suicidio entre la mayoría de los niños puede atribuirse principalmente al desconocimiento generalizado del tema. De igual manera la falta de conocimiento subraya la necesidad de una educación adecuada y de programas de prevención dirigidos a los niños para abordar y aclarar estos conceptos cruciales de manera segura y efectiva.

A continuación se muestran algunas representaciones individuales donde se pudieron rescatar las siguientes respuestas de tres preguntas realizadas para el análisis de los niños y niñas acerca de su representación del suicidio, siendo las siguientes: ¿Qué es suicidio? ¿Consideras que es bueno o malo? ¿Por qué?

Una de las respuestas obtenidas fue: *-“Cuando una persona le da drogas a un niño o cuando una persona se muere por un choque, asesine a niños o familiares o cuando alguien se cae de un puente. Es malo porque te matas y te asesinan y te puede pasar algo, que triste y si es familiar tuyo se puede morir.”*

La representación de una de las alumnas revela una situación de preocupación o peligro que involucra a familiares o a otros niños, describiendo la posibilidad de pérdida de vida en accidentes o lesiones. Es importante destacar que la alumna utiliza la emoción de “tristeza” para identificar estas situaciones, transmitiendo claramente que estas circunstancias le resultan desagradables o impactantes.

Además, es fundamental señalar que la presencia de trastornos de ansiedad combinados con depresión, abuso de sustancias o trastorno límite de la personalidad incrementa significativamente el riesgo de suicidio. Estos factores no solo aumentan el riesgo, sino que también complican y empeoran la respuesta terapéutica, dificultando así los esfuerzos de intervención y tratamiento (Soler y Gascón, 1999). Lo anterior subraya la importancia de una comprensión profunda y una intervención temprana en los casos de trastornos mentales y emocionales en la infancia para prevenir la evolución hacia comportamientos suicidas.

Otra respuesta se manifestó de la siguiente manera: *“-Muerte, es malo porque hay veces que te matan con una pistola o te caes por un hoyo o te mueres por un infarto u otras cosas además de eso”. “-Como algo así de matar, como que alguien lo mata. “Malo, porque te matan y ya no puedes revivir”. “-Que una persona se mata sola. Es malo porque yo no me quiero quitar la vida”.*

La respuesta del alumno refleja una comprensión intuitiva y emocionalmente cargada de la muerte, destacando su percepción negativa de este concepto. Al mencionar la muerte como algo “malo”, el alumno asocia este fenómeno con una serie de eventos trágicos y violentos, como ser asesinado con una pistola, caer en un agujero o sufrir un infarto. Esta variedad de situaciones demuestra que el alumno percibe la muerte como un suceso imprevisto y peligroso, que puede ocurrir de múltiples maneras.

El uso de la palabra “malo” subraya la aversión y el temor que el alumno siente hacia la muerte, viéndola no solo como el final de la vida, sino también como una

experiencia negativa que él desearía evitar. La enumeración de ejemplos específicos, como el asesinato, los accidentes y las enfermedades mortales, sugiere que el alumno ha internalizado diferentes narrativas sobre la muerte provenientes de su entorno, posiblemente de medios de comunicación, conversaciones familiares o incluso experiencias personales.

El alumno califica el suicidio como “malo” porque implica “matarse a uno mismo”. Esta evaluación moral refleja una comprensión ética básica de la vida y la autoconservación. La calificación de “malo” muestra que el alumno entiende las implicaciones negativas y permanentes del suicidio.

De igual manera, se encontraron respuestas de las cuales nunca habían escuchado nada al respecto: *-No sé, la verdad nunca la había escuchado. Pero creo es mala, se escucha fea la palabra, que una niña le pega a la otra y la otra se pone triste.*

La respuesta del alumno, que expresa desconocimiento sobre el concepto de suicidio, revela varias dimensiones importantes sobre su comprensión y percepción del término: desconocimiento, percepción negativa, interpretación errónea, implicaciones educativas emocionales y sensibilidad emocional.

El alumno empieza afirmando que nunca había escuchado la palabra “suicidio”. Esto indica una falta de exposición al tema, ya sea en su entorno familiar, escolar o en los medios de comunicación a los que tiene acceso. Este desconocimiento podría ser resultado de una protección intencionada por parte de los adultos en su vida, quienes evitan discutir temas delicados con los niños.

A pesar de no conocer el término, el alumno intuye que “suicidio” es algo negativo, describiendo que “se escucha fea la palabra”. Esta reacción refleja una percepción negativa inherente, posiblemente influenciada por el tono o el contexto en el que haya escuchado la palabra sin comprender su significado completo.

El alumno asocia el concepto con una situación de violencia entre niños: “que una niña le pega a la otra y la otra se pone triste”. Esta interpretación errónea sugiere que el alumno intenta darle sentido al término usando su conocimiento y experiencias previas. La asociación con la violencia y la tristeza indica que el alumno relaciona el término con eventos que causan daño emocional y físico, lo que es consistente con la percepción negativa inicial.

Esta respuesta subraya la necesidad de abordar temas difíciles como el suicidio con un enfoque adecuado para la edad, proporcionando información clara y adaptada al nivel de comprensión de los niños. Además, resalta la importancia de crear un ambiente seguro donde los niños se sientan cómodos expresando sus dudas y confusiones, y donde puedan recibir el apoyo necesario para entender temas complejos de manera adecuada.

La mención de tristeza y violencia también indica que el alumno es consciente de las emociones negativas que pueden surgir de interacciones dañinas, aunque no comprende plenamente el alcance del término “suicidio”. Esto destaca la sensibilidad emocional del niño y su capacidad para empatizar con los sentimientos de los demás, un aspecto crucial en su desarrollo emocional y social.

Esta representación refleja la perspectiva trágica, donde destaca la idea de que el suicidio es algo “malo” y se vincula con la idea de ser asesinado. La mención de que “te matan” sugiere una percepción que implica la acción de otros.

Otras respuestas, identifican el suicidio como hacerse daño: *“-Cuando te haces daño tú mismo, como cuando te tomas una pastilla y te hace daño tú mismo o con los cuchillos te haces daño. Es malo porque te estás matando tú mismo, la escuche en videos”*.

La respuesta demuestra una comprensión más clara del concepto de suicidio. El alumno define el suicidio como “hacerse daño a uno mismo”, proporcionando ejemplos concretos como tomar pastillas o usar cuchillos. Esto indica que tiene una noción básica pero precisa de lo que implica el suicidio. Además, menciona haber escuchado sobre el suicidio en videos, lo que sugiere que su conocimiento del tema proviene de los medios de comunicación. Esto plantea varias cuestiones importantes:

1. Acceso a Información Sensible: Los medios de comunicación a menudo exponen a los niños a temas delicados sin un contexto adecuado, lo que puede influir en su percepción y comprensión del suicidio de manera no siempre precisa o saludable.

2. Necesidad de Mediación Adulta: La exposición a temas como el suicidio a través de videos subraya la importancia de la mediación adulta. Es crucial que los padres, maestros y cuidadores expliquen estos temas de manera apropiada para la edad del niño, proporcionando contexto y apoyo emocional.

La especificación de métodos como “tomar pastillas” y “usar cuchillos” demuestra que se ha internalizado ciertos ejemplos específicos de autolesión. Lo que puede ser preocupante porque, aunque comprende el concepto, también sugiere una exposición a detalles potencialmente perturbadores sobre el suicidio.

Dado que el conocimiento del alumno proviene de los medios y no de una conversación guiada, es vital que se aborden estos temas en un entorno educativo seguro. Los educadores y padres deben ofrecer explicaciones claras y adaptadas a la edad sobre temas delicados, asegurándose de que los niños comprendan las implicaciones sin sentirse abrumados o asustados.

También se encontraron respuestas con definiciones precisas: *“-Que una persona se mata sola. Es malo porque yo no me quiero quitar la vida”. “Es matarse, y es malo porque pues se siente feo y también uno quiere vivir más años en la vida”. “Ah, yo sé esa palabra, de que una persona ya no quiere vivir y se quita la vida ella misma con un propósito de no vivir, es malo porque el problema que él esté viviendo se puede solucionar”.*

Las respuestas demuestran una comprensión precisa del concepto de suicidio, describiéndolo como “una persona se mata sola”, “matarse”, y “una persona ya no quiere vivir y se quita la vida ella misma”. Indicando que los alumnos tienen una clara noción de lo que implica el suicidio y lo entienden como un acto de autolesión intencional.

El alumno entiende que quitarse la vida es algo malo, y su razonamiento se basa en un deseo personal de seguir viviendo. Este razonamiento muestra una conexión emocional con la vida, indicando una percepción positiva sobre la misma y un deseo de autoconservación.

“Es matarse, y es malo porque pues se siente feo y también uno quiere vivir más años en la vida.” El alumno añade una dimensión sensorial (“se siente feo”) y

temporal (“vivir más años en la vida”) a su comprensión del suicidio. Esto demuestra una conciencia de las sensaciones desagradables asociadas con la idea del suicidio y un deseo de longevidad. El deseo de “vivir más años” muestra un aprecio por la vida y un entendimiento de su valor a largo plazo.

“Ah, yo sé esa palabra, de que una persona ya no quiere vivir y se quita la vida ella misma con un propósito de no vivir, es malo porque el problema que él esté viviendo se puede solucionar.” La respuesta indica un conocimiento más profundo del concepto de suicidio, relacionándolo con un estado mental específico (no querer vivir) y un propósito claro. La mención de que “el problema que él esté viviendo se puede solucionar” muestra una comprensión de que los problemas son temporales y manejables, sugiriendo un enfoque más racional y esperanzador hacia las dificultades de la vida. Esta respuesta no solo comprende la gravedad del acto, sino que también ofrece una perspectiva de esperanza y la posibilidad de superar problemas, reflejando empatía y un entendimiento de la resolución de conflictos.

A través del análisis de los datos presentados se puede afirmar que los significados globales de las representaciones sociales del suicidio en los infantes pueden ser formulados como: **malo, muerte, daño**, se encuentra estrechamente ligada a la visión del papel otorgado como una emoción negativa o problemas de discusión con otra persona. Para conceptualizar suicidio los alumnos recurren a diversas metáforas en donde, en términos lingüísticos, se puede observar que los estudiantes utilizan verbos transitivos (como malo, triste, feo, golpes, enfermedad, drogas). El suicidio es un acto en donde pones en riesgo tu vida, tiene diversas causas y experimentan sufrimiento emocional y sienten que no pueden encontrar una solución a los problemas.

Los significados globales expuestos pueden ser considerados como expresiones del conocimiento de sentido común que los alumnos poseen acerca del suicidio, como lo muestran los datos, las diferentes representaciones tienen una relación complementaria. Por lo tanto, en este mismo sentido las representaciones pueden ser entendidas como las cláusulas del contrato expresadas desde el discurso de los alumnos.

Discusión

Los niños describen el suicidio con una notable precisión y claridad, identificándolo como el acto de “matarse a uno mismo” y relacionándolo con emociones negativas y situaciones desesperadas. Destacan la gravedad del acto y, en algunos casos, mencionan que los problemas que llevan al suicidio pueden tener solución. Las respuestas reflejan un entendimiento básico del suicidio, una valoración negativa del acto y una percepción esperanzadora sobre la resolución de problemas.

De la Torre et al. (2009) encontró una correlación significativa entre la ideación suicida y niveles altos de depresión y ansiedad. La depresión fue un factor de riesgo predominante, aunque no exclusivo, ya que algunos niños con ideación suicida no presentaban síntomas depresivos. Por su parte Pérez (2020) identificó que tanto los adolescentes como los profesores comprendían el suicidio como un acto de desesperación y debilidad. Los profesores lo relacionaban con la falta de apoyo familiar y problemas emocionales no resueltos.

Tanto en el estudio presente como en las investigaciones de De la Torre et al. (2009) y Pérez (2020) los participantes mostraron una comprensión precisa del suicidio. Los niños y adolescentes describieron el acto de quitarse la vida con claridad, reflejando una concienciación básica sobre el tema. No obstante, mientras que los niños en el estudio presente mencionaron una variedad de situaciones asociadas con la muerte, los participantes de los otros estudios tendieron a centrarse más en los aspectos emocionales y psicológicos, como la depresión y la ansiedad.

En el estudio de De la Torre et al. (2009), se identificó que no todos los niños con ideación suicida presentaban síntomas depresivos, lo que sugiere que otros factores también pueden estar en juego. Este hallazgo es consistente con las respuestas de los niños en el estudio presente, algunos de los cuales no asociaron directamente el suicidio con la depresión.

Pérez et al. (2020), enfatizan más el papel del entorno familiar y la necesidad de intervenciones específicas para fortalecer las relaciones familiares y la comunicación y Toro, Paniagua, González y Montoya (2009), mencionan que la problemática del suicidio, debe ser corresponsabilidad de autoridades educativas, de la administración

municipal y de los padres de familia; puesto que es necesario fortalecer los programas de detección de la depresión ya que es un factor de riesgo alto.

En todas las investigaciones, los participantes consideraron el suicidio como algo negativo. Los niños y adolescentes expresaron una valoración moral negativa del acto y mencionaron sentimientos de tristeza y desesperación asociados y Todas las investigaciones destacan la importancia del apoyo emocional y familiar para prevenir el suicidio. Es crucial que los padres y educadores estén capacitados para reconocer los signos de riesgo y proporcionar el apoyo necesario.

Conclusión

Los niños y niñas presentan diversas maneras sociales de percibir al mundo que los rodea, hablando específicamente en esta investigación del suicidio, por lo tanto, para poder percatarnos y atender estas diferentes implicaciones es necesario retomar el objetivo de la investigación el cual es, conocer la perspectiva de cada niño y niña que se le realizó la entrevista con respecto a suicidio, saber cómo se expresan para poder adquirir las necesidades y llegar a abordar alguna acción permitiéndonos aprender que todos somos personas diversas, pensantes y cambiantes en diferentes ámbitos.

Los hallazgos de esta investigación dan cuenta de la necesidad de investigar y atender el tema de suicidio, sobre todo enfocar la problemática en el estudio de las manifestaciones de conocimiento.

Con finalidad de poder amenizar un ambiente óptimo donde podamos enseñar y conocer correctamente sobre el suicidio tanto en las escuelas educativas como en ambientes familiares. Sin embargo, su conocimiento no se debe considerar aislado, por el contrario, debe tenerse presente en algo que constituye el infante de su representación. A partir de esto se obtuvieron evidencias interesantes sobre las concepciones que poseen los alumnos y por medio de análisis de la información presentada, se ha llegado a unas reflexiones.

