Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2026,
Volumen 10, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5

ACTITUD DOCENTE HUMANISTA, ENTORNOS SEGUROS Y GOCE DEL APRENDIZAJE EN ALUMNAS DE PRIMARIA

A HUMANISTIC TEACHING APPROACH, SAFE ENVIRONMENTS, AND THE JOY OF LEARNING AMONG ELEMENTARY SCHOOL GIRLS

Laura-Margarita Hidalgo-Bolaños
Escuela Primaria Urbana No. 41 "Lázaro Cárdenas", Guadalajara, Jalisco

Juan-Carlos López-Barajas
Universidad de Guadalajara,Departamento de Biología Molecular y Genómica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Vanessa-Alexandra Gómez-Álvarez
Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, Guadalajara

Jessica-Lizet Bautista-Hernández
Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Tonalá, Tonalá, Jalisco

Adolfo-Yakov Castañeda-Navarrete
Universidad de Guadalajara, Centro, Guadalajara, Jalisco

José-Manuel López-Barajas
Licenciatura en Nutrición, Centro Educativo Jalisco, A.C., Guadalajara, Jalisco

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5.26717

Actitud docente humanista, entornos seguros y goce del aprendizaje en alumnas de primaria

Laura-Margarita Hidalgo-Bolaños[1]
laura.hidalgo_s@cetlajomulco.com.mx
https://orcid.org/0009-0003-4890-5917
Escuela Primaria Urbana No. 41 "Lázaro Cárdenas", Guadalajara, Jalisco
México

Juan-Carlos López-Barajas
juan.lbarajas@academicos.udg.mx
https://orcid.org/0000-0002-0503-2824
Universidad de Guadalajara, Departamento de Biología Molecular y Genómica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud
México

Vanessa-Alexandra Gómez-Álvarez
vanessa.gomez5505@alumnos.udg.mx
https://orcid.org/0009-0003-6302-6339
Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, Guadalajara
México

Jessica-Lizet Bautista-Hernández
jessica.bautistah@academicos.udg.mx
https://orcid.org/0000-0002-4543-3593
Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Tonalá, Tonalá, Jalisco
México

Adolfo-Yakov Castañeda-Navarrete
yacov.cnavarrete@academicos.udg.mx
https://orcid.org/0000-0002-7212-9335
Universidad de Guadalajara, Centro, Guadalajara, Jalisco
México

José-Manuel López-Barajas
manuelclinico392@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-4295-029X
Licenciatura en Nutrición, Centro Educativo Jalisco, A.C., Guadalajara, Jalisco
México

Resumen

Introducción. Después del cierre prolongado de escuelas, muchas aulas de primaria reciben a estudiantes que prefieren callar antes que equivocarse frente al grupo. La Nueva Escuela Mexicana coloca el bienestar socioemocional como condición del aprendizaje, pero la evidencia situada sobre el papel de la actitud docente en ese proceso es todavía escasa. **Objetivo.** Analizar la asociación entre la actitud docente humanista percibida y el goce del aprendizaje en alumnas de quinto grado de una primaria pública de Guadalajara, Jalisco. **Métodos.** Investigación-acción pedagógica con enfoque mixto de predominio cualitativo y diseño no experimental, realizada durante el ciclo escolar 2025-2026. Se trabajó con una muestra censal de 26 alumnas. Se emplearon observación participante, diario de campo, entrevistas semiestructuradas, círculos de diálogo y un cuestionario de seis ítems con escala de cuatro puntos. Se calcularon estadística descriptiva, coeficiente alfa de Cronbach, chi cuadrada con corrección de Yates, prueba exacta de Fisher y coeficiente phi. **Resultados.** El cuestionario mostró una confiabilidad excelente (alfa de 0.921). La empatía de la maestra fue el aspecto mejor valorado (media de 3.92 sobre 4), mientras que la confianza para participar sin temor al error y la autonomía obtuvieron las puntuaciones más bajas. Manifestaron goce alto 89.5 % de las alumnas que percibieron una actitud humanista y 28.6 % de las restantes (chi cuadrada corregida de 6.797, $p = 0.009$; prueba exacta de Fisher, $p = 0.006$; phi de 0.61). Los testimonios transitaron del bloqueo ante el error a la disposición a intentar. **Conclusiones.** En el grupo estudiado, la actitud docente se asoció con fuerza al goce del aprendizaje y pesó más que la infraestructura tecnológica disponible. El temor al error se redujo, pero no desapareció: la confianza personal y la autonomía requieren un acompañamiento más prolongado.

