

EDUCACIÓN



## TABLA DE CONTENIDO

<i>FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR BOLIVIANA</i>	12
<i>HISTORICIDAD DE LOS CUERPOS EN LA ESCUELA. RECONOCIMIENTOS EN HUMANA CONDICIÓN</i>	33
<i>MEDIACIONES PEDAGÓGICAS OTRAS PARA PROMOVER BIOAPRENDIZAJES EN LOS APRENDIENTES DE LOS TERRITORIOS RURALES</i>	57
<i>ESTUDIOS TRANSCOMPLEJOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN: DIDÁCTICA, CURRÍCULO Y DIAGNÓSTICO TRANSCOMPLEJO.</i>	73
<i>EVERMORE: UN MUNDO QUE CONTRIBUYE A LA PEDAGOGÍA DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL.</i>	100
<i>ZAMUDIO: RESULTADOS DEL PROGRAMA GOLDEN5 EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE VILLAVICENCIO, META-COLOMBIA</i>	122
<i>ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN CON MATERIAL CONCRETO. UNA EXPERIENCIA DESDE LA PAPIROFLEXIA</i>	147
<i>DESARROLLANDO COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA</i>	172
<i>FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR</i>	185
<i>LA NEUROEDUCACIÓN, APRENDIZAJE BASADO EN EL FUNCIONAMIENTO DEL CEREBRO Y SU CONTRIBUCIÓN EN LA DOCENCIA</i>	203
<i>INSERCIÓN EDUCATIVA EN ADULTOS QUE HAN RETOMADO SUS ESTUDIOS Y SU INFLUENCIA EN SU ENTORNO FAMILIAR.”</i>	226
<i>LENGUA MATERNA: LA REALIDAD DETRÁS DE SU USO EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS</i>	260
<i>“LA REFLEXIÓN, PIEDRA ANGULAR EN EDUCACIÓN”</i>	295
<i>LA ENSEÑANZA A DISTANCIA EN TIEMPOS DE COVID-19; RETOS Y POSIBILIDADES PARA EL DOCENTE</i>	331
<i>EL PROYECTO AULA COMO ESTRATEGIA EN LA INTEGRACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO</i>	356

---

---

<b><i>EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE ASESORES ESPECIALIZADOS EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN, EN MÉXICO</i></b>	<b>382</b>
<b><i>LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL CON METODOLOGÍA SOCIOAFECTIVA PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR. ANÁLISIS DE UN CASO.</i></b>	<b>405</b>
<b><i>EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA SOBRE LA ENSEÑANZA REMOTA ANTE LA PANDEMIA</i></b>	<b>434</b>
<b><i>TRABAJO EN SECTORES PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN ORAL ESPONTANEA EN NIÑOS DE 4 AÑOS.</i></b>	<b>458</b>
<b><i>COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LA UNIVERSIDAD</i></b>	<b>471</b>

---

---

**FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR BOLIVIANA**

**TRAINING FOR RESEARCH IN BOLIVIAN HIGHER EDUCATION**

Fabiola Isabel Andrade Flores  
Independiente  
Bolivia

Investigación Cualitativa - Educación Superior

**RESUMEN:** En el presente estudio, se identifica la actual metodología del proceso enseñanza aprendizaje de la asignatura de “Metodología de la Investigación Científica en Psicología”, de la Carrera de Psicología, de la Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca, por medio de técnicas dentro del enfoque cualitativo. Es entonces que, a partir de los datos rescatados, se encuentra una necesidad de actualización en las prácticas metodológicas que son aplicadas en dicha asignatura.

El objetivo principal de este trabajo es el diseño de una propuesta de estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje que propicie el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de la Carrera de Psicología. Mediante técnicas de análisis y recolección de la información se conoce la perspectiva que los estudiantes

tienen acerca de la asignatura basada en su experiencia, además, se construye una propuesta de estrategias metodológicas que podrían utilizarse en la práctica de la asignatura, procurando un aprendizaje significativo por medio de la práctica empírica.

**PALABRAS CLAVE:** Investigación, educación superior, habilidades investigativas, estrategias metodológicas, aprendizaje significativo.

**ABSTRACT:** In the present study, is identified the current methodology of the teaching-learning process of “Scientific research methodology in Psychology” course, of the Psychology Career of San Francisco Xavier de Chuquisaca University, based on techniques of the qualitative approach. It is then that from the data rescue, it is founded the necessity of an update in the methodological practices applied in the subject.

The main purpose in this study is the design of a proposal for teaching-learning methodological strategies that conducive the development of investigative skills on students of the Psychology career. Using analysis and data gathering techniques, the students' perspective on the subject is known, based on their experience, in addition, a proposal of methodological strategies is constructed that could be used in the subject practice, seeking a meaningful learning through empirical practice.

**KEYWORDS:** Research, higher education, investigative skills, methodology strategies, meaningful learning.

## INTRODUCCIÓN

Para que la sociedad pueda experimentar cambios positivos y la transformación suceda en los diferentes aspectos problemáticos que pueda presentar, es necesario que exista la cultura investigativa en los profesionales de las diferentes áreas. Ya que, gracias a los resultados de dichas investigaciones, se puede demostrar falencias existentes o incluso presentar posibles soluciones a las principales deficiencias que puedan existir dentro del sistema de educación superior.

En Bolivia, si bien en los últimos años se ha incrementado la cultura investigativa, se entiende que es una prioridad en la educación superior fomentar esta misma para poder desarrollar, a mayor escala, la investigación en nuestro contexto. Es por esto que la presente investigación se dispone a trabajar en las metodologías de enseñanza aprendizaje aplicadas en la enseñanza de investigación en Educación Superior, de la Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Conociendo más a fondo la experiencia y el legado que las mismas dejan a los estudiantes de la carrera de Psicología que ya participaron del estudio de la asignatura de “Metodología de la Investigación Científica en Psicología”, al ser una profesión que depende mucho de la investigación como forma de actualización en su campo profesional.

Se determina entonces encontrar las principales fuentes de metodológicas presentes en la asignatura, para luego construir una propuesta de estrategias metodológicas que cumpla con un balance entre el enfoque teórico y práctico, sin afectar al plan curricular, ya que el objetivo principal es el de complementar al

programa de la asignatura con una estructura de estrategias metodológicas que ayuden al desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes.

Partiendo de la definición y aplicación de las metodologías utilizadas en este contexto, se busca compararlas con metodologías que bien podrían tener un mejor alcance en los estudiantes universitarios y entregarles una cultura investigativa donde se sientan involucrados con su contexto y las posibilidades de mejorarlo por medio de la investigación aplicada; ya que como Castañeda (2015) expresa: "(...) el nuevo paradigma educativo requiere estructuras curriculares organizadas con base en un enfoque de aprendizaje fundamentado en desempeños o competencias de alto valor formativo". Por su parte, Gallegos, Berra, Benito & López López (2014) comparten esta posición al indicar que la profesionalización del psicólogo no es simplemente una extensión de los desarrollos teóricos, sino más bien una respuesta a las demandas sociales.

### **MARCO TEÓRICO**

Ya que la educación superior debe estar en constante actualización para actuar de manera óptima en las áreas donde la sociedad lo demanda, es necesario otorgar una formación profesional que permita a los estudiantes desarrollar competencias esenciales en su profesión; una vez más, como menciona Castañeda (2015) "(...) el nuevo paradigma educativo requiere estructuras curriculares organizadas con base en un enfoque de aprendizaje fundamentado en desempeños o competencias de alto valor formativo".

Siendo necesario desarrollar los principales conceptos teóricos de relevancia en este trabajo, para un mejor entendimiento del objetivo y el desarrollo del mismo. Se

comienza, exponiendo el proceso de enseñanza aprendizaje por Contreras (citado por Meneses, 2007), quien lo describe como “un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje”, dando a entender la importancia de las estrategias que se utilizan en el mismo para fomentar aprendizaje.

Es indispensable también comprender a las estrategias de aprendizaje, que Montes y Machado (2011) las definen como el empleo consciente, reflexivo y regulativo de acciones y procedimientos de dirección, educación, enseñanza o aprendizaje, en este caso, en condiciones específicas. Como el presente estudio se encuentra dirigido hacia una metodología en investigación, Montes y Machado (2011) exponen en su trabajo también, que entre los métodos de enseñanza-aprendizaje que en los últimos tiempos han sido reconocidos por la Didáctica y que deberían formar parte del repertorio de los docentes, se encuentran: el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el método de casos, las simulaciones dramatizadas o través de las tecnologías, el método de situación, las discusiones, las dinámicas de grupo y el aprendizaje colaborativo en el aula, entre otros; que resultan estrategias aplicables al área investigativa que promuevan el desarrollo o adquisición de habilidades investigativas.

Ahora bien, profundizando en la conceptualización de las habilidades investigativas, Martínez y Márquez (2014) se refieren al dominio del contenido de la formación para la investigación, que permite la asimilación consiente del método científico y además el desarrollo de capacidades en solución de problemas teórico-

prácticos en los distintos ámbitos, que es lo que se precisa trabajar al proyectar una propuesta metodológica focalizada en dichas habilidades.

Por su parte, Montes y Machado (2009) proponen como habilidades investigativas la exploración y determinación de problemas investigativos, planificación del trabajo investigativo, justificación del problema, presentación de forma escrita de los resultados de la investigación, comunicar y defender los resultados del trabajo, entre otras, ayudando a determinar las principales, sino esenciales, habilidades que los estudiantes deberían trabajar. Si se analiza, la relación que existe con este listado de habilidades investigativas en comparación a las consideraciones de otros autores, también se parte del desarrollo de la capacidad investigativa en la formación profesional, donde se observa el énfasis en una práctica ligada a la planificación y ejecución de un trabajo investigativo.

Se confirma mediante el análisis teórico de varias investigaciones la importancia de la práctica investigativa en educación superior para su posterior aplicación en la vida profesional, observando que las opiniones enfatizan en el desarrollo de una educación formal que se encuentre focalizada a trabajar las diversas habilidades que se requiere en la formación profesional, para que los futuros profesionales tengan la capacidad de intervenir en su contexto, habiendo desarrollado competencias tanto generales como específicas para el trabajo.

## **MÉTODOS**

### **PROBLEMA DE ESTUDIO**

El presente trabajo se enfoca en el modelo metodológico aplicado en la asignatura de Metodología de la Investigación Científica en Psicología,

determinando la metodología y su aplicación, al mismo tiempo de analizar si la misma es la apropiada para trabajar la formación de habilidades investigativas en los estudiantes de la casa de educación superior.

Si bien la asignatura tiene como finalidad el introducir al alumnado las bases teóricas sobre los diferentes métodos existentes de investigación cualitativos y cuantitativos, es indispensable que esta inducción a la investigación sea un conjunto complementario entre enfoque teórico y aplicación práctica, lo que resultaría en una formación integral de los estudiantes donde puedan contar con las competencias necesarias para un posterior desarrollo de proyectos investigativos que permita el beneficio a su contexto próximo.

Por la relevancia que sugiere la existencia de investigaciones, especialmente en el área social, una formación integral que logre la combinación teórica y práctica investigativa en los estudiantes y motive a los mismos a seguir el camino investigativo es lo que se espera suceda en la formación profesional. Como Castañeda (2015) declara “el nuevo paradigma educativo, requiere estructuras curriculares organizadas con base en un enfoque de aprendizaje fundamentado en desempeños o competencias de alto valor formativo”, dando a entender que en esta nueva realidad es más que imperiosa la participación dentro del aprendizaje que permita conocimientos que puedan liderar futuros trabajos que trabajen por y para la sociedad. Este énfasis en una formación enfocada en trabajar habilidades que permitirán intervenir sin mucha dificultad en los problemas que actualmente afectan el colectivo social.

**CONTEXTO**

La cultura investigativa en Bolivia, es una actividad académica y profesional que poco a poco se abre espacio en el contexto actual, en el que se puede observar la importancia de esta actividad para el desarrollo y mejora de la sociedad, en esta ocasión, en la educación. Específicamente, se habla de la práctica investigativa en educación superior, que es donde sucede el primer acercamiento a la investigación de manera formal. Autores como Chávez (2019), quien expresa que “la importancia de la investigación en la enseñanza universitaria radica en que permite un aprendizaje integral y relaciona la teoría y la práctica”, da a entender que es en la educación superior donde puede suceder este aprendizaje, concluyendo que la investigación debería ser incentivada.

**MUESTRA**

La presente investigación recaba información acerca de la opinión de los estudiantes para con la asignatura, mediante la elaboración de encuesta, y entrevistas grupales semiestructuradas a quienes cursaron la asignatura, es decir, estudiantes de tercer, cuarto y quinto año de la Carrera de Psicología.

Por medio del enfoque cualitativo, la investigación se centró en el análisis de la opinión de los participantes en cuanto a la asignatura y la observación de la dinámica existente en las clases desarrolladas de la misma.

Es por el enfoque de estudio utilizado, que el muestreo para esta investigación resulta ser no probabilístico, donde se atiende el criterio más urgente como es la participación de estudiantes que tuvieron experiencia previa en la asignatura, explorando las diferentes opiniones y perspectivas que comparten con la

experiencia de haber cursado la asignatura. No se discrimina la muestra por rendimiento del alumnado para tener una perspectiva más amplia.

Para determinar si la actual metodología aplicada en la asignatura cumple con los requerimientos teóricos y prácticos se aplica el método de análisis y síntesis, para el estudio con detenimiento al Programa de la Asignatura y donde se analiza el estado del plan curricular, la metodología aplicada, didáctica, la misma práctica docente de la asignatura y un gran número de variables, que puedan inferir en la enseñanza de metodologías de investigación, ya que el presente estudio intenta proponer un conjunto de estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje que facilite el proceso de asimilación de nueva información.

El método de análisis documental del programa de la asignatura fue aplicado a partir de la recolección de información para la obtención de una base teórica del alcance de la misma en cuanto a contenidos teóricos, prácticos, objetivos y metas propuestas, así como también la metodología utilizada.

Para el desarrollo de la propuesta metodológica, se trabajó con el método de análisis y síntesis, ya que como Maya (2014) explica, citando a Gutiérrez-Sánchez (1990), al analizar un objeto es necesario encontrar las dependencias y relaciones que existen en cada una de las partes del mismo, mediante la observación, descripción, examen crítico, descomposición del fenómeno, enumeración de las partes, ordenamiento y clasificación. Este paso necesario para comprender de forma global el objetivo general de la misma y a su vez, se aplicó en el análisis y adaptación de una teoría que permita la puesta en práctica del programa de la asignatura en cuestión, donde se finalizó con una clasificación de prácticas

metodológicas aplicables a cada tema establecido dentro del programa de la asignatura.

### **TÉCNICAS**

Dentro de las técnicas implementadas en el estudio se encuentra la encuesta, entrevista grupal y observación cualitativa para la recolección de información en cuanto a la percepción de los estudiantes con la asignatura.

Siguiendo el lineamiento de Jansen (2013) las encuestas pueden ser utilizadas tanto en trabajos cualitativos como cuantitativos; en esta ocasión, esta técnica fue aplicada para poder clasificar las características principales que son adjudicadas a la asignatura. Ya que el análisis de los datos obtenidos es quien determina si corresponde dentro del enfoque cualitativo o cuantitativo; en esta investigación, como el estudio no tiene como objetivo obtener datos métricos sino más bien interpretar la situación que se establece dentro del contexto, esta técnica pertenece al enfoque cualitativo, ya mencionado antes.

Por otro lado, las entrevistas entregan información más detallada de diferentes ejes como ser: a) el contenido general de la materia, la satisfacción de los estudiantes con la información teórica desarrollada y el nivel de expectativa de aprendizaje en este ámbito, b) la metodología utilizada, c) si los estudiantes consideran que adquirieron las habilidades necesarias para realizar un proyecto de investigación y la defensa de su respuesta, además de los posibles factores que los llevan a pensar de esa forma y finalmente, d) si consideran que la asignatura misma podría mejorar aplicando cambios en formato y método.

Cabe aclarar que la entrevista realizada a los estudiantes se encuentra dentro de la categoría de entrevista semi estructurada, dirigida principalmente a indagar la conceptualización que ellos tienen acerca de las técnicas y estructura metodológica de la asignatura. Además, dentro de las categorizaciones de la misma, en este trabajo en particular fue aplicada la entrevista grupal.

A su vez, la observación está presente en el estudio para recopilar información acerca de la estructuración de las clases en la asignatura y su aplicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, como Íñiguez (1999) explica, la observación es parte de la investigación ya que consiste en la observación del contexto desde una inmersión en el mismo por el propio investigador, lo cual estuvo presente en la presente investigación. Esta técnica finalizó con el registro de datos acerca de la dinámica presente en las clases de la asignatura, el comportamiento de los estudiantes a lo largo de las clases, las metodologías utilizadas por el docente de la misma y la interacción de los estudiantes con la información recibida en las clases, recabando toda la información en formato descriptivo y categorizándola para un mejor análisis.

Con los datos generales de la perspectiva estudiantil y los observados en el contexto, se prosigue con la técnica documental, debido al análisis y categorización del contenido de la asignatura y de las teorías que podrían apoyar en el aprendizaje de los estudiantes, llevando la teoría a una práctica mediante la experiencia empírica de la actividad investigativa.

## ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

Mediante el análisis de contenido teórico y la categorización de los datos recabados por las diferentes técnicas aplicadas, se resalta la inseguridad que los estudiantes poseen en cuanto al desarrollo y/o aprendizaje de habilidades investigativas; además de la conceptualización hacia la asignatura, donde se sugiere que podría tener alguna mejora si se aplicaran cambios en la construcción del programa curricular, colocando en evidencia alguna falencia existente dentro del programa actual que impide una formación integral en los estudiantes, y consecuentemente, no permite desarrollar habilidades y conocimientos del área de investigación.

Por medio de las técnicas de recolección de información, se llega al supuesto donde una posible reestructuración de la metodología de la materia que permitiría mejorar el desarrollo de habilidades metodológicas en los futuros profesionales y se comprueba el interés de los mismos hacia un cambio en el manejo del enfoque teórico y práctico que se produce en la asignatura. Resulta alarmante, sin embargo, el encontrar inseguridad en los estudiantes al determinar si reúnen el suficiente conocimiento y desarrollo de habilidades en investigación para poder ejecutar un trabajo investigativo por ellos mismos en un futuro.

Se evidencia también la categorización del área investigativa al considerarse importante dentro de la formación profesional, sin embargo, no figura como prioritaria en la misma, si bien existe diversidad entre las opiniones vertidas en cuanto al contenido de la asignatura e incluso las estrategias que podrían utilizarse, se identifican percepciones en común, como por ejemplo el distanciamiento que

termina existiendo entre el enfoque teórico y práctico en aula, o la manera de desarrollar la asignatura.

Es por la falta de experiencias prácticas expresadas por los asistentes de la asignatura, donde se determina que el actual desarrollo metodológico no conduce a una formación integral en los estudiantes, lo que conlleva a un análisis del enfoque que se maneja en la asignatura, para poder determinar si efectivamente el Programa ayuda a desarrollar diferentes competencias y conocimientos investigativos en los estudiantes, favoreciendo el aprendizaje del contenido de la misma.

Ahora bien, dentro del análisis deductivo realizado al programa de la asignatura del año 2017, archivado en la biblioteca de la carrera, se observa dentro del apartado de indicaciones metodológicas y de organización métodos principales a aplicarse, categorizados en a) método deductivo, para la organización de grupos de trabajos y b) método socrático, en cuanto a formulación de preguntas de acuerdo al temario que corresponda. Por otro lado, dentro de las técnicas consideradas a utilizarse se encuentra la lectura de diferentes fuentes de información como son ensayos, artículos y libros; además de la opción a plenaria donde los estudiantes discuten las posibles respuestas a cuestionarios de acuerdo a los ejes temáticos que se trabajen. Se comprueba así, que en dicho programa prima un enfoque teórico de las bases fundamentales de la metodología científica, donde los estudiantes reciben dicha información a lo largo del año académico por medio de ejes temáticos delimitados en tiempo y propósitos; sin embargo, este proceso de enseñanza tiende a colocar en un rol pasivo al estudiante en su proceso de aprendizaje.

Al triangular los datos obtenidos de las técnicas de recolección aplicadas (entrevistas, observación y encuesta), se confirma la necesidad de fomentar un proceso de aprendizaje más activo con los estudiantes, desarrollando un programa de estrategias metodológicas que entregue la oportunidad de un aprendizaje significativo a los mismos al permitirles construir sus habilidades dentro de la investigación por medio de un aprendizaje empírico a través de la aplicación de procedimientos prácticos vinculados a la construcción y aplicación de un diseño de investigación.

Para dicha propuesta, se delimita, en primer lugar, las habilidades con las que se trabajará para el aprendizaje y desarrollo de estas competencias investigativas en los estudiantes, mismas que están conceptualizadas en el trabajo de Moreno (2003), donde distribuye las distribuye en siete diferentes núcleos como a) habilidades de percepción, b) instrumentales, c) de pensamiento, d) de construcción conceptual, e) de construcción metodológica, f) de construcción social del conocimiento y g) habilidades metacognitivas.

Estos núcleos que describen de una manera detallada las habilidades investigativas que pueden ser desarrolladas en el trabajo de investigación, se convierten en la base para el programa de estrategias, permitiendo analizar, categorizar y finalmente seleccionar al grupo de estrategias que conformarán la propuesta de trabajo.

Ahora bien, la orientación metodológica para trabajar las competencias expuestas anteriormente, se encuentra basada en el trabajo de Quinquer (2004), donde explica que es necesario otorgar prioridad a las estrategias que están basadas en la participación, interacción y cooperación, ya que facilita la

construcción social del conocimiento; también es importante actualizar los métodos para que permita un razonamiento crítico en cuanto al trabajo con problemas, simulaciones, etc.

Quinquer enfatiza que la construcción y el desarrollo están siempre constantes y también el intento de desarrollar competencias de pensamiento social como clasificación, interpretación, formulación de hipótesis y de pensamiento crítico como la toma de decisiones, producción de opciones alternativas y resolución de problemas. Otro de los puntos que este autor menciona es el desarrollo de habilidades sociales que permitan a los estudiantes comprender el contexto y actuar de acuerdo a las necesidades, donde puede verse reflejado en el objetivo de la presente investigación. Además, de la preparación del manejo de aula para evitar conflictos en cuanto a tiempo, espacio disponible, factibilidad de participación grupal, individual, etc.

Debido a la caracterización encontrada en el programa de la asignatura, en relación a la evaluación o supervisión del aprendizaje adquirido, se propone la aplicación del programa DHIN de Núñez (2007), por la similitud entre las estrategias que forman parte del programa actual y las estrategias de aprendizaje que desarrolla el autor, donde sugiere trabajar las capacidades investigativas con diferentes grupos de estudiantes, tomando en cuenta la sucesión de las siguientes actividades:

- Exposición
- Formulación de preguntas
- Comentarios

- Propuestas
- Conclusiones y evaluación

### **CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES**

Al haber realizado el diagnóstico, se observa que la opción de un cambio en la asignatura podría ser bien recibido por los estudiantes, ya que los mismos entenderían la necesaria actualización del programa de la asignatura, dentro de metodologías y estrategias de trabajo y no así de los ejes temáticos impartidos en ella. La falta de seguridad en los estudiantes en cuanto a la adquisición de competencias y conocimientos en el ámbito investigativo podría demostrar también la falta de aplicación de estrategias que facilitan el aprendizaje en esta área, recalcando una vez más, que es en la educación superior donde debería llevarse a cabo ese acercamiento al área de la investigación para poder ser aplicado en la carrera profesional.

Dado el resultado del análisis teórico en cuanto a la perspectiva de la asignatura por parte de los estudiantes, y las teorías que presentan la importancia de una actualización en la educación superior, priorizando las prácticas empíricas en los estudiantes, se concluye en el requerimiento de nuevas aplicaciones metodológicas en la formación profesional que facilite a los estudiantes a cumplir con las expectativas y necesidades del contexto social. Es por eso que también se identifica y clasifica las competencias a desarrollar en ellos, bajo el área de investigación, por medio de diferentes trabajos investigativos que puedan elaborarse en conjunto con el avance de la materia.

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

En relación al programa metodológico, se construye una propuesta de estrategias metodológicas que ayuden en el desarrollo de competencias investigativas de los estudiantes, sin modificar el programa actual, es decir, adaptar las metodologías propuestas al mismo. En esta propuesta, se encuentran las principales estrategias a utilizarse conjuntamente con el proceso de enseñanza aprendizaje que el docente aplica, enlistadas a continuación:

- Recursos didácticos y actividades de investigación y/o interacción:

- Método de enseñanza:

Demostración: en el área práctica, mediante conjunto de tareas específicas.

- Estudio de casos, basados en el programa DHIN.

- Técnicas de aprendizaje:

Trabajo en equipo.

- Problémico: busca incentivar la capacidad del estudiante, para identificar el problema y proponer una solución al mismo.

- Interacción con las instituciones a trabajar, para recabar la información necesaria para la presentación de los proyectos de investigación.

- Para evaluación:

- Liderazgo distribuido

- Formulación del objetivo

- Flexibilidad

- Comprensión del proceso

- Evaluación continua: debido al trabajo que se desarrolla entre el docente y los estudiantes en cada una de las clases en la asignatura.

Dichas estrategias podrán ser aplicadas a lo largo del año académico como práctica investigativa que acompañe al desarrollo de la teoría expuesta en la asignatura, mediante la realización de prácticas investigativas de manera grupal, estudios de casos, trabajos de campo, etc. Actividades prácticas que permitan una experiencia vivencial en los estudiantes, influyendo positivamente en su formación profesional al motivar el aprendizaje significativo en ellos.

La propuesta expuesta permitiría que el trabajo de actualización del programa curricular de la asignatura comience y sucesivamente, dar pie a otros cambios en el sistema educativo superior actual y se pueda focalizar el proceso de aprendizaje en el desarrollo y práctica de competencias que cumplan con los propósitos principales de la profesión. Así, se alienta a futuras investigaciones que trabajen bajo una mirada integral en la metodología utilizada en educación superior para el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de proporcionar más herramientas y estrategias que concedan un aprendizaje basado en la práctica, ayudando así a la formación de profesionales capacitados.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Castañeda S. (2015). Retos de la formación del psicólogo en México. In B. Barrero E. (Coord.). Formación en Psicología: Reflexiones y propuestas desde América Latina. ALFEPSI Editorial. Bogotá – Colombia.
- Chávez R. (2019). La investigación y su aplicación en servicios legales en Bolivia: Carrera de Derecho de la Universidad Mayor de San Andrés. Educación Superior Vol. VI. Núm. 1. Pág. 62 – 72.

- Espejo R., Sarmiento R. (2017). Metodologías activas para el aprendizaje. Manual docente. Universidad Central de Chile. Santiago.
- Gallegos, M., Berra, M., Benito, E. & López López, W. (2014). Las nuevas dinámicas del conocimiento científico y su impacto en la psicología Latinoamericana. *Psicoperspectivas*, 13(3), 106-117.
- Íñiguez L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*. Vol. 23. Núm. 8.
- Jansen H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*. Vol. 5, No. 1, 39-72.
- Martínez D., Márquez D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias pedagógicas*, Núm. 24, pp. 347-360.
- Montes N., Machado E. (2009). El desarrollo de habilidades investigativas en educación superior: un acercamiento para su desarrollo (2). Centro de Estudios de Ciencias de la Educación. Universidad de Camagüey. Cuba.
- Montes N., Machado E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*. Núm. 11(3), pp. 475-488.
- Maya E. (2014). *Métodos y técnicas de investigación*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Arquitectura. México.
- Moreno G. (2003). Evaluación de competencias requeridas para

investigar. Anuario de investigaciones de la facultad de Psicología. Vol. 1. Pp. 142-151.

Núñez N. (2007). Desarrollo de habilidades para la investigación (DHIN). Revista Iberoamericana de Educación. Núm. 44-6.

Piqué, B y Forés, A. (2012). Propuestas metodológicas para la educación superior. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital  
<http://hdl.handle.net/2445/30702>

Quinquer D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. Íber. Núm. 40, pp. 7-22.

## **RESEÑA**

### **FABIOLA ISABEL ANDRADE FLORES**

En el presente trabajo se analiza en profundidad la metodología y dinámica que existe en la asignatura de Metodología de la Investigación Científica en Psicología, de la Carrera de Psicología. Bajo el método cualitativo, se analiza, clasifica y correlaciona la información obtenida por medio de entrevistas grupales, encuesta y la observación a la dinámica en el aula, con el fin de identificar las principales herramientas metodológicas utilizadas en el avance de la materia y examinar si éstas propician el mejor camino para un aprendizaje óptimo por parte de los estudiantes que la cursan.

Se confirma la escasa práctica de los conocimientos teóricos adquiridos, por parte de los estudiantes que les ayude a asimilar la nueva información, especialmente en el área investigativa debido a que esta es una ciencia que se basa

totalmente en la acción investigativa para tratar los diferentes fenómenos y problemáticas en la sociedad.

Categorizando las competencias investigativas que se necesitan para participar de manera eficiente en la realización de alguna investigación, se construye una propuesta de estrategias metodológicas que permitan el desarrollo y aprendizaje de dichas competencias investigativas en los futuros profesionales.

## HISTORICIDAD DE LOS CUERPOS EN LA ESCUELA. RECONOCIMIENTOS EN HUMANA CONDICIÓN

HISTORICITY OF THE BODIES IN THE SCHOOL. RECOGNITIONS IN HUMAN  
CONDITION

Luz Adiola Peláez Loaiza  
Universidad Católica de Manizales  
Colombia

Praxis Académica

**RESUMEN:** Las medidas adoptadas por el Estado colombiano durante la pandemia por el covid – 19: ‘atención educativa en casa’, confinamiento y distanciamiento social, han afectado a los niños y niñas de las escuelas públicas, privándolos de la posibilidad del encuentro con los pares en la Escuela, cuerpo a cuerpo, una experiencia fundamental para su desarrollo en “humana condición” (Morín 1999, p. 25). En una relación pedagógica sin contacto, que se desarrolla en el límite de ‘lo impersonal’, el sujeto escolar se enfrenta al riesgo de la invisibilización e instrumentalización de su Cuerpo, al olvido de su experiencia vivida y de las experiencias vividas de sus pares<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Teniendo en cuenta, además, el bajo acceso que tienen los niños de la Escuela, seleccionada para el estudio, a los medios tecnológicos idóneos para la continuidad del proceso educativo en casa.

Esta investigación tiene como objetivo comprender la historicidad de los Cuerpos de los niños y niñas matriculados en grado 5° de Educación Básica Primaria, en la Escuela pública Sadequi, ubicada en el Municipio de Quimbaya, Departamento del Quindío, en Colombia. Pretende, además, enriquecer la praxis educativa en una Escuela que se encuentra en tránsito de transformación como “espacio de coexistencia” (Maturana 1999, p. 62), en donde la relación pedagógica se humaniza y permite el reconocimiento de los actores del proceso pedagógico.

La investigación utilizó una metodología cualitativa de tipo descriptivo, con un diseño fenomenológico – hermenéutico, desde el planteamiento de M. Van Manen (2003). El método utilizado para la recolección de la información es la entrevista conversacional que fue procesado bajo el instrumento descriptivo de la anécdota y la utilización del existencial heurístico de la “temporalidad”, o el tiempo vivido.

Los resultados más relevantes que se han evidenciado, muestran procesos de reconocimiento de sí y del otro en las historicidades de sus cuerpos, recuperando así la “memoria histórica” personal que fluye colectivamente. Así mismo, la experiencia fortaleció la relación pedagógica, creando un clima de empatía y bienestar emocional, lo cual implica una manera distinta de ver la educación, tanto para el maestro como para el estudiante y su familia.

**PALABRAS CLAVE:** Historicidad, Cuerpo, Escuela, Experiencia vivida, Relación Pedagógica.

**ABSTRACT**

The measures adopted by the Colombian State during the COVID-19 pandemic: 'educational care at home', confinement and social distancing, have affected children in public schools, depriving them of the possibility of meeting with peers in School, body to body, a fundamental experience for their development in a "human condition" (Morín 1999, p. 25). In a non-contact pedagogical relationship, which develops at the limit of 'the impersonal', the school subject faces the risk of the invisibility and instrumentalization of his Body, the forgetting of his lived experience and the lived experiences of his peers.

This research aims to understand the historicity of the Bodies of boys and girls enrolled in grade 5 of Primary Basic Education, in the Sadequi Public School, located in the Municipality of Quimbaya, Quindío Department, in Colombia. It also aims to enrich the educational praxis in a School that is in the process of transformation as a "space of coexistence" (Maturana 1999, p. 62), where the pedagogical relationship is humanized and allows the recognition of the actors of the pedagogical process .

The research used a descriptive qualitative methodology, with a phenomenological-hermeneutical design, from the approach of M. Van Manen (2003). The method used to collect the information is the conversational interview that was processed under the descriptive instrument of the anecdote and the use of the existential heuristic of "temporality", or the time lived.

The most relevant results that have been evidenced show processes of recognition of oneself and the other in the historicities of their bodies, thus recovering the personal "historical memory" that flows collectively. Likewise, the experience strengthened the pedagogical relationship, creating a climate of empathy and

emotional well-being, which implies a different way of seeing education, both for the teacher and for the student and her family.

**KEYWORDS:** Historicity, Body, School, lived experience, Pedagogical Relationship.

### INTRODUCCIÓN

Los estudiantes matriculados en la Escuela pública Sadequi, han sufrido especialmente, las situaciones generadas por la pandemia del Covid – 19, con la correspondiente afectación emocional, tal como lo expone la UNICEF:

La pandemia ha tenido un efecto sobre la salud mental de toda la población y los niños no son la excepción. Las condiciones ambientales, económicas y sociales que han vivido las familias durante este período han tenido un efecto importante en la salud mental de los menores, siendo los síntomas más comunes la ansiedad, la depresión y el estrés (2020, p.p. 25,26).

Esta situación se ha agravado por la precariedad de las condiciones socio económicas que viven los niños y niñas matriculados, lo que impide el acceso a los medios tecnológicos necesarios para continuar un proceso educativo de manera adecuada<sup>2</sup>. Al disponer escasamente de una guía física para su trabajo educativo en casa, el niño pierde la posibilidad de interacción cuerpo a cuerpo, rostro a rostro, enfrentándose a un proceso que lo invisibiliza corporalmente, y con ello, lo

---

<sup>2</sup> Es decir, con los espacios de interacción entre pares y con los Maestros. Una condición fundamental en todo proceso educativo, especialmente si se trata de niños.

anonimiza históricamente. Como Licenciada en Educación física, recreación y deportes, Magister en Educación y Doctorante, también en Educación, la investigadora siempre se inclinó por los temas relacionados con el Cuerpo y su experiencia en la Escuela: su trabajo de pregrado lo desarrolló acerca del juego y el aprendizaje de valores; el trabajo de maestría lo realizó sobre la corporeidad y la habitancia; y ahora, su trabajo doctoral, gira en torno a las experiencias de corporeidad en la Escuela. Aquí es donde articula el presente trabajo investigativo sobre la “Historicidad de los cuerpos en la Escuela”, con otro proceso investigativo de la investigadora, porque la historicidad constituye una dimensión fundamental en las experiencias de corporeidad, pues hace referencia al anclaje del sujeto a una temporalidad que acontece biográficamente y según la circunstancia de cada ser humano.

En el desarrollo de este trabajo, se realizó una revisión sobre estudios relacionados, especialmente utilizando la base de datos Scopus y las publicaciones de repositorios en Google Scholar.

Es así como, en la base de datos Scopus, se encontraron 14 estudios aproximadamente relacionados con la temática, de los cuales se destacan: Del Moral JM (2001) con un estudio sobre la historicidad desde Martín Heidegger, destacando la potencialidad ontológica del Dasein en el gestarse, como el modo específico de la existencia humana, que se prolonga desde el nacimiento hasta la muerte (p. 138); Martuccelli D. (2019) desarrolla una lectura analítica de Touraine y su problemática de la historia y el trabajo. Enfatiza que el sentido de la historia no se recupera más que a nivel de un sujeto histórico que deviene socialmente en las

luchas antagónicas de poder (p. 41); Amarin G (2020), Broullón-Lozano M. (2020) y Stern S. (2013) enfatizan en sus trabajos sobre la categoría 'memoria histórica' desde diferentes perspectivas y contextos, pero coincidiendo en que se trata de una construcción individual y colectiva que permanece en el tiempo en la lucha permanente contra el olvido que trata de aplicarle la historia oficial o instituida.

Los estudios encontrados acerca del cuerpo se destacan el de Gome V. et al., (2019) sobre el sentir del cuerpo del sujeto discapacitado, y el de Marolla-Gajardo J. (2017) sobre la exclusión social de la mujer del escenario educativo. Ambos estudios denotan el rechazo de los cuerpos diferentes, que presentan marcas somáticas culturales estereotipadas.

En los repositorios publicados en Google Scholar, se identificaron estudios como el de Muñoz E. (2016), sobre la historicidad como experiencia fundamental en "Ser y Tiempo" de Martín Heidegger, en donde enfatiza el poder de las decisiones en la configuración de la propia historia personal o "la historia que se conforma junto con otros"; también estudios como el de Barragán, O (2012) sobre historicidad y cotidianidad, en donde enfatiza en la relación íntima de ambos conceptos que se entrelazan en la vida de cada ser humano, en la existencia como Dasein.

Se encontraron también, estudios sobre el cuerpo desde las perspectivas de: Pedraza Z (2010) que busca "auscultar los tipos y las formas de los vínculos de las comprensiones del cuerpo y los modelos escolares de educación, y cómo estos interactúan con las pedagogías del conocimiento" (p.47); Combariza L. (2017), quien desarrolla un recorrido por las formas disciplinarias del cuerpo en la primera

mitad del siglo XX en Colombia; Ayala M. et, al (2015), quien encuentra cómo “los procesos de subjetivación y de resistencia se constituyen en ejercicios de poder...configurando violencias simbólicas por vía de la representación” (175); y Mallarino (2017), quien expone que “...el cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad dada y en ese sentido, los saberes de los que se ocupa, dependen de un estado social, de una visión del mundo y de su constitución como persona; también es destacado el estudio de Galán, G. (2009) que busca brindar un estatuto sociológico al cuerpo como objeto de estudio. Al respecto expone que:

Para los historiadores que estudian el cuerpo, es claro que éste efectivamente tiene una historia. Es decir “la concepción del cuerpo, su lugar en la sociedad, su presencia en el imaginario y en la realidad, en la vida cotidiana y en los momentos excepcionales han cambiado en todas las sociedades históricas” (p. 123)

Así mismo, se encontraron estudios sobre la Escuela, de los cuales se destacan: El de Echavarría, C. (2003) centrado en la escuela como dispositivo de construcción de la identidad moral que propicia el desarrollo humano; y el de Gimenez, S. (2013) quien desarrolla un recorrido de la escuela como dispositivo de control, convocando la visión de Foucault. El autor reflexiona sobre el tránsito hacia una escuela como “dique de contención social”, debido a la marginalidad institucionalizada que padecen, especialmente, los estudiantes de escuelas públicas en Argentina. Esta visión controladora o apaciguadora de la escuela se contrasta en este estudio con la visión de H. Maturana (1999) que presenta una escuela para la convivencia, desde la coexistencia.

A partir de este recorrido de revisión y análisis investigativo, se han construido algunas preguntas que orientan el proceso: ¿Qué historicidad expresan los cuerpos de los niños en la Escuela?, ¿Cuál es el significado o los significados de dicha historicidad?, ¿Qué reflexiones emergen sobre esta historicidad?, ¿Cuál es el valor educativo de la comprensión de esta historicidad?

Como objetivo general de esta indagación se busca comprender la historicidad de los cuerpos de los niños en la escuela pública Sadequi, del municipio de Quimbaya, Quindío, en Colombia. Como objetivos específicos, se busca: propiciar espacios para la expresión de la historicidad del cuerpo a través de la entrevista conversacional; elaborar anécdotas a partir de la historicidad del cuerpo de los niños en la escuela, buscando descubrir sus sentidos; y elaborar una reflexión pedagógica utilizando el existencial heurístico de la temporalidad, del método fenomenológico – hermenéutico de Van Manen.

La presente investigación contiene en enorme valor para la praxis educativa, porque contribuye al fortalecimiento de lo que Van Manen denomina la relación pedagógica (1998, p.p. 94, 95), que siempre busca el bienestar del niño en el proceso formativo, pues su fundamento es el reconocimiento del ser humano en sus características particulares, entre las cuales sobresale la 'historicidad'. Esto conduce a la visibilización del cuerpo como legado y construcción histórica desde cada sujeto y su circunstancia particular. En este sentido es vital que cada maestro conozca y reconozca la circunstancia histórica de cada uno de sus estudiantes, su historicidad constitutiva que muestra un rostro, unas marcas (no solamente físicas,

también psicológicas) que le han dejado sus experiencias vividas, y de las cuales dependen sus decisiones en el hoy, en el aquí constituyente de la posibilidad. Estas comprensiones se convierten en conocimiento útil para la resignificación de las prácticas institucionalizadas en la escuela, y se proyectan con la intención de pensar en nuevas formas de enseñar que involucren el cuerpo y sus dimensiones fundantes. De esta forma, el hecho de asistir a una escuela se convierte en la posibilidad del acontecimiento que brinde sentido a una existencia marginal vulnerada por un contexto de desigualdad social. En efecto, según el DANE<sup>3</sup> los estudiantes que viven en los barrios aledaños a la Escuela Sadequi, en el municipio de Quimbaya, Quindío, pertenecen a sectores de alta vulnerabilidad social con un índice de pobreza multidimensional<sup>4</sup> que oscila entre el 40,1% y el 80% (Fuente censal 2018). Unido a esto, existe una creciente tasa de deserción escolar, según las estadísticas presentadas por el Ministerio de Educación Nacional y el Plan sectorial de Educación 2020 – 2023 del Departamento del Quindío. En el año 2017, el Ministerio de Educación presentó un informe que mostraba cómo el Departamento del Quindío se ubicaba con “...una tasa de deserción por encima del promedio nacional...siendo del 7% cuando la nacional estaba en el 3,5%...”<sup>5</sup>. En este panorama, según el Plan sectorial de Educación 2020 – 2023 – Gobernación

---

<sup>3</sup> Departamento Administrativo Nacional de Estadística, en Colombia.

<sup>4</sup> Según, Angulo et al. (2011), la [Medida de Pobreza Multidimensional Municipal de Fuente Censal](#) está conformada por cinco dimensiones: condiciones educativas del hogar, condiciones de la niñez y la juventud, salud, trabajo y condiciones de la vivienda y acceso a servicios públicos domiciliarios; a su vez, estas 5 dimensiones involucran 15 indicadores. En esta metodología se consideran en situación de pobreza los hogares que tengan privación en por lo menos el 33,3% de los indicadores.

<sup>5</sup> <https://www.cronicadelquindio.com/noticias/ciudad/tasa-de-desercin-estudiantil-en-el-quindo-es-ms-alta-que-el-promedio-nacional>

del Quindío<sup>6</sup>, Quimbaya es el segundo municipio con mayor tasa de deserción en el Departamento<sup>7</sup>. Estos indicadores de realidad social, muestran la necesidad de desarrollar en la Escuela otras prácticas que integren las problemáticas del contexto en clave transformadora de sujetos, desde experiencias de investigación pertinente porque, como lo expone Van Manen (1998): “Los profesores que tienen sensibilidad pedagógica respecto a los niños de los que son responsables, también suelen ser sensibles a sus antecedentes, a sus historias personales, y a sus cualidades y circunstancias particulares” (p. 63).

Los niños y las niñas que participan de este proceso investigativo pertenecen al universo de la población de niños matriculados en la Escuela pública, Sadequi, de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, en Quimbaya, concretamente en el nivel de grado 5° de Educación Básica Primaria.

### MARCO CONCEPTUAL.

Como elementos teóricos que entran en dialogicidad en esta indagación se pueden mencionar los siguientes:

1. La Historicidad, fundamentada en el pensamiento de Martín Heidegger (1984) desde las interpretaciones que desarrolla Del Moral J. (2001). De acuerdo con el autor, en “*Ser y tiempo*” “...el concepto existencial de historicidad corresponde a

---

<sup>6</sup> Fuente: Posibles desertores noviembre 2019\*\* – Dirección de Cobertura Educativa SEDQ. p. 34.

<sup>7</sup> 222 estudiantes de los cuales 67 corresponden al nivel de Básica Primaria.

la estructura del ser, del gestarse de la existencia humana” (p. 50). Es decir que corresponde a una dinámica de transformación del ser que se construye de una determinada forma, según sus circunstancias. Del Moral, continúa exponiendo que:

En el plano de la analítica existencial la pregunta por la historicidad, entendida como la estructura de ser, del gestarse del *Dasein*, se dirige sobre el modo específico en que la existencia humana se prolonga entre el nacimiento y la muerte. (2001, p. 53)

Tiene que ver con el acontecer de la existencia a través de sus vivencias cotidianas en un continuo hacerse a sí mismo en posibilidades infinitas pero sujetas a condiciones heredadas social y culturalmente. Este acontecer se vive en la relación con los otros, aunque es constitutivamente una experiencia individual es al mismo tiempo, una experiencia colectiva porque se teje siempre en las relaciones interpersonales. Esta situación es lo que la hace realmente una experiencia eminentemente “humana” y en condición humana.