Las representaciones de los niños y niñas reúnen conocimientos previos de la realidad otorgando y dando sentido a lo que ellos están relacionados en un entorno de sociedad, pero aun así, cada infante es variado de acuerdo a su contexto familiar, religioso, social y escolar. Aunque todos tengan la misma edad varían las respuestas o experiencias, porque son diversos, cada uno tiene su manera diferente de ver al mundo.

A pesar de ser alumnos de segundo grado de primaria algunos de ellos tienen nociones o relaciones en cierto sentido de palabras en relación con el suicidio, sin embargo, aún sigue siendo escaso el conocimiento.

Para futuras investigaciones se proponen las siguientes preguntas: ¿Cómo difieren las representaciones sociales del suicidio entre niños de diferentes contextos culturales? ¿Cómo influye la exposición al trauma y al abuso infantil en la ideación suicida durante la infancia? y ¿Cuál es la relación entre la percepción de la muerte y la ideación suicida en niños?

Referencias bibliográficas

- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación (6ª ed.). Editorial Episteme.
<https://metodologiaecs.files.wordpress.com/2014/07/el-proyecto-de-investigacionfidias-arias-6ta-ed-20>
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. ESE. Estudios sobre educación, (11), 9-25.
- Briones, A. (1999). Capítulo tres, Método y procedimiento. Entrevista a profundidad. En Diagnóstico del concepto Azteca como posible identidad institucional (pp. 38-39).
- De la Torre Miranda, Cubillas Rodríguez, Román Pérez y Abril Valdez. (2009). Ideación suicida en población escolarizada infantil: factores psicológicos asociados. Salud Mental, 32, 495-502. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v32n6/v32n6a7.pdf>
- Delval, J. (1981). La representación infantil del mundo social. Infancia y Aprendizaje, 13, 35-64. Recuperado de Journal for the Study of Education and Development.
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre sociedad. Revista Educar, Curitiba, (30), 45-64. Madrid, España: UFPR.
- Flavell, J. H. (1996). Cognitive Development (2ª ed.). Visor Dis., S.A.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Historia (INEGI). (2004). Estadísticas de intentos de suicidio y suicidios. Serie de estadísticas continuas, demográficas y sociales. México.
- Montes, S.G. y Montes, V. G. (2009). El pensamiento social sobre el suicidio en estudiantes de Bachillerato. Enseñanza e investigación en psicología, 14(2), 311-324 <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211992007.pdf>
- López, J., Cárdenas, A. M., Tellez, N. y Barbosa, L. C. (2011). Un estudio comparativo de la percepción del suicidio en niños que atraviesan la niñez intermedia. [Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Psicología, Bogotá, D.C]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/8025/tesis132.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pérez, A., Vergara, L. y Baquero, A. (2020). Representaciones sociales sobre el suicidio en contexto escolar público y privado en Sahagún, Córdoba. [Tesis de tipo de grado Profesional en Trabajo Social, Corporación Universitaria del Caribe. Facultad de Humanidades y Educación. Programa de Trabajo Social. Sincelejo, 2019]. <https://repositorio.cecar.edu.co/items/8e1b18bb-0fc4-40b0-aff3-29c1c515c8ae>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2024, 23 de mayo). Depresión. [Página web]. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>
- Salamanca, E. (2020). Representaciones sociales sobre el acoso escolar y su influencia en la convivencia del curso 501, Jornada Mañana, del Colegio Clemencia de Caycedo IED. [Tesis].
- Stake, R. (Ed.). (1998). The art of case study research. Editorial Morata, S.L.
- Soler, P. A. y Gascón, J. (1999). Recomendaciones terapéuticas en los trastornos mentales. Comité de consenso de Catalunya en terapéutica de los trastornos mentales, 4, 2-17.
- Turiel, E. (1984). El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención. Debate.
- Turiel, E., Enesco, I. y Linaza, J. (2000). El mundo social en la mente infantil. Alianza Editorial.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Ediciones PAIDÓS.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). Introduction to qualitative research methods (1ª ed.).
- Toro, D., Paniagua, R., González, C. y Montoya, B. (2009). Caracterización de adolescentes escolarizados con riesgo de suicidio, Medellín, 2006. Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública, 27(3), 302-308. <https://www.redalyc.org/pdf/120/12016344007.pdf>

Competencia digital en educación primaria: Análisis de percepciones y representaciones en un contexto rural

INDICE



Martha Guadalupe Salazar Espinoza

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Culiacán, Sinaloa, México.

marthaespinoza1395@gmail.com

ORCID: 0009-0002-8377-2577

Resumen

El informe de investigación plantea la necesidad de conocer la representación de competencia en alumnos de educación primaria del contexto rural. Utiliza un enfoque cualitativo de carácter exploratorio y descriptivo, empleando el método de estudio de caso. Para ello, se aplicaron entrevistas para identificar las particularidades de las respuestas y la descripción de los dibujos realizados por los alumnos. Los resultados muestran que la representación de la competencia se relaciona más con la idea de competir que con la habilidad o destreza. Además, la palabra “digital” está ausente en los grados 1° y 2°, mientras que en los grados 3°, 4°, y 6° se asocia con los videojuegos, finalizando con una diferencia significativa en la alumna de 5° quien resalta la investigación en sitios digitales. Se destaca la importancia de representar la competencia digital como una capacidad que permita a los estudiantes ser creativos, críticos y dinámicos, de manera efectiva.

Palabras clave: Competencia digital, representaciones sociales, primaria, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Abstract

The research report raises the need to know the representation of competence in primary school students in the rural context. It uses a qualitative approach of an exploratory and descriptive nature, employing the case study method. To do so, interviews were applied to identify the particularities of the responses and the descriptions of the drawings made by the students. The results show that the representation of competence is more related to competing than ability or skill. In addition, the word “digital” is absent in grades 1 and 2. In contrast, grades 3, 4, and 6 are associated with video games, ending with a significant difference in the 5th-grade student who highlights research on digital sites. The importance of representing digital competence as a capacity that allows students to be creative, critical, and dynamic, in an effective way, is highlighted.

Keyword: Digital competence, social representations, primary, Technology of the Information and Communication.

Introducción

Las diferentes expresiones de la tecnología en el contexto social emanan de una serie de conocimientos subyacentes a las experiencias de los individuos. Ante esa generalización, la tecnología, es acreedora a una representación social del conocimiento infantil, al tener cercanía e interacción frecuente con los diferentes dispositivos tecnológicos desde edades tempranas, no obstante, su competencia digital relacionada al autoaprendizaje es decreciente, no así para actividades de esparcimiento y recreativas.

Este contexto se materializó con la llegada del virus SARS-CoV-2, un evento que llevó a adoptar nuevas modalidades de trabajo y acceso a la educación. Un ejemplo de esto se refleja en los datos de la Encuesta Nacional sobre el Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021). Como afirma esta encuesta, del total de la población de 3 a 29 años inscrita en el ciclo escolar 2021-2022, el 95.6% tenía un teléfono celular inteligente, el 77.5% una televisión inteligente, el 50.9% una computadora y el 22.7% una tableta. En cuanto al acceso a internet, el 72.1% de los hogares contaba con este servicio, demanda que aumentó debido a las condiciones de la pandemia y las necesidades de la educación a distancia.

En esta vertiente, la problemática principal se centra en la necesidad de comenzar a construir el objeto de estudio relacionado con la representación social del concepto de competencia digital en estudiantes de educación primaria en una zona rural del municipio de Mocorito, Sinaloa, reconociendo su familiaridad con estos dispositivos tecnológicos. Para ello, es esencial incluir la definición de competencia digital proporcionada por el Diario Oficial de la Unión Europea (2006), donde la competencia digital implica el uso seguro y crítico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en ámbitos laborales, recreativos y de comunicación; esta competencia se basa en habilidades fundamentales relacionadas con las TIC, como el manejo de ordenadores para buscar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, de igual manera, para comunicarse y participar en redes colaborativas a través de internet.



Asimismo, Ferrari (2013, citado en Sarango, 2021) define la competencia digital (CD) como la habilidad para dominar y utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en diversos contextos y aplicaciones. Reconoce la CD como un derecho humano fundamental y le otorga un significado que va más allá de las habilidades técnicas. Esta competencia incluye áreas amplias como: la gestión de información, la colaboración entre pares, la capacidad de comunicación, el interés por compartir información, la creación de contenidos, una perspectiva ética y responsable, la evaluación y resolución de problemas.

En relación con el concepto teórico de la competencia digital, es crucial distinguir entre la construcción de las representaciones sociales del término y su evolución hacia la consolidación de su significado y funcionalidad en el entorno social. Inicialmente, para los niños, este concepto necesita desarrollarse de manera gradual e individual, basándose en la información abstracta de su entorno. Ciertamente, Delval (2007) señala que los niños utilizan los recursos mentales disponibles para crear interpretaciones que, aunque no coincidan con las de los adultos, muestran una singularidad propia y una notable similitud entre niños de diferentes entornos sociales y países, a pesar de las expectativas comunes.

En los niños surgen ideas precisas sobre el uso, la conceptualización y la representatividad del término “competencia digital”, en función de su contexto social y su vida cotidiana. Estos conceptos se van formando a partir de diversos elementos a su alcance y no son meramente un reflejo de las percepciones adultas (Delval, 2014). Por esta razón, el objetivo principal de la investigación es analizar y categorizar las representaciones sociales de los niños de educación primaria en sus seis niveles, en relación con el concepto de competencia digital.

Es importante contribuir a este objeto de estudio por la escasa cantidad de proyectos de investigación que examinen la perspectiva de estudiantes de educación primaria en contextos rurales y que se enfoquen en el rango de edades de 6 a 11 años. Además, los resultados proporcionarán indicadores descriptivos que permitirán categorizar el desarrollo cognitivo de los niños según la zona geográfica de la institución educativa.

Simultáneamente, esta información podrá emplearse para organizar cronológicamente las representaciones sociales considerando las implicaciones del contexto social,

identificar lo que los estudiantes conocen sobre competencia digital y lo que aún necesitan aprender. Esto permitirá abordar y fortalecer las etapas de desarrollo en los distintos niveles de competencia digital: básico, intermedio y avanzado.

Representaciones Sociales.

Las implicaciones del entorno social en el desarrollo infantil son diversas, y en esta interacción se establecen principios para la construcción del conocimiento desde edades tempranas. Los agentes sociales desempeñan un papel crucial al mostrar gradualmente los elementos integradores de la realidad del niño. Para Delval (2014), el conocimiento tiene una naturaleza fundamentalmente social y no podría desarrollarse sin la influencia de la sociedad; el individuo necesita este contexto para su evolución. Aunque los aspectos sociales ya están definidos, es el individuo quien los reconoce y se adapta a ellos de manera única.

El conocimiento no se obtiene simplemente copiando o mediante la transmisión verbal; es, ante todo, una construcción activa y gradual del individuo que se enriquece con los estímulos sociales. En lugar de asimilarlo de manera exacta, el individuo debe reconstruir el conocimiento (Delval, 2007). Además, el individuo otorga nuevos significados a los conceptos derivados de hechos sociales observados o experimentados en diversos contextos, al desarrollar sus propias interpretaciones cognitivas sobre el funcionamiento social.

Las representaciones en niños y niñas expresan sus ideas individuales sobre el mundo social y físico, y se organizan de acuerdo con su comprensión de la realidad. Es el propio individuo quien realiza esta construcción del conocimiento, un proceso crucial para desarrollar sus estructuras y contenidos psíquicos (Delval, 2014).

Según Delval (2007), basado en las ideas constructivistas de Piaget, los niños construyen activamente su realidad mediante la interacción con su entorno, lo que les permite prever lo que ocurrirá según sus modelos mentales en desarrollo. Aunque la tecnología tiene un modelo social específico para la sociedad, a menudo tiene un propósito diferente del que normalmente se le atribuye.

En la formación de las representaciones, se destaca que los niños, a medida que crecen, internalizan las normas y valores de su entorno social, lo que impacta en

cómo perciben y responden a diferentes situaciones. Su comprensión de lo que es apropiado o inapropiado está influenciada por las normas y valores presentados por los adultos y la sociedad en general. Este proceso ocurre a través de la interacción, la observación y la experiencia directa (Delval, 2007). Por lo tanto, la construcción de las representaciones en los niños varía según el contexto en el que se encuentren.

Representaciones sociales infantiles.

Comprender cómo los niños interpretan las situaciones cotidianas es esencial para la construcción de su conocimiento personal. Desde el momento de su nacimiento, los individuos comienzan a interactuar con su entorno social, enfrentándose a las regulaciones y expectativas impuestas por los demás. A lo largo de este proceso, los niños desarrollan reglas implícitas que reflejan no solo el funcionamiento de la naturaleza, sino también las dinámicas sociales y humanas (Delval, 2014).

Delval (2014) propone dos posturas fundamentales en relación con este proceso. La primera destaca la capacidad innata de los niños para adaptarse y responder a las mediaciones y estímulos presentes en su contexto sociocultural desde el momento en que llegan al mundo. Esta perspectiva enfatiza que, aunque los niños están equipados con habilidades inherentes para interpretar y reaccionar ante su entorno, el desarrollo de su conocimiento es altamente dependiente de las interacciones y experiencias que viven en su contexto inmediato.

La segunda postura, en contraste, pone de relieve que el conocimiento no es simplemente un proceso individual, sino que está intrínsecamente ligado al contexto colectivo y social en el que el individuo está inmerso. De acuerdo con esta perspectiva, el proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento se ve influenciado y modelado por el entorno social y cultural en el que el niño se encuentra. La interacción constante con otras personas, la observación de comportamientos sociales, y la participación en actividades colectivas son elementos cruciales que contribuyen a la formación de la comprensión del niño sobre el mundo.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se desarrolla a través de la interacción y el intercambio con otros miembros de la sociedad. Está influenciado por las representaciones mediáticas y sociales de los eventos, lo que lleva a una construcción

individual del conocimiento. En este contexto, las diversas formas de tecnología no son ajenas al proceso, ya que su uso frecuente impacta en el desarrollo de actividades diarias, académicas y laborales.

Aunque, un niño pueda recibir la misma información que otros, cada individuo interpretará y organizará esa información de manera única y personal, según sus propias experiencias, conocimientos previos y características individuales. Así, la formación de las representaciones del mundo social no es una mera reproducción pasiva de la información recibida, sino un proceso activo en el que el niño elabora y atribuye significado a la información en función de su propia perspectiva y comprensión del mundo (Delval, 2014). Por lo tanto, es esencial distinguir entre la información que el niño recibe y cómo la organiza mentalmente, así como entender el papel y la utilidad de la tecnología para la sociedad en este proceso.