Palabras clave: Maestros; Emociones; Aprendizaje; Motivación; Niño.

[1] Autor principal.
Correspondencia: brenda.larios_s@cetlajomulco.com.mx

A Humanistic Teaching Approach, Safe Environments, and the Joy of Learning Among Elementary School Girls

ABSTRACT

Introduction. After prolonged school closures, many primary classrooms receive students who would rather stay silent than make a mistake in front of their peers. The New Mexican School model places socio-emotional well-being as a condition for learning, yet situated evidence on the role of teacher attitude in this process remains scarce. **Objective.** To analyze the association between perceived humanistic teacher attitude and enjoyment of learning among fifth-grade girls in a public primary school in Guadalajara, Jalisco, Mexico. **Methods.** Pedagogical action research with a qualitatively dominant mixed-methods approach and a non-experimental design, conducted during the 2025-2026 school year. A census sample of 26 girls was included. Participant observation, field diaries, semi-structured interviews, dialogue circles and a six-item four-point questionnaire were used. Descriptive statistics, Cronbach's alpha, Yates-corrected chi-square, Fisher's exact test and the phi coefficient were computed. **Results.** The questionnaire showed excellent reliability (alpha of 0.921). The teacher's empathy was the highest-rated aspect (mean of 3.92 out of 4), whereas confidence to participate without fear of error and autonomy obtained the lowest scores. High enjoyment was reported by 89.5 % of the girls who perceived a humanistic attitude and by 28.6 % of the rest (corrected chi-square of 6.797, $p = 0.009$; Fisher's exact test, $p = 0.006$; phi of 0.61). Testimonies moved from blocking in the face of error to willingness to try. **Conclusions.** In the group studied, teacher attitude was strongly associated with enjoyment of learning and weighed more than the available technological infrastructure. Fear of error decreased but did not disappear: personal confidence and autonomy require longer support.

Keywords: School Teachers; Emotions; Learning; Motivation; Child.

Artículo recibido 20 agosto 2026
Aceptado para publicación: 20 setiembre 2026

INTRODUCCIÓN

La escuela primaria regresó de la pandemia con un problema que no aparece en las pruebas estandarizadas: niñas y niños que prefieren quedarse en silencio antes que equivocarse frente al grupo. Los cierres escolares dejaron pérdidas de aprendizaje medibles incluso en sistemas educativos con buena conectividad (Engzell et al., 2021), pero también rupturas en el vínculo de los estudiantes con la escuela que la investigación apenas empieza a documentar. El Plan de Estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) responde a ese escenario con una apuesta explícita: concebir la escuela como un espacio comunitario, seguro y libre de violencia, donde el bienestar socioemocional es una condición del aprendizaje y no un añadido curricular (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022; Osuna-Lever et al., 2024), en línea con el llamado internacional a garantizar entornos de aprendizaje seguros, acogedores y libres de violencia (UNESCO, 2021).

La evidencia internacional respalda esa apuesta. Una revisión sistemática con metaanálisis encontró asociaciones positivas y consistentes entre el clima del aula y el bienestar académico y psicológico de niños y adolescentes (Wang et al., 2020). El apoyo docente percibido se relaciona con el rendimiento sobre todo a través del compromiso del estudiante con las tareas, y su componente emocional pesa más que el académico o el de apoyo a la autonomía (Tao et al., 2022). Los programas universales de aprendizaje socioemocional, por su parte, mejoran habilidades, conductas, clima escolar y desempeño académico (Durlak et al., 2022; Cipriano et al., 2023). Estos hallazgos recientes dialogan con una idea más antigua: la seguridad antecede al despliegue intelectual (Maslow, 1954), y la ayuda del otro más capaz en la zona de desarrollo próximo solo funciona cuando el aprendiz se atreve a aceptarla (Vygotsky, 1978).