## **2. EL CUERPO, SE ABORDA DESDE DOS PERSPECTIVAS TEÓRICAS:**

Desde Mallarino C. (2017) quien expone que: “...el cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad dada y en ese sentido, los saberes de los que se ocupa, dependen de un estado social, de una visión del mundo y de su constitución como persona” (p. 123). En este sentido, el Cuerpo se construye constantemente a partir de las circunstancias concretas de su historicidad cotidiana en el territorio existencial

que co habita; y en este proceso vital – existencial influye su entorno proximal, los sistemas de creencias, las políticas públicas, las prácticas espontáneas o institucionalizadas y el dispositivo escolar. El cuerpo, en vínculo íntimo con su dimensión histórica es posibilidad, tensión entre lo que es – siendo y lo que no es y puede llegar a ser; el cuerpo es dinamismo, transformación, ausencia – presencia que se debate entre lo instituido y lo instituyente, entre lo dado y lo posible; es un acontecimiento político en posibilidad de transformación; según Mallarino, “Lo anterior más que un cuerpo obediente reclama la presencia de un cuerpo sintiente” (p. 110), es decir, llama a la superación de la objetivación del cuerpo como instrumento o herramienta, para pasar a la emergencia del cuerpo estético que se crea y recrea a sí mismo desde su circunstancia histórica compartida.

Y desde Pedraza Z. (2010) quien elabora una reflexión crítica sobre los discursos del cuerpo como instrumento, como saber, como conocimiento, como extensión que se puede medir y controlar: es el cuerpo desde la visión moderna objetivado y calculado que disiente de los discursos contemporáneos que ven el cuerpo como creación, construcción, posibilidad, emergencia, sensibilidad. En este sentido Pedraza (2010) manifiesta: “...las comprensiones del cuerpo nos hablan ante todo del sentido social que impera en el ser humano, en el cual es posible reconocer la medida en que las condiciones somáticas cobran uno u otro valor”. (p. 49). Es decir, la historia ha conocido pluralidad de comprensiones sobre el cuerpo y, aunque difieren unas de otras (del cuerpo cárcel de los griegos, al cuerpo pecado del cristianismo, etc.), permanece una constante: existe una incidencia social y cultural de estas comprensiones, afectando las visiones sobre el mundo, la sociedad y las

mismas relaciones entre los seres humanos. Pedraza, anclando el concepto cuerpo en la escuela manifiesta que: “Este cuerpo que la educación física puede adiestrar responde a los principios de la anatomía y la fisiología, así como a ciertas concepciones de la mecánica del movimiento o a la biomecánica” (2010, p. 51). Con esto cuestiona la objetivación que aún persiste en la comprensión del cuerpo en la misma educación actual: el cuerpo se ha reducido a un saber que aísla y fragmenta su realidad compleja, y las disciplinas escolares contribuyen en esta visión segmentada. De esta forma, se configura un cuerpo ahistórico, desligado de su contexto proximal que le puede dar sentido, existencia, reconocimiento histórico.

3. La Escuela, a partir de la reflexión de Giménez S. (2013), tomando como referente a Foucault, expone que: “La escuela ejercita la disciplina y un principio básico que sostiene es la jerarquía. El docente, el directivo ordena y el alumno obedece, se somete a esa autoridad” (p. 10). Muestra una cartografía de la escuela como controladora del cuerpo, impidiendo su emergencia, negando la expresión de su historicidad, y, por lo tanto, manipulando el reconocimiento a partir de sus propias reglas. Esta mirada concuerda con la visión de Mallarino C. (2017), quien expone que: “...las prácticas y discursos (en la escuela) están dirigidos a la normatividad y normalización de cuerpos” (p. 104). Por su parte, Maturana H. (1999), presenta una visión deseable, distinta de la escuela, a partir de su enfoque socio biológico: Para Maturana, la escuela debe ser “...un espacio de coexistencia en el respeto a sí mismo y hacia el otro” (1999, p. 62); “...un espacio relacional e interaccional, en donde los niños sean aceptados y respetados”. (Maturana H.,1999, p. 62). Un

espacio donde se crucen conversacionalmente sus historicidades para compartir sus vivencias cotidianas.

### MÉTODOS

El presente trabajo, se desarrolló desde la metodología fenomenológico – hermeneútica de Max Van manen (2003), que se utiliza especialmente en la investigación educativa. El abordaje fue eminentemente cualitativo y buscó comprensiones profundas del niño en su historicidad cotidiana.

Los instrumentos utilizados para ‘recoger la información sobre la historicidad del cuerpo en los niños, fue la entrevista conversacional o dialógica, guiada por un cuestionario abierto y flexible que permitió la participación espontánea y el conocimiento de las historicidades de sus cuerpos. La aplicación de esta técnica tomó en cuenta que nuestra percepción aprende estructuras significativas. A partir de aquí, se constituyeron reflexivamente las anécdotas que fueron el fundamento para la construcción de la reflexión pedagógica final.

El autor: Max Van Manen, al referirse a la investigación en ciencias humanas, manifiesta que: “Todos los esfuerzos de investigación en ciencias humanas fenomenológicas son en realidad exploraciones en las estructuras del mundo de la vida humana, el mundo vivido tal como se experimenta en situaciones y relaciones cotidianas” (2016, p. 346). En este sentido, la historicidad del cuerpo de los niños, en su cotidianidad y todo el conjunto de relaciones que constantemente emergen

desde ella producen el sustrato o la base de realidad que permite el desarrollo de investigación de tipo fenomenológico. Continuando con Van Manen, existen “...cuatro temas fundamentales del mundo de la vida (o existenciales) que sirven como guías heurísticas útiles para reflexionar sobre las experiencias humanas: espacio vivido (espacialidad), cuerpo vivido (corporalidad), tiempo vivido (temporalidad) y relación humana vivida (relacionalidad o comunalidad)”. (Van Manen, 2016 p. 346). Estos temas, o existenciales heurísticos para nuestra metodología engloban todos aquellos aspectos de la realidad que afectan al niño en su despliegue como cuerpo experiencial en su entorno. Todo ser humano vive con vínculos interpersonales, se conecta con el entorno a través de un cuerpo que siente y expresa, no sólo se desplaza en un espacio, sino que vive – habita un espacio que se convierte en parte de sí mismo, y deviene en las tensiones propias de la triada temporal: pasado (sus raíces), presente (su aquí y ahora) y futuro (sus expectativas, sus proyecciones). Cada guía o existencial representa una dimensión propia del ser humano. En el caso de esta investigación, se sitúa en torno a la temporalidad todas las otras dimensiones y todas las experiencias vividas expresadas, porque el cuerpo existe desde, en y por su vinculación inextricable con los acontecimientos de su historicidad en el tiempo.

El contexto en el cual se desarrolla este trabajo investigativo es el grado 5° de la escuela pública Sadequi de la Institución educativa Policarpa Salavarrieta del municipio de Quimbaya en el Departamento del Quindío. El tiempo en el cual se ubica, son los años 2020 – 2021, en el marco de la pandemia por el covid – 19. Las sesiones se realizaron presencialmente bajo condiciones de bioseguridad en la

escuela mencionada. Las dificultades presentadas se relacionaron con los distanciamientos y medidas establecidas por el Estado colombiano a través del Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación.

De un total de 20 estudiantes que constituyen una muestra de la investigación, se seleccionaron 4 casos teniendo en cuenta los siguientes criterios: incluir niños de ambos géneros, con edades que superen el promedio general del grupo, pertenecientes a familias no lineales o que se ubican dentro de la categoría “familia extensa”<sup>8</sup>, con un nivel socio económico de carencias, discapacitados y, en lo posible, repitentes del grado escolar. La siguiente tabla muestra el panorama del grado 5° en la Escuela Sadequi según los criterios mencionados.

Tabla 1

Número de estudiantes según criterio de vulnerabilidad

Item	No de estudiantes
Género femenino	8
Extra edad	3
Pertenencia a familia extensa	5
Estrato socio económico bajo	12
Discapacidad	2
Repitente	3

---

<sup>8</sup> Que hace referencia a familias no nucleares o monoparentales, en donde conviven otras personas que, en ocasiones están emparentados como tíos, abuelos, primos.

*Nota: Esta tabla muestra un grupo heterogéneo en donde una gran cantidad de estudiantes sufren alguna o varias situaciones de vulnerabilidad.*

Los alcances de la investigación son de tipo descriptivo – reflexivo acerca de la historicidad del cuerpo de los niños en la escuela; a partir del conocimiento de experiencias que han marcado sus cuerpos, pretendo acceder al sentido, a los significados en cada historia de vida. Una comprensión profunda que sitúe la relación pedagógica en contextos de vida que devienen históricamente en relaciones que se entrecruzan creando experiencias que fundan corporeidad.

Las limitaciones presentadas se relacionan, principalmente con las medidas de distanciamiento establecidas por el Estado colombiano, porque la cercanía es una necesidad inherente al ser humano; también se pudo observar que 3 estudiantes se negaron a exponer su experiencia, guardando silencio en el momento que les correspondía su turno, y 2 más no tomaron en serio el ejercicio; sin embargo, al momento de escuchar las experiencias de sus pares, estuvieron atentos e interesados.

El proceso realizado se sintetiza en los siguientes momentos:

1. Un primer momento consistió en recoger la información mediante una actividad participativa en donde cada estudiante compartió una experiencia importante que marcó su cuerpo en algún instante de su vida. La información se recogió en formato físico consolidada por el investigador de la manera más neutral y fidedigna posible.

2. Un segundo momento fue la lectura y relectura de cada experiencia para escribir las anécdotas o descripciones buscando recrear "lo vivido" por cada niño en su historicidad, de la manera más auténtica posible, de tal forma que se pudo generar una comprensión más profunda del sentido de cada experiencia en particular. Según Van Manen (2003), "la anécdota simboliza a una de las herramientas con la cual se pone al descubierto los significados ocultos" (p. 132). En este punto, se buscó vincular el existencial heurístico de temporalidad, que corresponde al 'tiempo vivido', el cual, según Van Manen, puede llegar a ser modificado por las reinterpretaciones del presente:

...también es cierto que el pasado cambia bajo las presiones e influencias del presente. A medida que hago algo de mí mismo, puedo reinterpretar quién fui o quién soy ahora. El pasado se cambia a sí mismo, porque vivimos hacia un futuro que ya vemos tomando forma, o cuya forma sospechamos como un misterio todavía secreto de experiencias que nos aguardan. (2003, p.120)

3. Un tercer momento consistió en la reflexión e Interpretación de la experiencia y la elaboración de la reflexión pedagógica. En esta fase, el propósito radicó en aprehender el significado esencial de la experiencia que se describió como anécdota. Para ser remite a Van Manen (2003) quien enfatiza en la siguiente frase: "Reflexiono fenomenológicamente acerca de las experiencias de ser profesor o ser padre en tanto que profesor o padre. En resumen: intento captar la esencia pedagógica de una determinada experiencia" (p. 96). De esta forma emerge una reflexión pedagógica que interpreta el fenómeno de la historicidad del cuerpo

recogido en las experiencias que mostraron los niños y su trascendencia para el proceso educativo en la escuela.

### **DISCUSIÓN: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES.**

Para los niños constituyó una experiencia significativa a nivel pedagógico y formativo, pues los llevó a un nivel de conciencia y comprensión de la propia vida y la vida de sus pares; escuchar la experiencia del otro, sus sufrimientos, sus alegrías, la fragilidad frente a situaciones que los sobrepasan genera, a nivel humano, una apertura, una liberación de los prejuicios frente al otro. El conocer, por ejemplo, que aquella persona con la cual había tenido un altercado y que no quería perdonar, muestra ese rostro humano, indefenso, sufrido, genera un resquebrajamiento de las posturas inamovibles, sensibiliza y permite acercamientos.

La actividad desarrollada con los niños implicó dos movimientos esenciales del cuerpo: el mirarse, hacia dentro, para descubrir esa experiencia vivida en el cuerpo que lo hace diferente, y el mirar, hacia fuera, hacia el otro, para descubrir esas experiencias vividas por sus cuerpos que los hacen diferentes, pero semejantes. Este movimiento doble, de ida y vuelta, permite el encuentro consigo mismo y con el otro en esa relación que es religación, y que conecta sensiblemente con la vida.

La experiencia llevó a la investigadora a transformar algunas posturas pedagógicas centradas en la formación por competencias y desde un enfoque disciplinador. A partir de aquí se piensa en la importancia de una pedagogía desde el cuerpo que lo incluya y reconozca en el proceso educativo, una pedagogía de lo sensible que reconozca en el otro su 'humana condición'.

Como conclusiones podemos señalar las siguientes:

1. El desconocimiento de la historicidad del cuerpo en el sujeto constituye una dificultad en el agenciamiento del proceso educativo. No es posible desarrollar un proceso de aprendizaje pertinente si, como maestro, se desconoce la historicidad de los niños y las niñas que asisten a la escuela. Normalmente una de las actividades que desarrollan la mayoría de los maestros es el diagnóstico, o prueba de entrada que busca conocer los pre saberes de los estudiantes; desde esta indagación, se considera que la propia vida del niño o la niña, su propia historia, es el pre saber más importante para emprender cualquier proceso educativo en la escuela; se podría afirmar categóricamente, que es el pre saber fundamental para todo proceso educativo. Y esto porque los sujetos que llegan a la escuela a educarse no se reducen a un cerebro que procesa información, son antes que nada, un cuerpo encarnado que siente, que tiene las marcas de su paso por la historia: marcas que denotan y connotan sus realidades, sus recorridos, su vida sentida.
2. La historicidad es una dimensión del cuerpo que, aunque le hereda un enraizamiento (pasado), no lo determina absolutamente porque le permite a la persona, desde la interpretación de su experiencia vivida, transformar su historia de vida: cada historia de vida es una interpretación de los acontecimientos vividos desde el aquí que observa en retrospectiva el pasado, para redescubrir sus sentidos.

3. La historicidad del cuerpo está constituida por todas aquellas experiencias que han marcado física o psicológicamente al niño debido a su significado en la existencia cotidiana. Esto implica que toda actividad que desarrolla el niño, necesariamente no se configura dentro del ámbito de la historia personal.
4. Hay que entender que la historicidad es una dimensión del cuerpo que deviene socialmente, es decir, del sujeto relacional que tiene experiencias de vida en una temporalidad que se comparte cotidianamente.

Como recomendaciones para futuros trabajos relacionados, sería interesante la utilización de una metodología etnográfica que visibilice las historias de vida de los participantes.

Son tres las principales implicaciones de los resultados: en primer lugar, la historicidad constituye una dimensión del sujeto que recoge la experiencia vivida en la temporalidad, una experiencia que se vive con el otro, es decir, es relacional: la historicidad es eminentemente un entrecruce de historicidades con otros sujetos. La historicidad, no solo está constituida por el pasado, contiene también el presente y el futuro. Engloba toda la realidad del ser situado en el mundo de la vida, desde su nacimiento hasta su muerte. La historicidad está ligada a la corporeidad, no existe la una sin la otra. La historia del cuerpo relata la experiencia vivida que es corporeidad.

En segundo lugar, en el que hacer pedagógico es fundamental el conocimiento y reconocimiento de la historicidad del cuerpo del niño. Sin éste no es posible ningún

aprendizaje significativo que permita transformaciones en la vida del sujeto. La historicidad del cuerpo constituye un pre saber esencial en posibilidad de fundación de aprendizajes en la escuela, porque, además de permitir el planteamiento de procesos educativos pertinentes y contextualizados de acuerdo a las realidades de los niños y las niñas, permite la creación de una relación pedagógica en donde todos los actores del proceso se sientan reconocidos en su humana condición, participen espontáneamente y comprometidamente en un clima de empatía.

En tercer lugar, las actividades educativas que involucren la historicidad del cuerpo como herramienta, pre texto, estrategia, etc. incorporan en la escuela, una terapia existencial que conduce a la interpretación y reinterpretación de las experiencias vividas contenidas en estas historicidades, transformando los sentidos de la misma.

La principal limitación que se presentó tiene que ver con las medidas de distanciamiento y confinamiento establecidas por el Estado colombiano, especialmente en el año 2020. Esta situación impidió la realización de otros procesos que permitieran conocer más profundamente la historicidad del cuerpo de los niños.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Barragán O. (2012). Cotidianidad e historicidad: una mirada fenomenológica desde la obra de Martin Heidegger. *Argos*, 29(57), 30-51.

Boxo, J. et. al (2013) Teoría del reconocimiento. Aportaciones a la psicoterapia. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*, 2013; 33 (117), 67-79.

Broullón-Lozano M. (2020). «Contar la(s) historia(s): innovación docente en materias de Historia de la Comunicación». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 62, 19-34.

Del Moral J. (2001). Historicidad y temporalidad en *El ser y el tiempo* de M. Heidegger *Signos Filosóficos*, núm. 5, enero-junio, 2001, pp. 133-141

Galán G. (2009). Aproximaciones a la historia del cuerpo como objeto de estudio de la disciplina histórica. *Historia y Grafía*, (33), 167-204.

Giménez, S. (2013). El quiebre de la escuela moderna. De la promesa de futuro a la contención social. *Revista Contextos de Educación*  
[www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos)

Mallarino C. (2017) *Cuerpos, sociedades e instituciones a partir de la última década del Siglo XX en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca central.

Martuccelli D. (2019). *Alain-Touraine-and-history--Alain-Touraine-y-la-historia*. *Lua-Nova*. São Paulo, 106: 36-64, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-036064/106>

[Maturana, H. \(1999\)](#). Transformación en la convivencia. Dolmen.

[Morín, E. \(1999\) Los Siete Saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.](#)

Muñoz, E. (2016) Historicidad como experiencia fundamental en *ser y tiempo* de Martin Heidegger. *Alpha (Osorno)*, (43), 271-278.

Pedraza, Z. (2010) *Saber, Cuerpo y Escuela. El uso de los sentidos y la educación somática*. Universidad de los Andes.

UNICEF. Marco para la reapertura de las escuelas. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), abril de 2020.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Van Manen, M. (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

# MEDIACIONES PEDAGÓGICAS OTRAS PARA PROMOVER BIOAPRENDIZAJES EN LOS APRENDIENTES DE LOS TERRITORIOS RURALES

APRENDIENDO EN Y DESDE LOS NICHOS VITALES EN VÍNCULO CON LA  
COMUNIDAD<sup>9</sup>

PEDAGOGICAL MEDIATIONS THAT PROMOTE BIOLEARNING IN RURAL  
TERRITORIES

Ingrid Yised Suarez Ortiz  
Universidad Católica de Manizales  
Colombia

Praxis Académica

**RESUMEN:** Los objetivos son conocer las tendencias de investigación respecto a las mediaciones pedagógicas, los bioaprendizajes y los territorios rurales, identificar aquellas investigaciones realizadas en los últimos cinco años y establecer las relaciones entre los estilos investigativos. Se lleva a cabo por medio de una revisión bibliográfica sistematizada dirigida a educadores especialmente de escuelas rurales; se usó la técnica de indagación documental o revisión de la literatura empleando fichas de lectura y una matriz de análisis. El análisis de datos se realizó a través del software Atlas Ti, obteniendo una muestra de 55 documentos, 50 artículos y cinco tesis en idiomas inglés y español. Los resultados arrojaron que los años sobresalientes en publicaciones corresponden al periodo 2017-2020; los

---

<sup>9</sup> Aprendiendo en y desde los nichos vitales en vínculo con la comunidad, hace referencia al concepto de Bioaprendizaje, de acuerdo con el teórico brasileño Hugo Assmann.

continentes de mayor producción son Suramérica y Europa; las tendencias destacadas fueron mediación y herramientas pedagógicas, aprendizajes, rurales y educación; de las relaciones de estas se generan las categorías y subcategorías emergentes.

**PALABRAS CLAVE:** Bioaprendizaje, Comunidad, Mediación, Pedagogía, Territorios rurales.

**ABSTRACT:** The objectives of this article are to know the research trends regarding Biolearning, pedagogical mediations and rural areas, to identify those investigations carried out in the last five years and to establish the relationships between research trends. It is carried out through a systematic bibliographic review design aimed at educators, especially in rural schools; the technique used, the documentary inquiry or review of the literature through reading cards and subsequently the information is organized in a matrix. Data analysis through Atlas Ti software, obtaining a sample of 55 documents, 50 articles and five theses in English and Spanish. The results showed that the outstanding years in publications correspond to the period 2017-2020; the continents with the highest production South America and Europe; the highlighted trends: mediation and pedagogical tools, learning, rural and education; emerging categories and subcategories are generated from their relationships.

**KEYWORDS:** Biolearning, Community, Mediation, Pedagogy, Rural territories.

Introducción

Esta revisión hace parte del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales en Colombia y está diseñado para informar sobre las tendencias de

investigación en el bioaprendizaje, la mediación pedagógica y los territorios rurales a través de una revisión bibliográfica sistematizada, respondiendo a la pregunta ¿cuáles son las tendencias de investigación en bioanálisis, mediación educativa y áreas rurales a través de revisiones bibliográficas sistemáticas?

Es así como se hace importante aclarar que este trabajo emerge principalmente por interés personal de la investigadora que se desempeña en este tipo de escuelas multigrado en la zona rural de la Institución Educativa Ricabrisa, específicamente con la comunidad de la sede La Eureka; teniendo como iniciativa mejorar las actuales mediaciones pedagógicas, éstas deberían asociarse con el contexto y vincularse con las realidades de las familias y la comunidad para lograr que los aprendientes aprendan en, desde y para la vida, necesidad que surge desde el análisis de diferentes estudios, de las observaciones directas como investigadora y como sujeto implicado en el contexto analizado y de las manifestaciones de algunas madres de familia, ante la necesidad de extrapolar los conocimientos que se dan en la escuela a las acciones cotidianas de los aprendientes, teniendo en cuenta que el aprendizaje no solo se da en el aula de clase, sino, en los diversos escenarios de la vida.

Es por esto, que se hace necesario territorializar la escuela en el sentido de conocer el nicho vital no solo como espacio geográfico, sino también como el lugar en que se gestan interacciones sociales, culturales y ambientales, valorando los saberes ancestrales y, por último, aceptando las problemáticas del contexto como lo es la insuficiencia de recursos didácticos, infraestructura, humanos, entre otros.

De esta manera, para dar respuesta al interrogante planteado, se tiene como objetivo realizar una revisión bibliográfica sistematizada sobre las categorías de

investigación previas donde se problematice acerca del bioaprendizaje, la mediación pedagógica y los territorios rurales. Se inicia con la identificación de aquellas investigaciones realizadas en los últimos cinco años acerca de las categorías planteadas, luego, se establecen relaciones entre las tendencias, emergen subcategorías y se determinan los principales problemas, los estudios relevantes, las teorías más importantes, el tipo de enfoque y las metodologías utilizadas.

### **MARCO CONCEPTUAL**

A partir de los diferentes estudios analizados se puede determinar que el bioaprendizaje ha sido abordado principalmente desde la comprensión del aprendizaje con relación a la vida misma de cada agente aprendiente, así Assmann (2002) refiere que se trata de un proceso de aprendencia, es decir, estar en constante aprendizaje. De esta manera, aprender se convierte en lo mismo que vivir, donde todos los seres vivos tienen esta posibilidad de autoorganizarse, de construir sus propios conocimientos transformando su organismo o su nicho vital, un asunto creativo que se da en el gusto y el placer por aquello que se aprende, en la integralidad, no sólo tiene en cuenta lo cognitivo, por el contrario, se le da importancia a lo afectivo y emocional de la persona.

Ese aprender y enseñar podría potencializarse desde las nuevas ciencias de la vida, aquellas como la biopedagogía, que buscan la conducción del aprendiente desde experiencias reales de vida y de situaciones de la cotidianidad, en donde se pretende que el enseñante cree ambientes agradables que faciliten el reencantar la

educación, promoviendo los bioaprendizajes, ese aprender desde el contexto, con ternura, alegría, amor y curiosidad, de tal forma que se autoconstruyan los aprendizajes y se generen mejoramientos en los aprendientes, sus comunidades y territorios rurales (Gutiérrez, 2010).

Es así como la escuela asume la tarea de preparar al aprendiente en el ahora y para la vida, en la defensa y preservación de su casa global, evitando su destrucción al dejar un mejor espacio vital para las generaciones venideras, lo que permite la creación de una escuela interesada por las realidades de los estudiantes, que genere ambientes de confianza, amabilidad, participación, comunicación y por supuesto diálogo y escucha, a través de la palabra y también de las distintas formas de lenguaje (Parra y et al.,2019), es decir, un aprender que sólo se da cuando se genera un mejoramiento en el organismo o en el medio en que este habita; un aprendizaje a partir de sus raíces y costumbres, en palabras de Calvo (2012), Fals Borda y Rodríguez (1981), visualizar la escuela no como un simple mapa que delimita el territorio, si no, como el lugar en el que se dan múltiples relaciones para promover la convivencia.

Por tanto, las escuelas deberían promover su vinculación con la comunidad y con los territorios en los que se encuentran inmersas, para que los aprendizajes no sean descontextualizados, carentes de sentido para los aprendientes. De allí la importancia, de reconocer el territorio rural, como ese espacio inspirador, pues como lo dice López (2006), es el escenario más natural dedicado principalmente a la producción agroalimentaria y dónde también han comenzado a incursionar las culturas urbanas, mediante la llegada de las nuevas tecnologías, el establecimiento de relaciones más cercanas con este tipo de poblaciones, las ocupaciones diversas

que se han venido gestando, donde no sólo se visualiza lo rural, sino también la ruralidad y las nuevas ruralidades dentro del territorio rural.

Por esta razón, se debe propender por una forma otra de aprender y de enseñar, gestando mediaciones pedagógicas diferentes, centradas en el aprendiente, mirado como el ser en relación constante e inevitable con los demás, con lo otro y con el medio, con su territorio y con la Tierra, lo que para Boff (1996) representa la necesidad de promover una relación de armonía, de amor con el planeta, hacer un llamado a la ecología, a la interrelación de todos los seres vivos, porque dependemos unos de otros. En conclusión, una mediación gestada en el vínculo con la comunidad y con el territorio que tiene particularidades en cada región.

Sin embargo, como lo postulan Gutiérrez y Prieto (1993), Prado (2017) y Prado y Gutiérrez (s.f), las mediaciones pedagógicas actuales son alternativas a un sistema educativo tradicionalista que ha prevalecido en la sociedad, donde el enseñante se ha convertido en transmisor de contenidos y el aprendiente en receptor pasivo que, repite y memoriza aquello que su enseñante desea. Por lo tanto, es el momento de crear nuevos paradigmas en donde los aprendientes puedan expresar sus formas de pensar, sean creativos, se les permita curiosear y participar activamente para que sean ellos con sus ideas nuevas los que promuevan los mejoramientos de sus entornos, llevando lo aprendido en la escuela a sus entornos reales. Con estas intenciones, las mediaciones pedagógicas deberían basarse en el establecimiento de redes con los demás, pero también con lo otro, con el contexto, por consiguiente, promoverse desde las experiencias de vida de los aprendientes, de la cotidianidad,

en función de aquello que les rodea, les interesa y les apasiona, para que el ejercicio valioso de aprender se convierta en algo agradable y satisfactorio en el aprendiente.

## **MÉTODO**

Este trabajo consiste en un análisis de revisión bibliográfica sistematizada, se caracteriza por ser un estudio basado en la búsqueda de tendencias investigativas con respecto a una determinada área del conocimiento, para reconocer las corrientes de pensamiento y a la vez identificar los vacíos de conocimiento existentes, respecto a las categorías previamente analizadas para poder encontrar nuevas formas de investigación (Codina, 2018)

La técnica utilizada se relacionó con la investigación documental; con respecto a los instrumentos, se emplearon herramientas que permitieron sintetizar las lecturas y se diseñó una matriz de análisis en Excel que tuvo en cuenta el título de las investigaciones, año de publicación, tipo de documento, autores, categorías principales de análisis, países donde se desarrollan las investigaciones, preguntas de investigación, propósitos, teorías, enfoques, tipos de investigación y técnicas; con estos datos se procedió al análisis de la información mediante el software de Atlas Ti.

Para llevar a cabo este proceso, inicialmente se diseñó una ecuación de búsqueda, la cual se utilizó en los motores de búsqueda de la CEPAL (español e inglés), Scopus (inglés), Web of science (inglés) y Science direct (inglés).

Se determinaron como criterios de inclusión la figuración de las categorías previas en los títulos, estudios actualizados de los últimos cinco años, todo tipo de estudio, nacionalidad o lengua; las áreas tenidas en cuenta fueron ciencias de la

educación y ciencias sociales y humanas. Los criterios de exclusión se refirieron a análisis no universitarios, ciudades y alguna situación de vulnerabilidad o temáticas sobre diversidad educativa.

Se hallaron 350 documentos, de estos 251 fueron artículos, 59 capítulos de libros y 40 se refirieron a otro tipo de documentos, todos se sistematizaron en la matriz de análisis en Excel, para continuar con la identificación de las frecuencias absolutas de los datos, esto se efectuó usando el software de Atlas.Ti, en donde emergieron las tendencias de investigación concernientes a herramienta pedagógica, mediación pedagógica, aprendizaje, rurales y educación y se seleccionaron 50 documentos que contenían tales categorías.

### **RESULTADOS**

Se encontró que las investigaciones relacionadas con las categorías estudiadas han sido publicadas principalmente en el año 2019; las tendencias que emergieron hacen referencia a mediaciones pedagógicas, herramientas pedagógicas, aprendizaje, educación y rural. Los escenarios en que se han realizado la mayor cantidad de indagaciones corresponden a Suramérica, seguido de Europa, y Centro América.

Se encontraron categorías emergentes para cada una de las categorías previas, en cuanto a mediación pedagógica, las categorías emergentes correspondieron a tecnológico, innovación, juego e integralidad; respecto al bioaprendizaje surgieron como categorías emergentes vida y contexto e interacciones enseñante aprendiz

y, en lo concerniente con territorio rural, surgieron las categorías de comunidad, escuela y territorios rurales y pros y contras de la escuela rural.

## **DISCUSIÓN**

En este apartado se abordarán las tres categorías previas junto a las categorías que emergieron de la revisión sistematizada. Inicialmente, la mediación pedagógica está analizada desde las categorías emergentes tecnológico, innovación, integralidad y juego, partiendo de investigaciones realizadas por autores como Hidalgo, et al (2020), Vieira y Vieira (2019), Dueñas, et al (2019), Álzate, Castañeda (2019) y otros, quienes manifiestan que las mediaciones actuales están permeadas por ambientes Tic, utilizadas como instrumentos que median los aprendizajes, dado que se pretenden incorporar mediaciones novedosas que permitan la imaginación en la construcción social de aprendizajes, que no sólo tengan en cuenta lo cognitivo, por el contrario, se valore lo afectivo, lo emocional, lo humanizante, es decir, que sean integrales. Se resalta que estas mediaciones a través del juego propicia fruición en los niños, juegos que pueden ser mentales o lúdicos para promover la atención, el interés y mejorar los aprendizajes de los aprendientes.

En general, los problemas abordados en las investigaciones hacen referencia al papel que desempeñan las Tic como mediadoras en los procesos de formación, la innovación de las mediaciones desarrollando la imaginación y desde una perspectiva cultural, una mediación que propenda por la integralidad, incorporando el juego para potenciar los aprendizajes. En estos estudios las Tic son empleadas como herramientas pedagógicas que valoran los intereses de los aprendientes por

medio de la imaginación y la creatividad, mediaciones humanizadas, que integran cognición y emoción y el juego como herramienta.

**Figura 1:** *La Mediación Pedagógica y sus cuatro categorías emergentes*

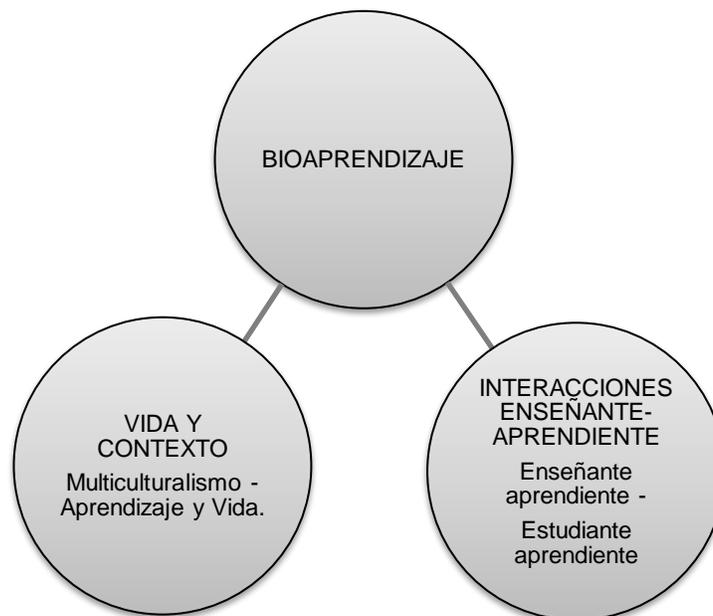


Nota: Creación propia.

Respecto al Bioaprendizaje, las categorías emergentes vida y contexto y roles docente estudiante, se abordan desde Parra, et al, (2019), Motta (2017), Sepulveda (2019) y otros, quienes relacionan el aprender con la vida misma mediante experiencias que nacen vinculadas con la cotidianidad, con las realidades de familia y en sociedad, que se dan en el placer, en la fruición y el respeto mutuo. Además,

con unos enseñantes que formen desde el paradigma emergente, es decir, bioaprendizaje, biopedagogía y autopoiesis, que vivencien conductas compartidas para acompañar y guiar a los aprendientes para que sean críticos, autónomos y respetuosos de sí mismos, de los otros, de lo otro.

**Figura 2:** *El Bioaprendizaje*



Nota: creación propia.

Desde la categoría previa de territorio rural surgieron las categorías emergentes de comunidad, escuela y territorio rural y pros y contras de la escuela rural, desde investigaciones realizadas por Kourilova y Pelucha (2020), Vera (2019), González, *et al* (2020), Juárez y Lara (2018) y otros, en donde se destaca que la escuela se desarrolla con relación a la vida comunitaria, y debería impactar en su territorio y contribuir al progreso social

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

Los temas más sobresalientes se enfocan en escuelas primarias, rurales, territorio, aulas multigrado, comunidades de aprendizaje y los aspectos relevantes se refieren a una escuela rural vinculada con la comunidad y el territorio para la mejora social y a la vez reconoce carencias y potencialidades de la escuela de los territorios rurales.

**Figura 3: Territorios rurales**



Nota: Creación propia.

Se concluye que la mediación pedagógica se abarca desde cuatro aspectos emergentes, el tecnológico, la innovación, la integralidad y el juego, el bioaprendizaje desde la categoría tendencia más próxima el aprendizaje, a partir de la vida y el contexto y la interacción enseñante aprendiente, por último, el

territorio rural desde comunidad, escuela y territorio rural y pros y contras de la escuela rural.

Lo que permitió encontrar que los estudios revisados no abarcan las tres categorías previas de manera conjunta, específicamente se hallaron pocos estudios acerca del bioaprendizaje, sin embargo, los que se encontraron se interesan por abordarlo desde las nociones de aprendizaje y vida. De otra parte, las mediaciones pedagógicas actuales median el aprendizaje sin contexto, sin un escenario propio, para esto se debe comprender que las mediaciones son particulares para cada territorio, para cada comunidad que presenta sus características propias. Por último, se aborda la categoría de territorios rurales, que abarca tanto lo rural como la ruralidad y las nuevas ruralidades, entendido como el lugar donde se gestan variedad de interacciones y situaciones, sociales, culturales, económicas, ambientales, entre otras; respecto a esa categoría se denota la presencia de menor cantidad de investigaciones en zonas rurales, en comparación con el sector urbano.

Para futuras investigaciones se recomienda enfatizar la búsqueda de la información relacionada con los territorios rurales, teniendo en cuenta que en la actualidad existe una limitante frente a esta categoría de análisis para la obtención de datos, además, se debe realizar las búsquedas en diferentes bases de datos y no solamente en las especializadas, incluyendo los repositorios de universidades públicas y privadas a nivel mundial y también teniendo en cuenta diferentes idiomas.

Las tendencias emergentes podrían ampliarse a otros conceptos distintos a los examinados; para que en la práctica el análisis sea más amplificado, rico y fructífero para la academia o investigadores interesados. Aunque los contextos examinados

arrojan informes de todos los continentes; en la práctica se deberían ampliar las investigaciones respecto a las categorías de estudio en los diferentes escenarios.

Una de las limitantes encontradas en la realización de la revisión bibliográfica sistematizada está relacionada al poco reconocimiento de conceptos emergentes de países Latinoamericanos o escenarios poco reconocidos académicamente por las bases de datos trabajadas en la búsqueda de información.

### REFERENCIAS

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad Aprendiente*. Narcea S. A. Ediciones. Madrid, p. 237.
- Boff, L. (1996). *Ecología: Grito de la tierra. Grito de los pobres. Edición al castellano*. Editorial: TROTTA.
- Calvo, M. C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Editorial Universidad de la Serena. Cuarta Edición, Coquimbo, Chile,
- Fals Borda y Rodríguez Brandao C. (1987) *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Gutiérrez, F. (2010). Las nuevas ciencias de la vida. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9, 25, p. 223-233
- Gutiérrez, P.F. y Prieto, C.D. (1993). *La Mediación Pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Segunda Edición. Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo (IIME) Universidad de San Carlos de Guatemala.

- López, R. L.R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista colombiana de educación*, 1, 51, pp. 138-159
- Parra, B.L.R; Chaverra, R.L.M; y Castro, M.A. (2019). El bioaprendizaje. Posibilidad para desplegar la condición de humanidad en los escenarios educativos, *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 13, (2) 191-199
- Prado, R.C. (2017). Mediación Pedagógica. Boletín Académico Arjé. *Universidad Técnica Nacional*, 3, (4) 16.
- Prado, C; y Gutiérrez, F. (s.f.) *Las Siete Claves de la Mediación Pedagógica. Serie Holografías*. Universidad Lasalle, Costa Rica.

## RESEÑA

### INGRID YISED SUÁREZ ORTIZ

Es una mujer nacida en el municipio de Tarqui, ubicado en la zona centro - sur del departamento de Huila; cursó sus estudios primarios en la vereda Buenos Aires, en la misma localidad, bajo la metodología de Escuela Nueva. La educación secundaria la desarrolló en la Escuela Normal Superior de Gigante Huila, donde también efectuó el ciclo complementario para ejercer como docente de primaria. Es licenciada en educación básica con énfasis en Matemáticas de la Universidad Mariana de Pasto, especialista en administración de la informática educativa y

Magister en gestión de la tecnología educativa de la Universidad de Santander (UDES).

Actualmente cursa el doctorado en educación en la Universidad Católica de Manizales Colombia y se desempeña felizmente como docente de aula en la Institución educativa Ricabrisa, sede La Eureka del municipio de Tarqui. Dispone de una experiencia laboral de 13 años como docente de preescolar y básica primaria.

**ESTUDIOS TRANSCOMPLEJOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN:  
DIDÁCTICA, CURRÍCULO Y DIAGNÓSTICO TRANSCOMPLEJO.****TRANSCOMPLEX STUDIES AROUND EDUCATION: DIDACTICS,  
CURRICULUM AND TRANSCOMPLEX DIAGNOSTIC.**

Amalia del Carmen Gómez Salas  
Universidad Americana de Europa sede Colombia  
Colombia

Investigación-Profesionales  
Investigación Cualitativa

**RESUMEN:**

Una de las herramientas que usan todos los docentes en el día a día del quehacer educativo es el currículo y todo lo que el implica. Sin embargo, muchas de las partes que conforman las bases de la educación se han quedado atascadas en la tradición y no se abren a nuevos frentes de saber y a nuevas situaciones, es por esto que, en este artículo se quieren mostrar los estudios transcomplejos realizados en torno a las herramientas educativas, tales como la didáctica, el currículo y el diagnóstico educativo y citar, para ello, a los diversos autores encargados de tales estudios.

Así mismo, se quiere mostrar, que las actividades tradicionales, involucradas en el proceso educativo, también pueden ser estudiadas y aplicadas desde la transcomplejidad, lo que permite a los docentes, tener un proceso enseñanza aprendizaje más completo y formativo desde la experiencia del alumno y desde su comprensión del entorno y medio que lo rodea, lo que se llama, desde hace algunos años, experiencias críticas. Estas experiencias críticas forman parte del ser social de los alumnos y pasan a describir los momentos y episodios que tienen enormes consecuencias para el cambio y el desarrollo personal de los mismos. Sin duda, son temas que requieren constancia y actualizaciones continuas para no dejar a la educación atascada en la tradicionalidad.

**PALABRAS CLAVE:** Complejidad, transcomplejidad, experiencias críticas, currículo, didáctica, diagnóstico.

### **ABSTRACT:**

One of the tools that all teachers use in the day-to-day educational work is the curriculum and all that it implies. However, many of the parts that make up the foundations of education have been stuck in traditionality and do not open to new fronts of knowledge and new situations, that is why, in this article, we want to show the transcomplex studies carried out in around educational tools, such as didactics, the curriculum and educational diagnosis and to cite, for this, the various authors in charge of such studies.

Likewise, it is wanted to show that traditional activities, involved in the educational process, can also be studied and applied from transcomplexity, which allows teachers to have a more complete and formative teaching-learning process from the student's experience and from his understanding of the environment and environment that surrounds him, what has been called, for some years, critical experiences. These critical experiences are part of the students' social being and go on to describe the moments and episodes that have enormous consequences for their change and personal development. Undoubtedly, they are issues that require constancy and continuous updates so as not to leave education stuck in traditionality.

**KEYWORDS:** Complexity, transcomplexity, critical experiences, curriculum, didactics, diagnosis.

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de los cambios acontecidos por la pandemia de Covid-19, surgió la inquietud de poder mantener al día la educación de los alumnos sin dejar que la pandemia la consumiera y la dejara relegada solo a lo que se ve del otro lado del computador. Es por esto que los docentes aprendieron y cambiaron sus mentalidades para poder adaptarse y poder lograr la enseñanza, incluso cuando no se conoce a la persona que está recibiendo la instrucción.

Estos cambios han permitido rescatar ciertas teorías que han venido surgiendo a lo largo de los últimos 20 años, con lo que los docentes, pueden mejorar sus prácticas educativas y centrarse mucho más en las experiencias previas de los alumnos, más que en lo que se pueda enseñar desde un podio. Sin embargo, el problema se presenta al intentar introducir estos nuevos conocimientos y aprendizajes a estructuras arcaicas y tradicionales como lo son, principalmente, el currículo escrito, la didáctica aplicada en clase y las diagnósticas realizadas por las instituciones para conocer el conocimiento previo que traen los estudiantes al aula de clase. Dentro de los antecedentes que se pueden encontrar en la búsqueda de bibliografía están, en primer lugar, los estudios de Morín (2000) que introducen la complejidad como una nueva forma de ver el mundo que rodea a los seres humanos. En segundo lugar, se tienen las investigaciones de González (2016) que hablan de la relación existente entre la transcomplejidad y la educación, punto clave de esta investigación.

Esta nueva teoría de la educación tiene como objetivo sentar las bases teóricas sobre las que construir propuestas de reforma educativa para los distintos países del mundo, principalmente en Colombia, país que necesita dinamizar la forma en la que se construye el currículo y modificar las prácticas didácticas tradicionales dentro del aula de clase.

Este trabajo se pregunta ¿Qué deficiencias se encuentran en la didáctica tradicional? ¿cómo se podría cambiar la construcción del currículo tradicional para que vaya de la mano de la transcomplejidad? ¿cómo los profesores pueden elaborar

diagnósticos inclusivos y diferenciados que puedan ayudar a todos los tipos de conocimientos a mostrarse? Se encuentra justificado por la cantidad de alumnos que vienen a las aulas de clase, luego de año y medio de pandemia, y sus profesores pretenden tratarlos y manejarlos como si nada de lo vivido en este tiempo tuviera algo valor significativo. Los docentes deben aprender que sus estudiantes sienten y poseen habilidades que se pueden engrandecer siempre que se utilicen los sistemas adecuados para ello.

Las instituciones, y más que todo las privadas, dejan de lado la necesidad de implementar un cambio en el sistema evaluativo interno de las actividades docentes, lo que conlleva a afectar el desarrollo de los alumnos, es por esto, que se presenta viable una investigación de tipo cualitativo, en donde los docentes implicados aporten sus pensamientos al respecto de dichos cambios. Dentro de las deficiencias posibles a la hora de realizar esta investigación, se presenta la falta de información de los maestros sobre temas generales como lo son la transcomplejidad y el desarrollo inclusivo y diferenciado, por lo que fue necesario una charla informativa que diera una imagen más universal sobre los temas en cuestión.

## **REVISIÓN DE LA LITERATURA**

A continuación, se introducen definiciones claras y detalladas de los términos más utilizados en este trabajo en torno a la complejidad, la transcomplejidad, la didáctica, el currículo y el diagnóstico transcomplejo.