Cuando los niños se enfrentan a desafíos sociales, ya poseen representaciones mentales que les ayudan a visualizar posibles soluciones al conflicto. Sin embargo, estas representaciones no son completamente estáticas. En lugar de ello, el niño utiliza una combinación de elementos que ha adquirido previamente para enfrentar la necesidad o el desafío actual y alcanzar su objetivo (Delval, 2007). Al combinar estos elementos de manera creativa y adaptativa, el niño desarrolla estrategias únicas para resolver los problemas sociales que encuentra en su entorno. Este proceso ilustra la naturaleza dinámica y activa de la formación de representaciones mentales en el desarrollo infantil.

Desarrollo de las representaciones sociales infantiles.

La génesis del conocimiento social implica una interacción compleja entre el individuo y su entorno, donde las influencias de los adultos, los objetos físicos, el lenguaje y las normas sociales se combinan para formar la comprensión y adaptación del individuo al mundo que lo rodea. El estudio de la génesis del conocimiento para Delval (2007) no solo aborda cuestiones de conocimientos escolares, sino también cómo un individuo se convierte en adulto en una sociedad, adquiriendo su ideología, comprendiendo las instituciones sociales y las reglas del funcionamiento social, entre otros aspectos.

Haciendo una analogía cotidiana, el tiempo de uso del celular y la funcionalidad de este, así como en plataformas digitales, redes sociales o juegos en línea refleja una representación social, ya que estos comportamientos son comunicados implícitamente a los niños a través de la observación de las conductas de los adultos. El desarrollo de las representaciones está profundamente influenciado por las mediaciones proporcionadas por el contexto, lo que puede dar lugar a variantes o diferentes nociones.

Delval (2014) considera que la manera en que percibimos el mundo se basa en la representación que tenemos de él, y esta representación solo se vuelve explícita al contrastarse con otras formas de representación del mundo. En otras palabras, la representación sigue un proceso de desarrollo ascendente y es distintiva para cada individuo.

Los niños retoman conceptos de su entorno inmediato, siendo el núcleo familiar un factor crucial en este proceso. El acceso al conocimiento y el uso de la competencia digital en el hogar juegan un papel decisivo en la formación de las representaciones digitales de los niños. Esto queda reflejado en el estudio de Martínez, Couñago y Barujel (2018), que destacan cómo el uso y el significado de la tecnología varían entre familias, ocupando un papel determinante según el estatus social.

La competencia digital como representación social

La competencia digital en los niños ofrece varias generalizaciones, que se basan en lo que los niños saben sobre la tecnología, ya sea a través de su vida cotidiana o de sus actividades académicas. En esta sección se presentan investigaciones seleccionadas a partir de una revisión documental que aborda el concepto de competencia digital en niños y adolescentes, consultadas en Google Académico, Scielo y Redalyc.

Derivado del limitado número de investigaciones sobre la representación de los niños en la competencia digital, se optó por incluir estudios enfocados a un análisis conceptual y teórico sobre cómo los alumnos interpretan y responden en el contexto escolar y en su realidad social, asimismo, que las edades de los infantes variarán entre los 6 a 11 años.



Un primer estudio relevante es el de Ibarra y Llata (2010), al investigar las competencias conceptuales de los niños nativos digitales en la sociedad actual. Destacaron cómo el uso de la tecnología ha influido en sus procesos educativos y recreativos, alterando sus actitudes y perspectivas. Identificaron que estas nuevas generaciones están creando un lenguaje virtual propio, distinto al lenguaje materno, y prefieren un aprendizaje menos estructurado, facilitado por computadoras y videojuegos. Este estudio subraya la necesidad de comprender mejor los efectos de los medios de comunicación en el desarrollo humano y reflexionar sobre cómo integrar estas tecnologías en los sistemas educativos para promover competencias mediáticas e informáticas en los niños.

En su investigación sobre la Competencia Digital en niños de 11 a 12 años al finalizar la Educación Primaria en varias comunidades de España; Gewerc et al. (2017) utilizaron una metodología cualitativa para analizar cómo el uso de la tecnología afecta los procesos de inclusión social. Encontraron que la tecnología se emplea principalmente para actividades como videojuegos y videos de YouTube, con escasos intentos de participación activa en actividades en línea. El teléfono móvil emergió como el dispositivo más popular y un símbolo de estatus social. Los investigadores concluyeron que la tecnología digital ha generado un nuevo ecosistema que impacta significativamente en las interacciones culturales dentro de las familias.

Por otro lado, el estudio de León (2018) exploró la creación y difusión de videos en YouTube por parte de niños peruanos de 7 a 11 años, utilizando un enfoque exploratorio y etnografía digital. El estudio se centró en cuatro niños de Lima, de clase media alta, que producían contenido en YouTube. Se analizó cómo estos niños desarrollan habilidades digitales, incluyendo la edición de videos para hacerlos más atractivos. Sin embargo, se observó que su percepción de la competencia digital se enfoca principalmente en el entretenimiento y la diversión.

Desarrollo

Metodología

La investigación presentada fue adaptada al enfoque cualitativo de tipo exploratorio y descriptivo, utilizando el método de estudio de caso con la aplicación de entrevistas como técnica para la recolección de datos. El objetivo fue destacar las particularidades clave que definen las respuestas de los alumnos de educación primaria en relación con la representación social de la competencia digital.

Con base en Cotán (2016), la investigación cualitativa se caracteriza por su contexto natural, donde se desarrollan las experiencias y viven las personas, permitiendo la observación directa de las situaciones. En este enfoque, el investigador se centra en captar todos los aspectos de las experiencias de los participantes dentro de su entorno natural.

El contacto práctico y las experiencias que los estudiantes tienen al emplear la competencia digital en sus actividades brindan patrones analíticos que facilitan la comprensión de cómo perciben la utilidad de la tecnología (Gómez, 2006). Esto permitió identificar propiedades, características, acciones y aspectos relevantes en la representación social de la competencia digital. Además, el enfoque descriptivo optimizó la reflexión sobre las respuestas narrativas y los dibujos realizados por los alumnos.

El método de estudio de caso se enfoca en captar una unidad de conceptos dentro de las diversas variantes relacionadas con la competencia digital en los niños de educación primaria. Desde la posición de Stake (1995), el propósito principal del estudio de casos, es obtener una comprensión detallada de un caso específico, en lugar de buscar generalizaciones amplias. Se trata de entender en profundidad el caso en sí, sin compararlo con otros.

Por consiguiente, la entrevista tiene como objetivo obtener información de manera oral y personalizada sobre eventos específicos (Massot et al. 2004). En particular, se empleó una entrevista semiestructurada, que consistió en preparar una guía de

preguntas para identificar la información clave requerida (Massot et al. 2004). Esto hizo factible recolectar los datos necesarios sobre las representaciones sociales de la competencia digital que poseen los alumnos, de acuerdo con su nivel escolar en educación primaria.

Sujetos y escenario

La investigación involucró a 6 alumnos de educación primaria, con una participación equilibrada de género (tres niñas y tres niños), cada uno perteneciente a un grado escolar. Las edades de los infantes fueron las siguientes: 1° (6 años), 2° (7 años), 3° (8 años), 4° (9 años), 5° (11 años) y 6° (11 años). Obteniendo así 6 respuestas distintas a través de la entrevista semiestructurada y los dibujos realizados, para revisar y diferenciar las percepciones de los niños.

Los seis participantes son estudiantes regulares de una escuela primaria ubicada en una zona rural del municipio de Mocorito, Sinaloa. Es una comunidad de fácil acceso, dispone de servicios básicos como; agua potable, electricidad, un centro de salud, cuatro tiendas comunitarias, un preescolar, una telesecundaria y la mencionada escuela primaria. La institución educativa es multigrado y cuenta con tres docentes, cada uno a cargo de dos grados escolares.

En términos de infraestructura, la escuela dispone de tres aulas en uso constante para clases, equipado con aire acondicionado, pizarras, escritorios y sillas para los docentes, cortinas, una biblioteca escolar y diversos materiales didácticos. En el exterior, la escuela cuenta con una explanada, una techumbre, una cerca perimetral que rodea todo el terreno, dos baños funcionales, un centro para el lavado de manos, una bodega y una cocina integral, ya que anteriormente formó parte del programa de escuela de tiempo completo. En cuanto a infraestructura tecnológica, los docentes tienen acceso a una computadora de escritorio y una impresora.

Procedimiento

Para alcanzar el objetivo general de la investigación sobre las representaciones sociales de la competencia digital en niños de 6 a 11 años, se definieron seis fases principales, desarrolladas de manera progresiva con acciones específicas.

En la primera fase, se estableció el objeto de estudio, que era la representación infantil de la competencia digital. Se redactaron el objetivo general, la pregunta de investigación y la justificación. Luego, se inició una búsqueda en diversas bases de datos para seleccionar investigaciones relacionadas.

La segunda fase consistió en el estudio del marco conceptual y teórico sobre la construcción de representaciones sociales en los niños. Se destacó el trabajo de Delval (2014) en su artículo “La representación infantil del mundo social”, que proporcionó aportaciones fundamentales para entender la construcción social del conocimiento infantil.

En la tercera fase, se elaboró una entrevista para los estudiantes de educación primaria, abarcando los seis grados escolares. Se crearon dos preguntas para el diálogo y se invitó a los alumnos a realizar un dibujo relacionado con la competencia digital. Una vez validado el instrumento, se presentó la investigación a la directora del centro escolar para obtener la autorización de acceso al campo.

La cuarta fase implicó visitar las tres aulas de la escuela, informando a las docentes sobre los objetivos y el proceso de la entrevista, y seleccionando a los participantes. Se eligió a tres niñas y tres niños al azar, respetando la proporción de género en cada grupo de grados: primaria baja (1° y 2°), primaria media (3° y 4°), y primaria alta (5° y 6°), asegurando que la aplicación incluyera un equilibrio entre niños y niñas.

En la quinta fase, se llevó a cabo la participación de los niños. Se les entregó una hoja con las preguntas impresas y se explicó la dinámica de la actividad. Los niños más pequeños recibieron una guía adicional del entrevistador para generar un ambiente de confianza y asegurar la obtención de toda la información relevante sobre su representación de la competencia digital. Los niños de grados superiores respondieron por escrito, expresando sus ideas y nociones sobre el tema.

En la sexta fase, se llevó a cabo el análisis y la reflexión sobre los resultados obtenidos en relación con la representación social de la competencia digital en los niños. Se realizó una comparación entre los datos recolectados y las investigaciones previamente seleccionadas, así como las respuestas de los niños de 6 a 11 años

de una escuela multigrado, ubicada en una zona rural del municipio de Mocorito, Sinaloa. Finalmente, se elaboraron las conclusiones, observando las etapas variables en el desarrollo de la representación social a partir de las producciones escritas y los dibujos realizados por los niños.

Resultados

La representación social de competencia digital

Los niños expresaron sus respuestas basándose en su proximidad social con ciertos dispositivos tecnológicos. Es decir, mencionaron diversas actividades realizadas a través de recursos digitales y, aunque también hicieron referencia a su uso en la realización de tareas escolares, este aspecto fue menos significativo. En general, la representación social de la competencia digital en los niños de 6 a 11 años, situados en un contexto rural, se centra principalmente en el entretenimiento, la distracción y la diversión, reflejando las emociones que experimentan al utilizar estos recursos.

Para presentar los resultados, se optó por sistematizarlos de manera cronológica, destacando aspectos como: el grado escolar, la edad, el género, las respuestas escritas (ver tabla 1). Cabe resaltar que las imágenes expuestas poseen la explicación de los participantes, una vez que concluían con la elaboración del dibujo, con la intención de reconocer ciertas características que ellos consideraron representativas.

Tabla 1

Representación social de competencia digital en alumnas y alumnos de Educación Primaria de 1ero y 2do grado.

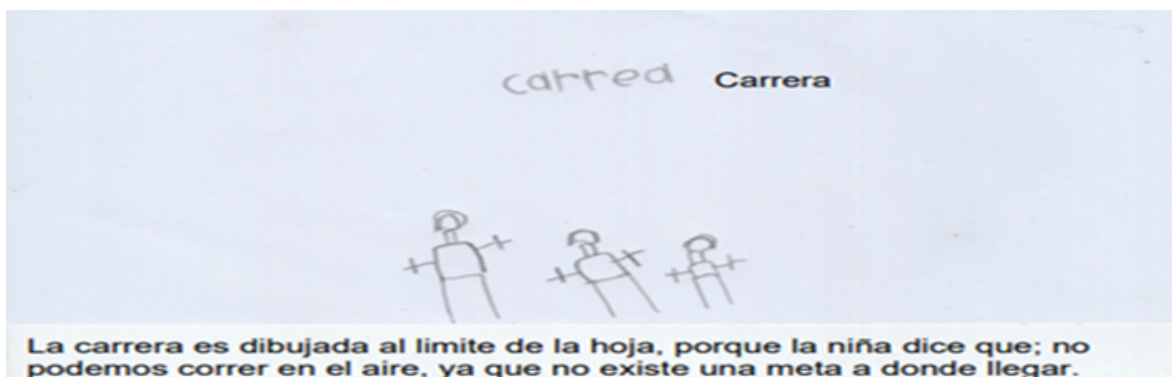
Grado escolar	Edad	Género	Respuestas escritas
Primer grado	6 años	Femenino	¿Qué es para ti la competencia digital? R. <i>hacer el trabajo de la escuela.</i> ¿Cómo utilizas la competencia digital en tus actividades? R. <i>trabajando</i>
Segundo grado	7 años	Masculino	¿Qué es para ti la competencia digital? R. <i>correr para ganar</i> ¿Cómo utilizas la competencia digital en tus actividades? R. <i>compartiendo</i>

Fuente: Elaboración propia en base con las respuestas recolectadas en las entrevistas sobre la representación social de competencia digital.

Las respuestas de los estudiantes de primer y segundo grado muestran enfoques distintos sobre la competencia digital, reflejando sus niveles de desarrollo y comprensión del concepto. La alumna de primer grado, de 6 años, describe la competencia digital como “hacer trabajo de la escuela” y la utiliza principalmente para “trabajar”. Su dibujo ilustra “tres niños jugando una carrera”, lo que sugiere una asociación más generalizada con la actividad escolar y el uso de tecnología como herramienta para cumplir tareas (ver figura 1).

Figura 1

Ilustración y descripción del dibujo.