Un componente específico del clima del aula es la manera en que el docente responde al error. Cuando el error se trata como insumo para aprender y no como falta, los estudiantes reportan mayor motivación y menos conductas de evitación (Käfer et al., 2019). En la etapa que Erikson (1963) describió como laboriosidad frente a inferioridad, entre los seis y los doce años, la exposición reiterada al ridículo tiene un costo para la identidad: el niño aprende que intentar es peligroso. La aceptación positiva incondicional que Rogers (1969) propuso como base de la relación pedagógica describe justamente la actitud contraria.

A pesar de este respaldo teórico, en México son escasos los estudios que documenten, dentro de un aula concreta, cómo se traduce la actitud docente en la experiencia de aprender de las estudiantes. La literatura sobre la NEM es todavía predominantemente normativa o centrada en percepciones docentes (Osuna-Lever et al., 2024), y la investigación sobre convivencia escolar ha privilegiado el estudio de la violencia sobre el de las condiciones que hacen posible el disfrute de aprender (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Tampoco abundan trabajos que reúnan la voz de las alumnas con evidencia estadística, aunque sea a la escala de un grupo.

Este estudio se realizó en un grupo de quinto grado integrado solo por niñas, en un barrio tradicional de Guadalajara y en una escuela con infraestructura tecnológica reciente. Al inicio del ciclo escolar, el diagnóstico mostró temor al error, inhibición verbal y antecedentes de rotación docente y de acoso escolar. La pregunta que guio el trabajo fue: ¿cómo se relaciona la actitud docente basada en los principios de la NEM con la construcción de un entorno seguro y con el goce del aprendizaje? El objetivo fue analizar la asociación entre la actitud docente humanista percibida y el goce del aprendizaje en alumnas de quinto grado de una primaria pública de Guadalajara, Jalisco. Se planteó como hipótesis que existe una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables.

MÉTODOS

Se realizó una investigación-acción pedagógica (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) con enfoque mixto de predominio cualitativo, de tipo concurrente y de triangulación (Creswell y Plano Clark, 2018). El diseño fue no experimental y el componente cuantitativo, transversal. El estudio se llevó a cabo en la Escuela Primaria Urbana No. 41 “Lázaro Cárdenas”, turno matutino, ubicada en el barrio de San Andrés, Guadalajara, Jalisco, durante el ciclo escolar 2025-2026. El plantel contaba con un aula de cómputo con servicios educativos de Google, pantallas digitales en cada salón, conectividad de la red estatal Red Jalisco y un programa de desayunos escolares. La investigadora principal fue, al mismo tiempo, la docente titular del grupo.

Población y muestra

Se trabajó con una muestra censal e intencional que incluyó al 100 % del grupo de quinto grado, sección A: 26 alumnas. No se calculó un tamaño de muestra probabilístico, porque la unidad de análisis fue el grupo intervenido. Se incluyó a las alumnas inscritas en el grupo, con asistencia regular, consentimiento

informado firmado por la madre, el padre o el tutor y asentimiento de la propia alumna. Se excluiría a quienes no otorgaran consentimiento o asentimiento o tuvieran inasistencias prolongadas, y se eliminarían los cuestionarios incompletos o los registros que no permitieran la triangulación. Ninguna alumna fue excluida ni eliminada.

Intervención

La espiral de investigación-acción comprendió cuatro momentos: diagnóstico socioemocional al inicio del ciclo, acción, observación sistemática y reflexión. La acción incluyó dos proyectos transversales: un huerto escolar concebido como laboratorio vivo vinculado con el barrio, y el trabajo en el aula digital con Google Classroom, Canva y robótica educativa. El eje de la intervención, sin embargo, fue la actitud docente: sustitución de la sanción por el diálogo, acuerdos de convivencia construidos con el grupo, acompañamiento individual ante la dificultad y una respuesta explícita al error como parte del proceso de aprender.