Complejidad: es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre. De allí la necesidad para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar. (Morín, 1997)

Educación transcompleja: es una nueva propuesta paradigmática en la Educación que nace del análisis del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad como estrategias de aprendizaje y enseñanza. De dicha teoría nacen conceptos clave que se utilizan en educación como aula-mente-social, complejidades curriculares e investigación compleja y transdisciplinar. (González, 2011)

Currículo transcomplejo: el cual habla de un proceso de construcción eminentemente investigativo, tanto de construcción conceptual como de aplicación. De la manera como se lleve a cabo dicho proceso dependerá en gran medida el éxito, calidad y pertinencia del plan formativo elaborado. El proceso investigativo requiere una continua problematización e interrogación frente a su pertinencia contextual, pedagógica y filosófica, por lo que, el currículo no tiene nunca un término, sino que siempre es algo que se está haciendo, creando y cambiando significativamente (González, 2016). Debe tener unos elementos que lo conforma: estrategia compleja, incertidumbre, autorreflexión y análisis del entorno.

Didáctica transcompleja: el acto didáctico posee tres integrantes: sujetos del Proceso Aprendizaje Enseñanza (PAE), las interrelaciones donde de manera intersubjetiva convergen el tiempo, el proceso investigativo, los contenidos, objetivos, los productos, el intercambio de información, la incertidumbre, el diálogo de saberes, entre otros, y el contexto que de manera social, cultural, política y otras formas, se incorpora dentro y fuera del aula (González, 2016). La mejor forma de entenderlo, es desde la transdisciplina, donde la clase de determinado tema ya no es de la simple disciplina, sino que utiliza diversos factores de enseñanza, y diversas materias, interrelacionadas unas con otras para un óptimo desenvolvimiento de los aprendizajes.

En este orden de idea, según González (2016), los componentes principales del acto Didáctico Transcomplejo son: actores del PAE, contenidos curriculares, objetivos, contexto educativo, complejidad educativa, visión transdisciplinar del conocimiento, investigación compleja, incertidumbre, tiempo-espacio, metacognición, diálogo-comunicación, sistemas de evaluación de los aprendizajes y visión científica y pedagógica. En este punto la transcomplejidad “se presenta orientada por enfoques postmodernos que se relaciona con los procesos, procedimientos, actos y realidades en las organizaciones desde una perspectiva de transcomplejidad” (López, 2020).

Diagnostico transcomplejo: tiene diversas características relacionadas con el quehacer convivencial de los alumnos (González, 2016). Se encuentra relacionado con la evaluación inicial del docente con el propósito de percibir manifestaciones que surjan del encuentro inicial con los estudiantes. En este sentido, el Diseño de

Actividades Transdisciplinarias se orientan en base de la realidad compleja en el proceso educativo, por lo que surge la necesidad de atender con estrategias que trasciendan lo tradicional dando paso a lo creativo e innovador para la transformación del hecho educativo desde la dirección de una educación que responda a las exigencias del siglo XXI.

Así mismo, la Ejecución y Análisis de las Estrategias vinculadas con el rol y papel del docente en el contexto educativo, el cual es ejercido como guía de la formación propiciando las más idóneas estrategias que corresponda con la realidad transcompleja que se desarrolla en la cotidianidad que emerge de las interacciones con los demás actores educativos, de allí que, se hace necesario el análisis y ejecución de las estrategias y el impacto en el marco de la colectividad de intercambios de saberes, vivencias y sentimientos en los estudiantes.

En consecuencia, la Transformación Transcompleja se deriva de la interrelación de los elementos del proceso educativo de la educación en el marco de la investigación educativa transcompleja, como proceso sucesivo, dinámico, transdisciplinario que se fundamenta en la complejidad de los seres humanos que se vinculan en un intercambio mediante el dialogo, confrontación con el propósito de la construcción de conocimientos y saberes para consolidar el surgimiento del ser social capaz de promover las transformaciones en la sociedad actual, como ciudadanos críticos, participativos, democráticos y alineados a los altos valores humanos en el marco de una humanidad planetarias bajo la mirada ecológica y espiritual.

## **MÉTODOS**

El problema de estudio radica en la educación virtual y los cambios que esta trajo consigo sobre el currículo tradicional, la didáctica educativa tradicional y el diagnóstico que se realiza siempre al empezar un nuevo año escolar, pues se evidenció en los estudiantes un retroceso en la información y conocimientos teóricos que traían de años previos a la pandemia.

La muestra de los participantes radica en la intervención de un grupo de docentes no menos de 20 y no más de 30, que realizan sus labores en un contexto y ámbitos públicos y privados de educación, donde se buscaba lograr una comparación de los hechos a responder. En particular, varios de los docentes entrevistados forman parte de las coordinaciones de currículo y didáctica de los colegios donde laboran. La toma de respuestas se realizó en dos partes, la primera en los meses de marzo y abril 2021 y la segunda, luego de una retroalimentación con mejor información, en los meses de julio y agosto 2021. Las instituciones en donde se trabajó, así como los nombres de los encuestados queda a resguardo de la autora, por petición de los mismos.

El diseño utilizado fue el método etnográfico, en donde se realizó en encuesta presencial a los docentes, se retroalimentó con la información desconocida, y se volvió a realizar la toma de información. Y el método utilizado fue el de investigación-acción de tipo participativa pues “es apropiada para aquellos que realizan investigaciones en pequeña escala, preferentemente en las áreas de educación. Constituye un método idóneo para emprender cambios en las organizaciones”

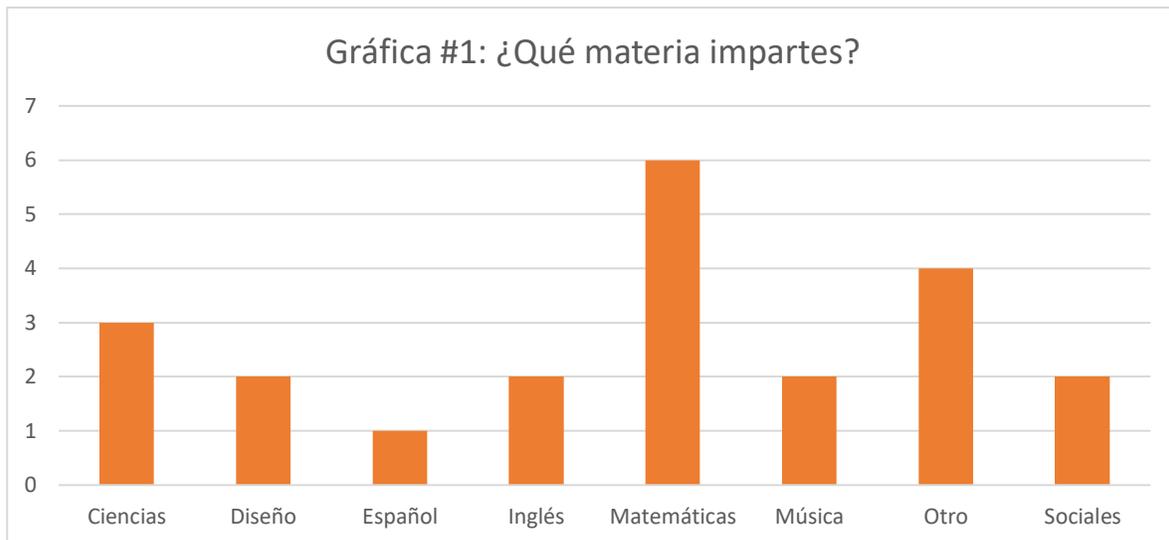
## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

(Blaxter, Hughes y Tight, 2000), y de esta forma el autor también se ve implicado en los cambios que quiere realizar en su sitio de trabajo.

El registro de la información se llevó de forma virtual en la plataforma de encuestas Google Forms. La cual permite graficar las respuestas en tablas de valores y acomodarlas en orden de secuencia para hacer una mejor comparación.

La pregunta uno que se realizó fue ¿Qué materia impartes? Pues esto nos permite ubicar el área académica en la cual el docente hace vida laboral. De la cual se obtuvo el siguiente gráfico:

Gráfico #1: Pregunta #1



Fuente: Elaboración propia del autor con herramienta Google Forms

Como se puede notar en el gráfico, hay una variedad de áreas implicadas en la toma de respuestas, donde el predominante es el área de matemáticas. Inclusive una “opinión como rectora” la cual se incluyó en el apartado “Otro”. Esto nos certifica

e indica la colaboración del número objetivo de docentes a entrevistar y aporta la información necesaria para continuar con la investigación.

## TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

En la entrevista cualitativa se utilizó la entrevista semiestructurada la cual ofrece al investigador un margen de maniobra considerable para sondear a los encuestados, además de mantener la estructura básica de la entrevista. Incluso si se trata de una conversación guiada entre investigadores y entrevistados, existe flexibilidad. Las preguntas realizadas en su mayoría fueron las siguientes:

1. ¿Qué materia impartes?
2. ¿Es posible extender la escuela hasta el espacio privado de la casa?
3. ¿Cuenta el currículo con una condición móvil y transferible?
4. ¿Se hace presencia la inclusión y la enseñanza diferenciada en tus clases diarias? ¿Cómo las identificas?
5. ¿Cuáles son las condiciones de los estudiantes y profesores ante la educación en línea? ¿Cuentan con acceso a internet? ¿Computador? ¿Servicio eléctrico eficiente?
6. ¿Cuentan las madres y los padres de familia con el conocimiento básico para aconsejar a la niñez en el cumplimiento de sus tareas?
7. ¿Se han aprovechado las enseñanzas, muchas veces trágicas, de vivir una pandemia en el normal desenvolvimiento de las clases?
8. ¿Se puede transferir a la pantalla la convivencia académica?

9. ¿Confía en que la didáctica tradicional de enseñanza lo ayudará a cumplir los objetivos establecidos al inicio del año escolar?

10. ¿Cómo dar continuidad pedagógica a lo que se desplazó desde el aula hasta la casa?

11. ¿Qué acciones se llevaron a cabo en la institución donde laboras ante la educación virtual?

12. ¿De qué forma ha cambiado la evaluación, ya sea formativa, sumativa o diagnóstica, hacia los estudiantes?

13. ¿Qué efectos de cambio está generando la enseñanza virtual en la práctica docente de los profesores habituados a la impartición de clases presenciales?  
¿Cómo se modifica la didáctica?

14. ¿Las clases virtuales constituyen una línea de ruptura en la práctica docente tradicional, particularmente en lo que se refiere a las relaciones: maestro-alumno y aprendizaje-contenidos?

15. ¿Qué tipos de aprendizaje se promueven en la enseñanza virtual?

16. ¿Qué recomendaciones puedes aportar a la comunidad educativa desde tu experiencia como docente, tanto para la educación presencial como para la educación virtual?

Cabe destacar que estas preguntas de investigación pertenecientes a la encuesta semiestructurada corresponden con un trabajo de investigación mucho más grande y amplio, por lo que en este tópico solo se trabajarán las concernientes a la información que se quiere presentar, tal como, el currículo, la didáctica, las

evaluaciones diagnósticas y tocar de cierta forma también, el tema de inclusión y diferenciación.

Como se mencionó anteriormente, se realizó un primer acercamiento a los docentes, en el cual no se obtuvieron los resultados deseados por desconocimiento del tema y de los conceptos básicos de complejidad y transcomplejidad, más aun, tenían desconocimiento de que se podía utilizar dentro del área educativa. Se pasó entonces a realizarse una charla en donde se abordaban los temas a tratar para tener mejor claridad en las respuestas. Luego, se vuelve a realizar la encuesta y varias de las respuestas cambian de un simple “si” a respuestas mucho más elaboradas y enriquecedoras.

Si bien es cierto que los docentes seleccionados dictan sus materias de forma extraordinaria, también es cierto que muchos se quedaron atascados en la tradicionalidad de un tablero o pizarra y no han considerado nunca el uso, por ejemplo, del medio que los rodea para hacer la experiencia educativa de forma más práctica y significativa para los alumnos. También, se pone de manifiesto el desconocimiento de palabras tales como “inclusión” y “diferenciación”, por lo que se puede intuir que sus clases son netamente teóricas y no hacen uso de la diferenciación cuando los alumnos lo necesitan.

Dentro de las técnicas narrativas se tiene la descripción de narraciones escritas a entrevista personales. Como ejemplo podemos hacer notar la comparación que se tiene entre las respuestas realizadas por un docente de sociales que definitivamente no comprende de diferenciación, inclusión, y mucho menos de la

transcomplejidad en la educación y un docente de matemáticas que es netamente transcomplejo, o por lo menos, así lo hace notar con su discurso. En torno a la pregunta #4 sobre la inclusión y diferenciación en el aula, respondieron lo siguiente:

### Imagen #1: Comparación de respuestas, diferentes corrientes

No se que es la inclusión y la diferenciación. No son lo mismo?

Si, la inclusión se presenta para niños con diagnósticos preestablecidos y que se encuentran en condiciones de estudios en orientación. Por su parte, la diferenciación se da en las diferentes formas de aprender de los alumnos, en donde uno puede ser muy visual y otro es netamente kinestésico. Ambos necesitan un pequeño ajuste en la forma en la que presentan sus trabajos y evaluaciones.

Fuente: Elaboración propia del autor basándose en la encuesta.

Se puede notar y se hace evidente que la respuesta de arriba corresponde al docente de sociales, y la de abajo al docente de matemáticas. Estas diferencias en los conocimientos son las que hacen que una estructura educativa, nueva, que se quiere implementar en una institución educativa, se caiga y se transforme, más bien, en una pelea de saberes más que en la búsqueda por el aprendizaje y el conocimiento del alumnado.

Sobre la pregunta #3 donde se indaga si el currículo cuenta con una condición móvil y transferible, se puede notar la diferencia entre dos respuestas de un mismo docente. Este docente pertenece al área de las matemáticas y en su colegio, de carácter privado, se está buscando implementar en este último año escolar, la formación de un currículo interdisciplinar y transcomplejo que sirva para elaborar clases y planificadores de clases de carácter transcomplejo.

Imagen #2: Comparación de respuestas de un mismo docente.

En este momento no. El currículo del colegio donde trabajo es netamente formativo al área de matemáticas

En este momento no. Pero si, el currículo debería poder adaptarse a los cambios y establecerse con condiciones transcomplejas con otras materias y áreas del saber que ayuden a los docentes en el mejor aprovechamiento de las herramientas tecnológicas y del entorno con las que cuenta. De esta forma se pueden establecer las relaciones necesarias para la búsqueda de un conocimiento y una aprendizaje interconectado.

Fuente: Elaboración propia del autor basándose en la encuesta.

Se hace notar una diferencia entre las respuestas de este docente, en donde la respuesta de arriba es de antes de la intervención y charla informativa sobre los conceptos y la de abajo es luego de la charla, en la segunda vuelta de la encuesta y ya es un poco más centrada en el tema que se quiere tratar.

**ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS**

En este punto de la investigación se puede confirmar el uso de la muestra por medio de la información recolectada en la encuesta semiestructurada. Se utilizó, como se dijo anteriormente, el programa Google Forms para la recolección de la información y se realizó la codificación respectiva. La codificación es un trabajo extenso por lo que a continuación se mostrará solamente el paso a paso de una de las categorías previas que se querían examinar.

Tabla #1: Categorías previas a la codificación

Categoría	Subcategoría	Palabras Claves
	- Currículo transcomplejo	Previas - Acondicionamiento

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

Educación Transcompleja		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptación</li> <li>- Aplicación</li> <li>- Experiencia Viva</li> <li>- Condiciones transcomplejas</li> </ul> <p>Luego del análisis</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptación</li> <li>- Experiencia Viva</li> <li>- Condiciones transcomplejas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico transcomplejo</li> </ul>	<p>Previas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formativa</li> <li>- Sumativa</li> <li>- Diagnostica</li> </ul> <p>Luego del análisis</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de habilidades</li> <li>- Cambio en las Evaluaciones</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Didáctica transcompleja</li> </ul>	<p>Previas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica docente</li> <li>- Estrategias transcomplejas</li> <li>- Plan de clase</li> <li>- Elaboración de materiales</li> </ul> <p>Luego del análisis</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptación de la práctica docente</li> <li>- Estrategias transcomplejas</li> </ul>

Fuente: Creación propia del autor en base a las respuestas de la encuesta

Previo a la codificación se extrajeron de las respuestas de la encuesta las posibles opciones de subcategorías que se querían trabajar y de igual forma se hizo con las palabras clave. Se puede notar en la tabla #1 que las palabras clave cambiaron luego del estudio formal de las respuestas a trabajar.

Tabla #2: Codificación abierta

Codificación Abierta	
Muestra: Docente 03, 07, 12 y 16 Técnica: Entrevista Semiestructurada Subcategoría: Currículo transcomplejo	
Respuestas	Palabras Clave
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Creería que aún debe acondicionarse.</li> <li>2. No es aplicable a todos los contenidos del currículo en ciencias, aunque se evidencia a partir de la experiencia vivida que la experimentación en casa Si es posible. Está limitada al Momento de emplear equipos y mediciones exactas.</li> <li>3. En este momento no. Pero si, el currículo debería poder adaptarse a los cambios y establecerse con condiciones transcomplejas con otras materias y áreas del saber que ayuden a los docentes en el mejor aprovechamiento de las herramientas tecnológicas y del entorno con las que cuenta. De esta forma se pueden establecer las relaciones necesarias para la búsqueda de un conocimiento y un aprendizaje interconectado.</li> <li>4. Hasta el momento no, pero sí creo que podría sufrir adaptaciones que lo hagan más pertinente con el medio que nos rodea y que se alimente de las experiencias de la vida.</li> <li>5. Los profesores deben adaptarse. Tanto a modificar el currículo como a realizar evaluaciones pertinentes a la situación y que tengan sentido en la época en que se vive. La enseñanza como tal debe modificarse y debe cambiar y adaptarse a nuevas situaciones y retos. Los profesores deben buscar estrategias de clases más dinámicas y activas para sus alumnos.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptación</li> <li>- Experiencia Vivida</li> <li>- Condiciones transcomplejas</li> </ul>

Fuente: Creación propia del autor en base a las respuestas de la encuesta

En la tabla #2 se muestra la codificación abierta realizada para un grupo de respuestas entorno a una pregunta en particular sobre el tema curricular, las cuales

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

fueron más abarcadoras y consistentes que otras, y se realizó el respectivo análisis y escarmiento de la información. Luego de esto, se pasó a realizar la comparación en la codificación axial, para luego seguir con la codificación selectiva.

Por temas de espacio en el extenso del artículo, se saltarán estos dos cuadros, y se mostrarán directamente las palabras clave, codificación selectiva y categorías emergentes que pudieron salir de esta parte del trabajo, sin embargo, sí se pueden incluir en la presentación formal. Como se dijo anteriormente, este es una investigación en proceso por lo que la construcción de las categorías para el resto del trabajo como tal, aún se está realizando.

Imagen #3: Categorías emergentes



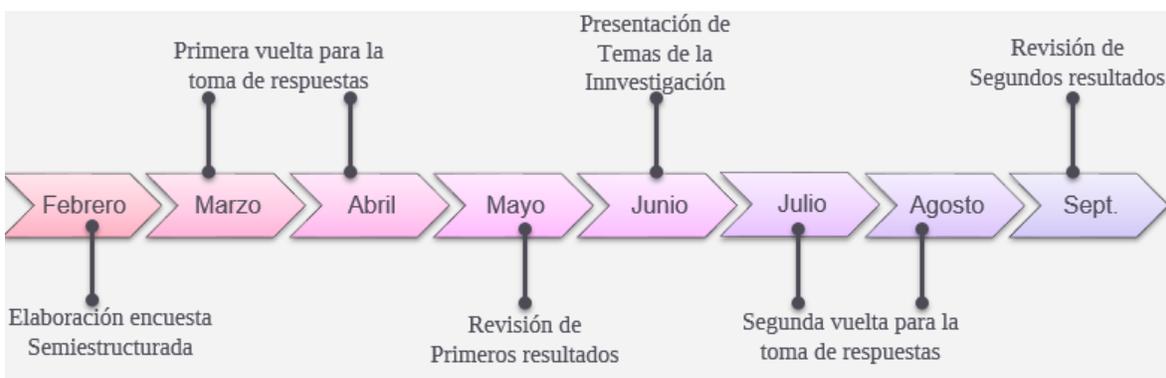
Fuente: Creación propia del autor en base a la codificación

En esta imagen #3, se pueden notar las palabras clave que quedaron luego de las codificaciones abiertas para cada subcategoría. De igual forma, se muestran las palabras o frases clave para la codificación selectiva y por último se presentan las categorías emergentes para esta parte del trabajo.

Se puede apreciar que la información suministrada en la encuesta va de la mano de la teoría utilizada para esta investigación, así como también, hace buen enlace con las descripciones propias del autor y la narrativa y experiencia por parte de los encuestados.

Dentro de los temas e hipótesis que se generaron está el hecho del cambio que se genera a partir de la educación virtual y que ahora debe llevarse de regreso a las aulas de clase. También se presenta el hecho que las evaluaciones ya no son netamente escritas y formativas en el sentido de la inteligencia visual y de escritura, sino que los docentes notan un cambio en las actitudes de los estudiantes hacia las pruebas escritas. Ellos quieren otro tipo de evaluación. Y no es solo el hecho de que lo quieran, es el hecho de que en esta nueva normalidad las diferentes inteligencias han marcado las diferentes actitudes de los estudiantes, los cuales se vieron afectados por situaciones que afectaron enormemente su sensibilidad y que exigen a sus docentes ser tratados y enseñados dentro de nuevas experiencias de educación.

Imagen #4: Línea de Tiempo de las actividades de investigación año 2021



Fuente: Elaboración propia del autor

La imagen #4 muestra la línea de tiempo que se estuvo trabajando en el año 2021. Como se dijo previamente, este es un trabajo de investigación más grande por lo que no se pueden detallar las bitácoras y las anotaciones pues se estarían mostrando partes importantes del resto de la investigación. Sin embargo, se puede notar que la investigación lleva un proceso exhaustivo y diligente en cuanto a búsqueda previa (de casi un año) de teorías base previo a la elaboración del trabajo que actualmente se presenta.

Teóricamente hablando, la Transformación Transcompleja se deriva de la interrelación de los elementos del proceso educativo de la educación en el marco de la investigación educativa transcompleja, como proceso sucesivo, dinámico, transdisciplinario que se fundamenta en la complejidad de los seres humanos que se vinculan en un intercambio mediante el dialogo, confrontación con el propósito de la construcción de conocimientos y saberes para consolidar el surgimiento del ser social capaz de promover las transformaciones en la sociedad actual, como ciudadanos críticos, participativos, democráticos y alineados a los altos valores humanos en el marco de una humanidad planetarias bajo la mirada ecológica y espiritual.

Según Woods (1993), el alumno convive con una serie de Experiencias Críticas, definición posteriormente tomada por la teoría transcompleja y por el aprendizaje convivencial, que atribuye a “momentos y episodios que tienen enormes consecuencias para el cambio y el desarrollo personal”, considerando diferentes particularidades para las mismas:

1. El gran momento de educabilidad.
  
2. Pueden ser críticas para un cambio del profesor. A diferencia de los incidentes críticos, las experiencias críticas son en gran medida intencionadas, planificadas y controladas. Pero los planes contenidos en ellas se incrementan con los elementos imprevistos.
  
3. Pueden tener una función de conservación y confirmación para los profesores, de su confianza, su filosofía y de sus ideales, a pesar de los ataques a que podrían estar normalmente sometidos.
  
4. Pueden ser críticas para la profesión globalmente al ser un considerable elevador de la moral de los profesores en general.

Estas Experiencias Críticas se construye sobre las propias necesidades y experiencias de los alumnos y sobre sus estructuras cognitivas y afectivas existentes. La meta primordial es alentar a los niños a aprender cómo aprender, a desarrollar su propia habilidad para pensar, a desarrollar una viva actitud de interrogación. Para ello el alumno necesita sentir un grado de control sobre el proceso.

## **CONCLUSIONES**

El paso de la educación tradicional a la Educación Transcompleja conlleva diferentes cambios y modificaciones en las conductas típicas utilizadas en el

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

quehacer educativo. Por ello, la autora de esta investigación trae un resumen de las características nuevas que debe poseer la educación desde el punto de vista transcomplejo, apoyándose de diversos autores anteriormente mencionados y en la investigación previamente realizada.

Imagen #5: Pensamiento Transcomplejo en la Educación



Fuente: Elaboración propia del autor

- Es importante señalar que las actividades a realizar deben realizarse desde el punto de vista del docente transcomplejo, que busca despertar lo mejor de cada experiencia y vivencia de sus alumnos. Como dice González (2014), la propia naturaleza del conocimiento, según la teoría, es compleja y transdisciplinar, está dotada de elementos constructivos, reconstructivos, es uno de los nodos del proceso de complejificación de lo que se quiere estudiar, educar, construir, innovar.

- La Educación Transcompleja está envuelta en un entramado de circunstancias que le permiten mantenerse en constante evolución y transformación, ya que el conocimiento es abierto, inflexivo, incierto, cambiante, cuestionable y cuestionante, procedimental, sistémico, planetario, transformador y transdisciplinario; que permite que el sistema educativo y todos sus componentes se adapten a las diversas acciones y situaciones que puedan surgir de un momento a otro.

- Se nota que el currículo tradicional, así como su medio de aplicación queda, de cierta forma, obsoleto a las nuevas necesidades educativas de los alumnos. Pues, las modificaciones quedan solo en el papel y no se está realizando la transferencia de conocimiento que los estudiantes necesitan.

- La didáctica tradicionalista queda relegada a los profesores que no aceptan los cambios como forma de crecimiento y aprendizaje. Esto se evidencia en ciertos grupos de profesores que siguen tratando a sus clases de forma magistral y no atienden a las necesidades del estudiantado.

- El diagnóstico tradicional solo permite percibir lo que el alumno escribe en una hoja de papel para dar respuestas a ciertas preguntas, sin embargo, lo verdaderamente importante, como lo son las experiencias previas no son tomadas en cuenta.

- Los estudiantes en esta época de crisis postpandemia experimentan constantes cambios y modificaciones en el comportamiento, como depresión, ansiedad y un declive en los patrones de conducta, e incluso han tendido a encerrarse en sí mismos para no tener que ser parte de ella. De la crisis que

sobrevive en el resto del mundo. Es deber de las instituciones educativas encontrar nuevas formas de manejar estos síntomas presentes en los niños. Es deber de las instituciones educativas buscar nuevos métodos educativos adaptados a la situación para mantener a los alumnos despiertos y en constante crecimiento y no dejar que ninguno de ellos caiga en esta lucha contra un virus que, si bien nos obliga a encerrarnos en nuestras casas, también nos ha hecho ver que somos capaces de afrontar cualquier situación y cualquier evento que se nos presente. Como profesores, debemos velar por el bien de nuestros alumnos.

Dentro de las recomendaciones para futuras investigaciones se tiene el preaviso del conocimiento, pues al realizar la encuesta, no todos los encuestados tenían conocimiento claro sobre el tema a tratar y como este podría cambiar los caminos educativos. De igual manera, por el nivel de trabajo que conlleva el quehacer diario del docente de educación primaria y bachillerato, fue complicado obtener el tiempo necesario de dedicación entre los docentes que llenaron la encuesta. Varias respuestas fueron rápidas y concisas, cosa que en una investigación transcompleja no deja tan buenas respuestas. Se recomienda aprovechar los tiempos de descansos de las diversas instituciones a la hora de realizar diversas aplicaciones de estudio con el fin de mejorar las respuestas de los encuestados, así como también elaborar un plan de capacitación previo a la encuesta para aclarar los temas y las diversas implicaciones que estos conllevan.

De las implicaciones que puede generar esta investigación está el sustento teórico y base de datos para futuros investigadores pues una de las limitaciones que

se presentó fue el hecho de no encontrar suficiente teoría de transcomplejidad ligada al tema de educación. El autor más reconocido es González, y de él son la mayoría de las citas que posee esta investigación. De igual forma, para la investigación general, de donde surge la investigación sobre currículo, didáctica y diagnóstico transcomplejo, se usan citas de González y de Morín, pues son los dos grandes exponentes de estos tópicos a nivel mundial.

Otra de las limitaciones fue el no contar con las personas capacitadas en temas de complejidad y transcomplejidad, por lo que fue necesaria una charla inductiva sobre dichos temas para poder continuar con el resto de la investigación.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Blaxter, L; Hughes, C. y Tight, M. (2000). Como se hace una investigación. Editorial Gedisa. Biblioteca de Educación.

González, J. (2011). La Evaluación basada en la Investigación como teoría de aprendizaje y enseñanza meta compleja generadora de conocimiento. Tesis Doctoral. Mención: Summa Cum Laude. UMSA-Universidad de Bremen Alemania.

González, J. (2014). Paradigma Educativo Transcomplejo. Revista Conciencia.

González, J. (2016). La Transcomplejidad una nueva forma de pensar la educación. Rev.Cs.Farm. y Bioq vol.4 no.2 La Paz.

López, C. (2020). Transcomplejidad en la Educación Primaria: Investigación Transcompleja. Universidad Latinoamericana y del Caribe, ULAC, Venezuela.

Morín, E. (1997). Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa.

Morín, E. (2000). La mente bien ordenada. Madrid: Ediciones Seix Barral

Woods, P. (1993). Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Paidós

### **RESEÑA**

#### **AMALIA DEL CARMEN GÓMEZ SALAS**

La autora de esta investigación, la docente de matemáticas Amalia Gómez Salas, realizó sus estudios de pregrado en la Universidad De Oriente, Venezuela. Empezó su carrera docente a la edad de 21 años, en el año 2014, en la misma institución de donde egresó, dictando las materias de Calculo I, Calculo II y Ecuaciones Diferenciales Ordinarias para las carreras de Ingeniería Química e Ingeniería Eléctrica.

Empezó estudios de Maestría en el año 2015 y en el año 2018 egresó de la misma institución, Universidad De Oriente, con el título de Magister Scientiarum en Ciencias Administrativas Mención Finanzas.

Llega a Colombia finalizando el año 2018, donde empieza a trabajar como profesor hora catedra en la Universidad Nuestra Señora del Rosario, donde imparte la materia de Algebra Lineal para la carrera de Gerencia Internacional.

A principio del año 2019 empieza su Doctorado en Educación con la Universidad Americana de Europa, sede Colombia. En donde actualmente cursa el penúltimo semestre antes del grado.

Es docente a tiempo completo en el Colegio San Viator Bilingüe Internacional desde el año 2020, en donde desempeña el cargo de Docente de Matemáticas Bilingüe y Coordinadora de Currículo.

## **EVERMORE: UN MUNDO QUE CONTRIBUYE A LA PEDAGOGÍA DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL.**

### **EVERMORE: A WORLD THAT CONTRIBUTES TO THE PEDAGOGY OF VOCATIONAL AND PROFESSIONAL GUIDANCE.**

Juanita Bejarano Celis  
Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano  
Grupo de Investigación Psicología, Educación y Cultura  
Colombia

Praxis Académica

#### **RESUMEN**

La orientación vocacional se considera como un factor que promueve la permanencia porque contribuye a la toma de decisiones informada en estudiantes de educación media y básica. Considerar el trabajo mediado por las TIC favorece la manera en que los orientadores pueden involucrar a los estudiantes en las estrategias propuestas para tal fin. Se ha evidenciado que la gamificación es un recurso de aprendizaje que favorece la motivación intrínseca y extrínseca lo que contribuye a que los estudiantes se involucren en su proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, se incentiva el compromiso, la responsabilidad y la autonomía. El documento menciona los retos, las estrategias implementadas y los avances en términos del aprovechamiento de los recursos innovadores en la educación.

**PALABRAS CLAVES:** Orientación vocacional y profesional, Gamificación, aprendizaje basado en retos.

### **ABSTRACT**

Vocational guidance is considered as a factor that promotes permanence because it contributes to informed decision-making in students of secondary and basic education. Considering work mediated by ICT favors the way in which counselors can involve students in the strategies proposed for this purpose. It has been shown that gamification is a learning resource that favors intrinsic and extrinsic motivation, which helps students get involved in their learning process. At the same time, commitment, responsibility and autonomy are encouraged. The document mentions the challenges, the strategies implemented and the advances in terms of the use of innovative resources in education.

**KEYWORDS:** Vocational and professional guidance, Gamification, challenge-based learning.

### **INTRODUCCIÓN**

Los índices de deserción en Colombia se han reducido sobre todo para la población universitaria, sin embargo, este es un tema álgido que sigue siendo problemático y que debe ser atendido para fomentar la permanencia y la culminación de las carreras universitarias. Se ha establecido que un 9.0% de la población ha desertado, en el caso de la formación tecnológica el 16, 7%, para la

formación técnica y tecnológica un 17,1% y en la formación técnica profesional un 26,1, % con el porcentaje más alto de deserción (MEN, 2016).

Según el Ministerio de Educación el abandono estudiantil en educación superior “está asociado al potencial o capital cultural y académico con el cual ingresan los estudiantes a la educación superior. Los factores financieros y socioeconómicos están a continuación, seguidos por los institucionales y los de orientación vocacional y profesional” (MEN, 2009, p. 10).

Frente a la orientación vocacional y profesional el documento CONPES 173 de 2014 plantea que al ser esta inadecuada puede contribuir a los niveles de deserción en el primer y segundo semestre académico, por lo que se destaca la pertinencia de trabajar en talleres de orientación ocupacional en el que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) dará los parámetros de la estrategia socio-ocupacional para su implementación.

Por lo que la orientación vocacional se estima como una medida preventiva de la deserción estudiantil y se sugiere que esta estrategia se realice de manera importante en educación básica y media para estudiantes que están finalizando su formación académica atendiendo a la toma de decisiones en la que la familia, los amigos, los factores sociales y económicos cumplen un papel importante (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

La orientación profesional y vocacional cobra importancia para el desarrollo de habilidades para la vida y para que los estudiantes tomen decisiones basadas en

criterios, que deben ir consolidándose mediante la participación en espacios diseñados para tal fin. Lo anterior contribuye a que se pueda reflexionar sobre lo que el estudiante espera de sí mismo atendiendo las características individuales y del medio.

Este trabajo resulta ser indispensable en las instituciones educativas y se ha estipulado de manera normativa y reglamentaria la importancia de orientar a los estudiantes, como lo plantea el Decreto 1860 de 1994 en su artículo 40:

“En todos los establecimientos educativos se prestará un servicio de orientación estudiantil que tendrá como objetivo general el de contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos, en particular en cuanto a: La toma de decisiones personales, la identificación de aptitudes e intereses, la solución de conflictos y problemas individuales, familiares y grupales, la participación en la vida académica, social y comunitaria, el desarrollo de valores, y las demás relativas a la formación personal de que trata el artículo 92 de la ley 115 de 1994”.

De acuerdo con lo anterior, se observa la pertinencia de trabajar la orientación vocacional y profesional. Ahora en cuestión de las estrategias pedagógicas y didácticas, en los diferentes manuales se trabaja con guías, en la que hay participación grupal o individual en la que se abordan los temas propuestos que les permitan a los estudiantes responder a las demandas sociales mediante espacios creados para la reflexión sobre su proyecto de vida y otros aspectos individuales y sociales que inciden en la toma de decisiones (Colombia Aprende, 2019, Guzmán-Suárez, 2012). También se ha evidenciado que, entre las estrategias que son más

frecuentes para el abordaje de la orientación vocacional, se encuentran test, charlas, programas, simuladores y talleres (Fernández, 2015).

Sin embargo, la contribución de las TIC al proceso del aprendizaje ha ido avanzando y su manejo se ha considerado como parte de la necesidad para trabajar competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes. La apropiación de la tecnología y el desarrollo de la mediación pedagógica desde estas propuestas promueven el aprendizaje significativo, se ha demostrado la eficacia en el proceso, además se dinamiza el aprendizaje, y se mantiene el rol activo del estudiante quien se motiva a participar de las actividades (López-Belmonte, Pozo, Morales-Cevallos & López-Meneses, 2019).

Por lo anterior, la pregunta que se plantea es ¿cuáles estrategias pedagógicas y didácticas contribuyen a la reflexión sobre la orientación profesional y vocacional en estudiantes de décimo y once?

### **GAMIFICACIÓN E INTERVENCIÓN BASADA EN JUEGOS**

La intervención basada en juegos permitió evidenciar que la motivación de los estudiantes aumentaba y ellos consideraban la intervención satisfactoria para su proceso de aprendizaje. En un estudio de caso en el que se utilizó la herramienta kahoot para los fines académicos, los estudiantes mencionaron tener una actitud positiva hacia el aprendizaje; consideran que mediante la app se refuerza lo aprendido (56%), se motivan por aprender (48%) y consideran necesario el trabajo

mediado por la tecnología (61%), además mostraron preferencia por compartir ejercicios y lecciones teóricas con Kahoot (88%). Por último, se evidenció el éxito académico en el grupo con el que se trabajó esta app (Fuster-Guilló, et.al, 2019).

Además de lo mencionado se destacan que kahoot tiene una diagramación que permite consolidar los elementos de la gamificación como son la curiosidad que se da mediante la interacción con la herramienta, al mismo tiempo el refuerzo también es una opción que se trabaja con esta plataforma, lo que promueve la motivación intrínseca y extrínseca y facilita el compromiso. Al mismo tiempo, los estudiantes tienen mejor disposición para aprender (Lind, Ganapathy & Kaur, 2018).

La orientación vocacional con la mediación de la tecnología contribuye al desarrollo individual y la gamificación puede ser un recurso que favorezca la motivación de los estudiantes, la resolución de problemas e incentiva el aprendizaje (Plachart, Reina, Padrón, Montero & Ferrer, 2018).

Las aplicaciones existentes que han sido diseñadas para la orientación vocacional se enfocan en la obtención de datos a través de test psicométricos, o se utilizan algunos juegos para la medición de habilidades cognitivas entre ellas se encuentran: CareerGuide, que brinda respuestas sobre la orientación vocacional; Career Guidance India, facilita la información de las carreras; Personality Career & Ability Tests, test de personalidad, habilidades y actitudes, brinda un puntaje sobre las fortalezas del usuario; CareerPilot, utiliza métricas de personalidad que las relaciona con las áreas de desempeño profesional, proporciona tareas para el desenvolvimiento en misiones de acuerdo al cumplimiento de objetivos del usuario

lo que mejora la productividad; GamEffective Mobile, utiliza la gamificación para el cumplimiento de logros específicos; Luminosity, software para el entrenamiento cognitivo (Albarracín-Castillo y Mateus- Vélez, 2019, DSIT, s.f).

Ahora bien más allá de la medición y de la obtención de resultados a partir de la evaluación continua de atributos específicos, se requería implementar un programa que promueva la participación de los estudiantes de manera activa, que implique a cada uno de los agentes del sistema educativo, docentes, padres de familia, orientadores y que mediante la planeación de actividades en las que se incluye el diagnóstico, la implementación, la evaluación continua y la socialización de resultados permita trabajar en la orientación vocacional de manera pertinente, coherente y sistemática (Said-Hung, Valencia-Cobo, Turbay-Illesca, Martes-Camargo, De la Hoz, 2014).

### **MÉTODOS**

El Politécnico Grancolombiano ha propuesto el Plan de Orientación Vocacional, dirigido a diferentes colegios de Colombia, que se centra en consolidar unas temáticas y actividades para que los estudiantes de grados noveno, décimo y once puedan conocerse a sí mismos y los factores externos que inciden en la toma de decisiones. Para incentivar la motivación y por lo tanto la participación de los estudiantes se promovió el trabajo desde la gamificación como estrategia que favorece los aprendizajes a través de técnicas basadas en el juego que permitan

motivar la acción, incentivar el aprendizaje y la resolución de problemas. Lo anterior sumado a los elementos del juego que animen y persuadan a los estudiantes (Observatorio de Innovación educativa del Tecnológico de Monterrey, 2016, Karl Kapp citado en Olomudzski, 2013). Así mismo, se busca que los estudiantes participen activamente en cuanto las actividades sean entretenidas y atractivas para ellos (Flatla, Gutwin, Nacke, Bateman & Mandryk, 2011).

El objetivo de esta práctica fue Incentivar la participación de los estudiantes de grados décimo y once en el Plan de orientación vocacional mediante una estrategia de gamificación que contribuyera a la reflexión personal y colectiva sobre las habilidades y factores influyentes en la toma de decisiones, lo anterior basado desde un enfoque pedagógico lo que facilita la formación y el desarrollo del estudiante de manera integral porque se permite el conocimiento de sus intereses, aptitudes y actitudes que facilitan la toma de decisiones (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

## **ELEMENTOS DE LA GAMIFICACIÓN**

Considerando que los estudiantes a los que va dirigida la propuesta son nativos digitales se asume que se puede incentivar el aprendizaje con una estrategia con la que se sientan cómodos y con la que ya tengan una familiaridad. La estructura de la gamificación permitió organizar la información que ya estaba indicada para abordar el tema sobre el Plan de orientación vocacional y profesional con los estudiantes, pero el desafío consistió en entender cuáles son los elementos que

constituyen las dinámicas del juego que permite responder a la pregunta ¿por qué el ser humano quiere involucrarse en una actividad de juego?, la mecánica del juego, conocer en qué consiste, proponer los niveles, los retos, la retroalimentación, las clasificaciones, y los componentes del juego, como los avatares, las insignias, las tablas de posición, entre otras (Valda-Sanchez y Arteaga-Rivero, 2015).

La propuesta consideró todos estos aspectos y recurrió a revisar junto con algunos gamers los elementos que se podían tener presentes atendiendo a la dinámica de trabajo propuesta. El mundo EVERMORE consideró en específico los elementos que se proponen en la gamificación. (Observatorio de innovación educativa del tecnológico de Monterrey, 2016)

**META Y OBJETIVOS:** en primera medida se establecieron las actividades que los estudiantes tenían que realizar de acuerdo con las temáticas abordadas. En primer lugar, se les solicitó la selección del AVATAR.

De esta manera, se construyó un mundo cuya narrativa se centra en la identificación con uno de los personajes (AVATARS) que es el héroe que tendrá que recorrer los diferentes escenarios para el aprendizaje propuestos y deberá asumir retos concretos que le permitan alcanzar la meta entre ellos lograr un proceso de autoconocimiento como seguir las pistas para abrir el tesoro. Los avatares fueron contruidos con la herramienta Pixton

Además, en cada escenario se planteaban retos para avanzar en el mundo EVERMORE, como fueron la realización de foros, cuestionarios, la respuesta a

preguntas concretas, etc. Que se fueron consignando en CANVAS que es la LMS que apoya la consolidación de los aprendizajes de los estudiantes en la que se encuentran las guías que orientan el proceso.

**REGLAS:** en la presentación del juego se presentan las reglas de trabajo relacionadas con las restricciones del juego, la asignación de turnos, cómo ganar o perder puntos; cómo permanecer en el juego; cómo completar la misión o lograr el objetivo.

**NARRATIVA:** Se anima a que los estudiantes puedan identificar las fortalezas de su personaje, además a la realización de tareas que pueda contrastar con la realidad.

**LIBERTAD PARA ELEGIR:** la selección de los avatares les permite seleccionar entre las posibilidades existentes. Además, cada estudiante puede explorar la propuesta accediendo a las plataformas que los lleva a las actividades propuestas.

**LIBERTAD PARA EQUIVOCARSE:** los desafíos les permiten a los estudiantes asumir riesgos, en un contexto seguro, en el que prima la confianza y la participación.

**RECOMPENSAS:** Cada una de las actividades que se realizan les permite a los estudiantes ganar puntos. Los puntos se designan de acuerdo a las actividades propuestas y al desafío de las mismas.

**RETROALIMENTACIÓN Y ESTATUS VISIBLE:** de acuerdo con lo que los estudiantes hayan realizado en la plataforma y en las actividades sincrónicas se va

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

mostrando el avance que hayan tenido durante la semana. Se presenta el pódium semanal el lugar en el que se encuentra cada participante según su desempeño.

**RESTRICCIÓN DE TIEMPO:** algunas tareas se concretan en tiempos determinados, se estima que en los encuentros sincrónicos algunas de ellas sean desarrolladas.

**PROGRESO:** Cada mundo es un nivel distinto y durante el encuentro sincrónico se dan pistas específicas para que ellos logren abrir el cofre que se tiene disponible al final solo para los estudiantes que hayan recabado las pistas. Además, en la plataforma CANVAS encontraban información que les permitía complementar los temas que se veían en los encuentros sincrónicos.

**SORPRESA:** las recompensas se daban de manera aleatoria. Los estudiantes que estaban en un primer lugar en el pódium tenían la posibilidad girar la ruleta y llevarse más puntos. En otras ocasiones se incentivó la participación otorgando puntaje por participación en los encuentros sincrónicos.

Las actividades se realizaron en dos colegios situados en Antioquia y Bogotá. Al inicio de cada encuentro semanal a cada estudiante se le realimentaba su proceso. El sistema de recompensas basado en puntos, insignias y trofeos permitió que el estudiante también auto monitoreara su participación semanal. Además, se estableció el pódium como un mecanismo para que ellos revisaran cómo iban con su participación y qué aspectos deberían considerar para que, de manera autónoma logran realizar las actividades. Los trofeos se les entregaron a los estudiantes que

cumplieron con los 200 puntos lo que le da la posibilidad de ingresar al siguiente escenario, aquellos que no lograban finalizar las actividades podían avanzar, pero no se les daba el premio correspondiente. Al final del mundo se realizó la gala de la excelencia en la que cada estudiante recibió su certificado y se premiaron aquellos que cumplieron con el máximo puntaje y las reglas del juego.