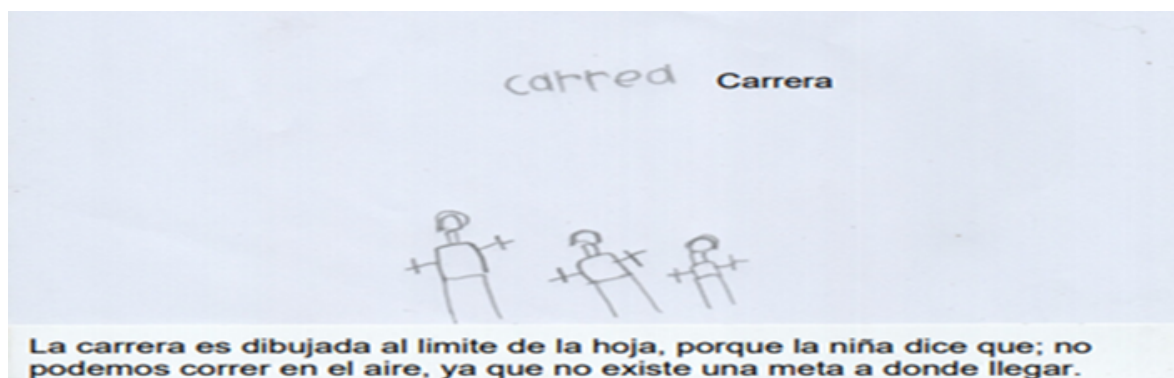


Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas recolectadas en la entrevista de la representación social a la alumna de primer grado.

En contraste, el estudiante de segundo grado, de 7 años, define la competencia digital en términos de “correr para ganar” y la utiliza “compartiendo”. Su dibujo, representa “tres niños jugando una carrera con una línea para la meta”, refleja una visión más dinámica y orientada hacia el juego y la competencia, sugiriendo que la tecnología para él está vinculada al compartir y a la interacción lúdica (ver figura 2).

Figura 2

Ilustración y descripción del dibujo.



Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas recolectadas en la entrevista de la representación social a la alumno de segundo grado.

Estas diferencias indican una evolución en la percepción de la competencia digital desde una aplicación más concreta y funcional en el primer grado hacia una interpretación lúdica y social en el segundo grado. Mientras que la niña del primer grado se enfoca en el uso práctico de la tecnología para el trabajo escolar, el niño del segundo grado parece integrar la competencia digital en contextos recreativos y colaborativos, destacando el aspecto del compartir y la diversión. Esta evolución puede reflejar un crecimiento en la capacidad de los niños para asociar la tecnología con diferentes facetas de su vida cotidiana, desde la educación hasta el juego y la interacción social.

En cuanto a los estudiantes de tercer grado parece integrar la tecnología en su vida social con amigos, mientras que el estudiante de cuarto grado mantiene una perspectiva individualizada del uso de la tecnología para la competencia en videojuegos, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2

Representación social de competencia digital en alumnas y alumnos de Educación Primaria de 3ero y 4to grado.

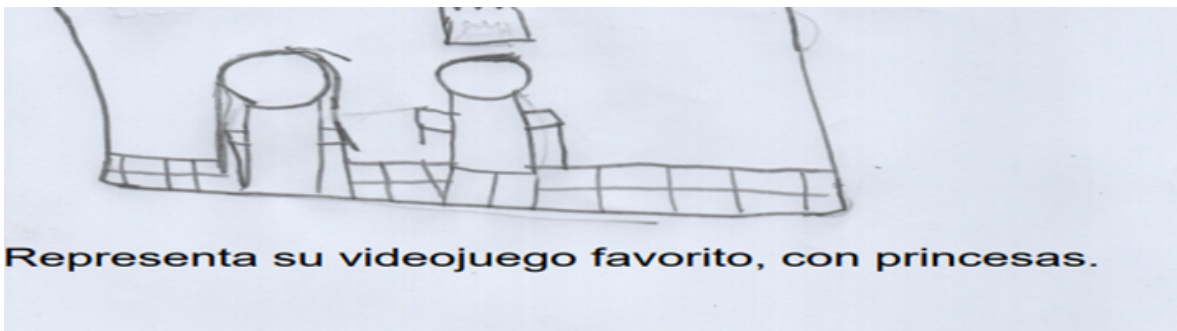
Grado escolar	Edad	Género	Respuestas escritas
Tercer grado	8 años	Femenino	¿Qué es para ti la competencia digital? R. <i>competir con un extraño</i> ¿Cómo utilizas la competencia digital en tus actividades? R. <i>con mis amigos.</i>
Cuarto grado	9 años	Masculino	¿Qué es para ti la competencia digital? R. <i>Competir con otras personas.</i> ¿Cómo utilizas la competencia digital en tus actividades? R. <i>con un celular.</i>

Fuente: Elaboración propia en base con las respuestas recolectadas en las entrevistas sobre la representación social de competencia digital.

Las respuestas de los estudiantes de tercer y cuarto grado reflejan una evolución en la comprensión y el uso de la competencia digital, centrada en la interacción competitiva a través de dispositivos electrónicos. La alumna de tercer grado, de 8 años, describe la competencia digital como “competir con un extraño” y la utiliza “con mis amigos”. Su dibujo muestra una “pantalla de un celular con dos personajes de su videojuego favorito”, sugiriendo que ve la tecnología principalmente en términos de interacción y competencia en el ámbito de los videojuegos, particularmente en contextos sociales (ver figura 3).

Figura 3

Ilustración y descripción del dibujo.

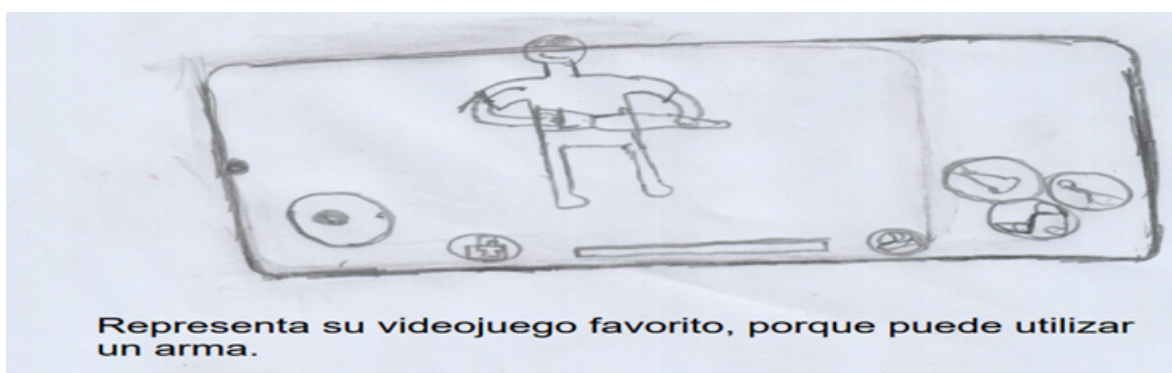


Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas recolectadas en la entrevista de la representación social a la alumna de tercer grado.

En contraste, el estudiante de cuarto grado, de 9 años, también menciona la competencia digital como “competir con otras personas”, pero su respuesta es más general y evita especificar el contexto de la interacción como lo hace la alumna del tercer grado. Además, su uso de la tecnología se limita a “con un celular”, y su dibujo muestra una “pantalla de un celular con su personaje de videojuego favorito”. Aunque ambos estudiantes se enfocan en la competencia y el uso de videojuegos, el alumno de cuarto grado presenta una visión menos centrada en la interacción social con amigos y más en el uso personal del dispositivo (ver figura 4).

Figura 4

Ilustración y descripción del dibujo.



Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas recolectadas en la entrevista de la representación social al alumno de cuarto grado.

Esta comparación revela una tendencia común en ambos estudiantes hacia la asociación de la competencia digital con el juego y la competición, pero también destaca diferencias en la manera en que cada uno integra el contexto social y personal en sus experiencias tecnológicas.

Se observa que, a partir de los 11 años, las respuestas de los participantes revelan una diversidad de percepciones sobre la competencia digital, particularmente en la definición y uso en sus actividades diarias. Aunque continúan vinculando la competencia digital con la idea de competir, lo hacen ahora en el contexto de interactuar con desconocidos a través de dispositivos electrónicos. Los participantes mencionan actividades como “hacer trabajo de la escuela” y “trabajar”, pero omiten

reconocer la competencia digital como un conjunto de conocimientos, habilidades y enfoques que permiten un uso crítico, innovador y seguro de la tecnología, como se observa en la tabla 3.

Tabla 3

Representación social de competencia digital en alumnas y alumnos de Educación Primaria de 5to y 6to grado.

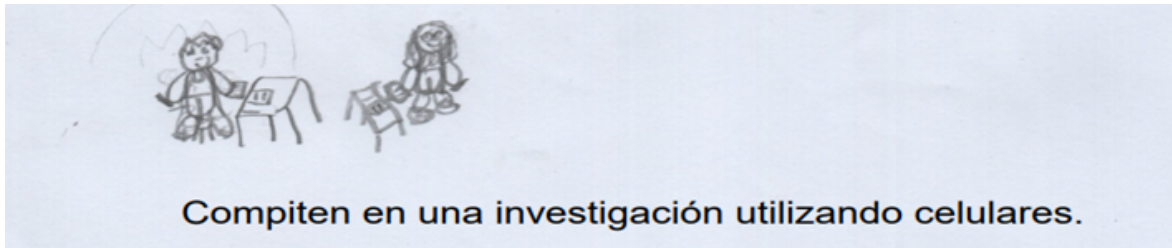
Grado escolar	Edad	Género	Respuestas escritas
Quinto grado	11 años	Femenino	<p>¿Qué es para ti la competencia digital? R. <i>competencia con algún celular, Tablet, computadora, etc.</i></p> <p>¿Cómo utilizas la competencia digital en tus actividades? R. <i>al escribir, investigar y lecturas.</i></p>
Sexto grado	11 años	Masculino	<p>¿Qué es para ti la competencia digital? R. <i>para mí es: competir con juegos, personas, máquinas.</i></p> <p>¿Cómo utilizas la competencia digital en tus actividades? R. <i>la utilizo cuando tengo tiempo y las utilizo mandando mensajes o compitiendo con jugadores de juegos.</i></p>

Fuente: Elaboración propia en base con las respuestas recolectadas en las entrevistas sobre la representación social de competencia digital.

En el análisis de las respuestas de los estudiantes de quinto y sexto grado, se percibe una evolución significativa en la percepción y utilización de la competencia digital. La estudiante de quinto grado define la competencia digital en términos de interacción con una variedad de dispositivos electrónicos, incluyendo celulares, tabletas y computadoras. Su comprensión de esta competencia se centra en su uso para actividades académicas como la escritura, investigación y lectura, lo que refleja una integración funcional y práctica de la tecnología en su vida diaria. Su dibujo, que muestra a una niña y un niño compitiendo en una tarea de investigación, subraya esta perspectiva de la competencia digital como una herramienta útil y orientada hacia el aprendizaje (ver figura 5).

Figura 5

Ilustración y descripción del dibujo.

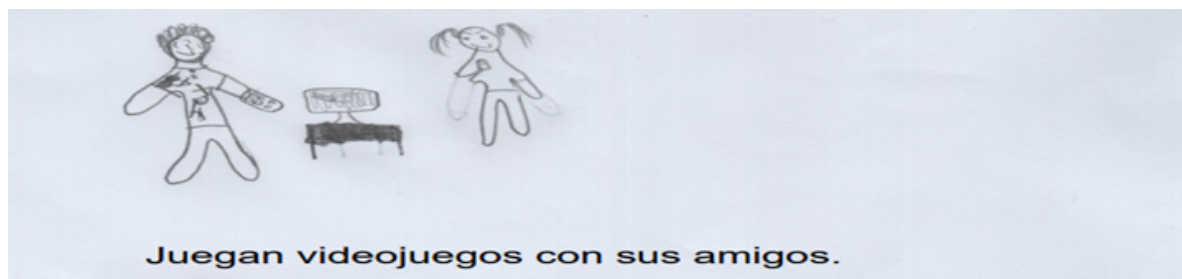


Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas recolectadas en la entrevista de la representación social a la alumna de quinto grado.

En contraste, el estudiante de sexto grado amplía la definición de competencia digital al asociarla no solo con la competencia en juegos y con otros jugadores, sino también con la comunicación a través de mensajes y la participación en competencias en línea. Este enfoque refleja una visión más amplia de la competencia digital, que abarca tanto el entretenimiento como las interacciones sociales digitales. Su representación gráfica, que muestra un niño con un control de videojuegos y una niña utilizando un celular frente a una computadora, indica un entendimiento de la competencia digital que incluye una variedad de plataformas y actividades (ver figura 6).

Figura 6

Ilustración y descripción del dibujo.



Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas recolectadas en la entrevista de la representación social a la alumno de sexto grado.

A pesar de esta mayor complejidad en la comprensión de la competencia digital, tanto las respuestas del quinto como del sexto grado siguen enfocándose principalmente en aspectos relacionados con la competencia y el uso recreativo de la tecnología, sin abordar explícitamente los componentes críticos, innovadores o seguros del manejo tecnológico. Esta tendencia sugiere que, aunque los estudiantes están desarrollando una comprensión más sofisticada de cómo la tecnología se integra en sus vidas, la percepción de la competencia digital como una habilidad amplia y multifacética aún está en proceso de ser consolidada.

El análisis de las respuestas obtenidas de los estudiantes de educación primaria revela una evolución progresiva en la comprensión y utilización de la competencia digital a lo largo de los diferentes grados escolares. Los infantes más jóvenes tienden a asociar la competencia digital con actividades recreativas y físicas, como las carreras, mientras que a medida que avanzan en edad y grado escolar, comienzan a integrar de manera más clara y explícita el uso de la tecnología en sus actividades diarias y educativas. Desde primero hasta cuarto grado, las respuestas se centran principalmente en la idea de competencia y juego, con referencias ocasionales a tareas escolares, pero sin una clara distinción de la competencia digital como un conjunto de habilidades específicas.

Sin embargo, a partir del quinto grado, se observa un cambio notable, los estudiantes están comenzando a reconocer y describir el uso de la tecnología para actividades académicas como la investigación, la escritura y la lectura. A esta edad, también se introduce la noción de competencia en un contexto digital y global, incluyendo la interacción con dispositivos electrónicos y la participación en juegos en línea.