Técnicas, instrumentos y variables

Se emplearon observación participante con diario de campo y guía de observación, entrevista semiestructurada, círculos de diálogo infantil, análisis de producciones (trabajos en Canva y Classroom y registros del huerto) y un cuestionario de percepción socioemocional del aula de seis ítems, con escala de 1 (nunca) a 4 (siempre). Cada ítem correspondió a una subcategoría teórica, lo que aportó validez de contenido: confianza para participar y equivocarse, paz en el aula, uso de la tecnología para expresarse, trabajo en equipo en el huerto, empatía y paciencia de la maestra, y autonomía y gusto por aprender. El cuestionario se aplicó al cierre de la intervención, en grupo, con lectura en voz alta de cada ítem y respuesta individual anónima.

Para el análisis de asociación se definieron dos variables dicotómicas. La primera fue la percepción de la actitud docente (moderada o tradicional frente a alta o humanista), con indicadores de paciencia, escucha activa, trato ante el error y acompañamiento. La segunda fue el nivel de goce del aprendizaje (moderado o alto), con indicadores de disposición a participar, disfrute de las actividades, autonomía y deseo de asistir a la escuela. Cada alumna fue clasificada una sola vez, al cierre, por la docente-investigadora, a partir de la triangulación de la guía de observación, el diario de campo y los círculos de diálogo.

Procesamiento y análisis

Los testimonios y registros se codificaron temáticamente con seis códigos derivados de las subcategorías: temor al error, inhibición por rotación docente o soledad en el hogar, tecnología como canal de expresión, colaboración en el huerto, paciencia pedagógica, y goce y autonomía. Las respuestas al cuestionario se capturaron en Microsoft Excel, donde se obtuvieron medias, desviaciones estándar (DE) y frecuencias. La consistencia interna se estimó con el coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) y la correlación ítem-total corregida. La asociación entre variables se evaluó con la prueba chi cuadrada de independencia ($gl = 1$; $\alpha = 0.05$). Como una celda tuvo una frecuencia esperada menor que 5, la decisión se tomó con la corrección de continuidad de Yates y con la prueba exacta de Fisher bilateral. La magnitud se estimó con el coeficiente phi, interpretado según Cohen (1988), y con la razón de momios y su intervalo de confianza de 95 % (IC 95 %). Los cálculos se verificaron de forma independiente en Python con la biblioteca SciPy. Ambos componentes se integraron en una matriz de triangulación por categoría.

Aspectos éticos

El estudio se apegó a los principios de la Declaración de Helsinki y a la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Se contó con la autorización de las autoridades académicas del Centro Educativo Tlajomulco y de la dirección del plantel, con el consentimiento informado de madres, padres o tutores y con el asentimiento de cada alumna. A cada participante se le asignó un código (A-01 a A-26) y los testimonios se citan con claves que impiden su identificación. La participación no tuvo efecto alguno en la evaluación escolar.

RESULTADOS

Hallazgos cualitativos

El diagnóstico confirmó que las barreras del grupo eran de naturaleza afectiva más que cognitiva. Las alumnas describieron reacciones de bloqueo ante la exposición pública y estrategias de evitación que sustituían la respuesta académica:

“Cuando el profe nos pedía pasar al pizarrón y no me salía la división, se me cerraba la garganta y prefería decir que no había hecho la tarea para que no se burlaran de mí” (P1).

La inestabilidad vincular apareció ligada a la rotación de docentes en los grados previos y a la falta de

acompañamiento en casa: “en tercero y cuarto tuvimos como cuatro maestros diferentes; yo sentía que a ninguno le importábamos… y en mi casa mis papás trabajan todo el día” (P2).

La tecnología funcionó como un canal alternativo para las alumnas con mayor inhibición oral, aunque su efecto dependió del reconocimiento docente y no de la herramienta en sí: “En Canva pude hacer mi presentación del proyecto de ciencias sin pena de hablar en público… Luego la maestra me felicitó en Classroom y me sentí bien capaz” (P3). En el huerto, el error se resignificó como ensayo: “no me dio miedo equivocarme al poner las semillas porque mis compañeras me ayudaron” (P4).