Los estudiantes valoraron el trabajo propuesto. Ellos y los docentes u orientadores del colegio se permitieron considerar las opciones planteadas para ser parte de un mundo ficticio, en el que los propios protagonistas son ellos mismos y de ellos dependía avanzar o quedarse en el proceso. Esto lo consideraban los estudiantes en los encuentros sincrónicos, donde se animaba a participar a los estudiantes que no cumplían con la meta semanal y se premiaba a los estudiantes quienes cumplían con las actividades.

El efecto sorpresa que se presenta en las sesiones cumple un valor especial puesto que es un elemento que les permite incentivar la participación, pero con reglas definidas y con compromisos cumplidos. Esta manera de incentivar la participación contempla la motivación extrínseca en la que los estudiantes reciben un beneficio por la ejecución de la tarea lo que permite considerar los objetivos educativos. Esta se vio concretamente al principio del trabajo, luego se contempló la manera en que los estudiantes participaban mostrando compromiso, interés y atención por las actividades de manera que las insignias, las recompensas eran importantes, pero a su vez la misma actividad permitía que ellos se involucrarán. Lo anterior, ocurrió en pocos estudiantes, al parecer sólo en aquellos que se comprometieron de principio a fin.

En de la propuesta de gamificación se consideran que los estudiantes deben ir acompañados en el proceso, se deben exponer objetivos, metas y competencias específicas para hacer un seguimiento al proceso de cada estudiante. Con esto en mente y para lograr el objetivo propuesto se consideró trabajar el seguimiento de los estudiantes mediante lo que se denomina la trayectoria del jugador que se compone de los siguientes momentos (Observatorio de innovación educativa del tecnológico de Monterrey, 2016):

1. Introducir el juego: a las estudiantes se les introduce en la dinámica de juego, se presentan las reglas, los componentes. En este punto se hace evidente la narrativa del juego.
2. Entrenamiento: se le indica al estudiante cuál es la problemática que va a abordar, se propone un objetivo claro a resolver que le permita tener unos primeros logros en el inicio de los retos.
3. Andamiaje: Cada una de las sesiones cumplió con objetivos claros y específicos, las planeaciones se realizan atendiendo a las competencias que los estudiantes deben desarrollar, lo que permite realimentar el proceso.
4. Hacia el dominio del juego: en la medida en que el estudiante va pasando de un mundo a otro se espera que vaya adquiriendo conocimientos y habilidades mostrando un progreso gradual.

## EL ROL DEL ORIENTADOR

El proceso lo realizan los practicantes de psicología quienes no conocían de la estrategia, pero se fueron involucrando en la creación de los personajes, la narrativa, las recompensas y en crear un mundo que permitiera incentivar el aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo, investigaron sobre los elementos propios de la gamificación, revisaron herramientas, plataformas, aplicaciones que les permitirán crear escenarios significativos para el aprendizaje.

Parte del desafío consistió en que el contenido pedagógico propuesto siguiera una narrativa, que tuviera una finalidad educativa, con elementos estéticos y propios de los juegos que cautivaran a los estudiantes, lo cual también contribuyó a que desarrollaran habilidades relacionadas con la investigación, la creatividad, el entretenimiento y la innovación.

El mayor desafío para la implementación de la estrategia es que va más allá proponer actividades que sean divertidas, porque detrás de la gamificación hay una serie de condiciones propias de los elementos del juego que implica pensar en retos, desafíos que se deben articular con la adquisición de habilidades específicas. De acuerdo con Del Rio y López (2014, p.15) “No debemos olvidar en ningún caso que no se trata de “jugar por jugar”, sino que detrás de este vehículo con formato de juego se encuentran una serie de objetivos predeterminados”.

En principio la estrategia buscaba motivar a los estudiantes en la participación de los módulos que se propusieron en el Plan de orientación Vocacional, pero además de lo anterior se pudo observar que los estudiantes entregaban a tiempo las

actividades, querían estar en el pódium y tener la posibilidad de participar en otras tareas a las que solo se pueden acceder por el cumplimiento en la realización de los trabajos propuestos.

Además, el monitoreo del proceso buscaba que los orientadores evaluaran a cada estudiante en la consecución de logros, en la adquisición de habilidades y en el dominio de conocimientos que se requieren para la reflexión en la toma de decisiones.

También el ambiente de aprendizaje fue seguro lo que les permitía a los estudiantes a realizar las actividades sin temor alguno puesto que no se esperaban respuestas adecuadas ni inadecuadas, solo se trabaja desde las experiencias significativas para ellos en las que se vale pensar y expresarse sin miedo.

Ahora bien con lo expuesto se puede replantear el enfoque del trabajo en el que se comprende al individuo, de este modo se pasa a hablar de orientación vocacional y profesional a una orientación socio-ocupacional por cuando se concibe al ser como aquel que se va consolidando a partir de los ejes sociales, políticos, económicos y culturales lo que también contribuye al desarrollo de las identidades, en el conocimiento de sus intereses, creencias con lo que busca los sentimientos de logro (MEN, 2013). En este sentido, se abordan procesos específicos el conocimiento de sí mismo (Castañeda y Niño, 2005) lo que facilita que los estudiantes puedan a partir de sus propios intereses considerar las múltiples opciones y lograr consolidar la información necesaria para tomar las decisiones correspondientes a sus habilidades y conocimientos frente al tema.

## DISCUSIÓN CONCLUSIONES RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES

Como conclusiones se puede mencionar que la implementación del mundo Evermore incentivó el aprendizaje de los estudiantes, quienes a su vez se mostraron motivados, atentos e interesados por el desarrollo de las actividades. La participación en los encuentros sincrónicos fue muy activa lo que se puede relacionar con la motivación intrínseca y extrínseca que se ha evidenciado con este tipo de estrategias (Buil, Catalán & Ortega, 2019). Además, se evidenció que en la medida en que era realimentado su proceso algunos de ellos se mostraban más responsables culminando con las actividades propuestas. Finalmente, para la implementación de la gamificación como recurso para el aprendizaje se requiere del conocimiento de las principales características que la componen, así como los recursos tecnológicos y plataformas para su implementación.

Como limitaciones del trabajo expuesto se puede mencionar que aún falta mayor conectividad en algunas zonas del país en las que se quiere implementar la estrategia, pero por la falta de infraestructura tecnológica no es posible realizarlo.

Además, se requiere incentivar el aprendizaje colaborativo mientras se hace la evaluación de los estudiantes de manera individual. Así que, trabajar en el aprendizaje colaborativo puede proponerse desde los elementos descritos por Johnson y Holubec (1999) quienes mencionan los siguientes: la interdependencia positiva, la interacción, la responsabilidad individual y grupal, la integración social y la evaluación grupal.

Con esta estrategia se puede revisar lo relacionado con la consolidación de las habilidades sociales, interpersonales de comunicación, permitirse seguir una meta en común, basando el trabajo en el respeto mutuo, en un interés común y en la implementación del respeto por la opinión del otro.

### REFERENCIAS

- Albarracin-Castillo, J.J y Mateus-Vélez, S. (2019). Herramienta software para la orientación vocacional por medio de experiencias vivenciales basadas en videojuegos. [Proyecto de grado para obtener el título de ingeniero de sistemas. Universidad Autónoma de Bucaramanga] [https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/7042/2019\\_Tesis\\_Juan\\_Jose\\_Albarracin\\_Castillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/7042/2019_Tesis_Juan_Jose_Albarracin_Castillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Castañeda Cantillo, A.E & Niño-Rojas, J.A (2005). Procesos y procedimientos de orientación vocacional / profesional / laboral desde una perspectiva sistémica. Hallazgos, (4),144-165. ISSN: 1794-3841. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835163013>
- Colombia Aprende. (2019). Orientaciones socio-ocupacional. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siempre diae/93227>

Del Brio, N., López, P. (2014). Próximo destino: digitalización en Recursos Humanos. Recuperado de

[http://www.gref.org/nuevo/articulos/art\\_170614.pdf](http://www.gref.org/nuevo/articulos/art_170614.pdf)

Decreto 1860 de 1994. por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Agosto 03 de 1994. Diario Oficial año CXXX No 41480.

Departamento Nacional de Planeación (julio 03 de 2014). Lineamientos para la generación de oportunidades para los jóvenes (Documento CONPES 173). Bogotá, D.C. Bogotá, D.C. Colombia: DNP

DSIT, Dirección de Servicios de información y tecnología (s.f). software no licenciado universidad de los Andes. <https://software.uniandes.edu.co/liferpg/>

Fernández, A. (2015). Tutoría y desarrollo vocacional en la educación primaria. Trabajo de fin de grado. Universidad Internacional de la Rioja, España. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3177/fernandez%20gomez.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=El%20desarrollo%20vocacional%20del%20alumnado,actores%20de%20la%20Comunidad%20educativa.>

Flatla, D. R., Gutwin, C., Nacke, L. E., Bateman, S. & Mandryk, R. L. (2011). Calibration games: making calibration tasks enjoyable by adding motivating game elements. En Proceedings of the 24th annual ACM symposium on User interface software and technology (pp. 403-412). Santa Barbara, California.

Fuster-Guilló, A., Pertegal-Felices, M. L., Jimeno-Morenilla, A., Azorín-López, J., Rico-Soliveres, M. L., & Restrepo-Calle, F. (2019). Evaluating impact on motivation and academic performance of a game-based learning experience using Kahoot. *Frontiers in Psychology, 10*, 2843.

Gutiérrez A, D., Vélez Díaz, J. F., & López M, J. (2021). Indicadores de deserción universitaria y factores asociados. *EducaT: Educación Virtual, Innovación Y Tecnologías, 2(1)*, 15 - 26. <https://doi.org/10.22490/27452115.4738>

Guzmán-Suárez. (2012). Guía de orientación Vocacional. Universidad Libre. Bogotá

Johnson, D.W., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós. ISBN 950-12-2144-X.

Olomudzski, Guido. (2013). Gamification : mecánicas de juegos aplicadas al mundo de la enseñanza Universitaria. (Trabajo Final de Posgrado. Universidad de Buenos Aires.) Recuperado de [http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tpos/1502-0989\\_OlomudzskiG.pdf](http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tpos/1502-0989_OlomudzskiG.pdf)

Lin, D. T. A., Ganapathy, M., & Kaur, M. (2018). Kahoot! It: Gamification in higher education. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities, 26(1)*, 565–582.

Lin, J.-W., Lai, Y.-C., Szu, Y.-C., Lai, C.-N., Chuang, Y.-S., & Chen, Y.-H. (2014).

Development and evaluation of across-unit diagnostic feedback mechanism for online learning. *Educational Technology & Society*, 17(3), 138–153

López-Belmonte, J., Pozo, S., Morales-Cevallos, M<sup>a</sup>. B., & López-Meneses, E.

(2019). Competencia digital de futuros docentes para efectuar un proceso de enseñanza y aprendizaje mediante realidad virtual. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 67, 1-15.

<https://doi.org/10.21556/edutec.2019.67.1327>

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Deserción estudiantil en la

educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de

[https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702\\_libro\\_desercion.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Compendio estadístico de la

educación superior colombiana. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-360743.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-360743.html?_noredirect=1)

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Manual de orientación vocacional y

profesional para los departamentos de consejería estudiantil. ISBN: 978-9942-07-908-4. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/A.-Manual-de-OVP.pdf>

Ministerio De Educación Nacional. (MEN, 2013). Rutas de vida. Manual de Acompañamiento de Orientación Socio Ocupacional. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. [Documento en línea]. Disponible en Internet en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-343615\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-343615_recurso_6.pdf)

Observatorio de innovación educativa del tecnológico de Monterrey (2016, EDUTRENDS). Gamificación. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edutrendsgamificacion>

Planchart, S. C. F., Reina, M. F., Padrón, N. D. P., Montero, M. E. M., & Ferrer, E. E. C. (2018). La gamificación como herramienta en el trabajo docente del orientador: Innovación en asesoramiento vocacional desde la neurodidáctica. *Revista Iberoamericana De Educación*, 78(1), 165-182. <https://doi.org/10.5944/ried.2.11.930>

Said-Hung, E; Valencia-Cobos, J; Turbay-Illesca, M; Martes-Camargo, L, De la Hoz, R. Modelo de orientación vocacional MOV para instituciones educativas. (2014). En Said-Hung, E & Valencia-Cobo, J. (Eds). *Modelo de orientación vocacional para instituciones educativas en Colombia*. (112-144) Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

Valda-Sanchez, F y Arteaga-Rivero, C. (2015). Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en una plataforma virtual de educación. *Fides Et Ratio* (9).9, p. 65-80. ISSN 2071-081X.

**RESEÑA****JUANITA DEL PILAR BEJARANO CELIS**

Psicóloga de la universidad de los Andes especialista en pedagogía y magister en educación de la Universidad Pedagógica nacional. Cursando actualmente maestría en psicología clínica y de la salud (UNEATLÁNTICO España). Dispone de una amplia trayectoria en educación superior (docencia-investigación).

### ZAMUDIO: RESULTADOS DEL PROGRAMA GOLDEN5 EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE VILLAVICENCIO, META-COLOMBIA

### RESULTS OF THE GOLDEN5 PROGRAM IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION OF THE CITY OF VILLAVICENCIO, META-COLOMBIA

Rosa Deisy Zamudio González  
Universidad Cooperativa de Colombia, campus Villavicencio  
Grupo de investigación PROMETEO  
Colombia

**RESUMEN:** La calidad educativa que ofrecen los colegios y escuelas de Colombia a los padres de familia debe reflejarse en los lineamientos pedagógicos y educativos que se encuentran en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en los Manuales de Convivencia de cada institución. De ahí que el ambiente educativo, la igualdad de oportunidades que tienen los niños, niñas y adolescentes, el acceso y la permanencia en la escuela. El objetivo del estudio, consistió en presentar los resultados del programa Golden5 en una institución educativa de la ciudad de Villavicencio, Meta-Colombia. Los resultados fueron analizados desde el impacto que el programa Golden5 haya tenido en los profesores y estudiantes y la contribución de este en la mejora del bienestar en los estudiantes y en general del clima de aula. La población estuvo compuesta por estudiantes cuyas edades se encontraban entre 11 y 13 años. La población se encuentra centralizada en los grados 6° a 11°, cuenta con 560 estudiantes entre niños y niñas y 24 profesores. Se

presentaron resultados a nivel global iniciando con los estadísticos que se tuvieron en cuenta para su análisis, donde en la media global del alumnado se relacionan las medidas de media, mediana y moda. Como conclusión, se espera que con la implementación y desarrollo de esta propuesta en la institución, se mejore la calidad de vida de los integrantes de la comunidad académica.

**PALABRAS CLAVE:** educación, bullying, bienestar, calidad de vida, violencia escolar, clima escolar.

**ABSTRACT:** The educational quality offered by colleges and schools in Colombia to parents should be reflected in the pedagogical and educational guidelines found in the Institutional Educational Project (PEI) and in the Coexistence Manuals of each institution. Hence the educational environment, equal opportunities for children and adolescents, access and permanence in school. The objective of the study was to present the results of the Golden5 program in an educational institution in the city of Villavicencio, Meta-Colombia. The results were analyzed from the impact that the Golden5 program has had on teachers and students and its contribution to improving student well-being and the classroom climate in general. The population consisted of students whose ages were between 11 and 13 years old. The population is centralized in grades 6 to 11, it has 560 students among boys and girls and 24 teachers. Results were presented at a global level, starting with the statistics that were taken into account for their analysis, where in the global mean of the students, the measures of mean, median and mode are related. In conclusion, it is expected that with the implementation and development of this proposal in the institution, the quality of life of the members of the academic community will be improved.

**KEYWORDS:** education, bullying, well-being, quality of life, school violence, school climat

### INTRODUCCIÓN

El programa Golden 5 se aplicó en una institución educativa de Villavicencio bajo la asesoría de la doctora María José Lera (quien es la autora del programa) y con el acompañamiento y colaboración de los docentes psicólogos Iván Ramírez y Alexandra Rubio del programa de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, Campus Villavicencio. Por consiguiente, las realizaciones de este tipo de estudios se constituyen en una nueva mirada holística e integral, que beneficia a la comunidad educativa, que está en procesos de formación en la ciudad de Villavicencio; los aportes dan cuenta de un nuevo conocimiento centrado en la resignificación de relaciones en instituciones educativas, que transitan en la construcción de nuevas conductas, en los que los ciclos vitales de jóvenes en la sociedad son de alta relevancia.

El programa Golden 5 (Lera, 2009) fue creado en la Universidad de Sevilla de España para las instituciones educativas como una estrategia para dar cuenta del Bullying, el matoneo existente, y las violencias que han generado en los estudiantes desmotivación, problemas de convivencia, ausentismo, falta de resultados y en general en desajuste escolar. Las actividades del programa Golden 5, están encaminadas para que docentes, padres y estudiantes desarrollen factores

protectores, que potencialicen su accionar y se mejore la calidad de vida y el bienestar de la comunidad institucional; esta experiencia ha sido exitosa en España y se expande a otras instituciones educativas de Italia, Bélgica, Noruega y Polonia, logrando este propósito.

El objetivo principal de este estudio fue presentar los resultados obtenidos en la aplicación del programa Golden5 en una institución de la ciudad de Villavicencio

Los resultados del estudio señalan la importancia de la autoeficacia, donde las creencias de autoeficacia son un excelente predictor de la motivación y del logro académico, incluyendo aquellos estudiantes con un rendimiento inferior Schunk & Mullen, (2012). Un meta-análisis revela que las correlaciones entre las creencias de autoeficacia del alumnado y los resultados académicos son notables y la autoeficacia explica aproximadamente el 25% de la varianza en la predicción de resultados conductuales y académicos Klassen & Usher, (2010). Las creencias de autoeficacia también tienen un efecto directo en el bienestar de los estudiantes. Recientes estudios muestran que la autoeficacia tiene un impacto positivo y significativo en el bienestar psicológico del alumnado; un alto nivel de creencias de autoeficacia se asocia con altos niveles de compromiso y satisfacción con la vida Siddiqui, (2015).

### MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN DE LA LITERATURA

El desarrollo teórico de la investigación se presenta a partir de la teoría de la autodeterminación estudiada por Deci & Ryan, (2008) como una teoría macro del desarrollo y la motivación humana, aplicada en el campo de la educación, no solo con estudiantes sino involucrando a los profesores de las instituciones educativas entre la motivación y su impacto en el rendimiento académico y el bienestar, centrándose en explorar la motivación intrínseca, qué lleva a una implicación y compromiso en la realización de actividades.

Desde la teoría de la autodeterminación la importancia de la autoeficacia percibida se ha convertido en un elemento fundamental en el rendimiento académico, en el artículo llamado Autoeficacia general percibida en Universitarios Mexicanos, diferencias entre hombres y mujeres, elaborado por Aguirre, Blanco, Rodríguez-Villalobos y Ornelas (2015) cuyo objetivo fue comparar los perfiles de autoeficacia general percibida de mujeres y hombres universitarios del noroeste de México. Con una muestra total de 282 individuos donde 142 fueron mujeres y 140 hombres, realizando una investigación de tipo cuantitativo con diseño descriptivo-transversal tipo encuesta, dan por resultado que las mujeres obtienen puntuaciones más altas de autoeficacia percibida, con mayor posibilidad y necesidad de ser autoeficaces en comparación con los hombres.

Por tal motivo, la teoría de la autodeterminación es una teoría macro del desarrollo y la motivación humana, que se ha aplicado con éxito en diferentes ámbitos, incluyendo el profesorado y a la educación (Deci & Ryan, 2008). Durante

décadas la teoría de la autodeterminación ha abordado los vínculos entre la motivación y su impacto en el rendimiento y el bienestar, centrándose en explorar qué facilita una motivación intrínseca, y qué lleva a una implicación y compromiso en la realización de actividades. Los resultados sugieren que posibilitar unas condiciones contextuales que permitan satisfacer las necesidades de sentirse competente, bien relacionado y autónomo conducirá a una mayor satisfacción y prosperidad, así como beneficios colaterales relacionados con una mayor eficacia (Deci, Olafsen, & Ryan, 2017). Las satisfacciones de las necesidades son esenciales para la salud psicológica y el bienestar, y para tener unas buenas interacciones en los entornos sociales (Ryan & Deci, 2000).

Es de comprender, como los investigadores de la teoría de la autodeterminación han encontrado resultados consistentes; los entornos sociales que apoyan la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas facilitan la motivación autónoma, el bienestar psicológico, físico, y el rendimiento (Deci & Ryan, 2000). Como tal, dentro de la teoría de la autodeterminación, la sub-teoría de las necesidades psicológicas básicas (NPB) es un constructo clave que permite describir las condiciones dentro de los contextos sociales que influyen en la motivación, el bienestar y el rendimiento, y en consecuencia, cómo facilitar las intervenciones óptimas (Ryan & Deci, 2017). En el contexto escolar, los resultados también son consistentes; estos argumentos los presentan los autores (Niemi & Ryan, 2009) manifestando si los estudiantes se encuentran motivados, aprenden mejor, valoran lo que les ofrece la institución. Cuando el individuo puede elegir, posicionarse, hay un aumento de la motivación, asociado con mejores resultados y

rendimiento, mayor compromiso (Grolnick & Ryan, 1987), aprendizaje y creatividad (Stornes, Bru, & Idsoe, 2008), mejor bienestar psicológico y salud mental (Deci & Ryan, 2002), y más persistencia y emociones positivas en la escuela (Guay, Ratelle, & Chanal, 2008). Al mismo tiempo, los estudiantes con alto bienestar psicológico y satisfacción con su vida son más flexibles, resistentes, eficientes en la resolución de problemas, más comprometidos con sus metas académicas y persiguen el éxito en lugar de concentrarse en evitar sus fracasos (Schunk & Mullen, 2012)

### ÁREAS DEL PROGRAMA GOLDEN5

El programa Golden5 cuenta con cinco áreas. A continuación, se presentan las 5 áreas más importantes presentadas por Lera, M-J. (2015). Golden5: Una propuesta para mejorar el desarrollo humano a través del sistema educativo (p. 83-111).

#### a. Gestión de aula

Esta área fue escrita por (Maria-Jose Lera, Jensen, & Jøsang, 2009), en ella se presenta la importancia de la motivación externa la cual considera al entorno como eje primordial para la convivencia en la educación. Lera, M-J. (2015). Golden5: una propuesta para mejorar el desarrollo humano a través del sistema educativo (p 83-111).

#### b. Construyendo relaciones

El área 2 o construyendo relaciones (Szymanska & Timmermans, 2009b) esta área es importante el manejo de las relaciones entre estudiantes y profesores,

donde se fundamenta en la teoría de la autodeterminación y la necesidad de estar bien relacionado (Deci & Vansteenkiste, 2004; Richard M. Ryan & Deci, 2000).

c. Clima social

La tercera área es el clima social (Buccoliero, 2009) basado en la mejora de las relaciones entre iguales, la cultura de la identidad de grupo, y la satisfacción de las necesidades sociales de logros comunes, afiliación y poder en el grupo.

d. Aprendizaje ajustado.

La cuarta área es Aprendizaje ajustado (Jensen, Joesang, & Lera, 2009c) basado en los principios aportados desde la psicología de la instrucción, añadiendo todas las variables motivacionales del pensamiento, fundamentado en las necesidades psicológicas de autonomía y competencia, y tomando como proceso la teoría del cambio intencional (Boyatzis, 2006).

e. Familia-Escuela

La quinta área es acerca de la familia (Jensen, Jonsang, & Lera, 2009) y la necesidad de compartir con los padres y madres los aspectos positivos de sus hijos e hijas, de utilizar en el mejor sentido el poder de las atribuciones y las expectativas, es decir, la dimensión emocional. Cuando el contexto escolar y familiar camina en la misma dirección, refuerzan los mismos comportamientos, y ambos comparten las altas expectativas, los resultados mejoran, y se consiguen cambios significativos (Bronfenbrenner & Cecci, 1994).

El presente estudio es de enfoque mixto cualitativo y cuantitativo. Según Hernández, Fernández, Sampieri (2006). Definen el enfoque mixto como un proceso que, a su vez, integra diversos procesos. El proceso cuantitativo es secuencial y probatorio. El proceso cualitativo es “en espiral” o circular, las etapas a realizar interactúan entre sí y no siguen una secuencia rigurosa.

Fundamentalmente, como ya se ha comentado, el proceso cuantitativo parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos), y se establece una serie de conclusiones respecto de la(s) hipótesis.

### **MATERIALES PARA LA EJECUCIÓN**

Se evaluaron a los estudiantes: la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 2000), sus expectativas de autoeficacia (Carrasco-Ortiz & del-Barrio-Gándara), su bienestar psicológico (Kidscreen, 2006), su implicación en problemas de convivencia (Del Rey, Casas & Ortega, 2017), y su rendimiento escolar.

Se evaluaron a los profesores sus competencias docentes y sus expectativas de autoeficacia, es el mismo cuestionario que se le aplicó a los estudiantes, pero lo

completó el profesorado sobre sí mismo y el alumnado sobre el profesorado (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)

Manuales o guías: Los cuestionarios utilizados son aportados por el programa Golden5, y son los normalmente utilizados para evaluar el impacto del profesorado en el bienestar psicológico del alumnado, en su comportamiento y rendimiento escolar. Se aplicó el cuestionario CLASS.

## **ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS**

Para la obtención de los resultados se tuvo en cuenta los estadísticos encontrados en los instrumentos aplicados tanto a los estudiantes como a los profesores y el análisis en el estudio de las categorías de gestión, instrucción, motivación, justicia y relaciones, dichas categorías se encuentran argumentadas teóricamente en la autodeterminación para la disminución del bullying en la institución educativa. Se presentan resultados a nivel global iniciando con los estadísticos que se tuvieron en cuenta para su análisis, se presentan en el cuadro 1, en el cuadro 2 y en la gráfica 1 la media global del alumnado donde se relacionan las medidas de media, mediana y moda, en términos generales, la evaluación realizada por los estudiantes en la institución es de sobresaliente.

# EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

**Cuadro1 Estadísticos**

		Gestión	Instrucción	Motivación	Justicia	Relaciones
N	Válidos	267	275	273	273	274
	Perdidos	88	80	82	82	81
	s					
	Media	3,16	3,88	3,4771	2,65	3,69
	Mediana	3,00	4,00	3,5000	3,00	4,00
	Moda	3	4	3,50	3	4

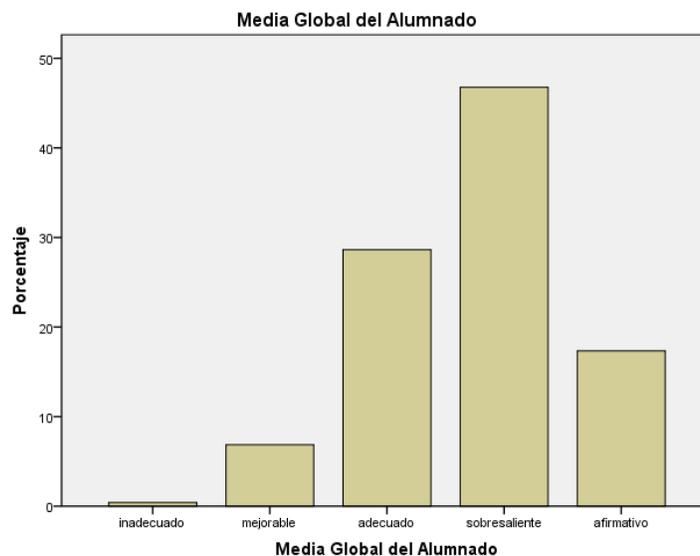
Fuente: Elaboración propia 2021

**Cuadro 2 Media Global del Alumnado**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	inadecuado	1	,3	,4	,4
	mejorable	17	4,8	6,9	7,3
	adecuado	71	20,0	28,6	35,9
	sobresaliente	116	32,7	46,8	82,7
	afirmativo	43	12,1	17,3	100,0
	Total	248	69,9	100,0	
Perdidos	Sistema	107	30,1		
Total		355	100,0		

Fuente: Elaboración propia 2021

**Grafica 1 Media global del alumnado**



Fuente: Elaboración propia 2021

De acuerdo con la percepción que tiene los profesores la categoría de relaciones en el cuadro 3 y en la gráfica 2, se encuentra dentro de la frecuencia más alta, es así como de esta manera los estudiantes manifiestan que las relaciones con sus profesores es de carácter sobresaliente; esta categoría se encuentra relacionada con el área Construyendo relaciones, (Szymanska & Timmermans, 2009b) es importante en el manejo de las relaciones entre estudiantes y profesores, desde allí se fundamenta en la teoría de la autodeterminación y la necesidad de estar bien relacionado (Deci & Vansteenkiste, 2004; Richard M. Ryan & Deci, 2000). Como se puede observar en el cuadro 3, seguido por la gráfica 2 de relaciones.

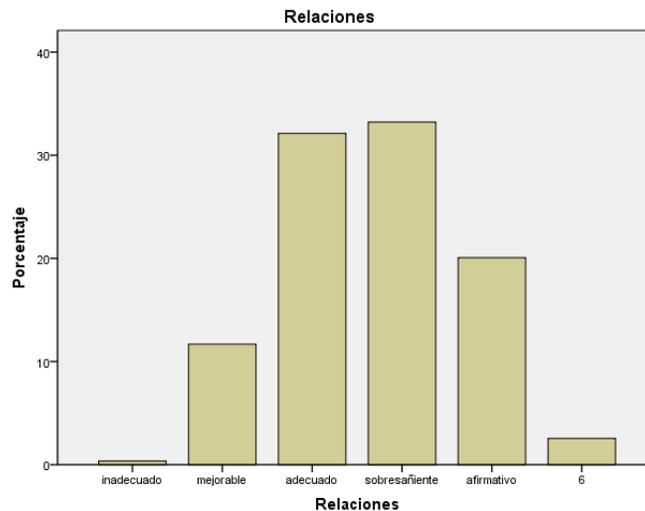
**Cuadro 3 Relaciones**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	inadecuado	1	,3	,4	,4
	mejorable	32	9,0	11,7	12,0
	adecuado	88	24,8	32,1	44,2
	sobresaliente	91	25,6	33,2	77,4
	afirmativo	55	15,5	20,1	97,4
	6	7	2,0	2,6	100,0
	Total	274	77,2	100,0	
Perdido	Sistema	81	22,8		
S					
Total		355	100,0		

**Fuente:** Elaboración propia. 2021

**Gráfica 2 Relaciones**

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS



**Fuente:** Elaboración Propia 2021

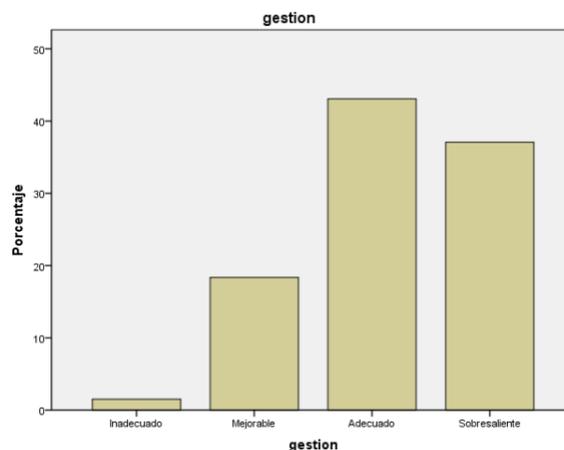
Seguida la categoría de gestión en el cuadro 4, y en la gráfica 3, en Ella se presenta la importancia de la motivación externa la cual considera al entorno como eje primordial para la convivencia en la educación. Lera, M-J. (2015). Golden5: una propuesta para mejorar el desarrollo humano a través del sistema educativo (p 83-111). Los estudiantes le dan una valoración a la gestión de adecuada, en el entendido de que los profesores se preocupan por aspectos más importantes en el proceso educativo que en la gestión para mejorar la convivencia.

**Cuadro 4 Gestión**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inadecuado	4	1,1	1,5	1,5
	Mejorable	49	13,8	18,4	19,9
	Adecuado	115	32,4	43,1	62,9
	Sobresaliente	99	27,9	37,1	100,0
	Total	267	75,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	24,8		
Total		355	100,0		

**Fuente:** Elaboración propia. 2021

**Gráfica 3 Gestión**



**Fuente:** Elaboración propia 2021

Como se puede observar en cuadro 5 y en la gráfica 4, los estudiantes acatan y aceptan ordenes de los profesores, generando dentro de la institución un sobresaliente clima escolar es decir, como lo señalan los autores; es un aprendizaje ajustado (Jensen, Joesang, & Lera, 2009c) basado en los principios aportados desde la psicología de la instrucción, añadiendo todas las variables motivacionales del pensamiento, fundamentado en las necesidades psicológicas de autonomía y

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

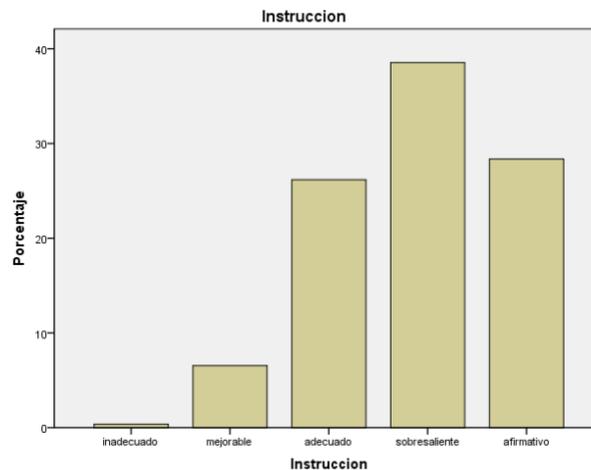
competencia, y tomando como proceso la teoría del cambio intencional (Boyatzis, 2006). En este sentido, el clima escolar dentro de la institución es considerado como sobresaliente.

**Cuadro 5 Instrucción**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	inadecuado	1	,3	,4	,4
	mejorable	18	5,1	6,5	6,9
	adecuado	72	20,3	26,2	33,1
	sobresaliente	106	29,9	38,5	71,6
	afirmativo	78	22,0	28,4	100,0
	Total	275	77,5	100,0	
Perdidos	Sistema	80	22,5		
	Total	355	100,0		

**Fuente:** Elaboración propia 2021

**Gráfica 4 Instrucción**



**Fuente:** Elaboración propia 2021

Para los estudiantes y profesores la categoría de justicia, como se observa en el cuadro 6 y en la gráfica 5, es considerada adecuada es decir, existen compromisos

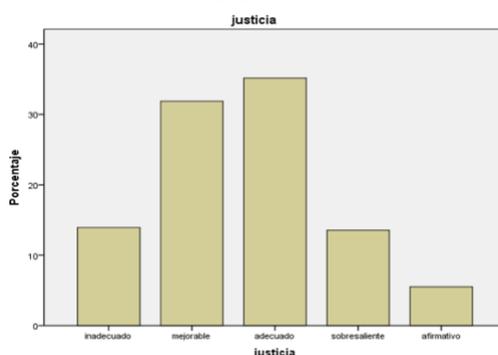
de equidad en el manejo de las normas dentro de la institución para corregir hechos presentados sobre el bullying, lo que podría considerarse para unos, para otros no resulta serlo, fenómeno que se atribuye como una manera de convivir en el ambiente educativo en que permanecen sin presentar situaciones que vayan más allá de las agresiones, sin embargo, existe en la institución el manual de convivencia para los estudiantes, relacionado con los compromisos académicos y comportamentales.

**Cuadro 6 justicia**

		Frecuencia	Porcenta je	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	inadecuado	38	10,7	13,9	13,9
	mejorable	87	24,5	31,9	45,8
	adecuado	96	27,0	35,2	81,0
	sobresaliente	37	10,4	13,6	94,5
	afirmativo	15	4,2	5,5	100,0
	Total	273	76,9	100,0	
Perdido	Sistema	82	23,1		
S					
Total		355	100,0		

**Fuente:** Elaboración propia 2021

**Gráfica 5 Justicia**



**Fuente:** Elaboración propia 2021

## CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES

Se ha demostrado que el bullying en las instituciones escolares afecta a sus integrantes, la superación de este problema compete, obviamente, a ellos, pero también, a las familias y a la sociedad en la cual tienen un rol las instituciones intermedias por cuanto el fenómeno del acoso, el bullying, el matoneo, la intimidación y las agresiones han superado la capacidad de las organizaciones de educación. Solamente si se tiene una perspectiva multidimensional tanto en la comprensión de los fenómenos como en la superación de los mismos se lograrán logros significativos que recuperen la función educadora de las instituciones. Sin embargo, los hechos analizados están ubicados dentro de un contexto envolvente de diferencias incluidas las disputas intrafamiliares, las riñas entre vecinos, para dar solución a los conflictos. Situaciones que además de reflejar violencia en la Institución Educativa, proporciona un ambiente escolar de malestar para quienes no promueven la violencia

Tanto los procesos de socialización como de legitimación y objetivación en los roles mencionados son todos integrantes de un proceso social que se clarifica en la organización escolar y vence sus raíces en las actitudes y conductas de los estudiantes.

Es importante tener en cuenta que los individuos están sujetos a la adaptación de su ambiente por ende es necesario que en los centros educativos se empiecen a implementar espacios de intervención y prevención del bullying, donde se debe promover una mejora del clima social del aula potenciando el desarrollo de la conducta psicocial, las habilidades sociales y de comunicación, las habilidades de

resolución de conflictos, la capacidad de empatía, el control de la ira, el respeto de la diferencia, etc. Existen limitantes en estudios enfocados en áreas de conflicto sobre violencia social y conductas inadecuadas en niños, ya que se encuentran múltiples factores influyentes como lo son, el estrato, la edad del desarrollo en la que se encuentran los individuos, el rol y ambiente familiar del menor, el sexo, la escolaridad, entre otros aspectos que harían del estudio algo muy extenso y minuciosos de observar en cada característica a evaluar.

Estudios como este, enfocados desde el área educativa y social de menores, nos ayuda a resolver problemáticas desde una base primaria (la institución educativa) que luego no serán participes en la sociedad como tal, si se implementan medidas de promoción y prevención de conductas inadecuadas en el aula, que es donde se encuentra el primer círculo social del menor, se podrá corregir muchas cosas dentro del comportamiento de los niños cuando empiecen a relacionarse en más áreas, como laboral, social; cuando sean adultos.

Con la realización de las diferentes actividades realizadas en la institución educativa se espera vincular a otras instituciones de la ciudad. Ofrecer el programa a la secretaria de educación, para la realización de alianzas en la propuesta de realización de capacitaciones y talleres a los docentes de las instituciones educativas de la ciudad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfonso, K. (16 de abril de 2017). En Colombia 7,6% de los estudiantes experimenta bullying. *La Republica*, pág. 1.

Acosta, R. (2044). La Autoestima en la Educación. *Revista Limite* No 11, 2004, 82-95.

Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.  
doi:10.1177/0149206311410606

Carrasco-Ortiz, M. Á., & del-Barrio-Gándara, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.

Coll, C. y. (2007). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza.

Chaux, E. (16 de marzo de 2012). Colombia es uno de los países con más alto índice de matoneo. *El Liberal de Popayán*, pág. 1.

Chaux, E. (2003). *Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia*. *Revista de estudios sociales*, 15, 47-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501504>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York: University Rochester Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology, 49*(3), 182-185.

Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4*, 19-43.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry, 11*(4), 227.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Basic Psychological Needs Scale. Retrieved from <http://selfdeterminationtheory.org/basic-psychological-needs-scale/> website:

Diseth, Å. g., Danielsen, A. G., & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology, 32*(3), 335-354. doi:10.1080/01443410.2012.657159

Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar. *Universitas Psychologica, 16*(1), 1-11. doi: org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec

Gonzalez, A. (2005). Motivacion academica. Oviedo: Piramide.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *J Pers Soc Psychol*, 52(5), 890-898. doi:10.1037/0022-3514.52.5.890

Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233 - 240.

Guay, F., Lessard, V., & Dubois, P. (2016). How can we create better learning contexts for children? Promoting student's autonomous motivation as a way to foster enhanced educational outcomes. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners: perspectives from research and practices using Self-Determination theory* (pp. 83-107). Singapore: Springer

Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Willey.

Herrera, P. (2007). *Psicología de la educación*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

The KIDSCREEN Group Europe. (2006). *The KIDSCREEN Questionnaires – Quality of life questionnaires for children and adolescents. Handbook*. . Lenge-rich: : Pabst Science Publishers.

Lieury, A. (2016). *Motivación y éxito escolar*. Argentina: Fondo de cultura económica.

- Lera, M.-J. (Ed.) (2009). *Golden5: una intervención psicoeducativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and Competence in German and American University Students: A Comparative Study Based on Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 68-84. doi:10.1037/0022-0663.96.1.68
- Mitchell, S. N., & DellaMattera, J. N. (2010). Teacher Support and Student's Self-efficacy Beliefs. *Journal of Contemporary Issues in Education, 5*, 24-35.
- Miravalle, F. (2010). *Motivacion en el Aula y Fracaso escolar. Motivacion Y fracaso Escolar* (pág. 1). Madrid: CEU Editores.
- Niemiec, C., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 133-144.
- Pascual, L. (2007). *Educacion, Familia y Educacion*. Argentina: Homosapiens.
- Polailo, A.-L. (2010). *En busca de la Autoestima Perdida*. Santiago de Chile: Desclee de Brouwer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guildford: Guildford Press.
- Stornes, T., Bru, E., & Idsoe, T. (2008). Classroom Social Structure and Motivational Climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 315-329. doi:10.1080/00313830802025124
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235): Media Springer Science + Business.
- Schunk, D., & Pajares, F. (2001). The Development of Academic Self-Efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Klassen, R. M., & Usher, E. L. (2010). Self-efficacy in educational settings: recent research and emerging directions. In S. Karabenick & T. C. Urdan (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: Decade Ahead, Volume 16A : Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement*. Bradford, GBR: Emerald Group Publishing Ltd.

Siddiqui, S. (2015). Impact of Self-Efficacy on Psychological Well-Being among Undergraduate Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(3).

Reeve, J. (2015). Autonomy-supportive teacher: what it is, how to do it. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners*. Singapore: Springer.

Wang, J. C. K., Ng, B. L. L., Liu, W. C., & Ryan, R. M. (2015). Can being autonomy-supportive in teaching improve students' self-regulation and performance? In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners*. Singapore: Springer.

Vizcaíno G., Milcíades (2008). El rol delincencial: una reflexión desde niños infractores, en Revista Criminalidad, DIJIN de la Policía Nacional, Volumen 50, Número 2, noviembre 2008.p15-29.

## RESEÑA

### ROSA D. ZAMUDIO

Psicóloga, especialista en educación con énfasis en procesos psicopedagógicos, especialista en gerencia de recursos humanos, magister en educación, candidata a doctora en pensamiento complejo en la Multiversidad de Hermosillo – Sonora de México. Integrante del grupo de investigación Prometeo del programa de psicología

reconocido por Colciencias- Docente investigadora de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Villavicencio-Meta. Colombia en los cursos de metodología de la Investigación, informes psicológicos, psicología educativa. Asesoro y dirijo proyectos de investigación tanto de pregrado como de maestría.

## **ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN CON MATERIAL CONCRETO. UNA EXPERIENCIA DESDE LA PAPIROFLEXIA.<sup>10</sup>**

### **INTERVENTION STRATEGIES WITH CONCRETE MATERIAL. AN EXPERIENCE FROM ORIGAMI.**

María José Malhue Díaz  
Ljubika Muñoz Moreno  
Mónica González Véliz  
Universidad de Playa Ancha, Campus San Felipe  
Chile

Investigación Mixta - Formación docente

#### **RESUMEN**

Desde hace varias décadas la educación ha sido un tema de constante interés para diversos investigadores e investigadoras a nivel mundial. Desde la promulgación de constituciones y el inicio del derecho civil, la educación ha sido incluida como un derecho fundamental para niños y niñas. Dentro de su enseñanza, los y las docentes constatan diversas estrategias y formas manipular el objeto en construcción y el área de matemática no ha sido la excepción. Constantemente se buscan formas innovadoras de trabajar los contenidos matemáticos con los estudiantes y así, tributar a generar experiencias de aprendizaje significativos en ellos y en ellas. Desde esta perspectiva surge el uso del material concreto como una herramienta que facilita el desarrollo de habilidades y conocimientos

---

<sup>10</sup> Estrategias de intervención con material concreto: cuando la experimentación asienta mejoras en la educación.

matemáticos, en particular, en esta experiencia de aula, nos centramos en el uso de la papiroflexia para abordar los contenidos asociados a educación matemática, en específico el eje de geometría. De acuerdo con lo anterior, este estudio indagatorio tiene como objeto conocer las prácticas docentes en torno a la enseñanza de la matemática, particularmente el uso del material concreto y la papiroflexia dentro de las situaciones didácticas que se generan en el aula. A partir de los resultados obtenidos, se propone una propuesta de mejoramiento académico que utilice material concreto para que docentes puedan aplicar en el aula, considerando que el uso de estos elementos favorece la adquisición y desarrollo de conocimientos, en estudiantes de distintos niveles.

**PALABRAS CLAVES:** Material concreto, papiroflexia, docentes, estrategias, EOS.

### **ABSTRACT**

For several decades, education has been a topic of constant interest for various researchers worldwide. Since the promulgation of constitutions and the beginning of civil law, education has been included as a fundamental right for boys and girls. Within their teaching, the teachers find various strategies and ways to manipulate the object in construction and the area of mathematics has not been the exception, where constantly innovative ways are sought to work the mathematical content with the students and like this, pay to generate meaningful learning experiences in them. From this perspective, the use of concrete material emerges as a tool that facilitates

the development of mathematical skills and knowledge, and in particular, the origami to deal with different topics in mathematical education. According with the above, this study has a object to know the teaching practices around the teaching of mathematics, particularly the use of concrete material and origami within the didactic situations that are generated in the classroom. Based on the results an activity is proposed for teachers to use in the classroom, considering that the use of teaching materials favors the significant development of knowledge.