El estudiante de sexto grado, en particular, muestra una comprensión más amplia de la competencia digital, integrando tanto el entretenimiento como la comunicación digital y la competencia en línea. No obstante, a pesar de esta mayor sofisticación, aún falta una percepción clara de aspectos críticos, innovadores y seguros del uso de la tecnología, lo que sugiere que la educación en competencia digital podría beneficiarse de un enfoque más integral que no solo aborde el uso práctico y recreativo, sino también las competencias necesarias para un manejo responsable y crítico de la tecnología.

Mientras que los estudiantes de educación primaria muestran una creciente familiaridad y habilidad con la tecnología a medida que avanzan en su escolaridad, existe una necesidad de fortalecer y expandir su comprensión de la competencia digital para incluir aspectos más profundos y complejos, asegurando que estén equipados no solo para utilizar la tecnología de manera efectiva, sino también para hacerlo de forma segura y crítica en un mundo cada vez más digitalizado.

Discusión

En la construcción de la representación social del conocimiento infantil, las mediaciones contextuales tienen una influencia significativa en el desarrollo cognitivo de los niños. La competencia digital se caracteriza por cómo los niños y niñas perciben su uso en sus actividades cotidianas, dividiéndose en dos aspectos principales. El primer aspecto se relaciona con la idea de competir con otros, subrayando la necesidad de un esfuerzo continuo para ganar una carrera, como se evidencia en las respuestas de los estudiantes de 1° y 2° grado. El segundo aspecto abarca el uso de dispositivos móviles, plataformas digitales, juegos en línea y aplicaciones que permiten a los niños competir con otras personas o simplemente disfrutar, reflejado en las respuestas de los estudiantes de 3°, 4°, 5° y 6° grado.

Los resultados muestran que, a partir de 3° grado de primaria, se nota la presencia significativa de los videojuegos. Los alumnos entienden que la competencia digital se relaciona con saber jugar en línea con sus amigos u otras personas. Este hallazgo es coherente con los resultados de Gewerc et al. (2017), quienes destacaron el uso de la tecnología principalmente para actividades de ocio, como videojuegos y videos de YouTube, mediante diversos dispositivos móviles como tabletas, ordenadores o videoconsolas. Sin embargo, mientras que las edades en su estudio se sitúan entre los 11 y 12 años, este estudio revela que la asociación con los videojuegos comienza desde los 8 años.

Asimismo, en el rango de 8 a 11 años, los niños repiten conductas al especificar que la competencia digital implica competir en línea con un extraño utilizando su dispositivo. A lo que, Ibarra y Llata (2010) los denomina nativos digitales, ya que pertenecen a una generación que experimenta los impactos de las interacciones con medios interactivos como internet y pantallas. A diferencia de este estudio, la alumna participante de 5° grado no considera los videojuegos como esenciales; sin

embargo, menciona la ventaja de poder investigar y leer, lo cual se aproxima a la definición emitida por el Diario Oficial de la Unión Europea (2006), que contempla el uso seguro y crítico de las tecnologías.

Las experiencias cotidianas de los infantes con los dispositivos tecnológicos se reflejan en los resultados de León (2018), destacando la diferencia entre los niños de 1° y 2° grado en comparación con los grados superiores, en términos de experiencia y sensibilidad vividas dentro de una cultura contemporánea. La cercanía con las pantallas y los juegos interactivos lleva a los alumnos a responder en función de las actividades que realizan diariamente. Según el estudio de Iglesias et al. (2023), el acceso a estas tecnologías no garantiza que los usuarios sepan utilizarlas de manera efectiva, ya que suelen usarlas principalmente para distracción y diversión.

Por lo tanto, la competencia digital, como señala Sánchez (2021), puede empezar a desarrollarse desde la educación infantil, integrando el conocimiento de aplicaciones informáticas, fomentando la curiosidad y la motivación por las TIC, y utilizando recursos tecnológicos para resolver problemas y comunicarse. Es decir, es fundamental ofrecer a los niños, desde edades tempranas, una comprensión clara del propósito y uso de estos dispositivos con acceso a internet en sus actividades diarias. En esta línea, Ramírez et al. (2021) proponen un instrumento para evaluar las habilidades digitales de alumnos de educación infantil (3 a 6 años), basado en las prácticas de aula y valorando los niveles de autonomía adquiridos.

Iglesias et al. (2023) sostienen que los niños no adquieren habilidades digitales automáticamente por haber nacido en la era digital; en cambio, requieren una formación adecuada para desarrollarlas. Además, proponen una estrategia para reforzar la representación de la competencia digital como una herramienta que les permita ser creativos, originales, críticos y dinámicos, lo que implica reinterpretar el uso efectivo de estas habilidades.

Esto coincide con los resultados del estudio, que evidencian la falta de enseñanza tecnológica en los primeros grados de primaria, donde los niños no reciben una formación adecuada sobre el concepto de competencia digital, dejando sin propósito claro el uso de diversos dispositivos tecnológicos. Por lo tanto, es crucial comunicar de manera clara y asertiva la finalidad y utilidad de las habilidades digitales a los niños desde una edad temprana.



Conclusión

La representación social de la competencia digital entre los infantes de 6 a 11 años en un contexto rural muestra que esta se percibe mayormente como una actividad de entretenimiento, distracción y diversión. Mediante entrevistas y dibujos realizados por los alumnos de educación primaria, se identificaron diversas categorías en sus respuestas.

En los primeros grados (1° y 2°), los niños asocian la competencia con una carrera para ganar. Aunque el concepto de “digital” parecía ajeno a sus experiencias diarias, mencionaron utilizar la competencia digital en actividades como “trabajar” y “compartir”. A partir del tercer grado, la competencia digital se vinculó principalmente con videojuegos y la interacción en línea, como competir con amigos o desconocidos en juegos en línea. También se reconoció la utilidad de los dispositivos móviles para comunicarse y competir.

En los grados superiores (5° y 6°), los niños ampliaron su percepción de la competencia digital, reconociendo su uso para investigar, leer y realizar tareas escolares, además de competir en juegos en línea. Sin embargo, la mayoría de las respuestas aún se centraron en el aspecto lúdico de la tecnología.

Los hallazgos reflejan la influencia del contexto social y las experiencias individuales en la construcción de la representación de la competencia digital en los niños. Aunque existe una comprensión minoritaria de su uso en actividades académicas a lo largo de su formación en educación primaria, la asociación con el entretenimiento y la competencia en línea persiste.

Estudios previos sobre competencia digital entre niños se han centrado en áreas urbanas o contextos más desarrollados, dejando un vacío en la comprensión de cómo los niños en entornos rurales perciben y utilizan la tecnología. Además, muchos de estos estudios se percataron de una limitante en la exploración en profundidad de las percepciones y representaciones de los niños sobre la competencia digital, enfocándose más en el uso de la tecnología y sus efectos.

Este estudio aborda estas variables de análisis al investigar específicamente la representación social de la competencia digital en niños de entre 6 y 11 años en un

contexto rural. A través de entrevistas y dibujos, se examinan las percepciones de los niños sobre la competencia digital y cómo la conceptualizan en su vida cotidiana.

A pesar de los aportes significativos de este estudio, es importante reconocer algunas limitaciones y áreas que podrían ser exploradas en futuras investigaciones. En primer lugar, los resultados encontrados podrían no ser completamente representativos en todos los niños de contextos rurales. Ampliar las áreas de exploración y considerar diferentes comunidades rurales podría proporcionar una comprensión más completa de las concepciones de los niños sobre competencia digital. Asimismo, sería beneficioso indagar en cómo las percepciones y representaciones de la competencia digital evolucionan a lo largo de la adolescencia y la juventud, ya que este estudio se centró únicamente en niños de 6 a 11 años.

El aporte de este trabajo radica en su capacidad para llenar este vacío en la literatura, proporcionando una comprensión profunda y contextualizada de cómo los niños en áreas rurales perciben y utilizan la tecnología. Al identificar las percepciones implícitas de los niños sobre la competencia digital, este estudio ofrece información valiosa para el diseño de programas educativos y políticas que aborden las necesidades y experiencias de los niños en entornos rurales en relación con la tecnología y la competencia digital. En resumen, se contribuye a ampliar nuestro conocimiento sobre la competencia digital infantil al centrarse en un contexto subrepresentado y proporcionar una visión más detallada de las percepciones y representaciones de los niños sobre este tema.

Para futuras investigaciones, se sugiere llevar a cabo estudios longitudinales que sigan el desarrollo de las percepciones y prácticas de competencia digital en los niños desde la infancia hasta la adolescencia y la juventud. Esta perspectiva temporal brindaría una visión más completa de cómo evolucionan estas habilidades con el tiempo y las experiencias. Además, se plantea realizar investigaciones comparativas entre contextos rurales y urbanos para identificar diferencias significativas y necesidades específicas en cada entorno, así como contrastar las variantes de género en la recolección de respuestas. Integrar enfoques interdisciplinarios que abarquen áreas como la psicología del desarrollo, la sociología y la tecnología sería fundamental para comprender y categorizar las influencias que moldean la competencia digital en los niños.

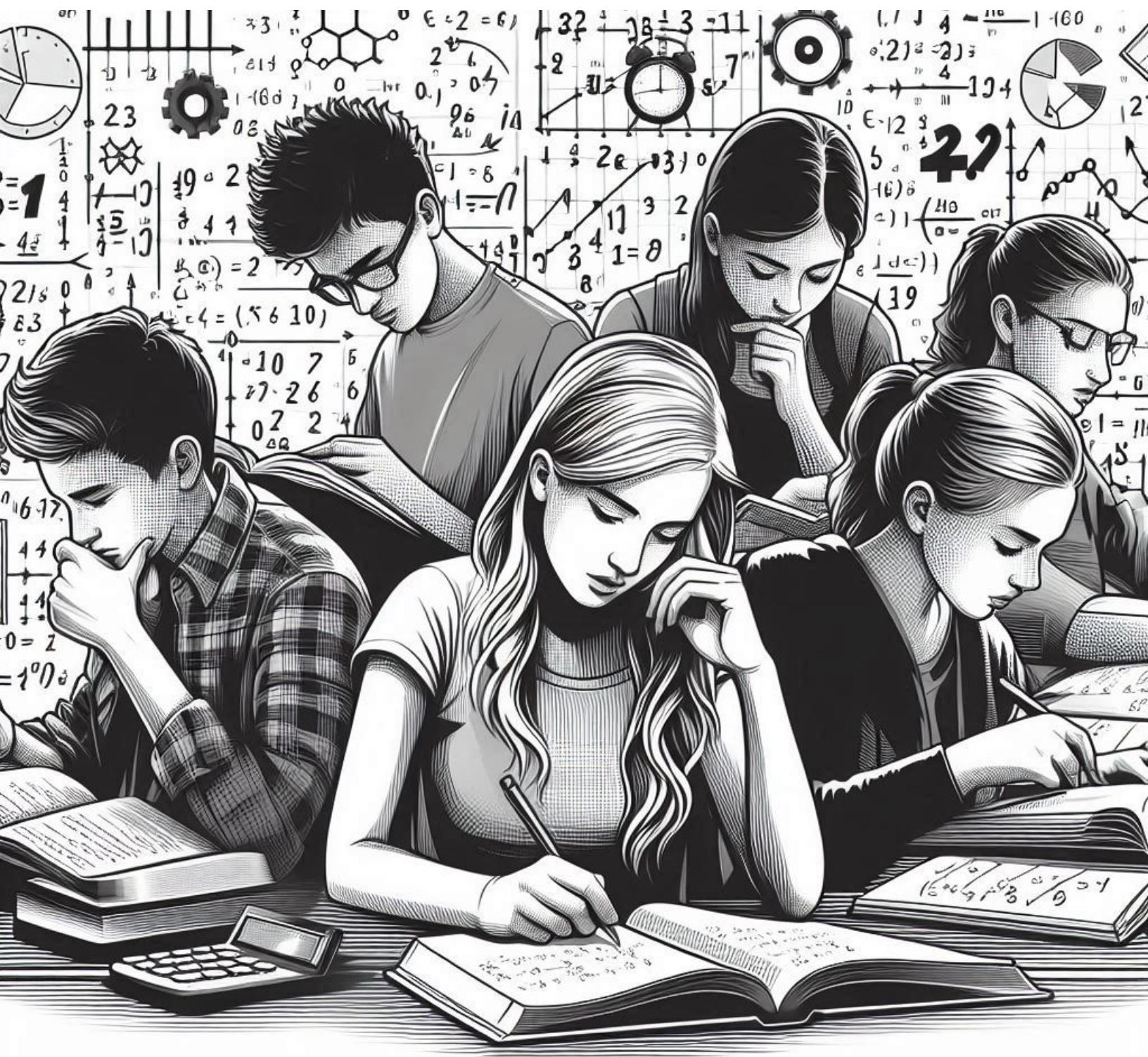
Referencias bibliográficas

- Cotán Fernández, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. EA, Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa, 19, 33-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5815704>
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. Educar Em Revista, 30, 45-64. Universidade Federal do Paraná. <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155013356004.pdf>
- Delval, J. (2014). La representación infantil del mundo social. Infancia y Aprendizaje, 4(4), 35-67. <https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821836>
- Diario Oficial de la Unión Europea. (DOUE) (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. DOUE. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF>
- Gewerc, A., Fraga, F. y Rodés, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la competencia digital: Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 89(31.2), 171-186. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/119480/1/13_Ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20frente%20a%20la%20competencia%20digital.pdf
- Gómez, M. M. (2006). Introducción a la metodología de la investigación científica. Editorial Brujas. <https://acortar.link/uTMre8>
- Ibarra, L. A. y Llata, G. D. (2010). Niños nativos digitales en la sociedad del conocimiento: Acercamientos conceptuales a sus competencias. Razón y palabra, (72), 1-25. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199514906028.pdf>
- Iglesias, R. A., Martín, G. Y. y Hernández, M. A. (2023). Evaluación de la competencia digital del alumnado de Educación Primaria. Revista de Investigación Educativa, 41(1), 33-50. <https://revistas.um.es/rie/article/view/520091/336281>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enape/2021/doc/enape_2021_nota_tecnica.pdf
- León, L. (2018). Niños youtubers y el proceso de creación de vídeos: Evidencia de competencias transmedia en acción. *Comunicación y sociedad*, (33), 115-137. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-252X2018000300115&script=sci_arttext
- Martínez-Piñeiro, E., Couñago, E. V. y Barujel, A. G. (2018). El papel de la familia en la construcción de la competencia digital. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, (28), 1-13. <https://scielo.pt/pdf/rist/n28/n28a02.pdf>
- Massot, L. I., Dorio, A. I. y Sabariego, P. M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Editorial La Muralla. <https://acortar.link/ixbAkS>
- Ramírez, O. E., Cañedo, H. I., Orgaz, B. B. y Martín, D. J. (2021). Evaluar competencias digitales en Educación Infantil desde las prácticas de aula. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 61, 37-69. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.85580>
- Sánchez-Vera, M. (2021). El desarrollo de la Competencia Digital en el alumnado de Educación Infantil. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 76, 126-142. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/2081/845>
- Sarango, C. (2021). Competencia digital docente como distribución a estimular procesos de innovación educativa [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/Tesis-VERSIOi%CC%80N%20FINAL-240921.pdf>
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. https://archive.org/details/STAKE_201812

La representación social del concepto de autonomía en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de secundaria

INDICE



Sandra Susana Serrano Acosta

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Culiacán, Sinaloa, México

profesora.sandraserrano@gmail.com

ORCID 0009-0002-2379-4168

Resumen

El presente proyecto tiene el objetivo de explorar las representaciones sociales y los sistemas de creencias de los alumnos de secundaria respecto a su autonomía en la resolución de problemas matemáticas. Debido a los bajos resultados que presentó México en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos es de relevancia para los docentes reflexionar acerca de los componentes del proceso educativo, siendo la construcción de conocimientos sociales lo que se aborda en este trabajo. Este estudio recabó datos en un grupo de estudiantes de tercer grado en una secundaria mexicana. Los resultados arrojaron que los alumnos, a pesar de aceptar la importancia de las matemáticas en la vida diaria, no reconocen su propia autonomía en la resolución de problemas matemáticos.