Los testimonios de cierre contrastan de forma explícita con los del diagnóstico. Las alumnas identificaron el cambio en la respuesta de la maestra ante el error y lo describieron como calma:

“La maestra no se enoja si le decimos que no entendimos. Se sienta a nuestro lado, nos sonríe y nos dice: ‘no pasa nada, del error aprendemos todas’… Eso me dio mucha paz” (P5).

El mismo contraste apareció en la disposición a asistir: “Ahora me levanto con ganas de venir a la escuela porque siento que aquí sí me escuchan… ¡aprender ya no me da miedo!” (P6).

Hallazgos cuantitativos

La puntuación total del cuestionario, con un rango posible de 6 a 24, tuvo una media de 21.31 (DE = 2.87), con valores observados entre 15 y 24. La Tabla 1 y la Figura 1 presentan los resultados por ítem.

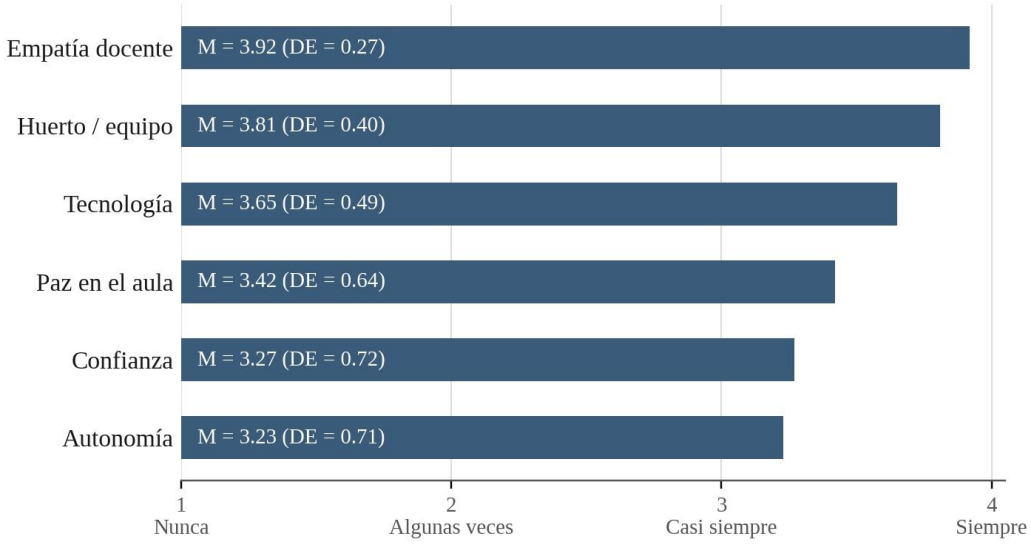
Tabla 1: Estadística descriptiva por ítem del cuestionario de percepción socioemocional del aula (N = 26)

Ítem	Media	DE	Rango	% Casi siempre o siempre	% Siempre
Confianza	3.27	0.72	2–4	84.6	42.3
Paz en el aula	3.42	0.64	2–4	92.3	50.0
Tecnología	3.65	0.49	3–4	100.0	65.4
Huerto / equipo	3.81	0.40	3–4	100.0	80.8
Empatía docente	3.92	0.27	3–4	100.0	92.3
Autonomía	3.23	0.71	2–4	84.6	38.5
Puntuación total (6–24)	**21.31**	**2.87**	**15–24**	—	—

Nota. DE: desviación estándar. Escala: 1 = nunca, 2 = algunas veces, 3 = casi siempre, 4 = siempre.

La empatía y paciencia de la maestra fue el ítem mejor valorado: 24 de las 26 alumnas eligieron "siempre". En el trabajo del huerto y en el uso de la tecnología ninguna respondió por debajo de "casi siempre". En contraste, la autonomía y la confianza para participar sin temor al error tuvieron las medias más bajas y la mayor dispersión, con cuatro alumnas que respondieron "algunas veces" en cada caso.

Figura 1: Media por ítem del cuestionario, ordenada de mayor a menor (N = 26)



Nota. Las etiquetas indican la media (M) y la desviación estándar (DE) de cada ítem.