**KEYWORDS:** concrete material, origami, teachers, strategies, EOS.

*“Cómo es posible que la matemática, un producto del pensamiento humano independiente de la experiencia, se adapte tan admirablemente a los objetos de la realidad”*

*Albert Einstein*

## INTRODUCCIÓN

La educación ha sido un constante desafío para los y las docentes, ellos son los encargados de desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para que cada uno de los estudiantes se puedan desenvolver dentro de la sociedad que los rodea. En este sentido, reflexionar en torno a las distintas formas de enseñanza de los contenidos presentes en el currículum se vuelve fundamental para ir mejorando las prácticas pedagógicas dentro del aula. En esta línea, la enseñanza de la

matemática no ha estado exenta de evaluaciones, el objetivo es mejorar la profundización disciplinar en los estudiantes, generando aprendizajes significativos en todos ellos. No debe ser ajeno a los docentes que la enseñanza de la matemática sea un proceso en constante transformación, por lo que es necesario considerar diversas estrategias para intervenir una práctica matemática.

Es por esto, que los materiales didácticos, entendido como aquellos elementos empleados por docentes para facilitar y guiar el aprendizaje de estudiantes respecto un contenido (Guerrero, 2009), que intervienen en una situación didáctica<sup>11</sup>, particularmente en matemáticas, representan una alternativa a considerar en la planificación de actividades que además, implican un desafío para la estudiante en el desarrollo de nuevos conocimientos.

De acuerdo con lo anterior, los materiales didácticos conforman un recurso muy interesante; potencia el desarrollo de competencias de nuestros estudiantes a través de la investigación y búsqueda de soluciones de forma autónoma por parte de ellos (Muñoz, 2014) lo que además, tributa a que el estudiante experimente en base al ensayo y error para consolidar el conocimiento matemático, enfrentándose a su propio potencial y sus propias producciones (Mejías y Malhue, 2018).

Este tipo de materiales cumplen con las características de ser manipulables y observables, facilitando que las estudiantes puedan establecer relaciones entre conceptos y/o procedimientos matemáticos, por lo que es importante proponerles

---

<sup>11</sup> Entendida como al entorno del estudiante, en donde se involucra el docente y el sistema educativo (Brousseau, 2007)

situaciones en la que tengan un rol protagónico o bien, como expone Godino (2004), plantearles experiencias de aprendizaje con la que puedan interactuar y manipular. Ticona (citado en Ramos, 2016) expone que los materiales didácticos son muy importantes en la enseñanza de la matemática debido a que permite que estudiantes interactuen con el medio didáctico y construyan hipótesis sobre el funcionamiento de hechos o fenómenos y de esta forma, el aprendizaje no se limita a explicar una definición o trabajar en base a un aprendizaje memorístico de la matemática.

Una de las opciones que surgen como un material didáctico para el aprendizaje de la matemática es la papiroflexia. Esta beneficia tanto a docentes como a estudiantes, permitiendo que transiten entre diversos registros, si bien el material concreto no es considerado como una representación semiótica dentro de la teoría de registros de Duval, este puede facilitar que los estudiantes profundicen los registros figural, gráficos y algebraicos de diversos contenidos trabajados en matemática. Por otro lado, el trabajo con papiroflexia no se limita a lo conceptual sino que se aborda desde lo procedimental y en efecto, los y las estudiantes desarrollan capacidades como la creatividad; se les incentiva a seguir sus propios modelos desde la observación, construcción, manipulación y transformación de elementos, los que son fundamentales al momento de generar aprendizajes significativos (Gutierrez, 1998) que además, tal como evidencia Labarrera (2016), fomenta una actitud positiva por parte de la estudiante a trabajar.

Es por esto, que el o la profesional a cargo del proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes de distintos niveles es quien debe facilitar el trabajo y

comprensión de los contenidos en el ámbito escolar. Para lograr esto, se ha considerado el trabajo mediante el material concreto como una estrategia para la planificación de actividades innovadoras y dinámicas dentro del aula para la enseñanza de la matemática y en efecto, el docente debe conocer diversos recursos, y la aplicación de los mismos, para su práctica matemática, con el fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos abstractos que niños y niñas trabajan desde temprana edad.

El estudio tiene como objeto conocer las prácticas docentes en torno a la enseñanza de la matemática, particularmente el uso del material concreto y la papiroflexia dentro de las situaciones didácticas que se generan en el aula. Para ello, la investigación se aplicó en la ciudad de Los Andes, la cual se encuentra ubicada en el Valle de Aconcagua, en la región de Valparaíso en Chile. Este territorio es una cuenca cordillerana que contiene alrededor de 70 colegios de dependencia municipal (ayuntamiento) y particulares (pagados y concertados) caracterizados, en general, por una rutina de vida basada en la agricultura.

### **MARCO TEÓRICO**

La papiroflexia, es utilizada como un recurso para la enseñanza de la matemática, permitiendo que estudiantes interactúen con el medio didáctico y trabajen en base a sus propias ideas y concepciones sobre un contenido matemático. Esta tiene un origen en el latín, conformado por dos palabras, de las que *papiro* significa papel y

*flectere* doblar, lo que resulta en “doblar papel” (Macchi y Scaburri, 2019) que es definida por la Real Academia de la Lengua Española como el arte de dar a un trozo de papel, doblando convenientemente, la forma de determinados seres u objetos.

De acuerdo con De Souza (2017), el arte de la papiroflexia se ha cultivado a lo largo de la historia, destacando su origen en Japón. Este autor cuenta la historia del príncipe Genji, quien a través de diversos plegados escribía cartas de amor, felicitaciones y poesías con la particularidad, que el doblado que este produjera dependía del motivo o contenido de la carta. Pero no es hasta el periodo Meiji, que abarca desde 1868 hasta 1912, cuando se comienza a integrar en las aulas escolares, específicamente en módulos de arte, con el objetivo de consolidar las habilidades manuales de las estudiantes, lo que influye a nivel mundial ya que se comienza a integrar dentro de las prácticas de enseñanza de distintos países.

Con el desarrollo de esta práctica, diversos investigadores fueron descubriendo la matemática involucrada en el arte de la papiroflexia en la que se distinguen tres aspectos fundamentales que están ligados principalmente al desarrollo de la geometría (Royo, 2008):

Papiroflexia modular: corresponde al plegado de un número de papeles donde el resultado final es un poliedro; se crean solapas y bolsillos haciendo encajar cada parte del cuerpo geométrico. Habitualmente cada módulo es un doblaje sencillo de realizar.

Axiomas de constructibilidad: ayuda pedagógicamente a ilustrar la geometría elemental plana, en otras palabras, es interpretar geométricamente lo que se está

haciendo cuando se realiza un doblado. Por ejemplo, construir la mediatriz de un segmento llevando un extremo del segmento al otro y hacer el pliegue.

Diseño de figuras: Este aspecto puede estar más relacionado con la parte artística del origami, ya que se trata de observar la red resultante luego de crear una figura geométrica, o un animal, entre otros. Esta red está creada por aristas y puntos, dando por resultado final un grafo.

Diversos estudios (Sandoval, 2014), que están relacionados con el uso de la papiroflexia en el aula, dejan en evidencia que los resultados positivos en diversos ejes de matemáticas obtenidos por estudiantes son resultado del trabajo mediante actividades que potencien su motricidad fina y participación en clases, que propician a que las estudiantes logren comprobar afirmaciones algebraicas.

El Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemática, también llamado EOS, consiste en un sistema teórico e inclusivo que articula diversas aproximaciones y modelos usados en la investigación en educación matemática a partir de presupuestos antropológicos y semióticos sobre las matemáticas y su enseñanza. De acuerdo a lo que expone Godino (2009) se adoptan distintas dimensiones tales como la epistemología, psicología, pedagogía, sociología, entre otras. Estas se relacionan entre sí al momento de describir, diseñar, implementar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas donde, además, se debe tener en cuenta el ambiente en el que se realizan aquellas prácticas.

El EOS, es considerado una herramienta de análisis y reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que pueden ser utilizados por los propios docentes como medio para indagar sobre su propia práctica, en la que se proponen facetas y niveles que permiten realizar el análisis didáctico correspondiente. Este marco teórico, al ser articulado, facilita a que docentes y estudiantes puedan comprender los conceptos y nociones matemáticas en juego que intentan entregar al otro, es decir, la docente logra observar el nivel de conocimiento del objeto matemático que posee la estudiante, logrando comprender nuevos conceptos.

En base a distintos apartados del EOS, se pretende analizar las prácticas y conocimientos docentes en torno a la enseñanza de la matemática mediante el material concreto. Para ello, se utiliza el sistema de Categorías de Análisis de los Conocimientos del Profesor de Matemática (Godino, 2009), considerando dentro del análisis el conocimiento del contenido y el conocimiento del contenido en relación a la enseñanza.

#### **CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO:**

- Conocimiento común: la docente resuelve la tarea.
- Conocimiento especializado: la docente elabora la configuración de objetos y soluciones de tareas, en donde identifica las variables de esta, resolviéndola usando distintas representaciones y procedimientos.

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

Identifica los conceptos y propiedades asociadas y por último, justifica las soluciones obtenidas.

- Conocimiento ampliado: la docente identifica posibles generalizaciones de la tarea y conexiones con otros temas más avanzados.

### **CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO EN RELACIÓN A LA ENSEÑANZA:**

- Configuración didáctica: la docente describe la configuración didáctica que implementará usando la tarea matemática dada.
- Trayectoria didáctica: La docente describe otras tareas relacionadas con la edad y el modo de gestionar la trayectoria didáctica correspondiente.

### **IDONEIDAD DIDÁCTICA**

Godino (2011) enuncia que la idoneidad didáctica corresponde a un proceso de instrucción que define la articulación coherente y sistémica de seis componentes, que describimos de manera sucinta a continuación:

### **IDONEIDAD ESPISTÉMICA**

Referida a los conocimientos matemáticos relativos al contexto institucional y al grado de representatividad de los significados institucionales implementados, es

decir, debemos determinar qué objeto matemático es más decuado, respecto de otro.

### **IDONEIDAD COGNITIVA**

Referida al grado de representatividad en que los conocimientos matemáticos se encuentran desarrollados en el potencial del alumnado, es decir, como el o la estudiante, a partir de sus conocimientos personales, progresa en los aprendizajes enseñados por el docente.

### **IDONEIDAD INTERACCIONAL**

Considera que la interacción entre el docente y sus estudiantes, permite que el proceso de enseñar y aprender un contenido matemático, tenga un mejor desarrollo; al tener una mejor interacción entre ambas partes, el docente podría identificar, y solucionar a tiempo los conflictos que se puedan generar en el proceso de aprendizaje del estudiante, permitiendo reconocer y remediar los conflictos semióticos que se pueden producir

## **IDONEIDAD MEDIACIONAL**

Referida a la versatilidad del docente para asignar y/o adecuar los recursos disponibles y el tiempo para efectivo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **IDONEIDAD AFECTIVA**

Son los grados de interés o motivación del estudiante (actitudes, emociones, creencias, valores) que se producen en el proceso de estudio, en relación con los objetos matemáticos.

## **IDONEIDAD ECOLÓGICA**

Es el proceso de ajuste del proceso de estudio en torno al sistema de relaciones que posee el estudiante con su entorno y que condiciona el proceso educativo. Considera el grado de pertinencia y coherencia entre los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje.

De esta forma, adaptamos un marco conceptual que permitió guiar la investigación mediante una revisión de las variables que explicaron el fenómeno de estudio, sus componentes, características y formas de evidenciarse en la población. En este caso utilizamos el EOS, que como expone Mejías (2019), facilita el estudio

de las posibles estrategias didácticas que son más eficientes para la enseñanza de la matemática.

## **MARCO METOLÓGICO**

A continuación, presentamos los elementos que constituyen el marco metodológico empleado en esta investigación. Se entregará información de acuerdo con el tipo de investigación, muestra, diseño del instrumento evaluativo, implementación y la forma en la que se analizaron los resultados.

Analizar las estrategias utilizadas considerando el uso del material concreto y, en específico la papiroflexia, ha sido un tema poco explorado, es más, no existen instrumentos que permitan su evaluación. Es por esta razón, que el estudio es exploratorio. Los resultados obtenidos del análisis sentarán bases para la creación de una experiencia de aula que permita establecer mejoras en el tratamiento de la matemática y, en particular, en el tratamiento de la geometría. Es por esto, el presente estudio se enmarca en una metodología mixta de investigación a consecuencia de la amplitud del tema a investigar. Decidimos utilizar ambos enfoques metodológicos debido a que permite mayor comprensión del tema a trabajar y así, analizar de manera pertinente y certera los conocimientos de los profesionales, tal como plantea Pereira (2011):

“(…), es viable el planteamiento de un diseño de método mixto para la aproximación a temáticas de estudio en el ámbito pedagógico, en especial, cuando

hay una evidente intención del investigador o investigadora para otorgar voz a los participantes y a las participantes; en ese sentido, cuando no solo se desea la obtención de datos numéricos, sino también se busca la visión más íntima del participante, los datos cualitativos cobran un papel relevante.”

En cuanto al desarrollo de este estudio se aplicó un cuestionario (Anexo 1) que se compone de dos secciones; en primer instancia preguntas que apuntan a la obtención de datos referentes a la formación académica y, una segunda parte referida a la importancia que asigna el docente a la utilización del material concreto en el aula y al desarrollo de estrategias con dicho recurso. Con estos elementos complementarios, se analizó el tratamiento de la matemática utilizando materiales didácticos.

En la construcción de la pregunta abierta presente en el cuestionario, se utilizó la metodología sugerida por Godino (2009) para la evaluación de conocimientos didácticos matemáticos, la cual nos indica que debemos tener en cuenta la:

1. Elección de una tarea matemática que lleve a los docentes a poner en juego, por medio de la solución de la tarea, aquellos aspectos más relevantes en relación al objeto matemático involucrado.
2. Formulación de ítems de evaluación o propuestas de actividades que contemplen las distintas facetas y niveles del conocimiento del profesor que se desean evaluar y analizar. Para esta investigación se utiliza el conocimiento del contenido y el conocimiento del contenido en relación a la enseñanza.

En cuanto a la aplicación del instrumento y la descripción de los participantes tenemos que este se aplicó a 16 docentes de matemática de la región de Valparaíso, en el que la mayoría de los profesionales son mujeres con un 62,5% mientras que los hombres ocupan un 37,5% del total. De este grupo se evidencia que la gran mayoría posee al menos dos y seis años de experiencia en el aula. La aplicación se hizo de manera virtual, en donde se habló de forma individual con cada uno de los participantes para explicar el proceso y posterior a eso, se envió el link para que pudieran responder las preguntas, esto debido a la contingencia que afecta mundialmente.

### **CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES**

Los docentes afirman que el uso del material concreto como recurso de apoyo dentro del aula, es una herramienta que permite generar aprendizajes más significativos a la hora de interiorizar el contenido enseñado, por lo que estarían dispuestos a implementarlo en su quehacer educativo; sin embargo, el trabajo con la papiroflexia, no está exento de dificultades tanto para docentes como para estudiantes. Gran parte de los profesores indicaron que existirán dificultades en la manipulación de un objeto delicado como es el construido en papel. La falta de concentración y memoria muscular, son factores que podrían influir en la efectividad de la actividad. Otra dificultad que evidencian está asociada al tiempo necesario para el desarrollo de una actividad de aprendizaje utilizando papiroflexia, asimismo, indican que podrían perder el liderazgo de la actividad frente al grupo curso, esto se

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

contrapone a las tendencias actuales, donde el docente debe ser un actor secundario, siendo el actor preponderante el individuo que aprende junto con la relación que se produce con el objeto matemático, que está implícita (o explícita) en de la actividad propuesta, que en este caso es la utilización de la papiroflexia.

La multiplicidad de contenidos que se pueden abordar con el uso de la papiroflexia se ve reflejado en las respuestas del instrumento, esto porque los profesores relacionan que los contenidos que se pueden abordar con ella, van desde las transformaciones isométricas hasta su utilización bajo un prisma algebraico, siempre como un recurso didáctico que complementaría eficazmente la institucionalización de estos contenidos matemáticos.

Queda en evidencia, además, que el uso del material concreto como recurso de apoyo a la enseñanza-aprendizaje es necesario incluirlo dentro de las planificaciones que realizan los docentes para abordar los diversos temas presentes en el currículo, donde incluso es pertinente su utilización a partir de la interdisciplinariedad y los vínculos que deben existir entre las distintas asignaturas que debe estudiar un alumno, ya que permite visualizar los contenidos, de forma tal, que concretizan los conocimientos matemáticos a través de la experimentación en donde pueden manipular, interactuar y generar las conclusiones pertinentes para así generar su propio aprendizaje, que además puede ser significativo.

Sin duda el uso de los recursos didácticos resulta beneficioso en el desarrollo de actividades dentro del aula, por ello hemos elaborado una propuesta de fortalecimiento académico haciendo uso de papiroflexia, que permitirá reforzar los

contenidos referentes a geometría y que puede ser utilizado por docentes en ejercicio en alguna de sus clases (Anexo 2).

## **BIBLIOGRAFÍA**

Brousseau, G. (2007). *Iniciación en el estudio de la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Buenos Aires: El Zorzal.

De Souza, P. (2017). *El pliegue en la arquitectura*. Madrid: Escuela Técnica Superior de Arquitectura.

Godino, J. (2004). *Matemática y su didáctica para maestros*. Granada : Universidad de Granada .

Godino, J. (2009). Categorías de análisis de los conocimientos del profesor de matemática. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 13-21.

Godino, J. (2011). Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. XIII CIAEM-IACME , Brasil.

Guerrero, A. (2009). *Los materiales didácticos en el aula . Temas para la educación*, 1 - 7.

Gutierrez, A. (1998). Las representaciones planas de cuerpos 3-dimensionales en la enseñanza de la geometría espacial. *Revista Educación Matemática*, 193 - 220.

Labarrera, K. (2016). *Propuesta didáctica para la enseñanza a la geometría en la educación media, mediante el aprendizaje cooperativo*. Puerto Montt: Universidad Austral de Chile.

- Macchi, P., & Scaburri, P. (2019). Nuevos objetos de papiroflexia. de Vecchi S.A.
- Mejías, C. (2019). Evaluación de los conocimientos para la enseñanza del álgebra en profesores en ejercicio de educación primaria. Tesis doctoral. Girona: Universitat de Girona.
- Mejías, C., & Malhue, M. J. (2018). Formación docente a través del análisis del error. Santa Marta: Pi.
- Muñoz, C. (2014). Los materiales en el aprendizaje de la matemática. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Ramos, J. (2016). Material concreto y su influencia en el aprendizaje de la geometría en estudiantes de la institución educativa Felipe Santiago Estenos. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Royo, J. (2008). Matemáticas y papiroflexia. Universidad del País Vasco.
- Sandoval, N. (2014). Diseño de una secuencia didáctica que integra el uso de origami para el aprendizaje de la factorización en grado octavo. Palmira: Universidad Nacional de Colombia.

### **ANEXO 1: INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

#### **CUESTIONARIO**

El siguiente instrumento, tiene por finalidad recabar información para indagar sobre los recursos didácticos que utilizan los docentes de matemática en ejercicio en el tratamiento de los contenidos matemáticos trabajados en el currículo escolar chileno.

Consentimiento Informado

Toda la información que usted nos entregue es privada, no será divulgada ningún tipo de información personal, tampoco existirán referencias individualizadas a personas o instituciones que participen en este sondeo. Será empleada sólo para los fines antes descritos.

Si estás de acuerdo con lo descrito anteriormente puede seguir con el desarrollo del cuestionario o de lo contrario puede abandonarlo.

I. Datos de Identificación

Sexo: \_\_\_\_\_

Género: \_\_\_\_\_

Años de experiencia docente: \_\_\_\_\_

II. Datos de formación académica

Título profesional: \_\_\_\_\_

Mención (si procede): \_\_\_\_\_

Año de titulación \_\_\_\_\_

Institución de pregrado: \_\_\_\_\_

Perfeccionamiento (marcar con una X):

Postítulo:      Diplomado:      Magíster:      Doctorado:

Nombre del programa de perfeccionamiento (si procede):

\_\_\_\_\_

III. Sobre la importancia del material concreto:

a. ¿Considera importante el uso del material concreto en el tratamiento de la matemática?

SÍ ( )

NO ( )

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

b. ¿Ha utilizado material concreto para el tratamiento de la matemática en el aula?

SÍ ( )

NO ( )

c. ¿Con qué frecuencia utiliza material concreto para el tratamiento de la matemática en el aula?

NUNCA ( )

OCASIONALMENTE ( )

A MENUDO ( )

SIEMPRE ( )

d. ¿Tiene conocimiento sobre el uso de la papiroflexia para el tratamiento de la matemática?

SÍ ( )

NO ( )

e. De ser SI la respuesta anterior responda: ¿Ha aplicado la papiroflexia para el tratamiento de la matemática en el aula?

SÍ ( )

NO ( )

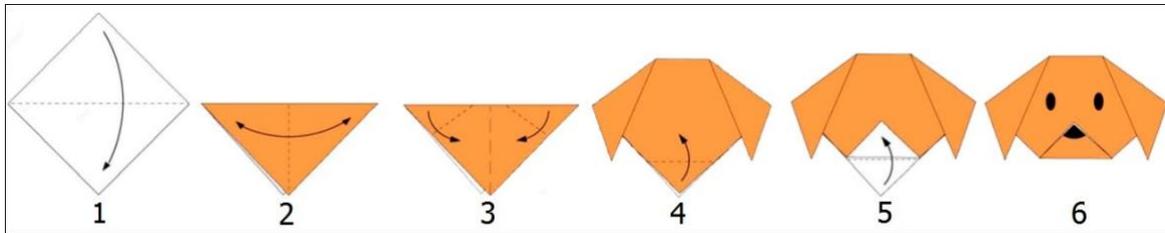
### Instrucciones:

- Recuerde que las respuestas entregadas en este cuestionario son de carácter confidencial y no serán divulgadas ni utilizadas para otros fines.
- Conteste la mayor cantidad de preguntas.
- Utilice letra clara y legible.

### Situación 1:

A continuación se presentan dos figuras que son realizables a través de la técnica de la papiroflexia:

Figura 1: Cara de Perro.



Responda:

- ¿Qué contenidos o propiedades matemáticas se ven involucrados en las actividades? Descríbalos.
- A partir de los contenidos observados por usted en la actividad anterior ¿considera útil la actividad planteada? Fundamente.
- Pensando en los estudiantes con los que usted trabaja, ¿podrán realizar esta actividad para abordar el contenido que se pretende trabajar? ¿Por qué?
- ¿Cuáles crees que pueden ser las posibles dificultades a las que se pueda enfrentar sus estudiantes en el desarrollo de la actividad?
- ¿Qué otra estrategia utilizaría usted para abordar el contenido que se presente trabajar con la actividad?

## ANEXO 1: EXTRACTO DE LA PROPUESTA DE FORTALECIMIENTO ACADÉMICO

Las situaciones que se detallaran a continuación están enmarcados dentro del eje de la Idoneidad Didáctica presentadas en el EOS, y desde el cual se tomaron lineamientos para dar forma a los cuestionamientos propuestos para que los docentes puedan aplicar de manera efectiva las situaciones presentadas.

El EOS: Una mirada desde la Idoneidad Didáctica.

Como bien se ha mencionado en el apartado correspondiente al marco teórico, el EOS es una herramienta de análisis y reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que está compuesto por diversas dimensiones en donde una de ellas es la Idoneidad Didáctica. Ella permite estudiar los problemas relacionados con el diseño, desarrollo y evaluación de situaciones didácticas y procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto su principal finalidad es mejorar las prácticas de enseñanza de las matemáticas.

Los lineamientos de cada una de las dimensiones que componen la Idoneidad Didáctica que sirvieron de base para las situaciones que se van a presentar fueron los siguientes:



Para la aplicación de los ejercicios que se presentan a continuación, el docente debe tener las siguientes consideraciones con sus estudiantes. La propuesta está dirigida a desarrollarse de manera grupal (3 a 4 estudiantes), para un curso de octavo año de enseñanza básica y orientada en el desarrollo del objetivo de aprendizaje (OA) N°14 que establece que los estudiantes deben *“componer y reconocer rotaciones, traslaciones y reflexiones en el plano cartesiano y en el espacio, de manera manual y/o con software educativo; y aplicar las simetrías de polígonos y poliedros, y la resolución de problemas geométricos relacionados al arte”*.

Dado el OA, el docente debe considerar que sus estudiantes deben tener conocimiento previo de los conceptos que involucran las transformaciones isométricas (traslación, rotación y simetrías) y poseer claridad en la diferencia entre la geometría plana y la geometría espacial. Además del acompañamiento del docente para la construcción de las figuras solicitadas, los estudiantes tendrán acceso a un enlace de video explicativo paso a paso de cómo ir construyendo las figuras solicitadas.

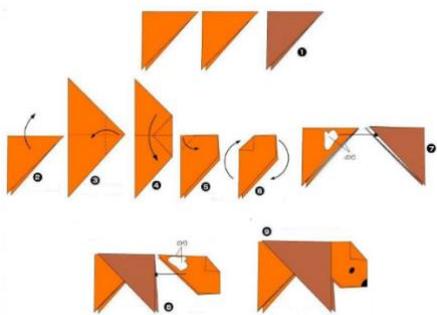
Actividades:

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

*Situación 1: ¿Qué hacemos al doblar?*

*Objetivo: Recordar y observar conceptos geométricos de las transformaciones isométricas presentes en el plegado de papel de una figura en 2D.*

Figura 2D: Construcción de un oso



Alicia se encontraba investigando formas creativas de crear la figura de un oso, en una de las páginas que visito se encontró con la siguiente construcción que llamo mucho su atención.

Al observar los pasos, Alicia vio que necesitaba 3 papeles cuadrados del mismo tamaño, pegamento para unir las piezas y un poquito de paciencia. Al comenzar su trabajo con los dobleces fue reconociendo conceptos de sus clases de geometría, que su profesor de matemática le había enseñado durante sus clases.

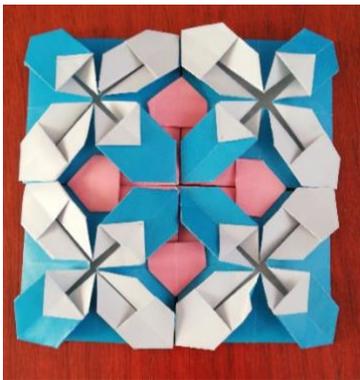
1. Si realizan los pasos de Alicia y construyes tu propio oso, ¿Puedes nombrar algún concepto de geometría que esté presente en los pasos?
2. Si piensan en transformaciones isométricas (traslación – rotación – simetría) y se fijan muy bien en el paso 2, ¿está presente alguna simetría al realizar ese dobles? ¿cuál?
3. ¿Observan en algunos dobles alguna otra de las transformaciones isométricas?

*Situación 2: ¿Qué observamos al terminar?*

*Objetivo: Observar e identificar las transformaciones isométricas presentes en la construcción de una figura en 3D.*

Figura 3D: Construcción de un mosaico

En una actividad de proyecto entre los cursos de arte y matemática las profesoras de Manuel les pidieron que en sus hogares investigarán una forma novedosa que crear un mosaico y mostrarán que contenidos geométricos asociados a las transformaciones isométricas podían observar en el. Manuel en su investigación se topó con la siguiente imagen en la web.



Al realizar el mosaico y luego de mirarlo por horas Manuel finalmente logro dar con los conceptos matemáticos que le habían solicitado que encontrará en su mosaico. Al imprimir sus conclusiones se quedó sin tinta y solo alcanzó para la primera

*Al doblar el mosaico por la mitad, esta línea genera una simetría axial entre las mitades resultantes.*

1. ¿Están de acuerdo con la conclusión de Manuel? Fundamenta, ¿por qué Manuel dice que es una simetría axial? ¿cumple con la definición?
2. Si se fijan en la dirección que tienen los módulos que componen el mosaico, ¿cambian su dirección? ¿existe alguna transformación isométrica que me permita realizar este movimiento?
3. Si miran el mosaico, ¿alguna de sus partes cumple con la definición de traslación? ¿por qué?

**DESARROLLANDO COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN  
LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA**

**DEVELOPING SOCIOEMOTIONAL COMPETENCIES IN ELEMENTARY  
SCHOOL TEACHERS AND STUDENTS.**

Nelly Gromiria Lagos San Martín

Investigadora responsable Grupo de Investigación de Desarrollo Emocional y  
Cognitivo para el Aprendizaje (GIDECAP) de la Facultad de Educación y  
Humanidades de la Universidad del Bío-Bío  
Chile

Carmen Verónica López López

Integrante del Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior de la  
Facultad de Educación de la Universidad de Concepción  
Integrante del Grupo de Investigación de Desarrollo Emocional y Cognitivo para el  
Aprendizaje (GIDECAP) de la Facultad de Educación y Humanidades de la  
Universidad del Bío-Bío  
Chile

Evelyn Gladys Zagal Valenzuela

Integrante del Grupo de Investigación de Desarrollo Emocional y Cognitivo para el  
Aprendizaje (GIDECAP) de la Facultad de Educación y Humanidades de la  
Universidad del Bío-Bío  
Chile

Emmanuel Marcelo Rosales Astudillo

Académico de la Facultad de Educación y Humanidades de la  
Universidad del Bío-Bío  
Chile

Praxis Académica

**RESUMEN.**

Actualmente en Chile, son pocas las instancias de formación en educación socioemocional, dirigidas a los docentes en ejercicio, razón por la cual se diseñó un programa de formación continua, con la finalidad de formar para transferir conocimientos y habilidades en el área de la educación socioemocional de tal manera que los docentes comprendan los principios, fundamentos y la importancia de la educación socioemocional y los apliquen en sus centros educativos. Se trata de un curso de 30 horas pedagógicas, dictado a 82 profesores de educación básica de cuatro centros educativos. Este curso, fue organizado considerando cinco sesiones de tipo teórico-práctico, seguido de cinco sesiones más de acompañamiento a los docentes en el diseño e implementación de propuestas educativas que ellos debieron desarrollar en sus establecimientos educativos. Los resultados de esta iniciativa fueron cuatro propuestas implementadas en los centros educativos con los cuales se trabajó. De ello, se puede indicar que la formación en competencias emocionales es hoy un requerimiento valorado por los docentes quienes a partir de la formación son capaces de transferir sus conocimientos a sus estudiantes.

**PALABRAS CLAVES.** Formación docente, competencias emocionales, educación socioemocional, Modelo pentagonal, cloud9world, educación primaria.

**ABSTRACT.**

Currently in Chile, there are few instances of training in socioemotional education, aimed at practicing teachers, which is why a continuous training program was designed, with the purpose of training to transfer knowledge and skills in the area of socioemotional education so that teachers understand the principles, fundamentals

and importance of socioemotional education and apply them in their schools. This is a course of 30 teaching hours, given to 82 basic education teachers from four educational centers. This course was organized considering five theoretical-practical sessions, followed by five more sessions of support to teachers in the design and implementation of educational proposals that they had to develop in their schools. The results of this initiative were four proposals implemented in the schools with which we worked. From this, it can be indicated that training in emotional competencies is today a requirement valued by teachers, who are able to transfer their knowledge to their students based on the training.

### **KEYWORDS.**

Teacher training, emotional competencies, social-emotional education, pentagonal model, cloud9world, primary education.

### **INTRODUCCIÓN.**

En el contexto de un proyecto de investigación regular interno de la Universidad del Bío-Bío, se diseña e implementa un curso de formación para centros educativos de educación básica con el objetivo de formar para transferir conocimientos y habilidades en el área de la educación socioemocional de tal manera que los docentes comprendan los principios, fundamentos y la importancia de la educación socioemocional y los apliquen en sus centros educativos.

Todo ello, considerando que la educación socioemocional, requiere de la formación de profesores, puesto que de ello depende que sea considerada un aspecto central del sistema educativo y que se implemente realmente, aun cuando

se deba buscar insertarla solo de manera integrada y transversal al currículo (López-Cassà, Rajadell-Puiggròs y Santos-Costa, 2021) y no se incorpore también de forma directa, es decir con un tiempo curricular propio y suficiente.

El programa elaborado fue diseñado de tal manera que se ajusta a los requerimientos y necesidades del profesorado y siguiendo un modelo teórico y otro empírico para favorecer un mejor abordaje de los principios, fundamentos y prácticas de la educación socioemocional.

El sustento teórico de la propuesta del curso corresponde al modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). Bajo este modelo, la educación emocional debiera formar parte central del currículo educativo y realizarse durante toda la vida, por cuanto adopta un enfoque de ciclo vital (Pérez-Escoda y Filella, 2019), así como también tender al desarrollo de competencias emocionales y de bienestar (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Los fines de la educación emocional en este modelo, se concretan en los objetivos derivados de cada uno de los bloques de competencias emocionales que conforman este modelo y que organizan el proceso de aprendizaje. Como se ha señalado, un aspecto relevante del modelo pentagonal es que considera el desarrollo de competencias por lo que la educación se visualiza asociada a la experiencia y las actitudes, y no solo al desarrollo conceptual, dando así un mayor sentido a la formación.

El modelo empírico lo aporta el programa Cloud9world, que favorece el aprendizaje socioemocional, desde un modelo sistémico y un enfoque derivado de la psicología positiva que permite una concepción amplia de educación emocional en la educación básica, basada en el desarrollo de la personalidad, en las

competencias socio-emocionales, en los aspectos motivacionales y en las habilidades cognitivas.

Estos antecedentes llevan a que la finalidad de este proyecto sea la implementación de un curso de formación continua, que permite a los docentes comprender los principios, fundamentos y la importancia de la educación socioemocional, así como también a su aplicación, como parte de la formación.

### **MARCO CONCEPTUAL.**

Como proceso permanente, dinámico y gradual, la educación ofrece o debiera ofrecer las herramientas necesarias para la realización personal e inserción social y cultural del educando. Por tanto, es indiscutible el papel que juega la educación tanto en la formación de las personas, como en el desarrollo de la sociedad (Lopez-Cassà y Rajadell-Puiggròs, 2021).

Todo proceso educativo debiera además potenciar el desarrollo de competencias que constituyen la formación para la vida y el bienestar personal y social (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Esta es la base de lo que se ha denominado educación emocional y que, al ser desarrollada de manera intencionada, tiene una importante repercusión en docentes y estudiantes.

Los aportes de la investigación educativa respecto de la educación emocional destacan la contribución que ésta tiene sobre el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes (Pérez-Escoda y Filella, 2019), también sobre la salud física y mental (Fernández-Berrocal y Extremera, 2016) y sobre un mayor bienestar personal (Serrano y Andreu, 2016).

Como se ha señalado, la educación emocional es eficaz en los y las estudiantes, cuando existe un desarrollo de estas en los y las docentes (Bisquerra y García, 2018). Por lo que es imprescindible considerar la formación continua del profesorado. En este sentido, es posible señalar que la formación docente es un elemento clave para la educación emocional, ya que su transferencia se fundamenta en conocimientos teóricos y prácticos que un/a docente debe manejar para lograr llevar a cabo un proceso educativo (Lopez-Cassà y Rajadell-Puiggròs, 2021).

Dentro de los modelos de educación emocional existentes, se optó por el modelo pentagonal (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007), el cual entiende la educación emocional, como un espacio propicio para el desarrollo de 5 bloques de competencias emocionales, consideradas esenciales para el desarrollo integral de las personas.

El modelo plantea comenzar por la conciencia emocional, en la cual se incluye la alfabetización emocional como punto de partida. En segunda instancia se plantea la regulación emocional entendida como la capacidad para canalizar las emociones de tal manera que éstas no causen daño a sí mismo o a los demás, la tercera competencia corresponde a la autonomía emocional en la cual se incluye el desarrollo de la autoestima como un elemento relevante. La cuarta es la competencia social, la cual da el nombre de social a este modelo, incorporando en él, el desarrollo de las habilidades sociales básicas y las alternativas asertivas para la resolución de conflictos. Finalmente, en este modelo se consideran las habilidades para la vida y el bienestar bajo las cuales resulta importante el desarrollo de la felicidad, el flujo y el bienestar subjetivo.

Los recursos educativos disponibles también son relevantes en la formación del profesorado, ya que también dan opciones al docente para organizar el proceso educativo en base a unas orientaciones de gradualidad creciente y con propuestas para la integración o articulación curricular. En este sentido, se optó por el Cloud9World (Cloud9world Chile, 2009-2019), programa bilingüe de aprendizaje social y emocional único e innovador que integra la alfabetización emocional como vehículo para enseñar las fortalezas del carácter

Este programa utiliza herramientas y recursos tangibles para toda la comunidad educativa, en su metodología se incluyen actividades de aprendizaje conceptual, actitudinal y procedimental para el trabajo con estudiantes y con las familias. La modalidad de trabajo implica el desarrollo de una emoción por mes, la cual se encuentra asociada a un animal que la representa debido a las características con las que éste es asociado. Otra de las cualidades de Cloud9world es que comprende cinco programas específicos para la educación emocional de los niveles de educación infantil, primaria y secundaria y cuenta con recursos para toda la comunidad educativa.

De la totalidad de programas específicos de cloud9world, en este estudio se optó por 1) programa Kiwi, cuya propuesta incluye la primera infancia, 2) Jade; programa de habilidades fundamentales ideado para el trabajo con estudiantes de los primeros niveles de educación primaria y 3) siglo XXI, programa que desarrolla 10 habilidades socioemocionales y fortalezas de carácter, útil para toda la educación básica.

Los programas utilizados, consideran una variedad de actividades y recursos para ser utilizados en horarios específicos de formación personal -asignatura de orientación a cargo de un/a profesor/a jefe/a, en el caso del currículo escolar chileno- así como también material para el trabajo articulado con las asignaturas del currículo escolar.

A partir de estos elementos teóricos y prácticos, se configuró el curso formativo, para continuar con sesiones de acompañamiento docente para la elaboración de las propuestas al interior de los centros educativos, los que incluyeron a toda la comunidad educativa.

### **MÉTODOS.**

Se trata de un curso de 30 horas pedagógicas, dictado por cuatro profesionales -autores también de este estudio- y dirigido a 82 profesionales, entre los que se cuentan directivos, docentes, psicólogos educacionales y educadoras de educación infantil, de cuatro centros educativos; uno particular pagado, uno particular subvencionado y dos públicos de los cuales, uno es rural y el otro urbano.

El curso realizado, fue organizado considerando cinco sesiones de tipo teórico-práctico, seguido de otras cinco sesiones de acompañamiento a los docentes en el diseño e implementación de los programas educativos, razón por la cual, la muestra consideró cuatro centros educativos y así, cada relator del curso pudo acompañar a un centro educativo de forma más personalizada.

Las características del proceso educativo impartido a los docentes, consistió en clases teóricas en las cuales se abordó la conceptualización de cada competencia, así como la importancia de su desarrollo tanto a nivel personal como en las aulas

con los niños. Esto, enlazado al trabajo reflexivo permitió a los docentes comentar, discutir y aportar desde su experiencia sobre cada una de las competencias desarrolladas.

En cada sesión también se incorporó una parte empírica para la revisión del programa específico de cloud9world, el cual permitió a los docentes manejar las estrategias propuestas allí para organizarlas luego en su programa de trabajo en sus unidades educativas. El soporte virtual del curso también ofreció la oportunidad de contar con un repositorio de recursos y la posibilidad de generar el curso de manera online, debido a las circunstancias sanitarias vividas en el país durante el transcurso del desarrollo del proyecto.

### **DISCUSIÓN: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES.**

El curso de formación ha sido valorado positivamente por los docentes participantes, especialmente por la oportunidad de contar con una instancia de trabajo colaborativo en la implementación de la educación socioemocional. A lo que puede agregarse un impacto positivo, ya que se derivaron de él cuatro propuestas educativas acordes con lo presentado en el curso formativo.

Las entrevistas realizadas a los docentes dan cuenta de la valoración que los docentes hicieron de: 1) el curso formativo, en tanto les ofreció una ruta formativa para el desarrollo de competencias, 2) la elaboración de las propuestas educativas que a juicio de ellos les permitió comprobar el aprendizaje adquirido y 3) plantear la gratitud por la oportunidad de contar con un programa de trabajo tan bien organizado como cloud9word.

Asimismo, los y las docentes manifestaron que el diseño e implementación de las propuestas educativas de educación emocional, les permitió reconocer la importancia de incorporar la educación emocional en el proceso formativo de manera intencionada y sistemática, ya que una vez realizado el trabajo pudieron observar el cambio en los niños y niñas.

Las proyecciones de este estudio concuerdan con lo señalado por la literatura científica que destaca la educación emocional como una área altamente necesaria y requerida por el sistema educativo y para la cual una primera tarea es formar las competencias emocionales de los docentes (Bisquerra y García, 2018), ya que solo así se podrá contar con profesionales idóneos para educar emocionalmente.

Finalmente, señalar que este estudio permitió evidenciar que la elección de un modelo teórico y empírico tienen una importancia trascendental en el desarrollo de competencias docentes, ya que favorece la reflexión y la praxis docente. Los profesores valoraron el aporte que éstos tienen tanto a nivel personal como desde su rol docente.

Agradecimientos: Este trabajo ha sido financiado por un proyecto regular interno de la Universidad del Bío-Bío "Efectividad de un programa de aprendizaje socioemocional para estudiantes de educación básica", Código: 2050238 IF/R.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>

- Bisquerra, R. y García-Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere la formación del profesorado. *Revista Participación Educativa*, 5(8), 15-27. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/178704>.
- Cloud9world Chile (2009-2019). Programa de Habilidades Socioemocionales #1 en USA. Recuperado de <https://cloud9worldchile.com/>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2016). Capacidad inteligencia emocional, depresión y bienestar. *Emotion Review*, 8, 311-315, doi: <https://doi.org/10.1177/1754073916650494>
- López-Cassà, E., Rajadell-Puiggròs, N. y Santos-Costa, G. (2021). Estrategias didácticas basadas en la educación emocional como vínculo entre macropolíticas y micropolíticas en Cataluña. *Revista Iberoamericana de Estudios en Educación*, 16(Nº especial), 1039-1057. doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15114>
- Pérez-Escoda, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes / Aprendizaje emocional para el desarrollo de habilidades emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y Saber*, 10(24), 23-44. doi: 10.19053 / 22160159.v10.n25.2019.8941
- Serrano, C. y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 357-374. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/viewFile/14887/14486>.

**RESEÑAS****NELLY GROMIRIA LAGOS SAN MARTÍN.**

Doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Alicante, Magíster en Educación con mención en Orientación Educacional y Profesora de Educación General Básica. Sus líneas de investigación son la Ansiedad escolar y su relación con variables psicoeducativas y la Educación Emocional en la educación básica. Actualmente, es la Investigadora responsable del "Grupo de Investigación de Desarrollo Cognitivo y Emocional para el Aprendizaje" (GIDECAP) en la Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile y forma parte del Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción".

**CARMEN VERÓNICA LÓPEZ LÓPEZ.**

Candidata a doctora en el Programa de Doctorado en Educación en Universidad del Bío-Bío, Magíster en Educación con mención en Gestión curricular y Profesora de Educación tecnológica. Su línea de investigación es la Educación Emocional en la Educación Superior. Actualmente, integra el Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción y forma parte del "Grupo de Investigación de Desarrollo Cognitivo y Emocional para el Aprendizaje" (GIDECAP) en la Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.

### **EVELYN ZAGAL VALENZUELA.**

Candidata a doctora en el Programa de Doctorado en Educación en Universidad del Bío-Bío, Magíster en Historia de Occidente y profesora de Educación General Básica mención en Historia. Sus líneas de investigación son saberes y reflexión pedagógica, y competencias emocionales en la Educación Básica. Actualmente, integrante del "Grupo de Investigación de Desarrollo Cognitivo y Emocional para el Aprendizaje" (GIDECAP) en la Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.

### **EMMANUEL MARCELO ROSALES ASTUDILLO.**

Magister en Intervención Social por la Universidad del Bío-Bío y Psicólogo. Su línea de investigación es género y ciudadanía. Actualmente es académico de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile

**FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIAS  
SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**TEACHER TRAINING IN SOCIO-EMOTIONAL SKILLS  
IN HIGHER EDUCATION**

Verónica López-López

Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior de la  
Facultad de Educación Universidad de Concepción  
Grupo de Investigación de Desarrollo Emocional y Cognitivo para el Aprendizaje  
de la Facultad de Educación y Humanidades de la  
Universidad del Bío-Bío  
Chile

Nelly Lagos San Martín

Grupo de Investigación de Desarrollo Emocional y Cognitivo para el Aprendizaje  
de la Facultad de Educación y Humanidades de la  
Universidad del Bío-Bío  
Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior de la  
Facultad de Educación Universidad de Concepción  
Chile

Astrid Sarmiento Quiñones

Universidad Autónoma de Chile  
Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior de la  
Facultad de Educación Universidad de Concepción  
Chile

**RESUMEN**

La evidencia científica en las últimas décadas ha situado a la educación emocional como relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por ello,

que la presente investigación se centró en analizar las percepciones de los docentes participantes del programa en formación docente en competencias socioemocionales. El análisis de cinco entrevistas semi-estructurada, un focus group y los informes de las intervenciones educativas en las áreas de salud y educación evidenció que el programa favoreció la reflexión docente, tanto a nivel personal como desde el rol docente. Dentro de la reflexión docente se planteó que la formación en competencias socioemocionales permitió ordenar y sistematizar la práctica pedagógica desde la educación emocional. Las intervenciones educativas abordaron principalmente las competencias de conciencia emocional, regulación y autonomía emocional. Se cuenta con una propuesta de formación docente en educación superior, modalidad telemática, replicable y que aporta a la reflexión docente de la educación superior. El equipo de investigación concluye que existe la necesidad de incorporar en el curriculum la educación emocional integrada a la línea del área transversal a los planes de estudios de los estudiantes por su aporte a la formación integral de los futuros técnicos y profesionales del país.