Palabras clave: autonomía, nociones, problemas matemáticos, conocimiento social, representación.

Abstract

This project has the objective to explore the social representations and beliefs of students regarding their autonomy in solving mathematical problems. Due to the low results that Mexico presented in the Programme for International Student Assessment (OECD, 2023), it is relevant for teachers to reflect on the components of the educational process, being the construction of social knowledge by the student that this research work is about. This study collected data from a group of third grade students from a Mexican secondary school. The results showed that the students, despite accepting the importance of mathematics in their daily life, do not recognize their own autonomy in solving mathematical problems.

Key words: autonomy, notions, math problems, social knowledge, representation

Introducción

La importancia de un buen nivel de matemáticas en los ciudadanos de un país implica el desarrollo de la nación. Tal como menciona Hernández (2022), en la actualidad se acentúa más la necesidad de las matemáticas por su presencia en áreas innovadoras como la inteligencia artificial, la automatización y optimización de procesos industriales, así como análisis de datos de enfermedades infecciosas.

Sin embargo, en la última evaluación internacional de matemáticas en educación básica donde participó México los resultados fueron poco alentadores. De acuerdo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2023), en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), reveló que en matemáticas el porcentaje mayor de los estudiantes del país (66%) apenas lograban identificar situaciones matemáticas simples, mientras que menos del 1% logró alcanzar resolver los ejercicios que demandan habilidades de razonamiento matemático.

El programa PISA pone a prueba la destreza del estudiante a resolver problemas matemáticos por su cuenta. No obstante, a pesar de que el perfil de egreso de la Educación Básica, de acuerdo al Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022), plantea que los alumnos consoliden su autonomía para plantear y resolver problemas complejos considerando el contexto, los resultados bajos llevaron al país a estar en el lugar 35 de los 37 miembros de la OCDE (2023). Esto demuestra que el alumnado de secundaria no está aprendiendo a resolver problemas matemáticos.

Si bien, aprender matemáticas consiste en la evolución de procesos cognitivos como lo demuestra la teoría psicogenética de Jean Piaget (citado en Ferreiro, 1994) no se puede ignorar la construcción social y las representaciones sociales necesarias para que el alumnado aprenda, tal como menciona Delval (2007). Por ende, es necesario conocer las nociones que tienen los jóvenes de secundaria sobre su autonomía en la resolución de problemas matemáticos.

Saber cómo representan este concepto, es entender el panorama del por qué no se está logrando esta competencia matemática. Tener una muestra de las percepciones

de los adolescentes, ayudará al docente a crear mejores estrategias para que los alumnos den solución a problemas matemáticos por su propia cuenta.

La pregunta central que guía este trabajo investigativo es: ¿Cuál es la representación que tienen los alumnos de secundaria respecto a la autonomía de la resolución de problemas matemáticos? El objetivo es explorar las representaciones sociales y sistemas de creencias de los alumnos de tercer grado, respecto a su autonomía en la resolución de problemas matemáticos. El supuesto afirma que las creencias de los estudiantes de secundaria acerca de las matemáticas influye en su percepción de autonomía en la resolución de problemas.

Antecedentes

Las investigaciones mencionadas proporcionan una visión multifacética de las representaciones sociales de la autonomía y la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en diferentes contextos y países.

En primer lugar, el estudio de Fleming (2005) en Portugal aborda la percepción de los adolescentes sobre la autonomía. Fleming explora tres dimensiones psicológicas: deseo de autonomía, logro real de autonomía y desobediencia a los padres. Sus hallazgos indican que aspectos como la decoración del cuarto o la elección de una religión no son universalmente considerados como dominios apropiados para la autonomía en adolescentes menores de dieciséis años. Sin embargo, una limitación significativa del estudio es que no profundiza en cómo los adolescentes conceptualizan la autonomía con sus propias palabras, lo cual podría proporcionar una comprensión más rica y contextualizada.

En España, Gómez-Chacón (2007) se centró en los sistemas de creencias de los estudiantes de secundaria, considerando factores como el contexto social. Su investigación comparó las percepciones de estudiantes flamencos y españoles, encontrando diferencias dentro de los contextos socioculturales puesto que en España los grupos sí son heterogéneos respecto al rendimiento académico de los estudiantes, esto provocó una visión más absolutista por parte de los estudiantes flamencos. Aun así, los jóvenes de ambas nacionalidades atribuían valor a las matemáticas y a tener confianza en sus habilidades matemáticas.

Ahora bien, como complemento se encontraron trabajos que abordan las creencias de estudiantes en matemáticas. En México, Martínez (2010) investigó las representaciones sociales de los estudiantes de educación media superior sobre las matemáticas. Su enfoque cualitativo reveló que los alumnos ven las matemáticas principalmente como un conocimiento útil en la vida laboral, más que como una disciplina académica o un medio para desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Aunque este estudio proporciona información valiosa sobre las percepciones utilitarias de las matemáticas, también presenta una limitación al no indagar en cómo los estudiantes conceptualizan el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas en términos más amplios.

Respecto a otra investigación que relaciona las creencias de los estudiantes con matemáticas es la que llevó a García et al. (2020) en México. Mediante un muestreo de estudiantes de bachillerato encontraron que existían creencias poco positivas puesto que los jóvenes manifestaron la dificultad que sufren para realizar las actividades solicitadas por su docente. También se identificó una tendencia en la creencia de que aprender matemáticas es resolver problemas.

García et al. (2020) mencionan en su artículo que “esta creencia está influenciada por las actividades del salón de clases, y esconde la labor principal de la enseñanza: lograr los aprendizajes de los estudiantes, más allá de explicar procedimientos” (p. 13).

En Ecuador, Mejía (2022) investigó sobre la inteligencia emocional y el sistema de creencias en el aprendizaje de las Matemáticas en adolescentes. En los instrumentos de recolección de datos se contemplaron las dimensiones actitudes y creencias de las matemáticas, autoconcepto de matemáticas, actitudes y creencias sobre el profesor, y actitudes y creencias sobre la familia. Como resultado encontró un número representativo de estudiantes que consideran las matemáticas como una disciplina aburrida y difícil de aprender. A pesar que un porcentaje mayor percibe a esta disciplina como útil existe un notable 40% que no le encuentran utilidad. A su vez halló que más de la mitad de los alumnos no sienten que el docente establezca un vínculo entre el contenido y su vida diaria; así mismo, un poco menos de la mitad de la muestra estudiada manifiesta que no reciben ayuda de su familia.

Al integrar estos estudios, se observa que las percepciones de autonomía y la enseñanza de las matemáticas están profundamente influenciadas por el contexto cultural y social. La investigación de Fleming revela cómo las expectativas y normas culturales pueden delimitar los ámbitos en los que se considera apropiado que los adolescentes ejerzan su autonomía.

Por su parte, Gómez-Chacón (2007) señala las diferencias en los sistemas de creencias entre estudiantes de diferentes contextos socioculturales, mostrando cómo estas creencias pueden influir en la percepción del valor de resolver problemas matemáticos. De igual forma, Martínez (2010) destaca una visión pragmática del aprendizaje matemático entre los estudiantes mexicanos, lo que sugiere una percepción de la educación matemática como una herramienta para la vida profesional más que como un proceso de desarrollo intelectual. Aunado a ello, Mejía (2022) menciona que los estudiantes visualizan las matemáticas como aburridas y difíciles de aprender. Mientras Socorro et al. (2020) advierten que los estudiantes limitan su concepto de aprender matemáticas a contestar problemas, ignorando las habilidades cognitivas y aspectos humanos que ofrece esta disciplina escolar.

Los estudios subrayan la necesidad de adoptar enfoques educativos que reconozcan y respeten las diferentes percepciones y necesidades de los estudiantes respecto a la autonomía y el aprendizaje de las matemáticas. Además, sugieren que es crucial investigar más a fondo cómo los propios estudiantes conceptualizan estos términos, para desarrollar prácticas pedagógicas que verdaderamente promuevan un aprendizaje inclusivo y efectivo.

Construcción infantil del conocimiento social

El hombre vive en un mundo social. Desde su nacimiento se rodea de personas que lo van impulsando a aprender por medio de la herramienta del lenguaje. De acuerdo a los estadios de Jean Piaget (citado en Ferreiro, 1994), el niño desde bebé aprendía a partir de repeticiones e imitaciones, siendo a partir de los dos años (etapa pre-operacional) en donde logra hablar y comunicarse usando también el lenguaje.

Ante esto, Turiel (2000) describe al hombre como un animal social, así mismo menciona que el conocimiento es intrínsecamente social. “Sin duda alguna, la

influencia de los otros determina en parte cómo el niño construye sus propios esquemas y una representación del mundo físico y social” (Turiel, 1989, p. 32). Es así que el conocimiento puede llevarse tanto con relación persona a persona, o con el mundo físico, que sería persona con objeto.

Sin embargo, para Delval (2007) “el hecho de que el conocimiento sea social, de que otros lo posean e intenten transmitirnoslo, de que sea compartido, no quiere decir que adquiriera por copia o transmisión verbal lo que los otros saben” (p. 17). Refiriendo que el conocimiento no se trata de una retransmisión sino de una reconstrucción a partir de interacciones sociales.

Ahora bien, Turiel (1989) plantea que un conocimiento social es a partir de la relación con otras personas, así como el estar en contacto con las normas que regulan las relaciones interpersonales y las normas que dictan cómo comportarse con los papeles institucionales de la misma sociedad a la que pertenece el individuo. Es a partir de estas concepciones que irá construyendo representaciones de su contexto social.

Representación social infantil.

Para poder comprender como un infante representa al mundo se tiene que saber cómo se forman sus esquemas. “Los tres factores invocados clásicamente para explicar el desarrollo la maduración, la experiencia con los objetos y la experiencia con las personas son, para Piaget, factores imprescindibles para explicar el desarrollo” (Coll y Martí, 1990, p. 124). De este modo el niño va aprendiendo paulatinamente en base a su madurez biológica, así como las interacciones que establece con los objetos de estudio y con las personas, haciendo del aprendizaje un proceso biológico y social.

Aun así, a pesar de que el aprendizaje sea social, las representaciones que tienen los menores son distintas a las del mundo adulto. Tal como menciona Delval (2007) el infante pasará por dificultades para entender las conversaciones que los adultos lleven, aunque resulten obvias para los mayores.

De igual forma, uno de los principales campos de representación del mundo social para el niño es la familia, porque en ella estará el primer acercamiento a la sociedad.

Los padres o tutores serán los primeros en instruir el comportamiento del menor, figurando también como la primera autoridad.

La concepción de la familia y de su papel dentro de la sociedad, las relaciones de parentesco, las funciones paterna y materna y, en relación con ello, el problema de la adopción de papeles sexuales o de género, constituyen otro de los aspectos importantes de la comprensión de la sociedad. (Delval, 2007, p. 19)

Sin embargo, la familia no es su única ventana a la realidad social de su comunidad. El estudiante, al interactuar con sus pares dentro de una institución educativa, pasa por una socialización secundaria, la cual es descrita por Yubero (2003) como un “proceso a través del fortalecimiento de los hábitos y conocimientos adquiridos en la familia y en la escuela. Se realiza dentro de los grupos secundarios: amigos, instituciones no escolares, medios de comunicación, asociaciones, grupos de ocio, comunidades religiosas, etc.” (p. 9). Es así que el joven reconstruye sus propias concepciones.

Es por ello que la construcción de representaciones sociales es un proceso complejo que se produce a lo largo de la vida. La familia, los amigos, las instituciones escolares y los demás grupos sociales, son una fuente de información que impactan en el sujeto, transmitiendo conocimientos, valores y normas. No obstante, es el individuo quien tiene el papel activo de reconstruir sus concepciones a partir de su madurez biológica y la interacción con su mundo.

La representación social de autonomía en la resolución de problemas matemáticos

Para poder analizar lo que representa en un alumno la autonomía en la resolución de problemas matemáticas se procuró fragmentar el concepto en “autonomía” y “matemáticas”. De esta manera, es necesario primero abordar el marco teórico de las representaciones de estas dos palabras claves.

En cuanto el concepto formal de autonomía, entre las varias definiciones que muestra la Real Academia Española, en el contexto social es descrita como “condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie” (RAE, 2022). Ante esta definición se puede rescatar las palabras claves “no depender”.

Así mismo, otros autores han tocado el tema de autonomía dentro de la moral. En el libro “Criterio Moral en el niño” de Piaget (1984), este psicólogo afirmaba que la autonomía se encuentra estrechamente ligada a la moral. Él describe a esta última como un sistema de reglas cuya esencia yace en el respeto y cumplimiento de ésta. Dicha relación se da en la infancia, en donde el niño es un ser egocéntrico, que sigue las reglas a partir de castigos y recompensas, lo que significa que hay una presión externa forzada en las acciones del infante.

A lo anterior expuesto Piaget (1984) nombró como heteronomía a esta presión externa, en donde los modelos de autoridad del pequeño lo fuerzan a seguir lo establecido por la moral de su contexto social, llegando a tener un respeto unilateral. Conseguirá ser autónomo a medida que vaya siguiendo las reglas y las reconozca como una necesidad de mantener un ambiente de respeto y reciprocidad en su ámbito social.