La suma de las varianzas de los ítems fue 1.914 y la varianza de la puntuación total, 8.222, de modo que el coeficiente alfa fue de 0.921, nivel de confiabilidad excelente. Todas las correlaciones ítem-total corregidas superaron 0.30 (Tabla 2). La eliminación del ítem de empatía docente elevaría el coeficiente a 0.934, efecto atribuible a su escasa varianza por efecto techo; se conservó por su relevancia teórica, ya que operacionaliza la subcategoría central del estudio.

Tabla 2: Diagnóstico de los ítems y consistencia interna del cuestionario

Ítem	Varianza	Correlación ítem-total corregida	α si se elimina el ítem
Confianza	0.525	0.930	0.885
Paz en el aula	0.414	0.878	0.891
Tecnología	0.235	0.760	0.909
Huerto / equipo	0.162	0.761	0.913
Empatía docente	0.074	0.587	0.934
Autonomía	0.505	0.906	0.889
Escala completa (K = 6)	**8.222***	—	**α = 0.921**

Nota. *Varianza de la puntuación total. Coeficiente alfa de Cronbach calculado con K = 6 ítems y N = 26.

De las 19 alumnas que percibieron una actitud docente alta o humanista, 17 (89.5 %) manifestaron goce alto del aprendizaje; de las siete que percibieron una actitud moderada o tradicional, solo dos (28.6 %) lo hicieron (Tabla 3 y Figura 2). El valor de chi cuadrada sin corrección (9.644) superó el valor crítico de 3.841, pero, dado que una frecuencia esperada fue de 1.88, se consideraron los resultados más conservadores: chi cuadrada con corrección de Yates de 6.797 ($p = 0.009$) y prueba exacta de Fisher con $p = 0.006$. Se rechazó la hipótesis nula de independencia. El coeficiente phi (0.609) indicó una asociación de magnitud grande, y la razón de momios fue de 21.25, con un IC 95 % amplio (2.36 a 191.60), reflejo del tamaño reducido del grupo.

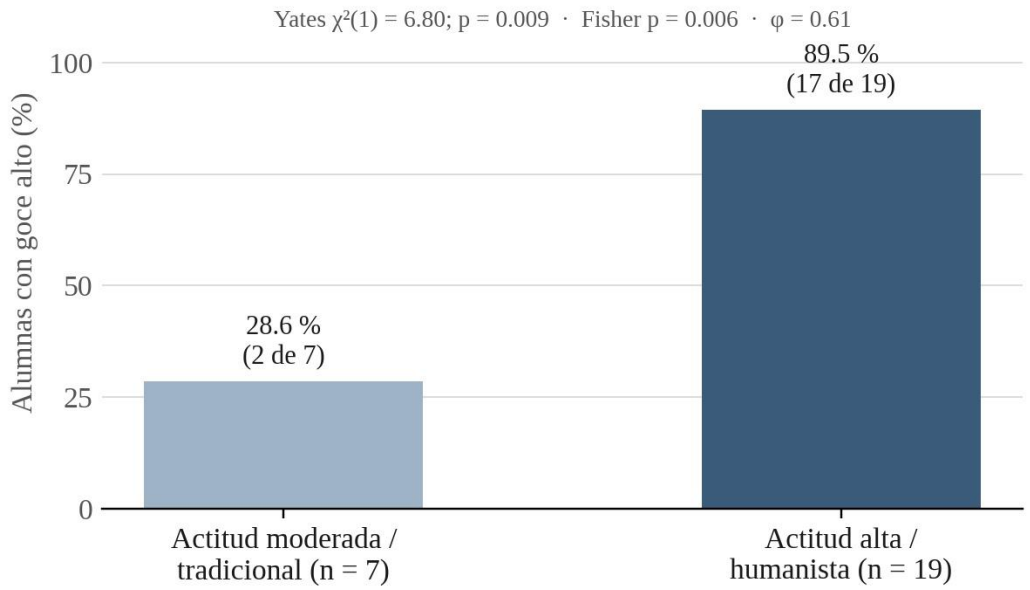
Tabla 3: Percepción de la actitud docente según nivel de goce del aprendizaje y pruebas de independencia