**PALABRAS CLAVE:** Educación emocional, programa de formación docente, reflexión docente, proceso de enseñanza y aprendizaje y educación superior.

### **ABSTRACT**

Scientific evidence in recent decades has placed emotional education as relevant in the teaching and learning process. That is why this research focused on analyzing

the perceptions of teachers of the program in teacher training in socio-emotional competencies. The analysis of five semi-structured interviews, a focus group and the reports of educational interventions in the areas of health and education showed that the program favored teacher reflection, both personally and from the teaching role. Within the teaching reflection, it was proposed that training in socio-emotional competencies allowed ordering and systematizing pedagogical practice from emotional education. The educational interventions mainly addressed the competences of emotional awareness, regulation and emotional autonomy. There is a proposal for teacher training in higher education, a telematic, replicable modality that contributes to higher education teacher reflection. The research team concludes that there is a need to incorporate emotional education integrated into the cross-sectional area line into the students' study plans due to its contribution to the comprehensive training of future technicians and professionals in the country.

**KEYWORDS:** Emotional education, teacher training program, teacher reflection, teaching and learning process, and higher education.

## **INTRODUCCIÓN.**

Diseñar un espacio de formación docente que permitiera tomar conciencia sobre la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entregar los principios y los fundamentos de la educación emocional, transferir los conceptos y competencias socioemocionales a sus estudiantes, reflexionar a nivel personal y desde el rol docente acerca de la relevancia que tiene desarrollar en los estudiantes

las competencias socioemocionales y evaluar el impacto de este tipo formación a partir de la reflexión docente fueron los objetivos que motivaron a las investigadoras a plantear este estudio de tipo exploratorio, por ser un temática poco estudiada en Chile y una investigación aplicada por buscar transformar las condiciones del acto didáctico y contribuir a los procesos de formación docente de la educación superior por la relevancia que tiene el fortalecimiento de la formación transversal de los futuros técnicos como profesionales del país.

Con esta investigación se espera contribuir a la comprensión de la reflexión sobre la práctica pedagógica en educación superior a partir de las intervenciones educativas en educación emocional diseñadas e implementadas por los docentes a sus estudiantes y de esta manera visibilizar las reflexiones de los docentes de un programa en formación en el desarrollo de competencias socioemocionales. Se espera comprender cómo y sobre qué están reflexionando los docentes de educación superior vinculado a las competencias socioemocionales. Por lo cual el objetivo del presente trabajo fue determinar tipos y contenidos de las reflexiones pedagógicas escritas en los informes de las intervenciones educativas por profesores de educación superior.

**MARCO CONCEPTUAL.****LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y EL DOCENTE COMO SUJETO EPISTÉMICO**

El rol protagónico del conocimiento en los diferentes ámbitos del quehacer social requiere de un proceso reflexivo que no sólo se centre sobre su práctica sino también sobre el conocimiento que este posee y/o construye. Desde esta perspectiva, merece especial atención el profesional de la educación superior, pues tradicionalmente, se le vincula sólo con la transmisión de conocimientos cognitivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la evidencia científica ha situado a la educación emocional como altamente recomendable en el proceso educativo (Cejudo, López-Delgado, Rubio, & Latorre, 2015). Principalmente por la asociación positiva entre la competencia socioemocional y un mejor desempeño académico, mayores niveles de bienestar psicológico y físico, relaciones interpersonales más adaptativas, así como un mejor desarrollo profesional (Pérez-Escoda, Filella, Soldevila & Fondevila, 2013).

Cabe destacar, que cada docente, por ser un sujeto epistémico, tiene un punto de vista distinto sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva singular se basa en sus creencias, experiencias y pensamientos sobre el conocimiento, confiriéndole su propio estilo de construcción de saberes. Este proceso se realiza en su práctica pedagógica, práctica guiada por intereses cognitivos; hecho que lo confirma como sujeto epistémico. No obstante, puede este proceso, estar o no consciente o tener o no una epistemología ingenua, mientras no ha reflexionado sobre ella.

Desde la Escuela de Frankfurt, Habermas (1982), plantea una orientación hacia una teoría crítica de la sociedad vinculada a la relación teoría-práctica en la reflexión y acción. Tal acción es consciente, libre y lleva al ser humano hacia la emancipación. Este interés emancipador, representa el sentido de autonomía y responsabilidad de las personas y constituye un interés fundamental, cimentado en la razón. Esta emancipación sólo es posible en la autorreflexión que, si bien es individual, la emancipación no lo es debido a la naturaleza interactiva propia de la sociedad humana. Este saber generado por el interés emancipador constituye una de las teorías críticas. Por lo que esta perspectiva, ofrece al docente a no sólo cumplir desde una mirada técnica, sino que lo invita a vivir en el mundo formando parte de él; es decir, docentes que transforman su entorno y, al mismo tiempo, cambian y se transforman a sí mismo con un sentido ético y justicia social.

### **LA REFLEXIÓN DOCENTE SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Beauchamp (2015) considera que la reflexión docente es un concepto complejo que requiere de una profundidad en la intervención de la formación docente. En este sentido, este estudio conceptualizará la dimensión personal y el rol docente, que según Correa et al. (2014) es la metacompetencia que integra los recursos cognitivos, metacognitivos y emocionales. Recursos que los docentes activarán a partir de la experiencia generada por la implementación de las intervenciones educativas de educación emocional (Dewey, 2004). Este proceso asociado a la metacompetencia se produciría cuando alcance una resignificación del objeto de la

reflexión, que en esta investigación es el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación emocional.

La reflexión docente es un proceso cognitivo donde también están presentes los sentimientos y las emociones sobre la práctica pedagógica. Sutton & Wheatley (2003), según una revisión de literatura especializada, dan cuenta de que las emociones de los docentes influyen en su cognición, motivación y comportamientos.

### **EL DOCENTE COMO SUJETO EPISTÉMICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

Un proceso de enseñanza y aprendizaje guiado por un interés emancipador, distinguirán la diferencia entre dos ámbitos: 1) El mundo socio-cultural, que es creado y transformado permanentemente por los individuos y 2) el mundo natural. Este segundo ámbito, mundo natural, es el que está referido a la práctica, que es el que llevará a los participantes a una acción para tratar de cambiar las estructuras en que ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto coincide con la pedagogía de la autonomía de Freire (1998), que sostiene que todo acto educativo es un acto político e ideológico, condicionado, pero no determinado, que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Considerando a la práctica educativa como una relación dialéctica, holística, humanista, ética, donde tanto aprenden como enseñan quienes participan de ella, permite plantear que la educación abre la esperanza a una sociedad más humana.

## **MÉTODO.**

### **DISEÑO**

Esta investigación se enmarca desde un paradigma investigativo cualitativo con un enfoque comprensivo e interpretativo. Es de tipo exploratorio por ser una temática incipiente en el país y es aplicada, ya que busca aportar a la formación sobre la educación socioemocional en docentes de educación superior.

### **PROCEDIMIENTO**

Se diseñó e implementó un diploma virtual de formación docente en competencias socioemocionales en educación superior en el marco de un proyecto de investigación denominado, evaluación de un programa piloto de formación docente en competencias socioemocionales en Educación Superior del Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción y el Ministerio de Educación de Chile. El objetivo del Diploma fue generar un espacio educativo que permitiera tomar conciencia sobre la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje y reflexionar principalmente a nivel personal y desde el rol docente acerca de la relevancia que tiene desarrollar en los estudiantes las competencias socioemocionales mediante la implementación de las intervenciones educativas realizada por los docentes a sus estudiantes.

**CARACTERÍSTICAS DE LOS DESTINATARIOS DEL DIPLOMA.**

Los destinatarios del diploma estuvo dirigido a 35 docentes, 17 del área de educación y 18 del área de salud. Los participantes fueron docentes de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Concepción de sus tres departamentos, Ciencias Clínicas, Ciencia Animal y Patología y Medicina Preventiva y docentes del Instituto Profesional Virginio Gómez de la Universidad de Concepción de las carreras de Técnico de nivel superior en Educación de Párvulos, Educación Diferencial, Educación Básica, Enfermería, Laboratorista Dental e Higienista Dental del Instituto Profesional Virginio Gómez.

Las dos instituciones de educación superior participantes del proyecto de investigación asume el diploma como necesaria y/o como una prioridad, ya que en la actualidad los profesionales que imparten docencia universitaria carecen de este tipo formación. Por tanto, esta iniciativa se ha considerado un aporte real a su desempeño docente y a la formación integral de los estudiantes.

**DESCRIPCIÓN DEL DIPLOMA**

Se estructuró en 6 módulos con un total de 32 horas pedagógicas, las que se dividieron en clases teóricas y prácticas en la plataforma Zoom y se utilizaron metodologías activas virtuales para el aprendizaje significativo. El sustento teórico se basó en el modelo pentagonal de Bisquerra & Pérez-Escoda (2007).

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

El módulo I abordó la conciencia emocional y estuvo orientado a que los docentes pudieran tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás. El módulo II desarrolló la temática de regulación emocional y se orientó a que los participantes tomaran conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento. El módulo III abordó la autonomía emocional y proporcionó herramientas para el logro de una autogestión personal vinculada a la autoestima y actitud positiva ante la vida, entre otras. El módulo IV, relacionado con la competencia social entregó los conocimientos y herramientas para desarrollar la comunicación efectiva, comportamientos prosociales y la asertividad, entre otras. El módulo V presentó las competencias para la vida y el bienestar destacando la necesidad promover entre los participantes las temáticas como el proyecto de vida, el concepto de felicidad y de fluir. El módulo VI, implementación en el aula, estuvo a cargo de profesores-tutores, quienes apoyaron a los docentes en el diseño e implementación de intervenciones educativas vinculado a las cinco competencias emocionales del modelo pentagonal.

Este acompañamiento durante el transcurso del diploma se hizo con la intención de orientar a los docentes en la transferencia de conocimientos de educación emocional a sus estudiantes y apoyar la reflexión docente sobre la práctica pedagógicas de las propias intervenciones educativas.

## **INSTRUMENTOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Se realizaron cinco entrevistas semi-estructuradas, un *focus group* y se analizaron los informes de las intervenciones educativas, utilizando como estrategia analítica el análisis de contenido. Las propuestas de intervención educativa en educación emocional, realizadas por los docentes presentó la siguiente estructura: 1) título; 2) objetivo; 3) justificación, 4) características de los estudiantes; 5) aspectos teóricos principales; 6) planificación de las actividades; 7) calendario previsto de las actividades y 8) reflexión sobre la práctica pedagógica y las conclusiones de la intervención educativa desde la perspectiva del docente y los estudiantes.

## **DISCUSIÓN: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES.**

La evaluación cualitativa evidenció que el diploma en formación docente en competencias socioemocionales para la educación superior tuvo un favorable impacto en la formación docente. Las entrevistas semi-estructuradas, el *focus group* y el análisis de contenido de los informes de las intervenciones educativas destacan que esta instancia de formación docente contribuyó positivamente al aprendizaje de la educación emocional tanto en el ámbito personal como desde el rol docente y generó mediante las intervenciones educativas una reflexión docente sobre la práctica pedagógica del área de la formación transversal en la educación superior.

Asimismo, las intervenciones educativas realizada por los docentes aportaron al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Debido a que los educandos valoraron las sesiones donde los docentes desarrollaron actividades relacionada con la conciencia emocional, regulación y autonomía emocional, competencias social y competencias para la vida y bienestar. La mayoría de los docentes manifestaron que el diseño e implementación de las intervenciones educativas de educación emocional les permitieron reflexionar acerca de la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje y como este conocimiento les permitió incidir positivamente en sus estudiantes en un complejo contexto social en Chile y de pandemia.

El análisis de 30 informes de las intervenciones educativas realizadas por los docentes se agruparon en tres categorías: a) justificación de la intervención educativa, b) Las actividades, planificación y la evaluación, c) la reflexión docente sobre la práctica pedagógica y las proyecciones en la educación superior. A continuación, se presentan los resultados del análisis de las entrevistas semi-estructuradas, el focus group y los informes de las intervenciones educativas desarrolladas por los docentes:

### **CATEGORÍA 1: JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

Dentro de las justificaciones expresadas por los docentes en los informes de las intervenciones educativas se encuentra la preocupación de la motivación y

rendimiento académico de sus estudiantes, en especial por el contexto de pandemia, porque no todos los alumnos se han podido adaptar a la modalidad de docencia remota y manifiestan inquietud por el proceso de inserción laboral de los estudiantes que cursan el último año de la carrera. La pandemia ha traído nuevos escenarios en los cuales no todos los alumnos han sido capaces de adaptarse. Los resultados de esta categoría, coincide con lo planteado por Freire (1998), que sostiene que todo acto educativo es un acto político e ideológico, condicionado, pero no determinado, ya que la práctica pedagógica, en este caso de las intervenciones educativas vinculada a la educación emocional, va más allá de la simple transmisión de conocimientos, sino que representa una dialéctica, una mirada holística, humanista, ética, ya que los docentes también aprenden de este proceso.

## **CATEGORÍA 2: LAS ACTIVIDADES, PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN**

Los docentes reflexionan sobre su práctica pedagógica de sus asignaturas y carreras durante el proceso de diseño e implementación de las intervenciones educativas. Planifican actividades que ayudan a identificar, por parte de los estudiantes las emociones propias y la de los demás, a como regularlas, a desarrollar autoestima, habilidades sociales, resiliencia, asertividad, empatía que sean capaces de generarse un bienestar personal a pesar de las dificultades que tiene la vida mas allá del contexto de la crisis sanitaria. Y registran las percepciones de los estudiantes en cada sesión, las que evidencian una favorable acogida por parte de los estudiantes, quienes manifestaron son necesarias de realizar y que recomiendan tener mas clases de este tipo. Por tanto, este resultado va cuenta que la reflexión docente sobre la práctica pedagógica si bien es un proceso cognitivo

esta vinculado a las emociones de los docentes, las que influyen en su cognición, motivación y comportamientos (Sutton & Wheatley, 2003).

### **CATEGORÍA 3: LA REFLEXIÓN DOCENTE SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LAS PROYECCIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.**

La transferencia de conocimientos vinculada a la educación emocional por parte de los docentes a sus estudiantes permitió un espacio de aprendizaje y reflexión docente. Los profesores destacaron en sus informes de las intervenciones educativas, que los estudiantes valoraron las actividades de educación emocional y que les gustaría tener más sesiones de esta naturaleza, ya que les ayudaba a conocerse mejor, a valorarse más como personas, a comprender de mejor manera el entorno. Es por ello, que este saber generado por el interés emancipador, planteado desde la Escuela de Frankfurt, Habermas (1982), ofrece al docente a no sólo cumplir desde una mirada técnica sino que lo invita a vivir en el mundo formando parte de él; es decir, docentes que transforman su entorno y, al mismo tiempo, cambian y se transforman a sí mismo con un sentido ético y justicia social.

Dentro de las proyecciones manifestadas por los docentes se encuentra la necesidad de incorporar en el plan de estudios el desarrollo de las competencias emocionales con la finalidad de fortalecer las competencias genéricas, que sí están declaradas en los modelos educativos institucionales. Esta proyección plantea, un correlato con la evidencia científica que ha situado a la educación emocional como

altamente recomendable en el proceso educativo (Cejudo, Díaz, Losada & Pérez-González, 2016) y proporciona una resignificación del objeto de la reflexión, que en esta investigación es el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación emocional.

Finalmente, el proyecto de investigación, permitió evidenciar que el programa tuvo un impacto positivo en los procesos pedagógicos, práctica y reflexión docente de los profesores, siendo valorado positivamente por aportar tanto en el ámbito personal como desde el rol docente y visibilizar la relevancia que la educación emocional tiene en el área transversal los planes de estudios en la educación superior.

## REFERENCIAS.

- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123-141. doi: 10.1080/14623943.2014.982525
- Bisquera, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI* (10), 61-82. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>

- Cejudo, J., López-Delgado, M., Rubio, M., & Latorre, J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 5-62. doi: [10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400](https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400)
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., & Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 71-86. doi: 10.4067/S0718-07052014000200005
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Editorial Siglo XXI.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés* (1ª. ed.). Madrid: Taurus.
- Pérez-Escoda, N., Filella, A., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XX1*, 16(1), 233-254. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/725/2502>
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. Doi: 1040-726X/03/1200-0327/0

**RESEÑAS****CARMEN VERÓNICA LÓPEZ LÓPEZ**

Candidata a doctora en el Programa de Doctorado en Educación en Universidad del Bío-Bío, Magíster en Educación con mención en Gestión curricular y Profesora de Educación tecnológica. Su línea de investigación es la Educación Emocional en la Educación Superior. Actualmente, integra el Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción y forma parte del "Grupo de Investigación de Desarrollo Cognitivo y Emocional para el Aprendizaje" (GIDECAP) en la Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.

**NELLY GROMIRIA LAGOS SAN MARTÍN**

Doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Alicante, Magíster en Educación con mención en Orientación Educacional y Profesora de Educación General Básica. Sus líneas de investigación son la Ansiedad escolar y su relación con variables psicoeducativas y la Educación Emocional en la educación básica. Actualmente, es la Investigadora responsable del "Grupo de Investigación de Desarrollo Cognitivo y Emocional para el Aprendizaje" (GIDECAP) en la Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile y forma parte del Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción".

### **ASTRID VANESSA SARMIENTO**

Doctorado en psicología por parte de la Universidad de Concepción y psicóloga por parte de la Universidad Antonio Nariño, Cali-Colombia. Dentro de sus líneas de investigación destacan las transiciones educativas y de la vida, incluyendo procesos psicológicos asociados a la movilidad académica internacional. También, la inclusión educativa y la internacionalización de la educación superior. Actualmente, se desempeña como docente adjunta de la Universidad Autónoma de Chile-Facultad de Educación, forma parte del Fondecyt Regular No.1201681- Metodologías de enseñanza/aprendizaje de las prácticas de investigación en psicología de Hispanoamérica y España, Concepción, Chile, y hace parte del Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Chile.

# LA NEUROEDUCACIÓN, APRENDIZAJE BASADO EN EL FUNCIONAMIENTO DEL CEREBRO Y SU CONTRIBUCIÓN EN LA DOCENCIA

NEUROEDUCATION, LEARNING BASED ON THE FUNCTIONING OF THE  
BRAIN AND ITS CONTRIBUTION IN TEACHING.

Leonidas Pacheco Olea  
Ivanna Ocaña Reyes  
Universidad Estatal de Milagro  
Ecuador

Investigación Cuantitativa

**RESUMEN** : La presente investigación explora y analiza los avances de la neuroeducación que intervienen al proceso de enseñanza en la práctica docente, con el propósito de mejorar la calidad educativa. El abordaje del tema se desarrolla a través de una revisión documental acerca de la nueva visión de la enseñanza, realizándose una exploración teórica relacionada a las teorías del aprendizaje basadas en el cerebro y el modo en que funcionan los procesos mentales básicos.

La neuroeducación enfatiza la importancia de adaptar la metodología de un enfoque emocional dentro del contexto educativo. Por este motivo en el presente trabajo se expone un nuevo punto de vista acerca de la educación que pretende colaborar con los docentes en su ejercicio profesional, posibilitándolos de reconocer y potenciar falencias en las estrategias utilizadas actualmente.

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

El objetivo de esta investigación es proporcionar estrategias enfocadas a los principios de la neuroeducación que fomenten el desarrollar un pensamiento crítico. Estas estrategias buscan promover el razonamiento mediante la organización de la información y facilitar la comprensión del contenido.

Adicional se espera que las instituciones educativas promuevan la investigación sobre esta temática, que les permita conocer y adaptar estrategias innovadoras que mejoren la labor docente en las aulas.

El tipo de investigación es cuantitativa, que busca mediante la recopilación de los datos obtenidos medir la incidencia de las estrategias propuestas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la comparación con la enseñanza tradicional.

El presente trabajo se desarrolló en una institución de Educación Básica del cantón Milagro, se propuso que los docentes y estudiantes sean participativos, con actitud hacia el cambio, y principalmente permitan que las emociones hagan parte de los objetivos planteados para la mejora de calidad educativa.

Los avances neuroeducativos ofrecen a al docente estrategias que les permiten transformar la educación haciendo que tanto los educadores como los estudiantes sean agentes activos en un proceso de educación y que posibilite avanzar a una educación de calidad a diferencia con la enseñanza tradicional que no facilita la comprensión de los contenidos a los estudiantes.

**PALABRAS CLAVES:** Neuroeducación. Neuroaprendizaje. Estrategias de enseñanza. Aprendizaje activo. Enfoque emocional. Educación infantil

**ABSTRACT:** This research explores and analyzes the advances in neuroeducation that intervene in the teaching process in teaching practice, with the

aim of improving educational quality. Therefore, the approach to the subject is developed through a documentary review about the new vision of teaching, so that a theoretical exploration related to theories of brain-based learning and the way they operate will be carried out. basic mental processes.

Neuroeducation emphasizes the importance of adapting the methodology of an emotional approach within the educational context. For this reason, this paper will present a new point of view about education that aims to collaborate with teachers in their professional practice, enabling them to recognize shortcomings in the strategies currently used.

The objective of this research is to provide strategies focused on the principles of neuroeducation that foster the development of critical thinking. These strategies seek to promote reasoning through the organization of information and facilitate the understanding of content.

Additionally, it is expected that educational institutions promote research on this topic, which will allow them to learn about and adapt innovative strategies that improve teaching in the classroom.

The type of research is quantitative, which seeks by compiling the selected data to measure the incidence of the proposed strategies in the teaching-learning process, through comparison with traditional teaching.

The present work was carried out in an Elementary School in Milagro city, it is proposed that the teachers and students become participative agents, with the attitude towards change, and mainly that affect the emotions that are part of the objectives proposed for the improvement of educational quality.

Neuroeducational advances offered teachers strategies that allowed them to transform education, making both educators and students active agents in an education process and that allowed a quality education to be advanced, unlike traditional teaching that did not facilitate the understanding. of the contents to the students.

**KEY WORDS:** Neuroeducation. Neurolearning. Teaching strategies . Active learning. Emotional focus. Infant education

### INTRODUCCIÓN

La Neuroeducación pretende dar apoyo sobre la enseñanza, y que esta incluya tanto a docentes, estudiante, padres la sociedad misma. A pesar de su relevancia, la Neuroeducación, no es considerada como disciplina académica, con sus aportes sobre la importancia fundamental de la emoción y la curiosidad, los mecanismos de la atención y los tiempos atencionales como ejes centrales para el aprendizaje, memorizar y adquirir conocimiento. Lo cual daría un cambio positivo en la educación, que permita enseñar y aprender mejor.

El origen hacia el tema se desarrolla desde una revisión documental, que parte de una aproximación teórica y una revisión general por la anatomía cerebral que nos permita comprender el funcionamiento del cerebro humano y así dar paso a qué estrategia facilitaría el proceso de enseñanza aprendizaje. Aristizabal, (2015) expresa que el educador debe prepararse en contenidos relacionados a la neuroeducación, para saber que métodos utilizar con sus estudiantes y que estos participen, comprendan, propongan, analicen y tengan un pensamiento crítico ante

diferentes situaciones. De ahí que presentar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la neuroeducación, expone el gran desarrollo que ha venido teniendo la neurociencia, la educación y la psicología.

En el Ecuador existen escasos estudios sobre las neurociencias y su vínculo con los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La mayoría de las instituciones educativas trabajan a base de métodos tradicionales, donde se busca el cumplimiento del currículo, y no que el aprendizaje en los estudiantes sea significativo.

Por ello el trabajo tiene el propósito a ayudar a los docentes de la educación básica general, en su ejercicio profesional, permitiéndoles detectar falencias en las estrategias tradicionales empleadas y actitudes del estudiante frente al aprendizaje de los contenidos. Además, se pretende conocer y reflexionar sobre las diferentes teorías del aprendizaje sobre neuroeducación, y a partir de ello proporcionar estrategias pedagógicas para la mejora de la calidad educativa.

### **MARCO CONCEPTUAL**

El ser humano es el resultado de una continua evolución a lo largo de la historia, que necesariamente, debemos abordar para comprender su funcionamiento.

El experto en neuroeducación Francisco Mora hace énfasis en el binomio de emoción y cognición, una relación que se ha generado durante el proceso evolutivo del ser humano, con información sensorial y se da previamente de que esta sea procesada por la corteza cerebral en los procesos mentales y de cognición, por lo tanto la información que es percibida por los sentidos, ingresa sin ningún significado,

lo bueno o malo, gratificante o desagradable se obtiene cuando pasa al sistema límbico el cual abarca las emociones.

En el área de la amígdala se conecta a la entrada de casi todas las áreas de pensamiento, de atención, de memoria, realización de conceptos abstractos e ideas fundamentadas en la emoción. Es decir, es intrínseca al diseño anatómico y funcional del cerebro y resulta imposible deshacer esa fórmula de emoción y cognición.

Es importante entonces conocer el concepto que engloba este conocimiento, hasta el día de hoy varios estudios e investigaciones han hecho descubrimientos que aportan información valiosa sobre el funcionamiento del cerebro en etapas escolares y la mejora del aprendizaje escolar.

Las neurociencias son el conjunto de ciencias cuyo sujeto de investigación es el sistema nervioso, con particular interés en como la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje (Carminati & Waipan, 2012). Es decir, la neurociencia es el estudio del cerebro, el cual concentra la información que se recibe mediante los sentidos a través de los diferentes estímulos a los que está expuesta una persona y que produce el conocimiento.

### **ATENCIÓN**

La atención regula y controla los procesos cognitivos, facilitando la adquisición de los contenidos. El cerebro, a través los sistemas sensoriales, organiza la atención hacia los estímulos externos, lo que permite a la persona concentrarse en algo, dejando aparte los demás estímulos. Si dicho estímulo es considerado importante,

se mantiene la atención según el interés y la motivación que exista. Se recomienda que antes de iniciar nuestra clase, se realicen unos cuantos ejercicios que permitan activar nuestro cerebro, esta actividad ayudará a los estudiantes a llegar al punto de relajación necesario para activar nuevamente nuestras áreas cerebrales y lograr la atención de la clase (Romero, 2018).

## **MEMORIA**

La memoria guarda ideas, conceptos y situaciones que hallamos experimentados con anterioridad. Registra la información, al menos de forma temporal, y retiene los datos recibidos, se entiende como la capacidad de memorizar (visual, fonológica) al proceso que parte por la memoria de trabajo, que es pequeña y temporal, para luego consolidarse y definir la información que debe prevalecer (Souza, Posada & Lucio, 2019).

Existen diferentes tipos de memorias, dentro de los estudios analizados podemos mencionar las siguientes: Memoria a corto plazo de trabajo, memoria a largo plazo, memoria semántica, memoria episódica y memoria procesual.

## **APRENDIZAJE**

Dentro del campo educativo se han implementado enfoques que contribuyen a la producción de aprendizaje desde una contextualización donde el estudiante fomente sus habilidades cognitivas en relación con su realidad social. Desde la neuroeducación se resalta el estudio de cerebro como órgano elemental para el desarrollo del aprendizaje, la neurociencia permite el estudio de mismo, comprendiendo su funcionamiento, posibilitando el desarrollo de estrategia que

# EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

contribuyan a la generación de un conocimiento y complementar desde las diversas operaciones cerebrales, el aprendizaje significativo (Vallejo, Zambrano, Vallejo, & Bravo, 2019).0

La gran parte de los modelos de enseñanza y aprendizaje son lineales, mecanicistas y limitados, en contraste con los modelos basados en neurociencias que tienen un enfoque dinámico y considera al mundo a partir de vínculos e integración.

## ETAPAS DEL APRENDIZAJE

De acuerdo con Carminati & Waipan, (2012) en el proceso de aprendizaje se recibe y procesa la información en dos niveles:

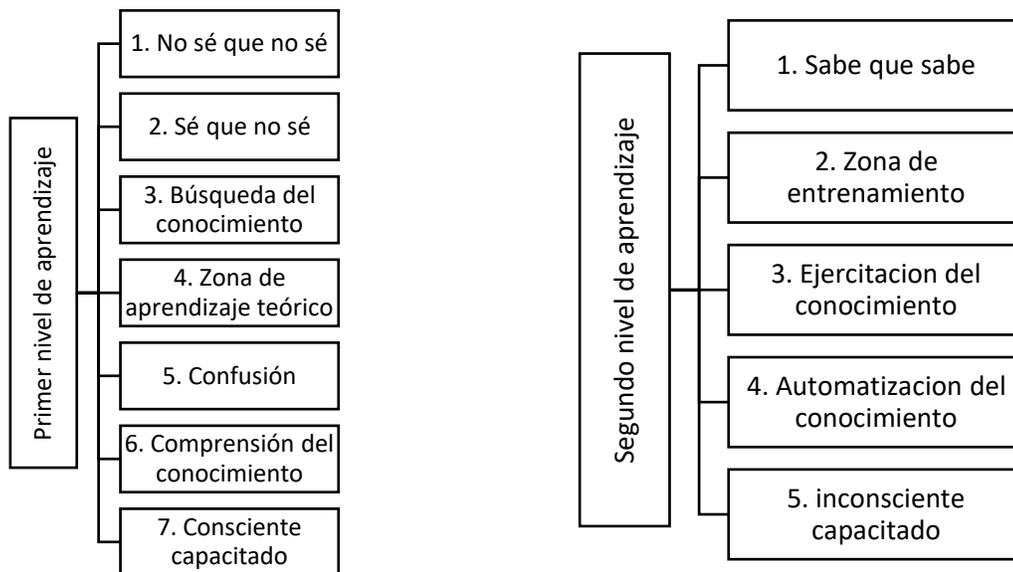


Figura 1. Etapas del aprendizaje (Carminati & Waipan, 2012).

## MÉTODOS

## **DESCRIPCIÓN DEL ENFOQUE Y ARGUMENTACIÓN**

El siguiente trabajo de investigación tiene un enfoque cuantitativo, que pretende expresar la influencia de las estrategias de la neuroeducación dentro del proceso educativo, a través de la recopilación de los datos obtenidos estadísticos que nos permitan determinar la incidencia de dichas estrategias propuestas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la comparación con la enseñanza tradicional.

La finalidad de este estudio es manifestar la importancia del conocimiento acerca de neuroeducación y la aplicación sus estrategias por parte del docente, que le permita reinventar las metodologías de sus clases y dar solución a la problemática que se está evidenciando en la institución educativa, la misma que se refleja en el ámbito de aprendizaje de los estudiantes que la conforman.

## **CONTEXTO**

El presente trabajo se desarrolló en la Institución de Educación Básica Antonio José de Sucre, perteneciente a la zona rural en el recinto El Triunfo, del cantón Milagro, como parte del proyecto de vinculación de refuerzo pedagógico llevado a cabo en dicha institución.

País: Ecuador

Provincia: Guayas

Cantón: Milagro

Sector: Recinto El Triunfo

Lugar: Unidad Educativa Básica Antonio José de Sucre

Área: Educativa

Población: Estudiantes de la unidad educativa

Tiempo: periodo lectivo 2019-2020

## **POBLACIÓN**

La institución educativa fue elegida, por pertenecer al sector rural, donde la mayoría de sus docentes se les dificulta acceder a capacitaciones que les permitan conocer sobre nuevos métodos y técnicas de enseñanza. Se obtuvo el permiso mediante el distrito de educación Zonal 5, a través del proyecto de vinculación de refuerzo pedagógico que se ejecuta en esta institución educativa. En esta institución hay 120 estudiantes matriculados.

## **MUESTRA**

El grupo de estudiantes fue elegido en colaboración con la directora de la institución, la cual manifestó que dicho curso presentaba un nivel académico menor a de los demás cursos.

La muestra empleada fue de 20 estudiantes a quienes se les aplicó una prueba diagnóstica inicial para evaluar su nivel de conocimientos previos.

## **ALCANCES Y LIMITACIONES**

La trascendencia de la investigación abarcó hasta la muestra seleccionada, sin embargo se planifica seguir con las propuestas de esta investigación en los demás cursos de la escuela y otras que puedan ser beneficiadas a futuro. Así mismo dar seguimiento al grupo de estudiantes y docentes con los que ya se ha trabajado.

## **DISEÑO DEL ESTUDIO**

Para lograr los objetivos de esta investigación se realizó un estudio cuantitativo y bibliográfico enfocado en el análisis documental, aplicación de test a los estudiantes, escalas de medición a padres y docente, como técnica de recolección de datos para la estructuración de esta propuesta pedagógica. Según Hernández Sampieri (2014), el enfoque cuantitativo, parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se deducen objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. En consecuencia, se adopta la revisión bibliográfica y al análisis documental como técnicas de recolección de la información. Posteriormente, se efectuó una revisión de investigaciones y artículos publicados sobre la temática, que permitan establecer el marco conceptual y dar paso a la aplicación de las estrategias investigadas en el grupo de estudiantes.

## **PROCEDIMIENTO**

Esta investigación inició con la aplicación de un test diagnóstico que permitió conocer las materias en las que los estudiantes presentaban las calificaciones más bajas, y donde se determinó la prioridad de enfocar las estrategias a las áreas de matemáticas y lenguaje. Luego se realizó una capacitación sobre la Neuroeducación con la docente del curso, para así estar a la par, en la aplicación de estas nuevas estrategias.

CLA

SIFICACIÓN ESTRATEGIAS NEUROEDUCATIVAS PROPUESTAS

# EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

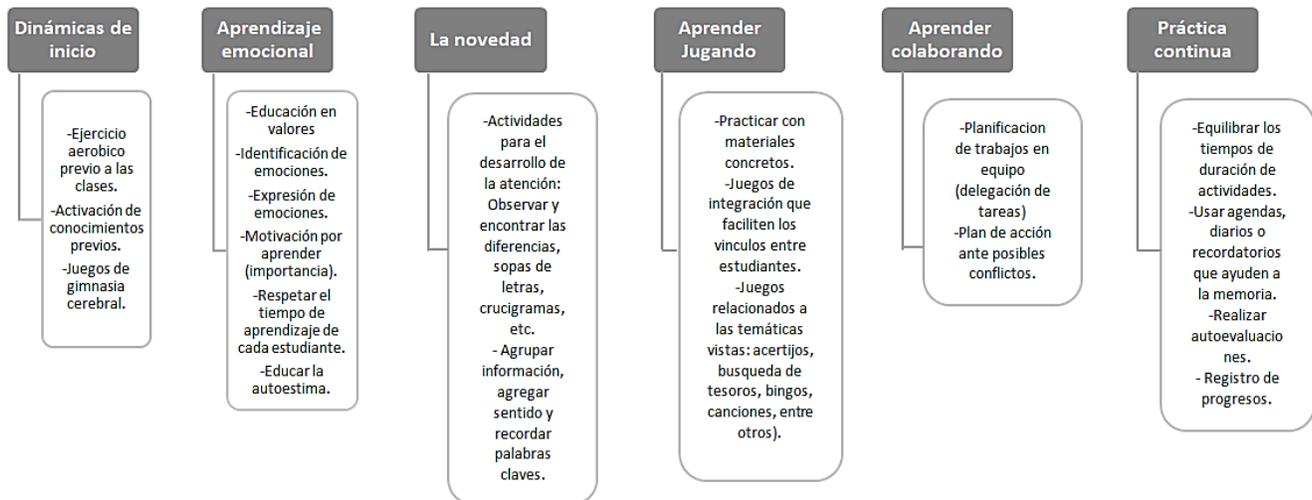


Figura 2. Clasificación estrategias neuroeducativas propuestas. (Pacheco & Ocaña, 2019)

Posteriormente se evaluó mediante un test el nivel aprendizaje de los estudiantes, para proceder al análisis y comparación con los resultados de los test iniciales. Del mismo modo se aplicaron escalas de medición a la planta docente y a los padres de familia del curso, para conocer el grado de satisfacción de los resultados obtenidos con el estudio realizado.

## RECOLECCIÓN DE DATOS

El primer instrumento para la recolección de datos, fue el test diagnóstico inicial compuesto por unas 20 preguntas objetivas, 10 de matemáticas y 10 de lenguaje, con contenidos correspondientes a quinto año de educación básica, que permitió conocer las materias en las que los estudiantes presentaban puntajes más bajo, y planificar las estrategias a ser aplicadas.

El segundo instrumento consiste en un test de aprendizaje, conformado por 20 preguntas, 10 de matemáticas y 10 de lenguaje, de las cuales 14 objetivas y 6 puntos de un trabajo práctico calificado mediante rúbrica, que nos evidencio el progreso de los estudiantes en dichas asignaturas,

El tercer instrumento es una escala de Likert, que consiste en 8 literales de preguntas, para medir las opiniones por parte de la docente del curso, en cuento a la mejora académica y de convivencia en el salón de clases.

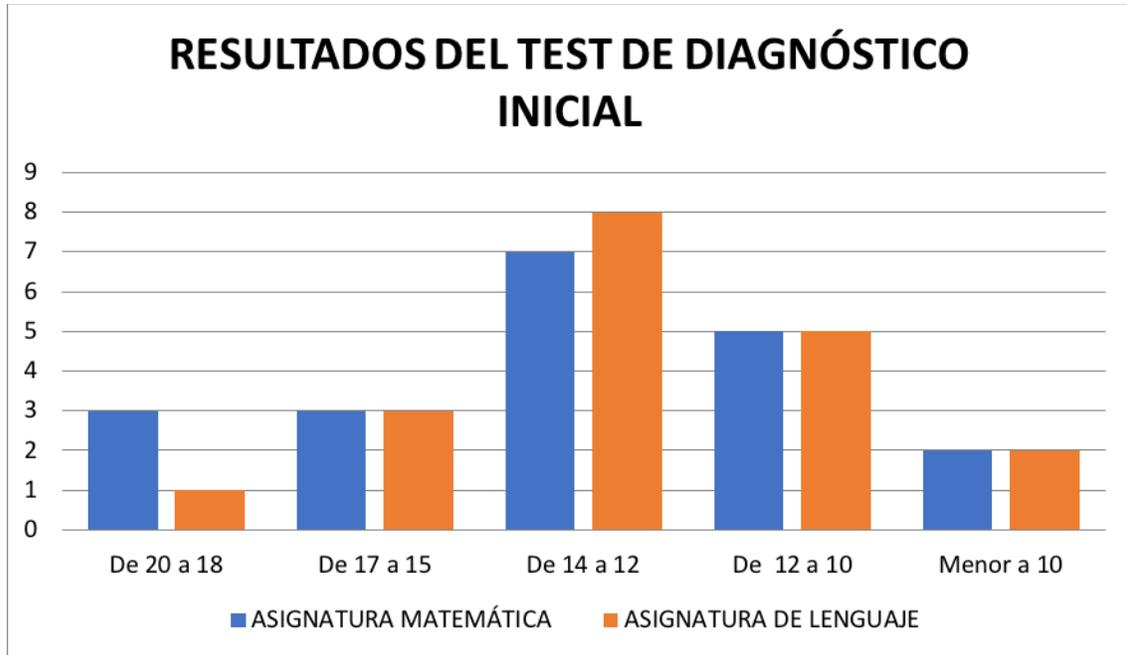
El cuarto instrumento es una escala de Likert, que consiste en 8 literales de preguntas, para medir las opiniones por parte de los padres de familia del curso, para analizar los ámbitos de aprendizaje y conductuales de sus hijos.

### **ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS.**

#### **TEST DE DIAGNÓSTICO INICIAL:**

<b>PUNTUACIONES OBTENIDAS</b>	<b>ASIGNATURA MATEMÁTICA</b>	<b>ASIGNATURA LENGUAJE</b>	<b>TOTAL POR PUNTUACIÓN</b>
De 20 a 18	3	1	4
De 17 a 15	3	1	4
De 14 a 12	7	8	15
De 12 a 10	5	8	13
Menor a 10	2	2	4
<b>TOTAL DE ESTUDIANTES</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	

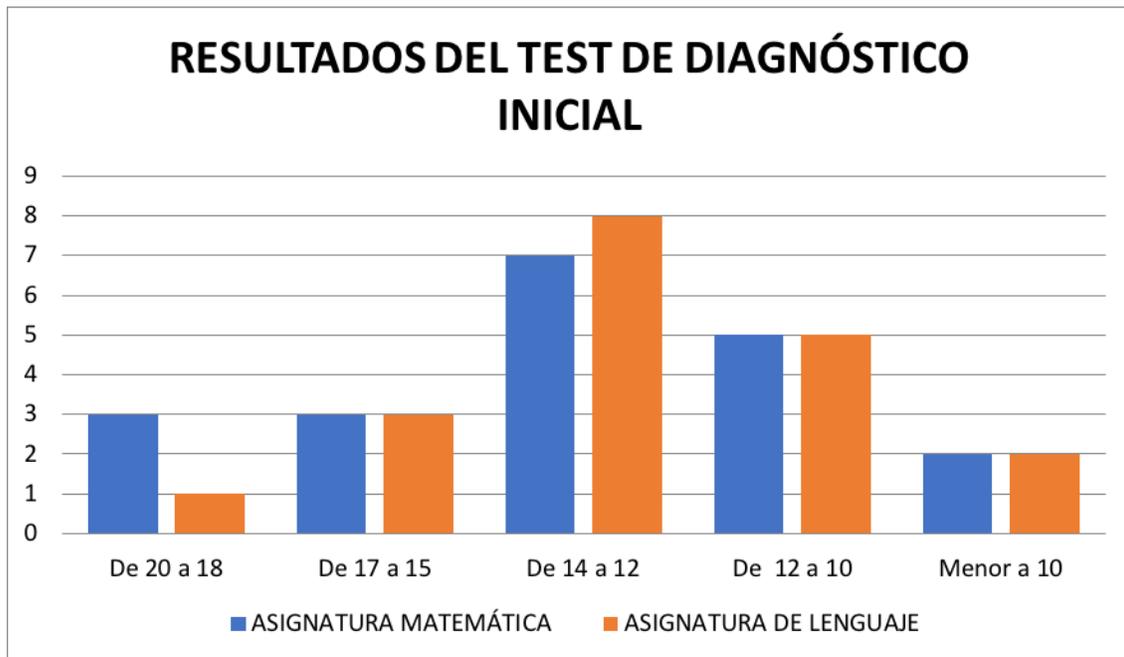
## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS



En relación al presente gráfico encontramos que la mayoría de estudiantes presenta una calificación de entre 14 y 12 puntos, seguido por el número de estudiantes que presentan calificación de entre 12 y 10, siendo la asignatura de lenguaje un tanto más difícil en relación a matemática.

### TEST DE APRENDIZAJE:

PUNTUACIONES OBTENIDAS	ASIGNATURA MATEMÁTICA	ASIGNATURA LENGUAJE	TOTAL POR PUNTUACIÓN
De 20 a 18	3	1	4
De 17 a 15	3	1	4
De 14 a 12	7	8	15
De 12 a 10	5	8	13
Menor a 10	2	2	4
<b>TOTAL DE ESTUDIANTES</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	



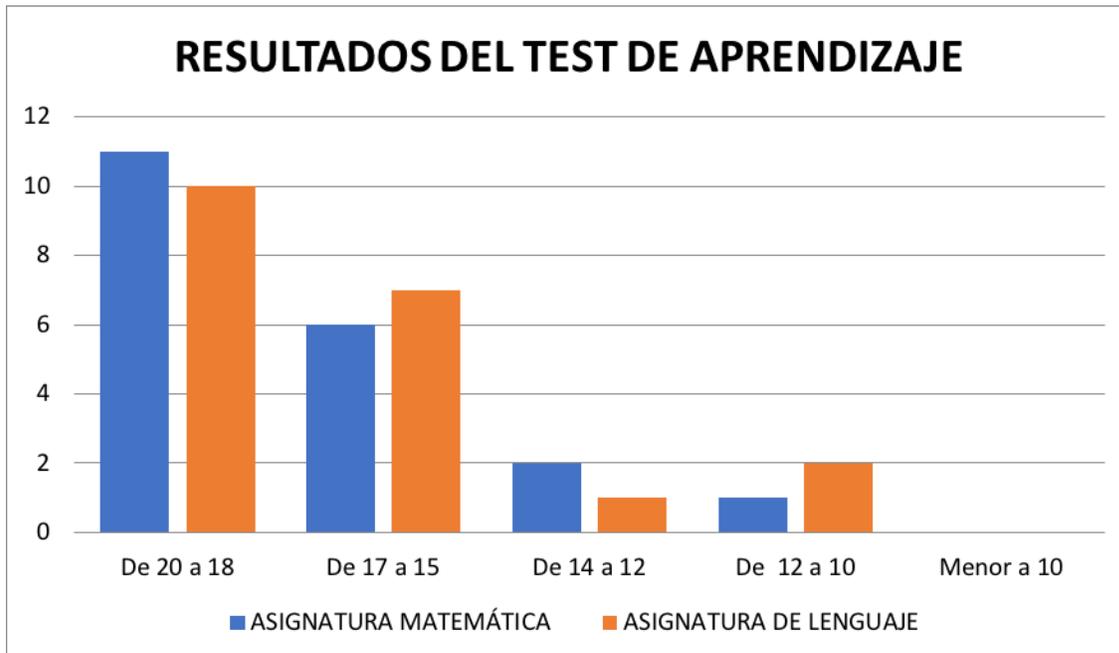
En relación al presente gráfico encontramos que la mayoría de estudiantes presenta una calificación de entre 14 y 12 puntos, seguido por el número de estudiantes que presentan calificación de entre 12 y 10, siendo la asignatura de lenguaje un tanto más difícil en relación a matemática.