La autonomía también puede ser vista en un contexto escolar, “hay un paralelismo entre el desarrollo moral y la evolución intelectual” (Piaget, 1984 citado por Ferreira, 1994, p. 50). Este paralelismo está en el seguir reglas por medio de una presión externa ejercida, tal como ocurre en la escuela dentro de un salón de clases, en donde el docente es la autoridad, y la consecuencia inmediata de no seguir las normas está en la calificación.

Ahora bien, una de las disciplinas con menor preferencia ante la opinión pública se trata de Matemáticas. En una encuesta realizada por Schick (1991, citado en Carretero, 1993) muestra como 32% la define como la menos favorita, seguida de inglés con 22% e Historia con 12% de los votos. Sin embargo, a pesar de esta muestra desoladora Carretero (1993) menciona que los alumnos sí le ven utilidad en su vida laboral. No obstante, Núñez (2005), en un estudio realizado con alumnos de educación obligatoria en España y Brasil, muestra que el interés de los alumnos va decreciendo según pasan los años, así como el encuentro de la utilidad en su vida cotidiana. Entonces, si estas son las actitudes de los jóvenes ante las matemáticas, cabe preguntarse cuáles son sus nociones ante la asignatura.

Otra forma de comprender las nociones de los alumnos es explorar sus creencias sobre esta disciplina escolar. Ante esto Fajardo y Benítez (2020) comentan que las

creencias no son independientes entre sí y por ello existen grupos que configuran sistemas de creencias. Además, ambos autores detallan acerca de las creencias de los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos.

[...] una creencia en educación matemática es un tipo de conocimiento subjetivo, que se adquiere a partir de experiencias positivas o negativas vividas en los procesos de formación individual y colectiva, es decir que está fuertemente mediado por los sentimientos y las emociones de las personas y por lo tanto son esencialmente construcciones personales y sociales, que pueden definir cómo un individuo abordará el tratamiento y la resolución de un problema matemático, entendiendo así que cada persona podrá verlo de manera diferente. (Fajardo y Benítez, 2020, p. 27)

Las creencias salen de experiencias personales y sociales, por ende pueden variar en cada individuo e influyen en el abordaje de los problemas matemáticos. A su vez, Valencia y Benítez (2020) distinguen las creencias como personales o idiosincráticas. Las primeras serían en donde el sujeto tiene información o es testigo ante el objeto de estudio; las creencias idiosincrasia son aquellas aceptadas por un colectivo sin estar basadas en resultados científicos. Una de estas creencias en matemáticas es que no todos los alumnos pueden resolver problemas matemáticos.

Por ende, las creencias negativas que comparte la sociedad y el decrecimiento del interés por esta disciplina escolar influyen en la percepción de la autonomía en la resolución de problemas matemáticos.

Desarrollo

Materiales y métodos

Este trabajo de investigación tiene un enfoque mixto, no experimental, de alcance exploratorio descriptivo. Mousalli-Kayat (2015) describe el diseño no experimental como aquel que no trata de probar relaciones entre variables, basándose en la observación de los fenómenos tal como se presentan en su contexto natural. Mientras que Hernández-Sampieri (2014) explica que el alcance exploratorio se usa para examinar un tema o problema de investigación poco estudiado y el alcance descriptivo pretende recoger información de manera independiente sobre conceptos o variables, sin llegar a la correlación de estos.

Para el análisis de esta investigación se utilizaron tanto metodologías cuantitativas como cualitativas para explorar las representaciones de la autonomía y la resolución de problemas matemáticos entre los alumnos de tercer grado de secundaria. A continuación, se detalla el enfoque metodológico con sus métodos específicos empleados:

1. Metodología Cualitativa: se realizaron preguntas abiertas y se analizaron las representaciones visuales creadas sobre la autonomía. Este enfoque cualitativo permitió una exploración más profunda de las percepciones y significados atribuidos por los alumnos a los conceptos de autonomía y problemas matemáticos.

Se analizaron las ilustraciones proporcionadas por los estudiantes para representar sus ideas sobre la autonomía. Estas representaciones gráficas ayudaron a entender mejor las percepciones y asociaciones individuales de los alumnos, complementando la información obtenida a través de las encuestas.

2. Metodología Cuantitativa: Se utilizó una encuesta estructurada con preguntas cerradas para recopilar datos cuantitativos sobre las percepciones de los alumnos respecto a la autonomía y los problemas matemáticos. Este enfoque permitió obtener una visión general y cuantificable de las creencias y conocimientos de los estudiantes.

Los datos recogidos a través de las encuestas fueron analizados estadísticamente para calcular frecuencias y porcentajes, proporcionando una visión clara y numérica de las respuestas de los alumnos. La Tabla 1 y la Tabla 2 muestran estos resultados de manera estructurada.

Como primer instrumento es una encuesta con preguntas abiertas para obtener las representaciones de los alumnos, en donde se les solicita que es para ellos autonomía y qué es un problema matemático. Dentro de este instrumento se pide la realización de dibujos por parte de los encuestados sobre su comprensión de la autonomía. Estas ilustraciones se utilizaron como un método cualitativo para explorar las percepciones y asociaciones visuales de los alumnos

El segundo instrumento es una encuesta de preguntas cerradas con la función de explorar el sistema de creencias de los sujetos. Éste se trata de un test que contiene once ítems para que se profundice las respuestas de los alumnos, el cual para su elaboración se ha tomado influencia del test de resolución de problemas matemáticos utilizado por Gómez-Chacón (2007).

Como comparación y contraste la combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos permitió llevar este método específico con las percepciones numéricas y las interpretaciones individuales, proporcionando una visión más profunda de las percepciones de los alumnos acerca del objeto de estudio.

Las variables del primer instrumento, la encuesta de preguntas abiertas, son el concepto de autonomía y el concepto de problemas matemáticos. Mientras que las variables del segundo instrumento son las creencias sobre la competencia y utilidad de las matemáticas (ítems a, b, c); las creencias de la familia sobre las matemáticas (ítems d, e) y creencias sobre la autonomía en la resolución de problemas matemáticos (ítems f, g, h, i, j, k).

Los sujetos pertenecen a un grupo de tercer grado de secundaria, cuyas edades oscilan entre los catorce y quince años. Todos ellos estudian en una escuela urbana del municipio de Mazatlán, Sinaloa.

Procedimiento

Primero se inició con la fase documental, de acuerdo como describe Rodríguez (2009). A partir del planteamiento del problema, se estableció el objetivo de estudio para llevar a cabo el diseño de la investigación.

En la fase metodológica, se buscó y recabó otras investigaciones que trataran el tema de representación social de autonomía en la resolución de problemas matemáticos, esto para realizar la triangulación.

Dentro de la fase operativa se eligió un grupo de tercer grado en una escuela secundaria para llevar a aplicar los dos instrumentos. Luego de diseñar los instrumentos de recolección de datos se analizó la información recabada.

Consecutivamente se llevó a cabo el procedimiento de análisis. Primeramente los datos cuantitativos de las encuestas fueron analizados descriptivamente para calcular frecuencias y porcentajes, presentados en tablas claras y concisas (Tabla 1 y Tabla 2). En el análisis de contenido, a partir de las respuestas abiertas y las ilustraciones se identificaron categorías y temas recurrentes permitió interpretar las percepciones y significados atribuidos por los estudiantes a los conceptos estudiados.

Se continuó con el método de comparación y contraste para analizar los resultados entre sí, tomando en cuenta las variables con sus datos recolectados. Tomando en cuenta la información recabada en la documentación se pudo llegar a la discusión y conclusiones de la investigación.

Resultados

La diversidad de las respuestas obtenidas, subraya la importancia de considerar múltiples perspectivas y contextos al abordar temas complejos como la autonomía en el entorno educativo, y destaca la necesidad de estrategias pedagógicas que integren y respeten estas variadas concepciones.

La tabla 1, muestra el porcentaje del grupo de veintidós alumnos que contestaron la encuesta.

Tabla 1.

Representaciones de autonomía en la resolución de problemas matemáticos.

Cuestiones	Frecuencia	Porcentaje
¿Qué es autonomía?		
Categorías		
Facultad de tomar decisiones (edad indefinida)	10	45.45%
Facultad de tomar decisiones de manera legal (ser mayor de edad)	6	27.27%
Potestad de un Estado para regirse por sí propio/ independencia de un Estado	2	9.09%
No contestó	4	18.18%
Total	22	100%
¿Qué es un problema matemático?		
Usar operaciones matemáticas (no menciona encontrar solución)	7	31.82%
Usar operaciones matemáticas para encontrar una solución	6	27.27%
Un acertijo (no menciona operaciones matemáticas)	9	40.91%
Total	22	100%

Nota. Fuente: Elaboración propia. La tabla muestra la frecuencia de las categorías comunes dentro de las representaciones respecto a autonomía y problema matemático que tiene un grupo de alumnos de tercer grado de secundaria.

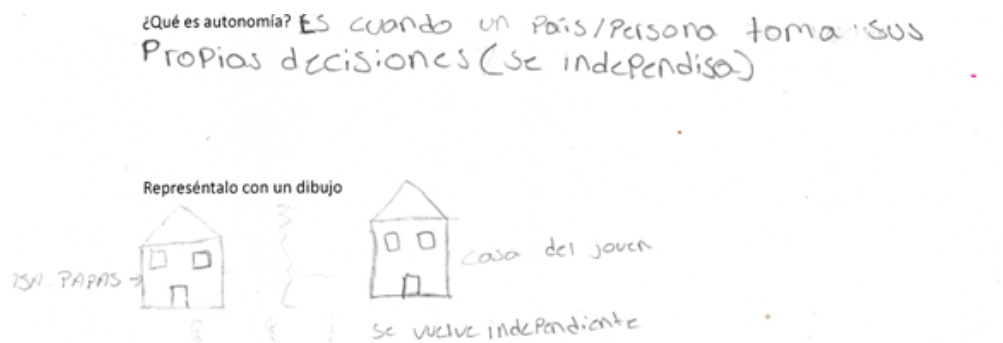
El análisis de las respuestas a la pregunta sobre autonomía revela varias percepciones y asociaciones distintas entre los alumnos. En primer lugar, un 9.09% de los alumnos relacionaron el concepto de autonomía con la historia, específicamente con la independencia, y lo representan visualmente a través de la bandera del país. Esta asociación sugiere que estos estudiantes perciben la autonomía en términos de libertad y autogobierno, conceptos probablemente aprendidos en sus clases de historia.

Por otro lado, un 27.27% de los alumnos vinculó la autonomía con la adultez y la independencia personal, ilustrando mediante dibujos de individuos dejando la casa de sus padres. La representación indica que estos estudiantes ven la autonomía como una transición hacia la responsabilidad y la autosuficiencia, un paso significativo en el desarrollo personal que conlleva la capacidad de tomar decisiones propias y vivir de manera independiente.

Estas diferentes interpretaciones del concepto de autonomía reflejan cómo las experiencias educativas y las etapas de desarrollo influyen en la comprensión de los estudiantes. Mientras que algunos alumnos asocian la autonomía con conceptos históricos y colectivos, otros la relacionan con el crecimiento personal y la emancipación individual.

Imagen 1

Representación ilustrada de autonomía como independizarse de los padres.



Fuente: Elaboración Propia.

En la imagen se observan dos casas, en una ellas se representa el hogar de los padres como una figura de autoridad; mientras que la segunda casa representa la independencia del hijo al salir del control parental.

Mientras que la mayoría, el 45.45%, identificó que se trataba de tomar sus propias decisiones. Un 18.18% de la muestra admitió no saber qué significaba autonomía y no haber escuchado esta palabra. Las respuestas demuestran que salvo el 45.45% del alumnado, no consideraron una edad para ser aptos para decidir por sí mismos, los demás no tienen claro lo que es autonomía o no se consideran así mismo autónomos. Lo anterior se constata con la imagen 2, donde se observa en autonomía la toma de decisiones personales que de acuerdo a la edad el ser humano le corresponde tomar.

Imagen 2

Representación de autonomía como capacidad de tomar decisiones y ser responsable.



Fuente: Elaboración Propia.

La imagen da relevancia a la oportunidad de tomar decisiones importantes acerca del futuro, de igual manera esta ilustración representa que la autonomía se puede dar en la etapa estudiantil.

En cuanto a la segunda pregunta, el porcentaje mayor perciben al problema matemático como un acertijo. Reconocen que se tiene que encontrar una solución pero no mencionan las operaciones matemáticas.

El segundo instrumento consistió de doce ítems en donde respondieron entre las opciones de sí y no. La tabla 2, muestra el porcentaje de quienes contestaron en afirmativo y negativo de cada enunciado.

Tabla 2.

Sistema de creencias de la autonomía de resolución de problemas matemáticos.

Enunciados	Porcentaje de Sí	Porcentaje de No
a) Cualquiera puede aprender matemáticas	100.00%	0.00%
b) Me gustan las matemáticas	45.45%	54.55%
c) Las matemáticas son útiles en la vida real	100.00%	0.00%
d) Mis padres y/o tutor utilizan las matemáticas en su trabajo	81.82%	18.18%
e) Mis padres y/u otro miembro de mi familia me ayudan en las tareas de matemáticas.	18.18%	81.82%
e) Es una pérdida de tiempo cuando el profesor nos hace pensar solos sobre cómo se resolvería un nuevo problema	0.00%	100.00%
f) En los problemas de matemáticas hay diversas formas para llegar a encontrar una solución correcta	95.45%	4.55%
g) Resolver un problema exige pensar mucho y ser un estudiante inteligente.	4.55%	95.45%
h) Si trabajo duro, entonces puedo comprender toda la materia del curso de matemática	81.82%	18.18%
i) Mi mayor preocupación cuando aprendo las matemáticas es obtener buenas calificaciones	81.82%	18.18%
j) Puedo resolver solo un problema de matemáticas	45.45%	54.55%
k) Prefiero trabajar en equipo para resolver un problema	68.18%	31.82%

Nota. Fuente: Elaboración Propia. La tabla muestra el porcentaje de los alumnos que están a favor o en contra de creencias populares acerca de resolver matemáticas.

De acuerdo a sus respuestas, de manera unánime los alumnos consideran que cualquiera puede aprender matemáticas y que éstas son útiles en la vida real. Esto refleja que el alumnado sí asienta sobre la importancia de la asignatura en su contexto real; así como que reconocen que ellos son capaces de aprender la asignatura.