Actitud docente percibida	Goce moderado O (E)	Goce alto O (E)	Total
Moderada / tradicional	5 (1.88)	2 (5.12)	7
Alta / humanista	2 (5.12)	17 (13.88)	19
Total	**7**	**19**	**26**

Estadístico	Valor	gl	p
χ^2 de Pearson	9.644	1	0.002
χ^2 con corrección de Yates	6.797	1	0.009
Prueba exacta de Fisher (bilateral)	—	—	0.006
Coeficiente phi (φ)	0.609	—	—
Razón de momios (IC 95 %)	21.25 (2.36–191.60)	—	—

Nota. O: frecuencia observada; E: frecuencia esperada bajo independencia. Una de cuatro celdas (25 %) tuvo una frecuencia esperada menor que 5, por lo que la decisión se basó en la corrección de Yates y en la prueba exacta de Fisher. IC 95 %: intervalo de confianza de 95 % (método de Woolf).

Figura 2: Proporción de alumnas con goce alto del aprendizaje según la actitud docente percibida



Nota. Los porcentajes se calculan sobre el total de alumnas de cada categoría de actitud docente percibida.

La triangulación mostró convergencia en las tres categorías. En las barreras socioemocionales, los testimonios y las puntuaciones coincidieron en que el temor al error se redujo, pero persistió en una parte del grupo. En la mediación pedagógica, ambas fuentes señalaron a la tecnología y al huerto como canales eficaces de expresión y colaboración. La convergencia más fuerte se observó en la categoría de actitud docente y goce del aprendizaje, donde coincidieron los testimonios, el ítem mejor valorado y la asociación estadística.

Discusión

El hallazgo principal es que, en este grupo, la percepción de una actitud docente humanista se asoció con fuerza al goce del aprendizaje, y que las alumnas atribuyeron el cambio a la forma en que la maestra respondía al error, no a los recursos tecnológicos. El resultado es consistente con el metaanálisis de Tao et al. (2022), que identificó el apoyo emocional como la dimensión más influyente del apoyo docente, y con la revisión de Wang et al. (2020) sobre clima de aula y bienestar. También coincide con la perspectiva de Osher et al. (2020), para quienes las relaciones y el contexto son motores del desarrollo y no telones de fondo.

La magnitud observada (phi de 0.61) es mucho mayor que la correlación promedio entre apoyo docente y rendimiento reportada por Tao et al. (2022), de 0.16. La diferencia admite al menos tres explicaciones. La primera es que el desenlace aquí no fue el rendimiento, sino el goce, una variable más próxima al compromiso, que es justamente el mediador identificado en ese metaanálisis. La segunda es que se trató de un solo grupo, con alta homogeneidad de contexto. La tercera, y la más importante para interpretar el dato, es que ambas variables fueron clasificadas por la misma persona, lo que puede inflar la asociación por varianza de método común. El amplio intervalo de confianza de la razón de momios obliga a leer la magnitud con prudencia.

Que la confianza para participar y la autonomía fueran los ítems más bajos es, quizá, el resultado más útil para la práctica. El clima del aula puede cambiar en unos meses; las creencias de una niña sobre su propia competencia tardan más. Käfer et al. (2019) mostraron que la forma de tratar el error en el aula se relaciona más claramente con la motivación que con el rendimiento, y la teoría de la autodeterminación sostiene que la autonomía se consolida cuando el entorno la apoya de manera sostenida, no puntual (Ryan y Deci, 2020). Desde Erikson (1963), la superación de la inferioridad es un

proceso de acumulación de experiencias de logro, no un efecto inmediato de un ambiente amable.

El papel del vínculo estable también merece atención. Los testimonios sobre la rotación de maestros describen una pérdida del sentido de pertenencia, uno de los factores que Allen et al. (2021) proponen como base del bienestar escolar. Frente a jornadas laborales extensas de las familias, la maestra se convirtió en la figura adulta de referencia durante la jornada. Esto plantea una pregunta institucional: si la actitud docente es tan determinante, la estabilidad y el bienestar de los propios docentes dejan de ser un tema administrativo. La revisión de Bardach et al. (2022) muestra que las características psicológicas del profesorado se vinculan con la calidad de las relaciones con sus estudiantes.