**TEST DE APRENDIZAJE:**

PUNTUACIONES OBTENIDAS	ASIGNATURA MATEMÁTICA	ASIGNATURA LENGUAJE	TOTAL POR PUNTUACIÓN
De 20 a 18	11	10	21
De 17 a 15	6	7	13
De 14 a 12	2	1	3
De 12 a 10	1	2	3

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

<b>Menor a 10</b>	0	0	0
<b>TOTAL DE ESTUDIANTES</b>	20	20	



Como podemos apreciar en el siguiente gráfico, la calificación de los test de las asignaturas lenguaje y matemática, mejoro considerablemente en comparación con las puntuaciones del inicio, en este gráfico la mayoría de los estudiantes obtuvo de entre 18 a 20 puntos en sus test de aprendizaje, valor que incluye la calificación de su trabajo practico de cada asignatura donde pudo evidenciar lo aprendido en clases. Además, se logró que los estudiantes con mayor dificultad pueden mejorar sus conocimientos y aplicarlos por lo que obtuvieron notas mayores de 10.

### ESCALA DE MEDICIÓN DOCENTE:

<b>PREGUNTAS</b>	<b>MUCHO</b>	<b>REGULAR</b>	<b>POCO</b>	<b>MUY POCO</b>	<b>NADA</b>
------------------	--------------	----------------	-------------	-----------------	-------------

1. En cuanto a la comprensión de los temas dados en clase ¿qué tanto crees que ha mejorado?	X				
2. En cuanto a la realización de tareas de forma correcta ¿qué tanto crees que ha mejorado?	X				
3. En cuanto a la realización de ejercicios en clase ¿qué tanto crees que ha mejorado?	X				
4. En cuanto a la realización de lecciones ¿qué tanto crees que ha mejorado?		X			
5. En cuanto a la participación en clase ¿qué tanto crees que ha mejorado?	X				
6. En cuanto a la solución de problemas entre	X				

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

estudiantes ¿qué tanto crees que ha mejorado?					
7. En cuanto a la Expresión y control de las emociones de los estudiantes ¿qué tanto crees que ha mejorado?	X				
8. En cuanto al rendimiento académico y social del grupo de estudiantes ¿qué tanto crees que ha mejorado gracias a las estrategias neuroeducativas implementadas?	X				

Mediante la siguiente escala pudimos conocer el grado de complacencia de la docente hacia las estrategias neuroeducativas aplicadas a su grupo de estudiantes y como influyó tanto a mejorar su forma de enseñanza, como a que el aprendizaje de los estudiantes sea más eficaz.

**ESCALA DE SATISFACCIÓN PADRES DE FAMILIA:**

PREGUNTAS	MUCHO	REGULAR	POCO	MUY POCO	NADA
1. En cuanto a la facilidad para hacer las tareas envidas ¿qué tanto crees que ha mejorado?	17	3	0	0	0
2. En cuanto a las calificaciones obtenidas en sus tareas ¿qué tanto crees que ha mejorado?	16	3	1	0	0
3. En cuanto al tiempo que utiliza para realizar las tareas ¿qué tanto crees que ha mejorado?	18	2	0	0	0
4. En cuanto a las notas obtenidas en lecciones ¿qué tanto crees que ha mejorado?	17	1	2	0	0
5. En cuanto a la responsabilidad	19	1	0	0	0

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

al momento de cumplir con tareas ¿qué tanto crees que ha mejorado?					
6. En cuanto a la motivación por ir a la escuela ¿qué tanto crees que ha mejorado?	18	2	0	0	0
7. En cuanto su relación con sus demás compañeros ¿qué tanto crees que ha mejorado?	16	2	2	0	0
8. En cuanto al rendimiento académico y social del estudiante ¿qué tanto crees que ha mejorado gracias a las estrategias neuroeducativas implementadas?	18	2	0	0	0

En base a los resultados obtenidos en la escala de medición, se pudo identificar que mayor parte de padres de familia han notado mejoras tanto académicas como

sociales en sus hijos, así como el aumento de motivación por ir a la escuela y mayor facilidad a la hora de cumplir con las actividades enviadas por el docente.

En conclusión, se pudo evidenciar el efecto positivo de la implementación de estrategias neuroeducativas para potenciar la impartición de clases, reemplazando así la enseñanza tradicional, que limitaba a los estudiantes y no les permitía estimular sus capacidades cognitivas. El aprendizaje mejora cuando el estudiante es un protagonista activo del mismo, es decir, se aprende haciendo. Y esto se facilita cuando es una actividad motivadora y se da dentro en un clima emocional positivo. Nuestro cerebro nos permite mejorar y aprender a ser creativos y de ahí que la neuroeducación resulta imprescindible.

Tanto el nivel de aprendizaje como el nivel social de los estudiante mejoró considerablemente, resultados que son compartidos por opinión de los docentes como por los padres de familia, sin embargo se enfatizó en que se debe dar seguimiento a este estudio para llevar registro a las mejoras de los estudiantes así como dificultades que se pueden presentar durante el mismo, por ende en un próximo acercamiento a la escuela se espera continuar con la propuesta implementada y así mismo poder abarcar a un número mayor de estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aristizabal, A. (2015). Avances de la neuroeducación y aportes en el proceso de enseñanza aprendizaje en la labor docente. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10654/6186>.
- Carminati, M.E. & Waipan, L. (2012). Integrando la neuroeducacion al aula. Buenos Aires, 1ª ed: Bonum.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Mora, F. (2004). Una aproximación a la neuroeducación. Conferencia sobre Neuroeducación en el XI Curso de Actualidad Científica 'Cerebro. Viaje al interior'. Obtenido de: <http://cisolog.com/sociologia/una-aproximacion-a-laneuroeducacion-francisco-mora/>
- Romero, T. K. F. (2018). ¿ Qué nos brinda la neuroeducación para un mejor proceso enseñanza-aprendizaje?. Educación, 24(2), 205-209.
- Souza Martins, Marlucio, & Posada Bernal, Sandra, & Lucio Tavera, Paula Andrea (2019). Neuroeducación: una propuesta pedagógica para la educación infantil. Análisis. Revista Colombiana de Humanidades, 51(94),159-179.[fecha de Consulta 9 de Mayo de 2020]. ISSN: 0120-8454. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5155/515559181007>

Vallejo, P. A., Zambrano, G., Vallejo, P., & Bravo, G.(2019). Estructuras mentales en la construcción de aprendizaje significativo. CIENCIAMATRIA, 5(8), 228-241.

### **INSERCIÓN EDUCATIVA EN ADULTOS QUE HAN RETOMADO SUS ESTUDIOS Y SU INFLUENCIA EN SU ENTORNO FAMILIAR.”**

**EDUCATIONAL INSERTION IN ADULTS WHO HAVE RETURNED THEIR STUDIES AND THEIR INFLUENCE IN THEIR FAMILY ENVIRONMENT. "**

Maria Alchundia Mendoza  
Hernán Cortez Chagray  
Universidad Estatal de Milagro  
Ecuador

Investigación Cuantitativa

**RESUMEN:** El objetivo de este estudio es describir la inserción educativa de personas adultas en el ámbito familiar, conociendo que las personas aceptan este reto educativo tienen responsabilidades que cumplir, puesto que son padres o madres de familia y deben proveer sustento a su hogar además que para poder entrar en el proceso cognitivo debemos entender que el proceso de aprendizaje se da a lo largo de toda la vida y va de la mano con el desarrollo cognitivo que se puede ver expresado en los grados de aprendizaje y desarrollo cerebral, según Jean Piaget citado por (Ormrod, 2004). Es importante conocer cuáles son las formas de aprendizaje de las personas adultas y cuáles son las barreras que deben sobrellevar en los diferentes ámbitos en que se desarrollan como son el social, familiar y laboral, debido que son estos y muchos otros factores, los que en algún momento pueden llevar a que los estudiantes opten por desistir de sus estudios académicos. Se ha

podido detectar dificultades en asignaturas específicas por parte de los estudiantes que participan de este proceso educativo, por lo cual muchos de ellos pueden tomar la decisión de dejar sus estudios. Considerando lo anterior, la siguiente investigación buscar servir de diagnóstico del actual estado de la educación para adultos, el que a su vez constituye una posibilidad para proponer un nuevo modelo de aula basado en la teoría andragógica, además de buscar la forma de incluir a la familia en este proceso de enseñanza y aprendizaje para poder fortalecer los lazos de responsabilidad y con ello evitar el índice de deserción académica.

**PALABRAS CLAVE:** Edad adulta, Aprendizaje, Cognición, Familia, inserción

**ABSTRACT:** The objective of this study is to describe the educational insertion of adults in the family environment, knowing that people accept this educational challenge have responsibilities to fulfill, since they are parents and must provide sustenance to their home in addition to being able to entering the cognitive process we must understand that the learning process occurs throughout life and goes hand in hand with cognitive development that can be seen expressed in the degrees of learning and brain development, according to Jean Piaget quoted by (Ormrod, 2004). It is important to know what are the forms of learning for adults and what are the barriers that they must overcome in the different areas in which they develop, such as social, family and work, because these and many other factors are what in At some point, students may choose to withdraw from their academic studies. It has been possible to detect difficulties in specific subjects on the part of the students who participate in this educational process, which is why many of them can make the decision to leave their studies. Considering the above, the following research will

seek to diagnose the current state of adult education, which in turn constitutes an opportunity to propose a new classroom model based on andragogy theory, in addition to seeking ways to include the family in this teaching and learning process in order to strengthen ties of responsibility and thereby avoid the dropout rate.

**KEY WORDS:** Adulthood, Learning, Cognition, Family, insertion

### INTRODUCCIÓN

La presente investigación nos hemos centrado en el proceso educativo, pero no de los niños, sino de los jóvenes y adultos que no han terminado su escolaridad, basándonos en el proyecto EJBA (escolaridad Básica para Jóvenes y Adultos), Este proyecto educativo secundario se inicia con jóvenes de 15 años que no culminaron su escolaridad básica, abriendo las puertas para el aprendizaje desde la escolaridad básica elemental hasta la básica superior, más adelante el rango 18 años sin límite de edad; El Ministerio de Educación del Ecuador para disminuir el índice de analfabetismos crea en el año 2011 el proyecto “TODOS ABC Monseñor Leónidas Proaño” (escolaridad básica para jóvenes y adultos “EBJA”) el que permite abrir nuevas oportunidades de preparación académica a aquellas personas que no pudieron en un momento dado concluir su formación académica.

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad ofrecer y fomentar, un gran reto en nuestra sociedad, en la ciudad de Milagro así como en todos los cantones del Ecuador se está presentando el proyecto “EBJA” o también conocido como “Todos ABC”, es una oportunidad que se ha presentado para poder erradicar un gran porcentaje de Analfabetismo, pero en este asunto intervienen algunas

variables como son las sociales, laborales, familiares y académicas que de una u otra manera influyen en el desarrollo y desenvolvimiento de los participantes del proyecto, ya que son personas con edad en la que ya poseen responsabilidades serias en cuanto al nivel social pues son amas de casa o el sostén del hogar.

Se ha considerado para el desarrollo de esta propuesta a “La Unidad Educativa 13 de Septiembre” (colegio), donde se ha trabajado con 54 estudiantes, aplicando dos pruebas, que nos permitirán saber sobre la relación con el clima familiar y su nivel de satisfacción con la vida.

Además, esta investigación pretende servir de como un diagnóstico referente de estado actual de educación para los adultos, y así también establece alternativas de posibilidades para lograr conseguir o instituir un nuevo y actual modelo de aula especializado en la teoría de la andragogía, es por ellos que esta investigación se estructura desde la educación para adultos y el ambiente familiar, ya que estas dos variables van de la mano, puesto que según la UNICEF: “Se entenderá por familia a todo grupo social, unido por vínculos de consanguinidad, filiación (biológica o adoptiva) y de alianza, incluyendo las uniones de hecho cuando son estables”.

Considerando lo anterior, la siguiente investigación buscar servir de diagnóstico del actual estado de la educación para adultos, el que a su vez constituye una posibilidad para proponer un nuevo modelo de aula basado en la teoría andragógica. Para ello la investigación se estructura desde dos principales ejes, el primero da cuenta de las normas y políticas educativas de la educación para adultos presentes en los establecimientos; y el segundo entrega una visión acerca de realidad socioeducativa que se logra percibir en el entorno.

## EDUCACIÓN PARA ADULTOS

La inteligencia desde principio de los tiempos ha tenido muchas incógnitas escondidas, pero, con el paso de los años y los avances tecnológicos se han ido conociendo sus etapas y desarrollo, además se ha podido llegar a comprender su origen partiendo de las siguientes premisas, mencionadas por el investigador (Schaie & Willis, 2000):

1. La etapa adquisitiva: Los niños y adolescentes adquieren información habilidades principalmente por cuenta propia o como preparación para interactuar en la sociedad.

2. Etapa de logro: Aquellos adultos jóvenes ya no adquieren conocimiento netamente por cuenta propia; utilizan lo que ya han conocido para obtener sus metas tanto profesionales, como familiares.

3. Etapa responsable: Las personas en la edad adulta media emplean sus mentes para solucionar problemas que son prácticos, relacionados con las responsabilidades que tienen hacia otros; estos pueden ser con los miembros de la familia o empleados.

Si se analiza el cambio cognitivo que ocurre en el proceso de la adultez, es importante resaltar que la cognición es un concepto multidimensional. Pese a las diferentes dimensiones que posee la cognición pueden reducirse con el paso de los años, sin dejar a un lado que las demás personas permanecen estables o puede ir mejorando (Dixon & Cohen, 2003).

Según Wilson, (1998), al principio la mayoría de los programas que se diseñaban para fomentar el conocimiento y las habilidades metacognitivas se empleaban para

el nivel universitario. Pero, en los últimos años también han aparecido algunos programas para bachillerato, secundario y los cursos más altos de primaria, y algunas secciones de entrenamiento cortas y centradas en una determinada estrategia para niños, jóvenes y adultos.

Es por ello que el analfabetismo inicia y crea su propio círculo vicioso reduce oportunidades para muchos adultos y contribuye a un estigma social que obstaculiza la búsqueda de capacitación en las habilidades básicas a muchos que la necesita puesto que la educación formal es un requisito fundamental para participar en una economía moderna impulsada por la información expansión de programas de alfabetización preferiblemente la forma más básica de Educación adulta es apremiante (Diane E. Papalia, 2009).

Por lo tanto, se propone una estrategia de aprendizaje que pueden utilizar los estudiantes de “EBA” para su continua formación es la de utilizar la base de conocimientos que han adquirido previamente con el objetivo de correlacionar la información anterior con el material nuevo.

Cuando se hace referencia a la educación para adultos con un sistema de educación direccionado a proporcionar oportunidades para que cada individuo ya sea adulto o joven pueda culminar sus estudios, que por diferentes motivos pudieron haber abandonado su educación mientras terminaban el mismo. Dentro de los diferentes estudiantes, el Ministerio de Educación (2014) ha centrado sus propósitos prioritarios a “Avalar el que se cumpla el sistema obligatorio escolar que se manifestó previamente en la Constitución Política de la República de Ecuador”, otorgar distinta posibilidad de educarse en el transcurso de la vida y asegurar respuestas a avisos específicos con respecto al aprendizaje, contextuales o

personales, con el objetivo de otorgar igualdad con respecto a la educación y a quienes, por varias circunstancias, no completaron o, al menos, no iniciaron sus estudios de forma oportuna.

Se entiende desde un principio a la educación para adultos en un contexto de desigualdad y falta de oportunidades que provienen del propio sistema educacional, que como alternativa propone aglutinar bajo esta denominación a toda persona excluida de la educación convencional. Es por ello que resulta difícil caracterizar o definir qué es y hacia quiénes apunta esta educación para adultos, pues ésta es resultado de un universo de realidades diversas, tales como las diferencias sociales, las dificultades familiares, la parcialidad de las edades y géneros, incluso los intereses de las distintas estructuras gubernamentales. En este sentido se evidencia cierto acuerdo en reconocer que la educación para adultos surge, en primera instancia, como una necesidad de integrar socialmente a este sujeto, mediante la alfabetización, capacitación y actividades más bien técnicas orientadas hacia la producción nacional, todo lo cual queda legitimado bajo este tipo de educación.

Considerando el punto anterior, la educación de adultos se ha concebido como un proceso de inclusión social, siendo sus ejes principales la escolarización y la alfabetización. Para Fernández Batanero y Torres González (2015) estos objetivos no fueron más que una adaptación de la pedagogía general orientada a los adultos. Desde esta perspectiva, se presume que el ejercicio educativo se encuentra en torno a ciertas pautas que se pueden aplicar a cualquier edad. Esta concepción comparte la idea de que en la edad adulta no hay un desarrollo de la educación,

sino es una mera prolongación de la educación anterior. Por lo que no habría de existir una diferencia entre la educación para personas adultas y niños.

Existen grandes diferencias entre quienes nunca ingresaron a la escuela necesitando una formación inicial de alfabetización, y entre quienes no terminaron su enseñanza básica o media y aquellos que son desertores de la escuela y buscan una nueva oportunidad. Por otro lado, el factor de la edad muestra que históricamente las personas que asisten a este tipo de educación, son adultos que bordean los 25 años. Característica que se ha mantenido como una constante hasta el día de hoy e incluso las exigencias actuales de acreditación de estudios ha dado como resultado la incorporación de un número mayor de estudiantes en edad intermedia, así como también la mayor esperanza de vida ha hecho que se incorporen paulatinamente una gran cantidad de adultos que no tuvieron en su tiempo las mismas oportunidades que los jóvenes de hoy, presentando un nivel de escolaridad claramente más bajo.

La educación para adultos también considera la inclusión de la identidad cultural, la distinción de géneros y la ubicación espacial. Así mismo, la intencionalidad educativa va a determinar el tipo de población que asista a estos centros, es decir, si la intencionalidad u objetivo es apoyar a los grupos que viven en situación de marginalidad, la población se relacionará con contextos de pobreza y precariedad, ahora bien, si el objetivo es mejorar las competencias, los conocimientos y las habilidades, como por ejemplo ocurre con la capacitación laboral, estaremos frente a una población en miras de la inserción laboral y/o ya integrados en los procesos productivos formales.

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

Independientemente del grupo sociocultural al que pertenezcan estos sujetos, podría afirmarse que ellos tienen grandes expectativas sobre los procesos educativos, pues buscan explicaciones a temas fundamentales como por ejemplo los orígenes del universo, tema que probablemente se expliquen desde sus propias construcciones mentales, en base a la superstición, la religión, etc. Así como también muchos adultos suelen, por ejemplo, aceptar sólo la idea de que el agua existe en estado líquido, pues eso es lo palpable, mientras que adquirir los conocimientos en el sistema educativo regular, implica que existe el agua en estado sólido, líquido y gaseoso. Esto es relevante, pues sus propias construcciones pueden resultar un problema a la hora de explicarles algún acontecimiento, pues resulta un proceso de carácter más procedimental y/o científico, mientras que lo que ellos suelen utilizar es el sentido común.

En efecto, éste resulta ser uno de los problemas más evidentes en la educación para adultos en comparación con otros jóvenes a la hora de estudiar, puesto que se transforma en un conflicto el hecho de que en general son personas con otra maduración, otras construcciones mentales y físicas, sumado a que se relacionan más bien con el ámbito del trabajo. Esto es relevante, puesto que el estudiante adulto en general lleva muchos años sin estudiar, tiempo en el cual cambia de rol abruptamente y se dedica a trabajar, es así como una vez que vuelve a insertarse en la escuela su proceso de aprendizaje se vuelve mucho más lento, su rol es menos participativo o les presta menos interés a las clases, producto de los temores, la vergüenza, la crítica negativa de parte de sus pares, entre otros factores. Por otro lado, el adulto también necesita comprender aquello que se le está enseñando, pero

como esto muchas veces resulta difícil debido a sus estructuras previas de conocimiento no es capaz de retener información que por el contrario un niño si podría retener sin la necesidad de comprender (Casanova Moreno 2016). Es por ello que se les dificulta el tomar apuntes, realizar cuadros, mapas, exposiciones, así como también utilizar herramientas tecnológicas. Esto se vuelve relevante, puesto que el adulto busca que su aprendizaje siempre se oriente hacia la mejora en la calidad de su trabajo, entonces si lo que está aprendiendo considera que no le sirve para cuyos efectos, deja de prestarle tiempo y dedicación a la escuela, pues confunden los conceptos de formación con saberes.

Otra desventaja que tienen es la dificultad que tienen para trabajar en equipo, sobre todo con otras personas jóvenes, puesto que tienen formas de comunicarse distintas, objetivos distintos, otros ritmos de trabajo, o incluso el tiempo libre, por lo que siempre busca trabajar solo, mermando su capacidad de enriquecimiento. Quizás dentro de lo más relevante para este estudiante adulto está primero su labor como jefe de hogar y trabajador, es decir, el tiempo que le queda para estudiar en casa es mínimo y no resulta prioritario, todo lo cual resulta en un descuido de sus estudios (Casanova Moreno et al., 2016)

### **ANDRAGOGÍA, EDUCACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ADULTO.**

La educación de adultos -como parte del desarrollo humano- no constituyó un tema de interés dentro de los proyectos educativos nacionales hasta mediados del siglo XIX. Ya sea por desinterés o falta de recursos, pocas fueron las intenciones en generar teorías o modelos de estudio que contribuyeran al desarrollo de los adultos. De manera que la educación o formalización de estudios para adultos se

convertiría en eje central del desarrollo de la sociedad hacia mediados del siglo XX (Mantilla & A, 2017)

Desde entonces, se han creado modelos y programas de estudio que han intentado dar respuesta a las distintas necesidades socioeducativas de los adultos iniciado por un extenso proceso de alfabetización hasta descubrir mecanismos de aprendizaje que le sean propios a su desarrollo personal. Lamentablemente, estos modelos y constructos teóricos no han podido satisfacer las necesidades del aprendizaje del adulto o, mejor dicho, no han sido implementados como corresponde. Cabe destacar, que Ecuador también se ha enfrentado a la compleja formación para adultos, lo cual no se ha logrado con éxito al evidenciar una ausencia teórica y metodológica respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.

Es cierto que hoy en día existe un crisol de teorías respecto a la educación para adultos, que van desde la educación liberal y radical nacidas en Inglaterra, pasando por la pedagogía de los movimientos sociales y la pedagogía de la autonomía construida por el brasileño Paulo Freire atendiendo distintas realidades según el enfoque que se quiera dar a la educación, pero que no han sido trabajadas en nuestro contexto nacional.

Es así como la Andragogía también constituye uno de los enfoques teóricos que sienta las bases de una educación para los adultos, pero centrada en la experiencia del mismo estudiante para desde allí forjar el camino del aprendizaje. En el caso de nuestro país, este modelo no ha sido trabajado, o si se ha implementado no ha logrado generar los resultados esperados, por lo que se hace necesario considerar

hasta qué punto su postura teórica podría fortalecer el aprendizaje del adulto. Su importancia para esta investigación se evidencia en que existe una referencia casi unánime en considerar la Andragogía como una teoría general de la educación de adultos al contemplar una conceptualización y métodos prácticos de intervención educacionales fundamentados en el transcurso del siglo XX.

Lindeman al fundamentar su visión de lo que es la Andragogía, construye las bases de una teoría sistemática que consiste esencialmente en situaciones, en vez de temas u contenidos, por lo cual el currículum debería estar determinado en función de las necesidades e intereses de los aprendices, puesto que cada adulto se desenvuelve en situaciones particulares con respecto a su trabajo, recreación, vida familiar, etc. Es así como la experiencia se constituye en base del aprendizaje del adulto, en donde gran parte de lo aprendido por ellos depende de las vivencias personales y las vivencias transmitidas. El autor sostiene que los significados que entrega la experiencia nutren al ser humano, así se estaría hablando de que se aprende lo que uno está haciendo. De tal manera, los textos y los profesores desempeñan un papel secundario en este tipo de educación, puesto que se debe dar mayor importancia al aprendizaje (Auné, Abal y Attorresi, 2017) generado por el mismo adulto que se encontrará incentivado en surgir por sus propios medios.

En este sentido, las teorías de aprendizaje son útiles para los profesores cuando a la facilitación de la enseñanza de adultos se refiere, debido a que el aprendiz, en este caso el adulto, es un receptor activo y no un observador pasivo, lo que significa que el adulto debe prestar atención a las situaciones en las que se encuentra y a los obstáculos que debe superar para su propia realización; el aprendizaje del adulto

tiende a responder los problemas que se presentan en su diario vivir (Martínez-Novillo, 2015)

Al respecto Costa, Barros, Lopes Marques (2015) nos dice que los adultos aprenden de forma muy distinta de los adolescentes. Así mismo, cita al psicólogo Jacob Getzels, quien demostró que los adultos aprenden mucho mejor las cosas que guardan armonía con un sistema de valores y 31 sus inclinaciones personales. De esta manera, el adulto aprendería mejor las cosas en las cuales encuentra relaciones que le son propias.

Se esperaría de esa forma que en este proceso el profesor cumpla una función de guía, un apuntador que también participa en el aprendizaje de acuerdo con la vitalidad y pertinencia de sus hechos y experiencias. En definitiva, se estaría construyendo una educación para adultos que logre relacionar la educación con la vida misma. Entrando en la labor del docente, (Costa et al., 2015) asegura que el humanitarismo es la característica primaria del educando, en conjunto con simpatía, comprensión, preocupación, entusiasmo y calor humano. Además, posee una sagacidad para reconocer las necesidades en cuanto las ve y vive buscándolas continuamente, confiando en su capacidad para resolver problemas. Por lo demás, debe ser un organizador y un conductor, entre otros atributos.

Es así como la Andragogía viene a contrarrestar la pedagogía tradicional normativa y estandarizada, que imposibilita el pensamiento original, lo cual no tendría cabida en la educación para adultos. De esta forma, se establece todo un reto que busca transformar los conceptos rígidos de la educación, para configurar un método que transforme las implicaciones cuantitativas de la educación

tradicional a un enfoque cualitativo (Lindeman, 1926). Según este enfoque, lo adecuado sería fundar las bases de una educación para adultos desde sus propias experiencias.

De esta forma se estaría haciendo un llamado a una reestructuración en el campo educativo y en lo que respecta el caso en Ecuador fijar los estándares de una educación de adultos que realmente de respuesta a los problemas de los adultos. Además, la Andragogía como constructo teórico entrega principios fundamentales del aprendizaje del adulto que permiten diseñar y guiar procesos docentes más eficaces. Es un modelo transaccional en el sentido que remite a las características del aprendizaje y no a las metas ni objetivos. Por lo tanto, es aplicable a cualquier contexto de enseñanza de adultos Groves (2016) encontrando ayuda desde las ciencias sociales como la psicología clínica; psicología del desarrollo; sociología y psicología social, y la filosofía.

En este contexto, la Andragogía se constituye como la antítesis de la Pedagogía - hecho que si bien, por muchos expertos aún es cuestionado, permite de esta manera obtener un tipo de modelo andragógico constituido bajo seis principios:

- La necesidad de saber: Este aspecto hace alusión a la inquietud que presentan los adultos del saber, es decir, el porqué del valor del conocimiento antes de adquirirlo. Al considerar que los alumnos se disponen a aprender algo por su cuenta, emplean una energía considerable en comprobar los beneficios que ganarán en proporción del costo que les significará, por ende, se entenderá que la primera labor del educador de adultos consistirá, en ayudar a sus aprendices a reconocer la necesidad de aprender (Caicedo & Alexander, 2017)

- Auto concepto del alumno: Esto hace alusión a la concepción que poseen los adultos de sí mismo, lo cuales, se auto definen, como personas más responsables ya sea de sus actos o vida, por ende, entiende que debe ser tratado como una persona capaz de auto dirigirse (Knowles, 2001). Esta situación trae consigo la problemática de rechazo generalizado del aprendiz al proceso de calificación, ya que, entiende que esta lo coloca es una posición de dependencia obligada al proceso pedagógico infantil, lo que lo conlleva en lo general a huir de esta situación y desertar de la educación. Por tanto, se hace fundamental que el educador para adultos genere experiencias de transición que ayuden a sus alumnos a transitar de aprendices dependiente a aprendices auto dirigidos (Caicedo & Alexander, 2017)
- La experiencia en los alumnos: Este principio alude al hecho de que los adultos que llegan a este sistema educativo, lo hacen con toda una carga de vida distinta a la que poseen los jóvenes, producto del simple hecho de haber vivido más, lo cual le suma experiencias diferentes. Esto se traduce en el hecho de que cualquier grupo de adultos siempre será más heterogéneo que el de jóvenes, por lo cual, su educación debería estar resuelta en forma individualizada a través de diversas estrategias (Knowles, 2001). Ahora se debe tener en cuenta de igual forma que este cumulo de experiencias, en general conlleva a tendencias, hábitos y prejuicios mentales que cierran la mente a ideas nuevas, efecto mismo, de que para los adultos la experiencia posee el significado de lo que son como personas. Por tanto, el docente se debe encargar de sensibilizar y clasificar muy bien los dogmas sobre los cuales trabaja.

- La disposición para aprender: Esto quiere decir que los adultos están dispuestos a aprender lo que necesitan saber y sean capaces de hacer, con el fin de enfrentar las situaciones de la vida. Por tanto, los educadores deben encargarse, de situar las experiencias de vida con el proceso de aprendizaje de modo que coincidan dichas tareas.

- La orientación de la educación: Este principio refiere a la diferencia existente entre jóvenes y adultos, al considerar que los niños y jóvenes se centran en la escuela, en cambio los adultos en la vida para orientar su aprendizaje. Esto quiere decir que los adultos se motivan con mayor facilidad a aprender en la medida que perciben que ese aprendizaje les servirá para su desempeño en la vida.

- La motivación: La motivación hace alusión, al acto de que los adultos responden no solo a motivaciones propias de su vida personal, sino, también a factores externos como lo son mejores empleos, ascensos, salarios más altos etc. Esta consideración se basa en que todos los adultos normales tienen las pretensiones de seguir surgiendo, pero que por lo general topan con los obstáculos y limitaciones de oportunidades y recursos (Caicedo & Alexander, 2017).

Sobre lo anterior, se ha terminado estableciendo una clara distinción entre este modelo y la clásica Pedagogía, que fue diseñada como un modelo de enseñanza para niños en el cual se le asigna al profesor la responsabilidad de tomar las decisiones sobre los contenidos de aprendizaje, los métodos y el tiempo a emplear. En contraste, el modelo andragógico, se basa en la capacidad de los alumnos en tomar sus propias decisiones, llevar sus propias vidas, y el de asociar su cúmulo de experiencias con el aprendizaje, es decir, se centra en la orientación de sus propias necesidades a través de sus motivaciones internas como externas. Por tanto, el

modelo andragógico a diferencia de la pedagogía no constituye una ideología, sino, un sistema de supuestos alternos, un modelo transaccional que comprende las características de la “situación de aprendizaje” (Caicedo & Alexander, 2017).

La parte pedagógica para las personas que retoman sus estudios es muy importante pero a su vez es necesario el apoyo familiar puesto que gracias a la familia es que las personas pueden estudiar, si bien sabemos las personas adultas aprenden de una forma diferente, y van a necesitar ayuda para poder realizar sus deberes y no solo eso, sino que como algunos de los estudiantes son cabeza de familia deben trabajar duro para mantenerla, y luego de eso ir a clases, por lo que sin la ayuda de su familia no sería posible, o al igual que las señoras que son amas de casa, si el esposo no está de acuerdo no podría ir a estudiar, vale la pena recalcar el horario de estudio es de 6 de la tarde a 10 de la noche, el mismo que se dispuso porque la mayoría de ecuatorianos salen entre 5 y 6 de la tarde de sus trabajos.

Además de que el hecho de estudiar es un reto a nivel académico lo es a nivel familiar puesto que el miembro de la familia que estudia deberá cumplir con sus responsabilidades en el hogar y en la parte educativa, por lo que al momento de graduarse se cumple una gran meta para ellos.

### **MARCO TEORICO**

La inserción educativa es un gran reto para aquellas personas adultas que han retomado sus estudios, que incluye diferentes puntos de vista como son social, familiar, laboral, entre otros.

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo mostrar un gran reto que realizan las personas adultas al retomar sus estudios y la influencia que ellos tienen en sus familiares, recordando que las personas adultas tiene una forma diferente de aprender y necesitan más tiempo y paciencia para hacerlo ya que la parte cognitiva de ellos por hacer dejando de lado el ejercicio cognitivo se les complica.

Las personas que acceden al proyecto EBJA por lo general no lograron culminar sus estudios en edades en las cuales se encuentra establecido el sistema educativo, son muchas las causas que hacen que estas personas hayan abandonado sus estudios, por lo general sucede en la etapa adolescente de sus vidas, evidenciando que en muchos casos estas personas se encuentran motivadas a terminar su proceso educativo cuando atraviesan la etapa adulta.

Los principales motivos que incentivan a personas adultas a terminar sus estudios de educación básica y bachilleres se deben a que socialmente es un requisito para varios aspectos de la vida, requiriendo de obtener nuevos conocimientos y aprendizajes que les permitan tener un alto grado de alfabetización.

Respecto a la participación de estudiantes que asisten al programa para erradicar la analfabetización, haciendo énfasis en lo mencionado en apartados anteriores se intenta determinar las dificultades que poseen cada uno de ellos en diferentes áreas de aprendizaje, siendo en este caso las asignaturas de inglés matemáticas y físicas.

La finalidad de hacer énfasis en estas tres asignaturas es el grado de dificultad que presentan los estudiantes debido que son áreas en las que se requiere conocimientos técnicos en el caso de matemática y física, en el área de inglés es debido al poco conocimiento que tienen de esta lengua.

Otro aspecto importante a mencionar es el largo periodo de tiempo que llevan sin emplear sus conocimientos o de acceder a un proceso de aprendizaje, entendiéndose así que al momento de entrar nuevamente a la escolaridad y querer terminar sus procesos educativos bachilleres tendrán por ende dificultades debido a que sus conocimientos han quedado estancados y muchos de ellos no son puestos en práctica durante la vida cotidiana, es decir, que al no haber la estimulación del conocimiento poco a poco ira mermando.

Este trabajo de investigación busca lograr una mejora en la calidad de vida estudiantil de los alumnos que se encuentran dentro del proyecto de bachillerato intensivo, mismo proceso que tiene como finalidad dar continuidad a los estudios de secundarias y a su vez darle oportunidad a personas de edades avanzadas, puedan lograr finalizar sus estudios y con ello eliminar niveles de alfabetización que existen en el contexto ecuatoriano.

En la parte familiar no solo se trata de cubrir las funciones de la persona que estudia, sino también de verlas como un ejemplo de superación y entrega, recordando que muchos de ellos no pudieron estudiar por el hecho de haberse encargado de su familia o por la falta de los recursos en esos momentos.

Por consiguiente se espera que los familiares de los estudiantes, puedan ser conscientes del sacrificio y no prohibirles el hecho de superarse.

**FORMULACIÓN DE PROBLEMA**

¿De qué forma influye la inserción educativa en adultos en su entorno familiar de los estudiantes del proyecto EBJA del colegio 17 de Septiembre de la ciudad de Milagro?

**OBJETIVOS****OBJETIVO GENERAL:**

- Establecer la influencia de la inserción educativa de los adultos en su entorno familiar de los estudiantes del proyecto EBJA-TODOS ABC de colegio 17 de Septiembre en la ciudad de Milagro.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Demostrar que la inserción educativa permite la reintegración cognitiva de los adultos.
- Comprobar que el entorno familiar influye en desarrollo educativo de los estudiantes del proyecto EBJA-TODOS ABC
- Mejorar la calidad de vida a través del autoconocimiento de los estudiantes, mejorando su satisfacción con la vida.

**HIPOTESIS:**

La inserción educativa de las personas adultas influye a los familiares de los mismos creando un reto de superación y búsqueda de bienestar, reforzando el proceso de aprendizaje y la comprensión.

**ALCANCE Y LIMITACIONES:**

Inserción educativa en adultos que han retomado sus estudios y su influencia en su entorno familiar

- País: Ecuador
- Provincia: Guayas
- Cantón: Milagro
- Sector: Unidad Educativa Milagro.
- Área: Educativa
- Población: estudiantes de sexto año de educación básica
- Tiempo: Fase 4

### INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

Las personas adultas son individuos capaces de aprender, aunque su proceso de absorción de nuevas ideas, denominado pensamiento postformal, según el estudio de algunos investigadores, es un poco más lento, pero equilibrarlo mediante aprendizaje intenso y práctica según (Sinnot, 1994). Puesto que algunas han dejado de estudiar hace muchos años, es loable la decisión que muchos han tomado para poder retomar los estudios, no solo buscando aprender sino abriendo caminos para tener nuevas oportunidades laborales y así poder mejorar las condiciones económicas que poseen sus familias.

Es por ello que, el presente trabajo de investigación tiene como finalidad ofrecer y fomentar, un gran reto en nuestra sociedad, en la ciudad de Milagro así como en todos los cantones del Ecuador se está presentando el proyecto “EBCA” o también conocido como “Todos ABC”, programa donde las personas que no han terminado su formación educativa pueden concluirla, convirtiéndose en una nueva meta para aquellos que han decidido volver a estudiar, mismos que deben buscar superar

barreras, ya que ahora no solo tienen la responsabilidad de estudiar sino de mantener una familia, esposos, esposas e hijos respectivamente.

Para realizar esta investigación se trabajó con 2 encuestas:

Una que nos va a permitir valorar su satisfacción con la vida dentro de su nuevo reto educativo, Nombre: Escala de Satisfacción con la Vida cuyos autores: Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) y consta de 5 ítem; esta escala ofrece un índice general de satisfacción con la Vida: (ítems 1 2 4) (10 – (ítems 3 5), su Fiabilidad: La consistencia interna de este instrumento en su versión original (alpha de Cronbach =.84) se ha confirmado en varias muestras españolas (Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Chico, 2006; Extremera, Durán y Rey, 2007; Martínez, Buelga y Cava, 2007) e investigaciones internacionales (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Vitterso, Biswas-Diener y Diener, 2005). Esta escala tiene una adecuada fiabilidad test-retest (Wu, Chen y Tsai, 2009). En nuestra última investigación, el valor obtenido para el alpha de Cronbach es de .74.

La segunda encuesta es la Escala de Clima Familiar (FES; Family Environment Scale) sus autores: Moos y Moos (1981) con 27 ítems, la escala completa consta de 90 ítems. La dimensión de Relaciones Interpersonales está formada por 27 de estos ítems.

Los ítems 1, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 24, 25 y 26 son directos (Falso = 1, Verdadero = 2). Los ítems 2, 4, 6, 8, 12, 13, 17, 19, 21, 23 y 27 son invertidos (Verdadero = 1, Falso = 2).

Su Fiabilidad: Esta escala ha sido ampliamente utilizada (por ejemplo, Escrivá, García y Pérez-Delgado, 2001; Peleg-Popko y Klingman, 2002; Pumar, Ayerbe, Espina, García y Santos, 1995) y sus índices de fiabilidad en estudios previos han

sido satisfactorios (Boyd, Gullone, Needleman y Burt, 1997; Chipuer y Villegas, 2001). En nuestros estudios los índices de fiabilidad de estas subescalas han oscilado entre .52 y .86 (Jiménez, 2011; Jiménez y Lehalle, 2012; Jiménez, Musitu y Murgui, 2008; Povedano, Jiménez, Moreno, Amador y Musitu, 2012). En nuestra última investigación la fiabilidad (alpha de Cronbach) obtenida ha sido de .85 para la subescala de Cohesión, .80 para la subescala de Expresividad y .86 para la subescala de Conflicto (Estévez, Jiménez, Moreno y Musitu, 2013).

Por la naturaleza investigativa utiliza un tipo de estudio cualitativo que tiene la finalidad de determinar las influencias que surgen a partir del problema, que mediante la comprensión e interpretación de los resultados obtenidos el proyecto se desarrolla en forma integral, entendiendo que la investigación cualitativa ofrece diferentes técnicas encaminadas a establecer de forma juiciosa el porqué de las diferentes situaciones que surgen dentro de la indagación e investigación siendo de índole interpretativo.

Para la toma de estas pruebas nos dirigimos a los estudiantes del proyecto EBJA de la Unidad Educativa 17 de Septiembre, donde se les explico cómo debían responder y se les dijo que no deberían poner los nombres sino solo la edad y sexo, se nos permitió trabajar con un curso de 54 estudiantes.