Otro ítem que refuerza las creencias sobre las habilidades cognitivas necesarias para resolver un problema matemático es el inciso g), donde el 95.45% considera que no es necesario pensar mucho o ser muy inteligente para llegar a la solución. Por ende, en su mayoría los sujetos consideran que cualquiera puede resolver un problema matemático. Sin embargo, en cuanto a la independencia del alumno, a pesar de que hubo un 100% de quienes piensan que no es una pérdida de tiempo que el profesor los haga resolver un nuevo problema matemático, el 54.55% se siente incapaz de poder contestar de manera individual un problema. Es así que aunque reconozcan el valor positivo de aprender matemáticas y se considere que cualquiera puede adquirir habilidades matemáticas, ellos no se sienten seguros de sus propias capacidades para llegar al resultado de manera autónoma.

De igual forma, se encuentra el ítem i), el cual está relacionado con autonomía y tiene marcada la diferencia entre quienes contestaron a favor y en contra. El 81.82% afirma que lo que más les preocupa a los alumnos de la materia de matemáticas es la calificación. Esto podría significar que los alumnos no son autónomos en su proceso de aprendizaje porque sienten presión externa de la nota aprobatoria.

Dentro del sistema de creencias se hicieron dos cuestiones acerca de la familia para complementar como era su contexto familiar al respecto. Mientras que la mayoría, 81.82%, sí considera que sus padres o tutor utilizan matemáticas en sus labores, son pocos, 18.18%, a los que algún miembro los apoya en sus tareas.

En el primer instrumento, a pesar de que el 18.18% de los alumnos desconocía el significado del concepto y el 27.27% considera que para tomar decisiones por cuenta propia se limita a ya no depender de los padres, es de rescatar que un mayor porcentaje (45.45%) de los alumnos del grupo muestra dio palabras claves para llegar a lo que se tiene establecido como autonomía.

Sin embargo, en el segundo instrumento, aunque consideren que un problema matemático se puede solucionar de varias formas, el 54.55% no se sienten capaces de resolver por sí solos un problema matemático. Además de que el 81.82% tienen una mayor preocupación por la calificación mostrando falta de autonomía dentro de la clase.

En cuanto a problema matemático. En el primer instrumento muestra que para el 40.91% se tratan de acertijos que deben resolver, cabe resaltar que no mencionan el proceso de esa resolución, ya sean métodos, técnicas u operaciones matemáticas. Ahora bien, mientras que el 31.82% sí considera el uso de los procesos cognoscitivos en su representación, está el 27.27% que en su concepción no consideraron que a un problema matemático hay que darle una solución.

En el segundo instrumento, el 100% reconoce la utilidad de las matemáticas a pesar de no ser una materia del agrado de todos los encuestados. No obstante, aunque crean que cualquiera puede aprender matemáticas por unanimidad, un 18.18% considera que aunque trabaje arduamente no podrán aprender matemáticas.

Otra cuestión a considerar es el aspecto familiar. Recordando que de acuerdo a Turiel (1989) la familia forma parte de las representaciones sociales del alumno, se hicieron dos cuestiones al respecto, en donde la mayoría sí considera que las matemáticas forman parte del mundo laboral de sus padres o tutores, reforzando la creencia de que las matemáticas son útiles en la vida diaria. Sin embargo, en las tareas de la materia a la mayoría no se les apoya, esto podría implicar que el nivel de matemáticas que utilizan en su casa es básico o que no existe la confianza de los alumnos para pedir ayuda a sus mayores. Esto se podría investigar más a fondo en próximos trabajos.

Discusión

Las nociones que los alumnos encuestados tienen acerca de la autonomía en la resolución de problemas matemáticos son variadas pero sus representaciones mantuvieron categorías similares. Como representación global, la autonomía para ellos es la libertad de tomar decisiones, mientras un problema matemático representa un acertijo que hay que resolver, sin especificar métodos u operaciones matemáticas.

En cuanto a sus sistemas de creencias, los estudiantes consideran que cualquiera puede aprender matemáticas; que no les gusta la asignatura pero que sí son útiles en la vida real; mencionan que sus padres o tutor utilizan matemáticas en su vida profesional, pero aun así no ayudan a sus pupilos a resolver problemas matemáticos; no es una pérdida de tiempo que el docente los deje resolver un problema de manera autónoma, sin embargo, prefieren resolverlo en equipo; la mayor preocupación de aprender matemáticas es la calificación; hay una opinión dividida de si se sienten capaces de resolver problemas matemáticos de manera autónoma.

En el trabajo de Martínez (2010) el significado global de los sujetos investigados fue que “las matemáticas tienen como función resolver problemas de la vida diaria” (p. 98). Ante esto, el investigador comenta que la vida diaria se refiere a la cotidianidad, la vida extraescolar y la vida laboral. Esto coincidiría con el sistema de creencias que tienen los alumnos encuestados con el segundo instrumento, considerando a las matemáticas como “útiles en la vida real” y al asentir como verdadero el que sus padres y/o tutor utilizan las matemáticas en su trabajo.

En cuanto a la percepción de autonomía, Rodríguez-Pascual y Morales-Marente (2013) en su investigación para conocer la opinión pública sobre la representación infantil, se percataron que “El factor emancipación es el que parece estar relacionado con la autodeterminación del individuo, que constituye la meta del proceso de ganancia de autonomía que supone la maduración individual hasta abandonar la categoría de menor de edad” (p. 90). Esta representación social coincide con los sujetos encuestados que respondieron que la autonomía se consigue al emanciparse de sus padres.

Conclusión

Las representaciones sociales se forman a partir de las creencias que los individuos van adquiriendo a partir del mundo social. Instituciones como la escuela y la familia van aportando en esa construcción, así como las relaciones interpersonales que llegue el individuo adquirir fuera de estos dos campos.

Respecto a la autonomía, a pesar de que la mayoría sí parece comprender que ser autónomo implica tomar decisiones propias y responsabilizarse de ellas, existe un porcentaje significativo que no se considera autónomo así mismo dentro de su concepto.

Las matemáticas se encuentran entre las materias menos favoritas de los estudiantes de secundaria, pero no pueden negar su utilidad en el mundo social. Tal como menciona Martínez (2010), aprender matemáticas es vista como la adquisición de un bien para el mundo laboral. Aún quedaría preguntarse qué tan complejas son las matemáticas que los alumnos y sus familiares consideran suficientes para el mundo laboral.

En cuanto a la resolución de un problema, más de la mitad de los jóvenes entrevistados menciona que es necesario hacer operaciones matemáticas pero no precisan que resolver significa llegar a la solución final. Otra observación es que ningún sujeto entrevistado mencionó que los problemas matemáticos se basan en situaciones reales, usando palabras como “acertijos” para referirse a éstos. De aunar lo hallado acerca de la percepción de la calificación en los alumnos, se puede concluir que resolver un problema matemático es visto como un ejercicio escolar para aprobar la materia.

Otro punto a analizar es cómo perciben un nuevo problema matemático. A pesar de que los alumnos entienden la utilidad de que el profesor les ponga a trabajar por su cuenta en nuevos problemas, el 54.55% tiene como creencia que no pueden resolver problemas por sí solos. Los jóvenes estudiados no tienen la confianza en sus habilidades dentro de la disciplina prefiriendo trabajar en equipo.

Ahora bien, de acuerdo al supuesto de esta investigación, los alumnos sí reconocen la importancia de las matemáticas tanto en sus creencias personales como aquellas influenciadas directamente por la familia. No obstante, a pesar de que las ven como útiles no sienten la confianza de poder abordarlas de manera autónoma, dudando de sus habilidades y centrándose en la obtención de calificaciones. A esto también se ve afectado que los jóvenes visualicen la resolución de problemas como acertijos con operaciones matemáticas, pero no las perciben como situaciones de aprendizaje en su vida diaria. Es así que la resolución de problemas matemáticas en este grupo tiende a ser una tarea que no contribuye con el logro de la autonomía del estudiante.

Referencias bibliográficas

- Carretero, M. (1993). Construcción del conocimiento y la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Comunicación presentada en la Fifth Conference of EARLI, Aix-en-Provence. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Limon-Carretero_1_Unidad_5.pdf
- Coll, C. y Martí, E. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), Desarrollo psicológico y educación (pp. 67-88). Alianza. <https://mcesuvaq.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/11-aprendizaje-y-desarrollo.pdf>
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. Revista IIPSI Facultad de Psicología UNMSM, 10(1), 9-14.
- Fajardo Valencia, A. y Benitez Mojica, D. (2020). Influencia de las creencias de los estudiantes en la resolución de problemas en educación matemática. Revista de Educación Matemática, 35(3), 21-36. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REM/article/view/28106/31816>
- Farias Campo, E. (2008). Cuadernos de investigación y formación en educación matemática, 3(4), 9-27. <https://funes.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/tainacan-items/32454/1175892/DeFaria2006Control.pdf>
- Ferreiro, E. (1994). Jean Piaget: El hombre y su obra. Ed. S. XI.
- Fleming, M. (2005). Género y autonomía en la adolescencia: Las diferencias entre chicos y chicas aumentan a los 16 años. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 3(2), 33-52. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121927002.pdf>
- García González, M. D. S., Cortés Ortega, J. y Rodríguez Vásquez, F. M. (2020). Aprender matemáticas es resolver problemas: creencias de estudiantes de bachillerato acerca de las matemáticas. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11, e726. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150011/521662150011.pdf>

- Gómez, M. (2006). Alcance y enfoque de una investigación. En Introducción a la metodología de la investigación científica (1a ed., pp. 52-58). Brujas.
- Gómez-Chacón, I. M. (2007). Sistema de creencias sobre las matemáticas en alumnos de secundaria. Revista Complutense de Educación, 18(2), 125-143. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/21633/1/I Gomez14.pdf>
- Hernández, M. (2022, marzo 17). Las matemáticas, imprescindibles para el desarrollo. Gaceta UNAM. <https://www.gaceta.unam.mx/las-matematicas-imprescindibles-para-el-desarrollo/#:~:text=Según%20el%20Instituto%20Mexicano%20para%20la%20Competitividad%2C%20la,promedio%20nacional%20que%20es%20de%2095.8%20por%20ciento.>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.
- Martínez Padrón, M. (2013). Las creencias en la educación matemática. Educere, 17(57), 235-243. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630152008>
- Martínez Sierra, G. (2010). Representaciones sociales que poseen estudiantes de nivel medio superior acerca del aprendizaje y enseñanza de las matemáticas. Perfiles Educativos, 33(132), 90-109. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n132/v33n132a6.pdf>
- Mejía, M. (2022). La inteligencia emocional y el sistema de creencias en el aprendizaje de la matemática. Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, (18), 159-173. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rchakin/n18/2550-6722-rchakin-18-00159.pdf>
- Mousalli-Kayat, G. (2015). Métodos y diseños de investigación cuantitativa. https://www.researchgate.net/profile/Gloria-Mousalli/publication/303895876_Metodos_y_Disenos_de_Investigacion_Cuantitativa/links/575b200a08ae414b8e4677f3/Metodos-y-Diseños-de-Investigación-Cuantitativa.pdf
- Núñez, J. C. (2005). Las actitudes hacia las matemáticas: Perspectiva evolutiva. Universidad de Oviedo. <https://www.educacion.udc.es/Grupos/Gipdae/Documentos/Congreso/Viiicongreso/Pdfs/291.Pdf>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2023, diciembre 5). Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA). PISA 2022 – Resultados. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/mexico-519eaf88/>
- Piaget, J. (1984). Criterio moral del niño. Ed. Martínez Roca.
- Real Academia Española. (RAE) (2014). Noción. En Diccionario de la lengua española (23.5 versión en línea). <https://dle.rae.es/autonomía>
- Rodríguez, R. (2009, noviembre 22). Fases del proceso de investigación cuantitativa. [Mensaje en un blog]. Edublog de investigación cuantitativa. <http://blog.uca.edu.ni/raimundo/2009/11/22/fases-del-proceso-de-investigacion-cuantitativa/>
- Rodríguez-Pascual, I. y Morales-Marente, E. (2013). ¿Cuántas veces dejamos de ser niños? Un análisis de la representación social de la autonomía infantil. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 143, 75-92. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.143.75>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf
- Turiel, E., Enesco, L. y Linaza, J. L. (1989). El mundo social en la mente infantil. Alianza.
- Yubero, S. (2003). Socialización y aprendizaje social. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Coords.), Psicología social, cultura y educación (pp. 819-844). Pearson. <https://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+XXIV.pdf>

SEMBLANZAS DE COORDINADORES DE LIBRO

La Dra. Maria Luisa Pereira Hernández es una académica con una sólida trayectoria en el ámbito de la educación y la investigación. Es licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Occidente, tiene una maestría en Educación y Nuevas Tecnologías por la Universidad Autónoma de Sinaloa, un Doctorado en Desarrollo Humano por el IDEHI, todas instituciones de Culiacán, Sinaloa, México y además cuenta con un posdoctorado en Ciencias por la Universidad Centro Panamericano de Estudios Superiores (UNICEPES). A lo largo de su carrera, ha realizado estancias académicas significativas, como en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se enfocó en metodologías educativas y otra en la Universidad de Durham, Reino Unido. Actualmente, se desempeña como académica en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. La Red de Gestores de Paz le otorgó el 2023 el nombramiento Como OPERADOR DE PAZ COMUNITARIO. Actualmente es revisora de la revista de divulgación científica RaXimhai y es coordinadora del equipo de corrector de estilo de la revista científica IPSUMTEC del Tecnológico Nacional de México campus Milpa Alta. Respecto a sus reconocimientos, la Dra. Pereira Hernández es investigadora honorífica del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores.

El Dr. Luis Miguel Díaz Rodríguez es docente e investigador tiempo completo de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Es Licenciado como Maestro en Educación Primaria por la Universidad Internacional de la Rioja, Máster en Educación Inclusiva por la Universidad Católica de Valencia y Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. En la actualidad es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores e Investigador Honorífico del Sistema Sinaloense de Investigadores (as) y Tecnólogos (as). También se encuentra realizando un Postdoctorado CONAHCYT en la Universidad Autónoma de Sinaloa. A lo largo de su carrera ha hecho estancias de investigación en la Universidad de Barcelona y la Universidad Católica de Valencia. Sus principales investigaciones se centran en la Educación Inclusiva, el aprendizaje de las matemáticas y el Aprendizaje Dialógico. También es importante destacar que es miembro del consejo editorial de la Revista de Recursos para la Inclusión Educativa.