Los programas estructurados de aprendizaje socioemocional tienen evidencia sólida (Durlak et al., 2022; Cipriano et al., 2023), pero el presente estudio sugiere una vía complementaria y de bajo costo: la transformación de la respuesta cotidiana del docente al error, articulada con proyectos situados como el huerto. Esta lectura es coherente con la orientación humanista y comunitaria de la NEM (SEP, 2022, 2023) y con la enseñanza situada (Díaz Barriga, 2006) y la socioformación, que orienta el aprendizaje hacia la resolución colaborativa de problemas del contexto (Tobón, 2017), y aporta evidencia empírica a un debate que, en México, se ha desarrollado sobre todo en el plano normativo (Osuna-Lever et al., 2024).

El estudio tiene limitaciones que deben considerarse. La muestra fue intencional y de un solo grupo, por lo que los resultados no son generalizables. El cuestionario se aplicó solo al cierre, sin medición previa que permita cuantificar el cambio. La doble función de docente e investigadora, y el hecho de que ella misma clasificara ambas variables, introduce un posible sesgo de expectativa y de método común, atenuado pero no eliminado por la triangulación y la bitácora reflexiva. La tabla de contingencia tuvo una frecuencia esperada baja. El ítem de empatía docente presentó efecto techo, y un alfa superior a 0.90 en una escala de seis ítems puede indicar cierta redundancia. Por último, el grupo estuvo formado solo por niñas, lo que impide extrapolar los hallazgos a grupos mixtos. Futuros estudios deberían incluir mediciones antes y después, observadores independientes, instrumentos validados en población mexicana y varios grupos de comparación.

CONCLUSIONES

En un grupo de quinto grado con temor al error, inhibición y antecedentes de inestabilidad vincular, la actitud docente humanista se asoció de manera significativa y con magnitud grande al goce del aprendizaje. La tecnología y el huerto escolar adquirieron sentido pedagógico cuando la maestra los utilizó para reconocer a sus alumnas y para tratar el error como parte de aprender. Los datos también muestran que el clima seguro no basta para que desaparezca el miedo a equivocarse: la confianza personal y la autonomía exigen un acompañamiento sostenido. Para la Nueva Escuela Mexicana, el estudio ofrece evidencia situada de que el principio humanista se juega, sobre todo, en la respuesta cotidiana del docente ante el error.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allen, K.-A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M. y Slavich, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. Australian Journal of Psychology, 73(1), 87-102. https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409

Bardach, L., Klassen, R. M. y Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. Educational Psychology Review, 34(1), 259-300. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C. y Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. Child Development, 94(5), 1181-1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2.ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3.ª ed.). SAGE.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16(3), 297-334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Durlak, J. A., Mahoney, J. L. y Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. Psychological Bulletin, 148(11-12), 765-782. https://doi.org/10.1037/bul0000383

Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill.

Engzell, P., Frey, A. y Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. Proceedings of the National Academy of Sciences, 118(17), e2022376118. https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118

Erikson, E. H. (1963). Childhood and society (2.ª ed.). W. W. Norton.

Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. Psicoperspectivas, 18(1), 1-19. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana.

Käfer, J., Kuger, S., Klieme, E. y Kunter, M. (2019). The significance of dealing with mistakes for student achievement and motivation: Results of doubly latent multilevel analyses. European Journal of Psychology of Education, 34(4), 731-753. https://doi.org/10.1007/s10212-018-0408-7

Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality. Harper & Row.

Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L. y Rose, T. (2020). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. Applied Developmental Science, 24(1), 6-36. https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650

Osuna-Lever, C., Medina-Barrios, M. E. y Díaz-López, K. M. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: ¿qué es? ¿Modelo educativo, política educativa o paradigma humanista? European Public & Social Innovation Review, 9, 1-22. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-723

Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn. Charles E. Merrill.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. Contemporary Educational

Psychology, 61, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2023). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5. SEP.

Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z. y Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. Educational Psychology, 42(4), 401-420. https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168

Tobón, S. (2017). Evaluación socioformativa: estrategias e instrumentos. Kresearch.

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Wang, M.-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A. y Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. Developmental Review, 57, 100912. https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912