### RESULTADOS

**Correlaciones**

958-49-4188-6

	EDAD DEL ESTUDIANTE	GENERO DEL ESTUDIANTE	SCV 1	SC V2	COH ESI ON	EXPRESIVIDAD	CONFLICTO
ED Corr AD elaci DE ón L de ES Pear TU son DI Sig. AN (bilat TE eral) N	1       54	-0,072       54	,582*       54	- 41 0**     54	,162       54	-0,010       54	,292*       54
GE Corr NE elaci RO ón DE de L Pear ES son TU Sig. DI (bilat AN eral) TE N	-0,072       54	1       54	-1,123       54	- 02 1     54	-0,090       54	-0,013       54	-0,065       54
SC Corr V1 elaci ón de de Pear son Sig. (bilat eral) N	,582**       54	-1,123       54	1       54	- 59 1**     54	,182       54	,031       54	,334*       54
SC Corr V2 elaci ón de	-0,410**	-0,021	,591*	1	-1,126	-0,174	-0,195

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

Pearson Sig. (bilateral)		,002	,879	,000		,363		,209		,157
N		54	54	54	54	54		54		54
COHE SION de Pearson Sig. (bilateral)		,162	-,090	,182	,126	1		,122		,216
N		54	54	54	54	54		54		54
EXPR ES IVD A Pearson Sig. (bilateral)		-,010	-,013	,031	,174	,122		1		-,210
N		54	54	54	54	54		54		54
CONF LIC TO de Pearson Sig. (bilateral)		,292*	-,065	,334*	,195	,216		-,210		1
N		54	54	54	54	54		54		54

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Estadísticos descriptivos

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
EDAD DEL ESTUDIANTE ANTE GENERACION DEL ESTUDIANTE	54	36	17	53	31,80	11,421	130,429	,405	,325	-1,308	,639
SCV1	54	1	1	2	1,65	,482	,232	-,638	,325	-1,655	,639
SCV2	54	7,00	3,00	10,00	6,6481	2,12050	4,497	-,245	,325	-1,113	,639
COHESION	54	3,00	3,00	6,00	4,7593	1,06284	1,130	-,473	,325	-,958	,639
EXPRESIVIDAD	54	6,00	12,00	18,00	15,6667	1,45369	2,113	-,421	,325	-,269	,639
CONFLICTO	54	6,00	11,00	17,00	14,2407	1,31659	1,733	-,155	,325	,088	,639
N válido (por lista)	54										

# EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

## Resumen de procesamiento de casos

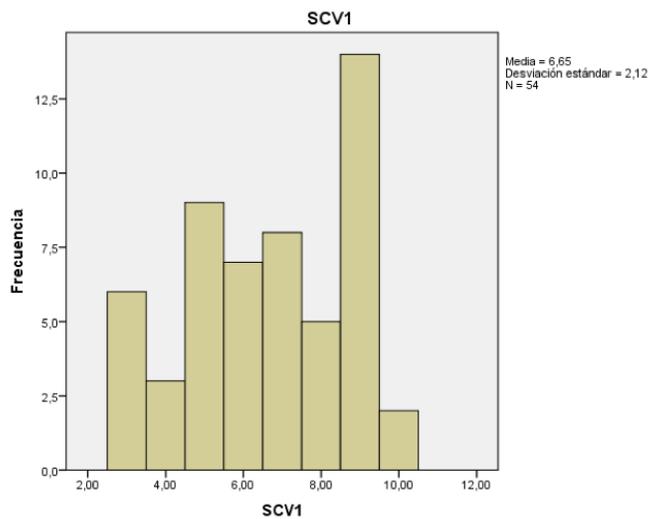
		N	%
Casos	Válido	54	100,0
	Excluido <sup>a</sup>	0	,0
	Total	54	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

## ESCALAS DE SATISFACCION CON LA VIDA

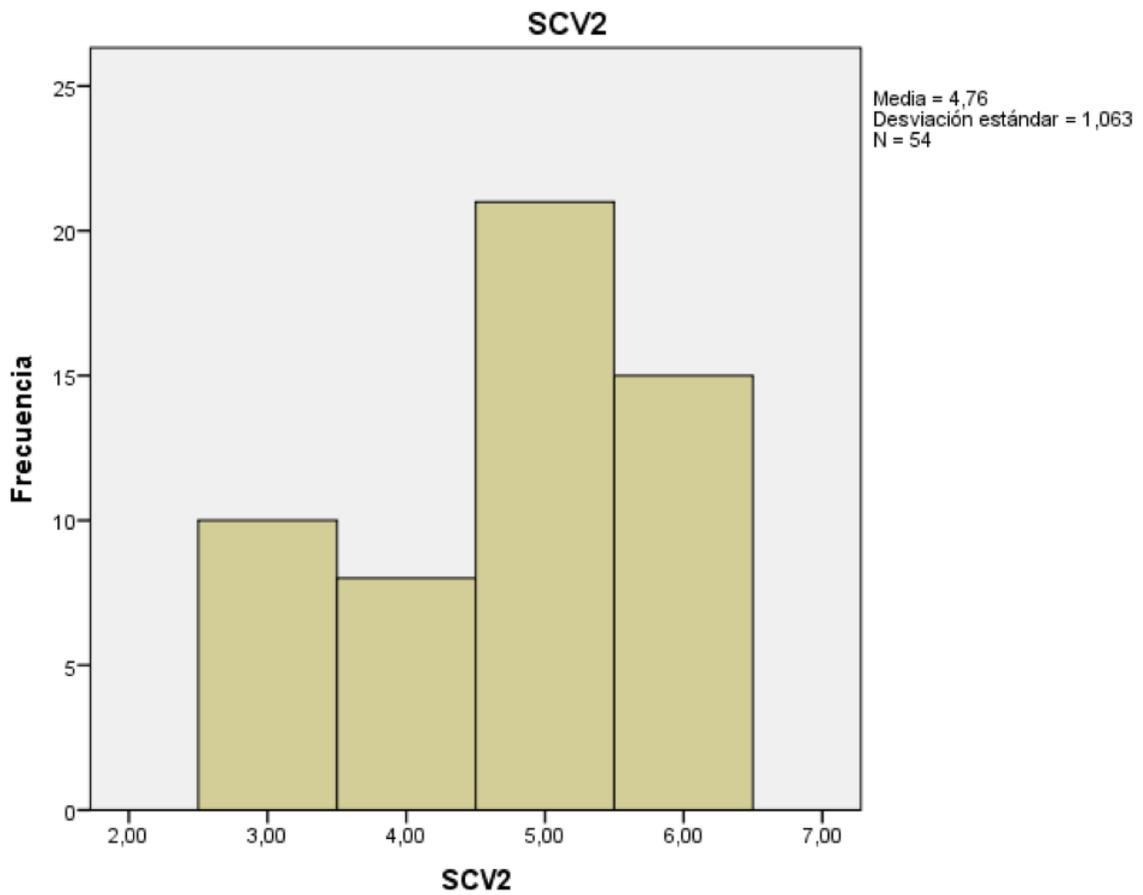
### SCV1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3,00	6	11,1	11,1	11,1
	4,00	3	5,6	5,6	16,7
	5,00	9	16,7	16,7	33,3
	6,00	7	13,0	13,0	46,3
	7,00	8	14,8	14,8	61,1
	8,00	5	9,3	9,3	70,4
	9,00	14	25,9	25,9	96,3
	10,00	2	3,7	3,7	100,0
	Total	54	100,0	100,0	



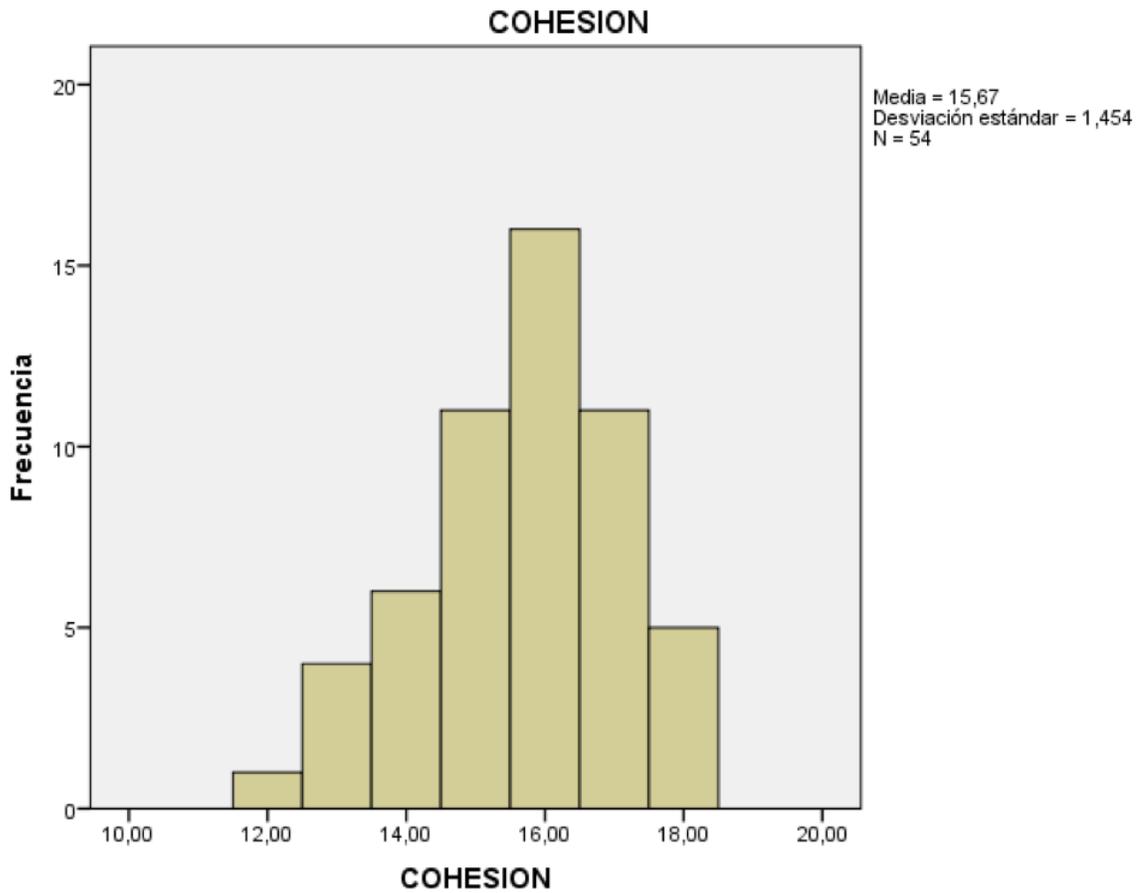
SCV2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3,00	10	18,5	18,5	18,5
	4,00	8	14,8	14,8	33,3
	5,00	21	38,9	38,9	72,2
	6,00	15	27,8	27,8	100,0
	Total	54	100,0	100,0	



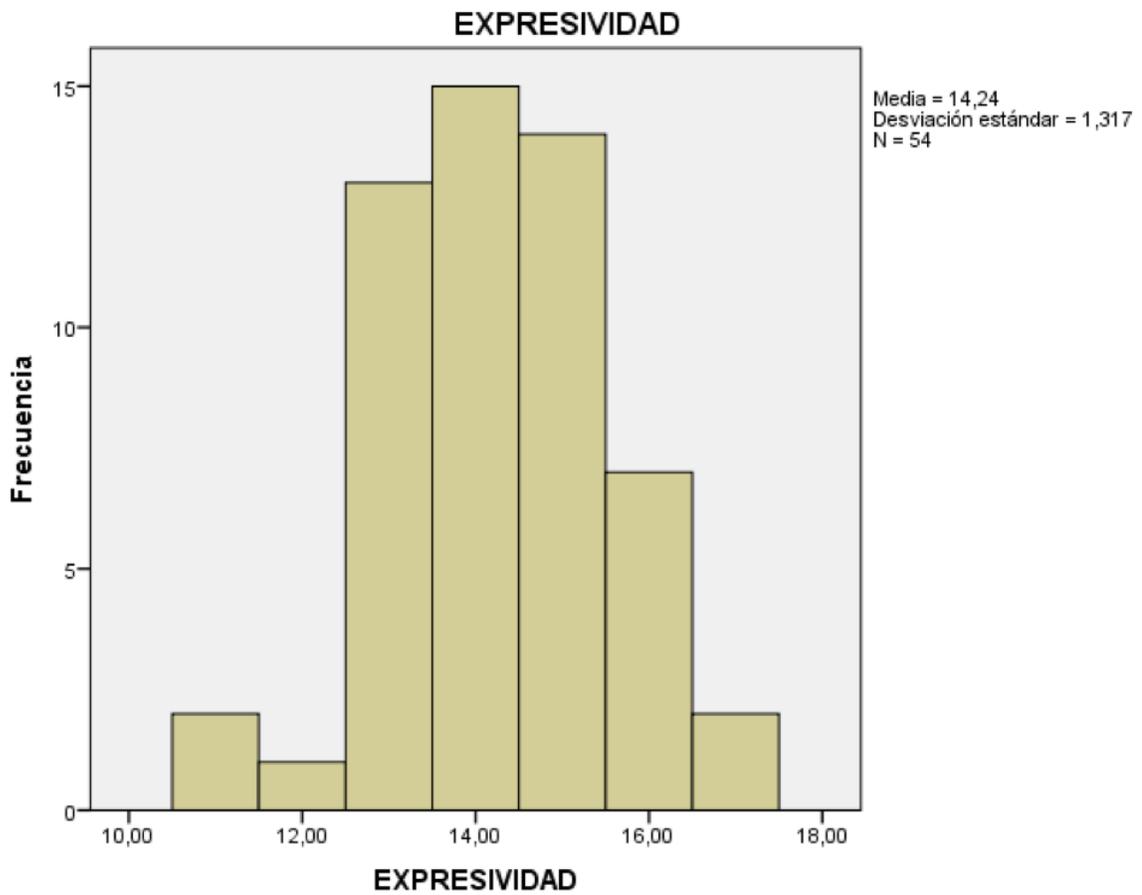
# EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

COHESION					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	12,00	1	1,9	1,9	1,9
	13,00	4	7,4	7,4	9,3
	14,00	6	11,1	11,1	20,4
	15,00	11	20,4	20,4	40,7
	16,00	16	29,6	29,6	70,4
	17,00	11	20,4	20,4	90,7
	18,00	5	9,3	9,3	100,0
	Total	54	100,0	100,0	



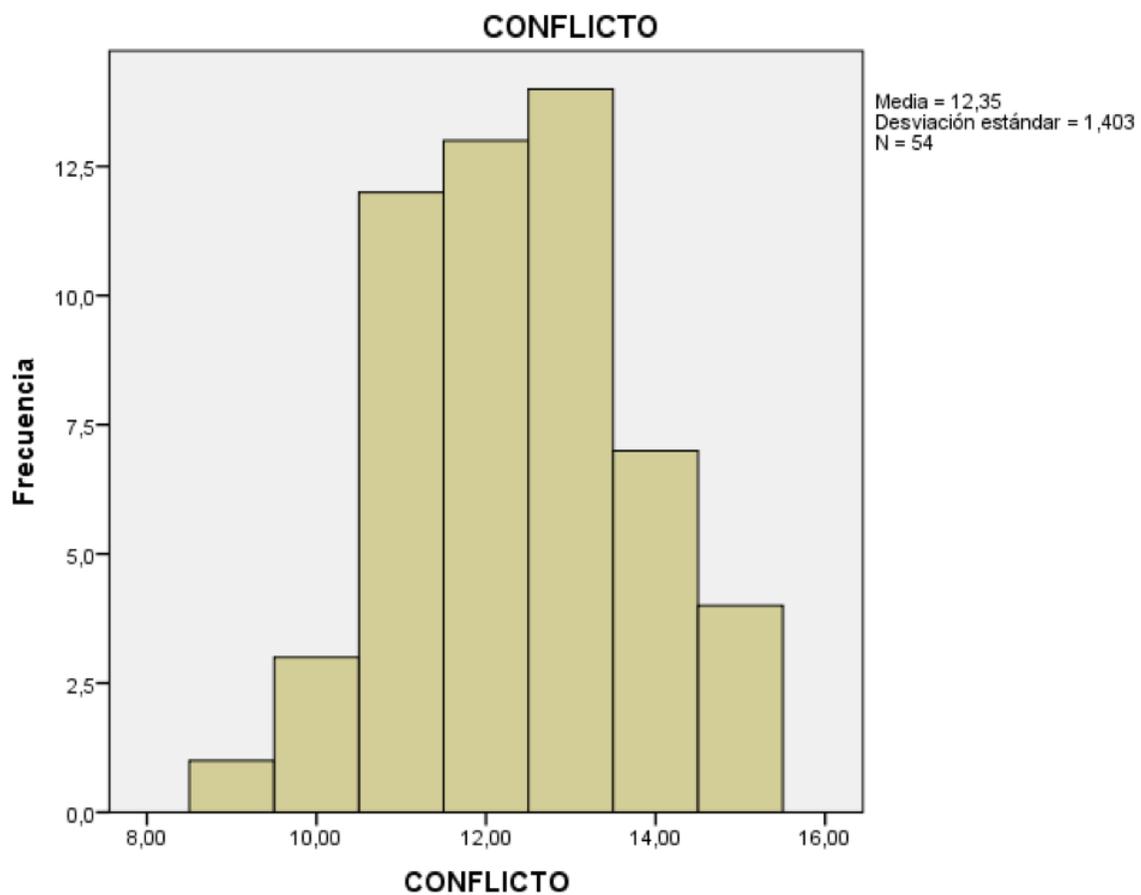
**EXPRESIVIDAD**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	11,00	2	3,7	3,7	3,7
	12,00	1	1,9	1,9	5,6
	13,00	13	24,1	24,1	29,6
	14,00	15	27,8	27,8	57,4
	15,00	14	25,9	25,9	83,3
	16,00	7	13,0	13,0	96,3
	17,00	2	3,7	3,7	100,0
	Total	54	100,0	100,0	



# EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

CONFLICTO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	9,00	1	1,9	1,9	1,9
	10,00	3	5,6	5,6	7,4
	11,00	12	22,2	22,2	29,6
	12,00	13	24,1	24,1	53,7
	13,00	14	25,9	25,9	79,6
	14,00	7	13,0	13,0	92,6
	15,00	4	7,4	7,4	100,0
	Total	54	100,0	100,0	



## CONCLUSIONES

- El desarrollo de la propuesta pedagógica, ha permitido la reinserción cognitiva de los estudiantes adultos que se encuentran dentro de este proyecto educativo, dado que ha resultado favorable la implementación de cada estrategia para mejorar sus conocimientos, mediante el uso de diversas herramientas de enseñanza que permiten el avance de aprendizaje de los estudiantes, acorde a la etapa de aprendizaje por la que están cursando. .

- El entorno familiar es uno de los factores que influyen en el desarrollo educativo de los estudiantes, siendo un factor que en ocasiones causa la deserción académica, no obstante la implementación de este programa permite motivar a los estudiantes debido que el esfuerzo realizado en las aulas de clases se ve reflejado en la mejoría de su rendimiento, y sobretodo saber que sus propósitos están por cumplirse como metas a futuro, formando parte de su mejoramiento académico.

- La propuesta pedagógica ha sido implementada de forma exitosa, cada uno de los programas responde a las necesidades detectadas en los estudiantes, mismos que se han visto beneficiados con tal programa, específicamente en las asignaturas donde se les hace más complejo poder comprender sus contenidos como lo es en el reading, las leyes de la física, la resolución de problemas matemáticos, que fueron integrados en el plan de mejora. Todo esto de una manera más flexible y dinámica, pero significativa.

- Este tipo de investigaciones pueden servir a futuro para ampliación de este tipo de programas como medida nacional educativa, dado que en este ámbito también existen necesidades de múltiples factores, y que en esta etapa del

desarrollo de la educación en la vida adulta, se presentan factores que hacen más difícil el camino hacia el logro de objetivos.

- Se puede trabajar en la motivación interna y externa de las personas adultas., como previa a adquirir los conocimientos requeridos, que tal vez en este trabajo no se haya extendido y que en estudios posteriores puede ser profundizado, teniendo en cuenta que para un aprendizaje exitoso, debe ir de la mano la motivación, además de las herramientas y técnicas psicopedagógicas.

### BIBLIOGRAFÍA

Caicedo, D., & Alexander, D. (2017). Propuesta curricular para la formación de habilidades del pensamiento crítico en jóvenes y adultos del Colegio Guillermo Cano Isaza a partir de la CSC: La gobernanza del agua. Obtenido de Recuperado de <http://repository.pedagogica>

Casanova Moreno, M. d., Navarro Despaigne, D. A., Bayarre Vea, H. D., Sanabria Ramos, G., Trasancos Delgado, M., & Moreno Iglesias, M. (2016). Diseño de un programa de educación para la salud dirigido a adultos mayores. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 20(4), 394-402.

Diane E. Papalia, H. L. (2009). *Desarrollo del Adulto y Vejez*. Mexico: Mc Graw Hill.

Dixon, R., & Cohen, A. (2003). *Cognitive Development in Adulthood*. New York.

Fernández Batanero, J. M., & Torres González, J. A. (12 de diciembre de 2015).

doi.org. (J. M. Fernández Batanero, Ed.)

doi:[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.43812](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.43812)

Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2001). Educación, Alternativas de educación para grupos culturalmente diferenciados: museos y educación. (. Prensa de la Universidad de Oxford, Ed.) Andragogía: el aprendizaje de los adultos . .

Lemus, L. A. (1969). Pedagogía. Buenos Aires: Kapelusz S. A.

Ministerio de Educación . (24 de Octubre de 2019). Ministra de Educación inaugura la 5ta. Fase del programa Todos ABC en Guayaquil. Recuperado el 15 de Noviembre de 2019, de Ministra de Educación inaugura la 5ta. Fase del programa Todos ABC en Guayaquil: <https://educacion.gob.ec/ministra-de-educacion-inaugura-la-5ta-fase-del-programa-todos-abc-en-guayaquil/>

Ministerio de Educacion. (2013). Educación para jóvenes y Adultos. Recuperado el 10 de NOVIEMBRE de 2019, de Educación para jóvenes y Adultos: <https://educacion.gob.ec/proyecto-ebja-alfabetizacion/>

Ministerio de Educación. (18 de febrero de 2014). Ministerio de Educación. (M. d. Educación, Ed.) Recuperado el 22 de noviembre de 2019, de Ministerio de Educación: <http://educacion.gob.ec/educacion-para-jovenes-y-adultos/>

Ormrod, J. E. (2004). Aprendizaje Humano. Madrid, España: Pearson.

Schaie, K., & Willis, S. (2000). A stage theory model of adult cognitive development revised. Nueva York: Springer.

Sinnot, J. (1994). the relationship of postformal thought, adult learning, and lifespan development. . Westport, Ct: Greenwood press.

Wilson, E. J. (1998). Implications of learning strategy research and training.

## LENGUA MATERNA: LA REALIDAD DETRÁS DE SU USO EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

### MOTHER TONGUE: THE REALITY BEHIND ITS USE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Paulina Espinosa González  
Carolina Rebolledo Espinoza  
Universidad Autónoma de Chile  
Chile

#### RESUMEN

El debate sobre el uso de la lengua materna (L1) dentro del aula, particularmente en la asignatura de inglés, es algo atípico en el campo educativo. Este asunto ha abierto las puertas a diferentes teorías e hipótesis relacionados con este tema, que busca develar los principales hechos que podrían ocasionar esta condición común en nuestro país. A lo largo de esta revisión literaria, es de gran importancia destacar y exponer las principales razones para que los profesores utilicen L1.

**PALABRAS CLAVES:** Lenguaje extranjero, lengua materna, métodos, salas de clases chilenas, estudiantes, contexto chileno, profesores de inglés como lengua extranjera, clases.

**ABSTRACT:** The debate over the use of mother tongue (L1) inside the Chilean classroom, particularly in the English subject, is not something atypical in the educational field. This matter has opened the doors to different theories and

hypothesis related to this subject which seek to unveil the main facts that might cause this common condition in our country. Along with this literature review, it is of great significance to highlight and expose the main reasons for teachers to use L1 and the attitude towards the situation.

**KEY WORDS:** Foreign language, mother tongue, methods, Chilean classroom, students, Chilean context, EFL teachers, lessons.

## **INTRODUCCIÓN**

El idioma inglés ha sido parte de todos los países alrededor del mundo, debido a la globalización, convirtiéndose en una gran herramienta para afrontar nuevas formas de comunicación en diferentes situaciones.

En Chile la lengua extranjera ha tenido una gran influencia en el mundo empresarial, por lo tanto, profesores y estudiantes tienen la oportunidad de practicar el idioma dentro y fuera del aula. Sin embargo, de acuerdo a diferentes pruebas nacionales e internacionales, el nivel de inglés utilizado en Chile por los profesores y estudiantes no alcanzan un alto nivel.

Es por esto, que, a través de este estudio bibliográfico, se reconocerán los factores que hacen que los profesores de inglés hagan uso de la lengua materna en las aulas de inglés.

## **REVISIÓN LITERARIA**

### EL INGLÉS Y LA GLOBALIZACIÓN:

Hoy en día, el idioma inglés ha tomado una gran posición como un idioma mundial, aprendido y hablado por miles de personas alrededor del mundo (Kumaravadivelu, B. 2012).

Por otro lado, la sociedad ha experimentado muchos cambios dentro de un periodo de tiempo en el que la situación global ha aumentado, como un ejemplo de ello tenemos el uso masivo de las redes sociales, donde personas de todo el mundo intercambian sus opiniones y cultura, pero el hecho más relevante es el de experimentar el uso del mismo idioma, el inglés, en algunas plataformas sociales. Gracias a estos intercambios, la difusión de información y la utilización de un idioma común entre las personas puede ser posible desde diferentes lugares del mundo. Como resultado de esto, el inglés se ha convertido en el idioma internacional (Todorova, N. 2018).

Otro dato relevante a mencionar es la intención de los seres humanos en términos de aprender un nuevo idioma por razones monetarias, siendo el idioma inglés el más importante entre otros. Para ilustrar esto, el inglés tiene una posición más alta que el coreano o el portugués si hablamos del mercado mundial (Block, D. 2002).

Al mismo tiempo, el mundo considera que la fluidez del idioma es una de las mejores estimaciones de la instrucción sobre el terreno. La capacidad en cuanto al uso de la lengua extranjera es uno de los principales factores que deciden la

realización de diversos contactos cuando hablamos de negocios (Jabbarova, A. 2020).

Por lo tanto, es sabido que el aprender un nuevo idioma se ha convertido en algo muy importante en todo el mundo y especialmente aquí en Chile, debido al significativo crecimiento en las conexiones internacionales, no solo hablando de la vinculación empresarial, sino también y más importante en términos educativos (Matear, 2008).

Por esos motivos, el interés por aprender y adquirir un nuevo idioma se ha convertido en un gran desafío tanto para los responsables de diseñar el currículum educativo y las pruebas estandarizadas, como también para los profesores que tienen que estudiar para reforzar sus habilidades y conocimientos sobre el idioma. El esfuerzo que han hecho los docentes y el gobierno en la última década son para obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas, como lo es el SIMCE, el cual se aplicó por primera vez en el año 2010 y su objetivo fue dar un diagnóstico para saber en qué nivel se encuentran los estudiantes de los diferentes centros educativos en Chile, ya sean públicos o privados, pero el objetivo más importante del mismo fue reducir la brecha educativa que existe entre estudiantes de escuelas públicas y privadas (Barahona, 2015).

Asimismo, el inglés se ha implementado como asignatura obligatoria en el Currículum Chileno desde 1980, asignando otra lengua extranjera a los alumnos de 7º y 8º de primaria.

A partir de una reforma educativa que se propuso en 1999, se estableció solo una lengua extranjera desde 5º al 8º grado en la escuela primaria, asumiendo el inglés de forma espontánea Tejeda Cerda, P., & Niebles Gutiérrez, A. (2016).

En 2003, el Ministerio de Educación (MINEDUC) estableció un programa denominado “Inglés Abre Puertas”, el propósito de este programa es promover la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en Chile, no solo para mejorar el nivel de los estudiantes de 8 ° grado en la escuela primaria como también para aquellos estudiantes en la escuela secundaria, al mismo tiempo este programa se enfoca en los profesores de inglés.

El programa llamado “ Red de Profesores de Inglés” surge de este programa como un espacio de reflexión y colaboración entre profesores, con el fin de adaptarse a las nuevas demandas de enseñanza y aprendizaje del inglés en el Sistema Educativo Chileno.

A pesar de todos los programas y esfuerzos que tanto el gobierno como los docentes han venido implementando a lo largo de los años, estos parecen no ser suficientes para mejorar los resultados de las pruebas estandarizadas. Lamentablemente, los estudiantes chilenos son incapaces de alcanzar el nivel solicitado según el “Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas”, debido a las estrategias y metodologías anticuadas que los profesores de inglés como lengua extranjera están utilizando dentro del aula, por lo que Chile ha sido valorado como un dominio medio del inglés en 2019 (Barger y Sandoval Rubilar, 2020).

Mientras tanto, Sato y Loewen (2019) demuestran que las aulas chilenas tienen capacidad para más de 30 estudiantes, por lo que los docentes intentan desarrollar e implementar diferentes estrategias para llevar a cabo las clases, pero es una situación difícil, ya que los docentes se sienten cómodos utilizando los métodos tradicionales de enseñanza.

Por ejemplo, los estudiantes han sido sometidos a actividades de traducción gramatical, por lo que la interacción real que los estudiantes tienen con el lenguaje no existe. En consecuencia, no tienen la oportunidad de producir el inglés como deberían, como lo sería con actividades de método directo, donde los estudiantes podrían tener un proceso de aprendizaje significativo. (Espina et al.2017).

Teniendo en cuenta esto, se nota que ha habido muchos problemas dentro de la asignatura de idioma inglés dentro del sistema educativo público y semiprivado chileno, donde los docentes se han ido comprometiendo con el estancamiento de las estrategias tradicionales, sin evolucionar hacia las nuevas, que podrían tener una gran influencia en el proceso de enseñanza, incorporando todas las habilidades del inglés en las actividades de clase.

Por otro lado, el sistema educativo no ha ideado estrategias para resolver las dificultades por las que atraviesan los profesores de inglés desde hace décadas.

Como consecuencia de las situaciones antes mencionadas, la aspiración de esta investigación bibliográfica es sacar a la luz los factores que influyen en que los profesores de inglés utilicen la lengua materna dentro de la sala de clases de inglés como lengua extranjera en algunos contextos alrededor del mundo y en Chile.

## JUSTIFICACIÓN

“El uso de una Primera Lengua (L1) siempre ha sido un punto de conflicto cuando se habla del aula de Inglés como Lengua Extranjera (EFL), especialmente cuando se trata de la realidad chilena” (E.López; J. Rumeau & A.Valenzuela, 2016).

El alcance de este estudio bibliográfico ha surgido debido a la realidad de las clases de inglés en Chile las cuales se han visto afectadas por el uso de la lengua materna (L1) dentro de la sala de clases, donde se supone que se desarrolla a través de la lengua extranjera para obtener los mejores resultados de las habilidades de los estudiantes.

Además del párrafo citado, la realidad que se vive en las aulas chilenas en relación a la exposición al idioma inglés dentro de la propia asignatura es compleja, ya que, no se logra quitar el estigma a los estudiantes a tener clases en este contexto específico de inglés y español. Por lo tanto, la mayoría de las veces los maestros tienen el trabajo adicional de traducir o hacer las lecciones completamente en español, debido a que los estudiantes tienen dificultades para escuchar toda la clase en un idioma al que no están acostumbrados.

En consecuencia, el contexto en el que las escuelas chilenas experimentan con la falta de uso del idioma inglés de los profesores es una situación real. Esta es una realidad que las escuelas públicas han experimentado durante largos períodos de tiempo, donde los profesores utilizan la lengua materna para factores relevantes en lugar de la lengua de destino.

Teniendo esto en cuenta, para que los estudiantes tengan una fuente donde puedan obtener cualquier tipo de input para comenzar a adquirir la lengua extranjera, es el dato más relevante. Así, los profesores son la principal fuente que puede dar a los estudiantes la mejor oportunidad para incorporar nuevos conocimientos sobre la lengua de destino (E.López; J. Rumeau & A.Valenzuela, 2016).

Debido a la explicación mencionada anteriormente, el objetivo de este estudio es relevante para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, para determinar los factores que influyen en el uso de la lengua materna dentro de la clase de inglés como un idioma extranjero. Los factores que se pueden encontrar en este estudio pueden marcar una gran diferencia para la pregunta general, ¿por qué los profesores de inglés hablan en su lengua materna en las clases de inglés?

### **ADQUISICIÓN DE UN SEGUNDO IDIOMA**

La adquisición de una segunda lengua está relacionada con el estudio de una persona o un grupo de personas que están aprendiendo uno o más idiomas además de la lengua materna. En consecuencia, existe otro concepto para alcanzar el mismo objetivo al que se refiere la adquisición de una segunda lengua, este se denomina lengua de destino que acompaña a la definición de adquisición de una segunda lengua. Gregg (2007).

Según Gregg (2007), adquirir idiomas podría ser en 2 contextos diferentes de aprendizaje. En primer lugar, ha sido el contexto de aprendizaje informal de L2, donde una persona se mezcla en un entorno donde la lengua de destino juega el papel principal en el día a día, por lo que la adquisición de la lengua es obligatoria. En consecuencia, la colaboración en contextos culturales, lingüísticos e históricos, como los miembros de la familia, la escolarización y las actividades sociales que pueden ser intencionalmente coordinadas para el manejo de los procesos de desarrollo de los lenguajes. Lantolf y col. (2015). Además, la interacción no solo estará dirigida al aprendizaje preciso sino también a un proceso innato. Gregg (2007).

Por el contrario, en el contexto de aprendizaje formal de L2, la adquisición de un idioma está completamente guiada e instruida por un profesor dentro del aula. Sin embargo, en el contexto formal es más difícil centrarse en un idioma debido a la mezcla de la lengua materna y la lengua de destino.

Teniendo en cuenta esos términos, el aspecto relevante para adquirir una segunda lengua es la exposición significativa a la lengua de destino, donde los niños o adultos deben tener la conciencia de cómo se habla la lengua de manera instintiva, sin ser conscientes del funcionamiento estructural del idioma, solo sobre lo que el hablante quiere transmitir. Krashen (2009).

En los primeros años de la infancia, los niños pasan por el proceso de conocimiento donde no tienen ni idea de cómo se forma la lengua de destino,

simplemente transmiten el mensaje que se expresa a otra persona y reciben lo que habían pedido. Gass y Selinker (2008).

En consecuencia, para ilustrar este caso, los niños son capaces de formar un enunciado completo, debido a que han aprendido a formar algunas estructuras gramaticales en sus primeros años de vida. Sin embargo, no tienen idea sobre el uso de la función gramatical en general. Los niños solo reproducen las oraciones sabiendo lo que quieren transmitir, pero dejando de lado el significado real de cómo se construye la oración. Siendo ese el caso, la complejidad del conocimiento de la lengua materna de los niños, es principalmente un proceso de aprendizaje involuntario. Gass y Selinker (2008).

Aparte de la teoría de la adquisición de una segunda lengua, hay tres hipótesis que explican a fondo cómo se pueden incorporar las lenguas al cerebro.

En primer lugar, en la hipótesis de la distinción adquisición-aprendizaje, la discusión se da para entender cómo un adulto puede adquirir un idioma, por lo tanto, de acuerdo a esto, un adulto tiene 2 formas de progresar en la creación de habilidades de un segundo idioma. La adquisición del lenguaje tiene un proceso similar cuando un niño comienza a desarrollar habilidades en las primeras etapas de vida y el aprendizaje del lenguaje.

En segundo lugar, la hipótesis del orden natural es la teoría que más explica el orden en que evolucionan los adquirentes en los aspectos gramaticales. Por ejemplo, hay niños que adquieren algunas palabras funcionales desde el principio, mientras que ha habido otros aspectos estructurales que llegaron más tarde a la

cognición de los niños. No obstante, el inglés como segunda lengua se ha diferenciado del aprendizaje de la lengua materna en el cerebro del adquirente.

En tercer lugar, la hipótesis del monitor se centra en el aprendizaje de la segunda lengua, donde la ejecución de la misma es como lo indica el nombre de la hipótesis. Esto puede ocurrir ya sea hablando o escribiendo, por lo que su función es tomar conciencia de los errores y correcciones durante la producción, aunque puede ocurrir después. El monitor de la producción del lenguaje está bien explicado bajo tres conceptos: competencia adquirida, luego viene la competencia aprendida aquí el monitor trabaja para obtener finalmente la salida del sistema ya adquirido, aunque el monitor solo está listo para usarlo cuando existe es un aprendizaje consciente, que tiene la capacidad de cambiar y corregir antes o después de la ejecución de las dos habilidades de salida para ilustrar, hablar y escribir. Gregg (2007).

Por el contrario, Krashen (2009) sugiere que, para alcanzar las reglas conscientes de la ejecución de la segunda lengua, esto debe ser bajo la consecución de tres condiciones en total, por lo tanto, tiene un gran impacto y la necesidad del aprendizaje, a pesar de que el uso de la gramática consciente podría no serlo. sea posible, aunque ya se hayan cumplido las tres condiciones.

En consecuencia, dentro de la Hipótesis del Monitor, existen 3 tipos de ejecutantes que se pueden ver en la actuación de adultos en el segundo idioma donde se puede encontrar la variación individual en el uso del monitor consciente.

Monitor Over-users. En esta variación, los intérpretes pueden experimentar problemas al hablar, debido a la corrección constante mientras la persona está formulando oraciones en la comunicación oral. La vacilación en esta variación es común debido a que las personas se esfuerzan por verificar el control de salida a través de su conocimiento consciente del idioma de destino, dejando atrás la fluidez natural dentro de la ejecución oral.

Monitorear infra-usuarios es cuando el intérprete no preferiría usar el monitor consciente, ya sea que la persona haya aprendido o no, también las personas de esta variación pueden tener la oportunidad de usar el conocimiento consciente, sin embargo, la preferencia de la autocorrección funciona bajo el sentimiento para correcciones gramaticales.

Por último, la hipótesis del filtro afectivo muestra cómo las emociones del adquirente pueden incidir de forma positiva o negativa en el éxito en la adquisición de una segunda lengua. Por tanto, se posiciona en las emociones de las personas. Krashen (2009).

Esta hipótesis se puede dividir en 3 categorías que tienen un gran impacto en cómo el camino que atraviesa el adquirente para lograr la obtención de una segunda lengua. Krashen (2009).

1. Filtro de motivación.
2. Confianza en sí mismos
3. Ansiedad.

Gass y Selinker (2008) han reconocido que el éxito en la adquisición del aprendizaje de una segunda lengua varía entre los alumnos, debido a que este proceso depende de muchos factores que alteran la obtención de una nueva lengua.

### **MÉTODOS:**

Un método es "un término genérico para la especificación e interrelación de la teoría y la práctica" (Richards y Rogers 1982, p. 154). Según Celce-Murcia (1991) un método es un conjunto de pasos que trabajan juntos formando una secuencia que ayuda a los educadores a enseñar una lengua extranjera. La mayoría de ellos se utilizan en aulas enfocadas a diferentes aspectos. Prabhu (1990) sostiene que ningún método es superior a otro, o que existe o existirá un método perfecto. Depende de cuál sea el mejor método, en qué circunstancias, o con qué propósito.

Para este estudio se han seleccionado cinco métodos, siendo el primero:

### **SUGGESTOPEDIA:**

También conocido como "Desuggestopedia", que es un nuevo método derivado de la suggestology de Georgi Lozanov en 1979, quien era un educador psiquiátrico. Según Lozanov (1979), las personas son capaces de aprender mucho más de lo que creen. Como observó Larsen-Freeman (2000), el significado más correcto de Desuggestopedia es prestar atención a las barreras que sugieren D'suggesting en

el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, los estudiantes piensan que nunca podrán tener éxito cuando están aprendiendo un idioma extranjero. Pero Lozanov (1979) quiso cambiar estos pensamientos y creó este método que se enfoca en la percepción extrasensorial y el yoga donde la mente se transfiere de un estado de agitación a un estado de relajación facilitando la retención de contenidos en el cerebro. Los profesores utilizan música barroca que tiene 60 pulsaciones por minuto y un ritmo particular, como decían Ostrander y Schroeder (1979). Produce un estado de "concentración relajada" que conduce al "superaprendizaje" y un hecho muy importante en Suggestopedia es la influencia del profesor que tiene un comportamiento autoritario en la gestión de la clase.

### **GRAMMAR TRANSLATION:**

"La traducción gramatical dominó la enseñanza de lenguas europeas y extranjeras desde la década de 1840 hasta el año 1940, y en su forma modificada sigue utilizándose ampliamente en algunas partes del mundo en la actualidad".

Howatt (1984) Richards y Rodgers (1999) afirman que ha habido muchos intentos de aplicar métodos innovadores en la enseñanza de una lengua extranjera, aunque el método de traducción gramatical es el más utilizado en la adquisición de una lengua, desde los inicios los expertos en lingüística en el campo de la lengua propusieron diferentes métodos para la adquisición de un segundo idioma.

### **LA TRADUCCIÓN GRAMATICAL SE CENTRA EN LOS SIGUIENTES ASPECTOS:**

Las clases se imparten en la lengua materna, con poco uso activo de la lengua de destino. Gran parte del vocabulario se enseña en forma de una lista de palabras aisladas. La gramática proporciona las reglas para unir palabras y las instrucciones a menudo se centran en la forma y la inflexión de las palabras.

Se presta poca atención al contenido del texto que se trata como ejercicios de análisis gramaticales. Se presta poca o ninguna atención a la pronunciación.

Se argumentó que los estudiantes pueden crecer de forma intelectual en el proceso de aprender un idioma extranjero, aunque no apliquen la lengua de destino en las clases, pueden desarrollar evaluaciones mentales y también sería ventajoso. Larsen-Freeman (2000).

### **MÉTODO DIRECTO (DIRECT METHOD):**

Desde tiempos antiguos, la historia del lenguaje se ha centrado en encontrar teorías naturalistas en la adquisición de un lenguaje usando el idioma extranjero más que la lengua materna.

A finales del siglo XIX, Lambert Sauveur utilizó las habilidades de comunicación oral en el idioma de destino para interactuar con sus estudiantes. Fundó una escuela de idiomas en la década de 1860 ubicada en Londres y su método no tardó en ser

conocido como Método Natural. En la misma línea, Franke (1884) argumentó que la mejor manera de aprender un nuevo idioma es usarlo con energía en las lecciones. Por lo tanto, a lo largo de los años, muchos profesores han decidido aplicar el uso directo del idioma extranjero empleando técnicas como vocabulario nuevo, mímica, demostraciones e imágenes que son más importantes que las reglas gramaticales. Richards y Rogers (1999).

El método directo no acepta que los estudiantes hablen en su idioma nativo, pero siempre se permite expresar información en el idioma de destino. Diller (1978).

### **EL AUDIO-LINGUAL:**

Surgió durante la Segunda Guerra Mundial, por lo que fue más conocido como el "Método del Ejército". A diferencia de otros métodos, tiene una relación directa con el idioma de destino centrándose en el lenguaje hablado y la comunicación oral. Richards y Rogers (1999).

En la misma línea, los patrones básicos se enseñaron en las aulas mediante ejercicios de habilidades orales. "Son estos patrones básicos los que constituyen la tarea del estudiante. Requieren ejercicios, ejercicios y más ejercicios, y solo el vocabulario suficiente para hacer posibles tales ejercicios "(C. Hockett, 1959).

### **COMMUNICATED LANGUAGE TEACHING (CLT):**

Su inicio tuvo lugar alrededor de la década de 1960. Chomsky (1957) argumentó que el centro de la enseñanza del lenguaje es la comunicación utilizando habilidades orales más que el uso de estructuras gramaticales. Asimismo, Wilkins (1972) realizó un estudio y mostró que las definiciones comunicativas deben ser conocidas por los aprendices y deben ser entendidas y expresadas dejando de lado los principios que prestan atención en el vocabulario y las competencias gramaticales.

### **MARCO REFERENCIAL**

#### **EL CONTEXTO CHILENO**

El principal objetivo nacional que se ha implementado para aprender la lengua extranjera ha sido incentivar a la ciudadanía a poder formar un país globalizado y desarrollado debido a que el inglés es la lengua del mundo empresarial y el intercambio cultural y científico. Por lo tanto, todos en el país deben tener una gestión en el idioma para compartir el mismo idioma para emerger en el lado económico no solo en el estado local sino también a nivel mundial. Estrategia Nacional de Inglés (2014).

En consecuencia, la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Chile ha sido un gran desafío para el gobierno. En 2004, el Ministerio de Educación creó un

programa denominado "El inglés abre puertas". El propósito principal es mejorar el nivel de inglés en todos los estudiantes que aprenden desde el 5 ° al 12 ° grado de la escuela secundaria a través de estándares nacionales que se definen de acuerdo a estrategias para un desarrollo profesional en los maestros de lengua extranjera. Decreto 81, Ministerio de Educación (2014).

Cabe destacar que a pesar del gran esfuerzo por mejorar considerablemente los resultados en la prueba estandarizada denominada SIMCE, dos habilidades muestran una deficiencia: comprensión lectora y auditiva. Esta cifra desfavorable fue obtenida principalmente por estudiantes de escuelas públicas, seguidos por estudiantes de escuelas científico-humanísticas y privadas. Agencia de Calidad de la Educación (2010).

Por los diversos hechos dentro del SIMCE una evaluación nacional e internacional que comprende el nivel según el aprendizaje de la lengua extranjera por parte de los estudiantes, los resultados de los alumnos chilenos involucrados en escuelas públicas, semiprivadas y privadas. Además, considerando las clases sociales de los ciudadanos involucrados en la prueba SIMCE, tiene un gran impacto en el desempeño de los estudiantes en cuanto a la lengua de destino. De hecho, Síntesis y Resultados de Aprendizaje SIMCE III medio (2014) da los resultados actuales y existentes que la mayoría de los estudiantes han nivelado entre el A1 más bajo con un 53,2% de estudiantes y el nivel A1 con un 22,3% de los estudiantes. estudiantes que se ubicaron en los niveles de inglés. Definitivamente hay una gran diferencia en los resultados del SIMCE en 2012 debido a la variación entre ambos años de evaluación (2012-2014).

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

Desde entonces, la prueba SIMCE acredita la certificación que da crédito al nivel de inglés de aquellos estudiantes que alcanzaron el nivel A2 y B1 han tenido una variación importante, debido a Síntesis y Resultados de Aprendizaje SIMCE III medio (2014) han demostrado y analizado que existe 7% de estudiantes significativamente más altos que han recibido una certificación de acuerdo con el logro de nivel de desempeño en la prueba, mientras que hay un 7% de porcentaje significativamente menor de estudiantes que no han tenido la oportunidad de obtener una certificación debido al menor nivel de inglés que no alcanza el A2 o B1 dentro de la prueba de desempeño SIMCE.

Por el contrario, según la Agencia de la Calidad, Informe de Resultados Estudio Nacional de Inglés III medio (2017) ha estimado que el aprendizaje del idioma inglés ha desarrollado una necesidad fundamental para el desarrollo personal y profesional que han tenido que afrontar los jóvenes del siglo XXI, debido a la diversidad, los cambios conectados y continuos que ha atravesado el mundo últimamente.

Por lo tanto, las diferentes evaluaciones educativas que deben realizar los estudiantes cada año en las escuelas educativas seleccionadas del país están permitidas para obtener información relevante sobre el proceso de aprendizaje y conocimientos que los estudiantes han adquirido de acuerdo a las estrategias pedagógicas que han utilizado para enseñar inglés por los profesores de lengua extranjera. Agencia de Calidad de la Educación (2017).

En consecuencia, el Estudio Nacional Inglés III medio (2017) ha evaluado solo 2 habilidades según el idioma. Por lo tanto, las habilidades de lectura y comprensión auditiva se habían evaluado de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

De acuerdo con los resultados de la evaluación nacional, los estudiantes y profesores que han disminuido han sido ubicados en los niveles básico e intermedio de inglés, sin embargo, tomando en cuenta aspectos a considerar y categorizando los resultados de los datos. Tiene relevancia para el logro de aprendizaje del grupo socioeconómico que ha determinado tales factores internos y externos a la institución educativa. Agencia de Calidad de la Educación (2017).

Existen porcentajes que presentan los diferentes niveles de logro de Básico e intermedio (A2 Y B1) considerando el grupo socioeconómico. El porcentaje de la variedad de clases sociales que han alcanzado al nivel de inglés, ha demostrado que la clase baja ha llegado al 9%, la clase media-baja al 14%, la clase media al 39%, la clase media-alta al 54%, y el 85% de la clase alta ha alcanzado el nivel básico e intermedio (A2 - B1) de inglés.

Ha quedado que el acceso a una educación de mejor calidad se ha notado en la clase alta donde la educación tiene una variedad de recursos útiles para apoyar la labor de un maestro y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De hecho, en Chile las clases sociales también las situaciones desiguales reforzaron las diferencias entre las escuelas. De hecho, existe un poco de justicia para incrementar el derecho a una educación igualitaria y de alta calidad. Matear (2008).

## MARCO METODOLÓGICO

### PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN:

Al tratarse de una investigación bibliográfica que incluye una amplia gama de estudios, existen dos paradigmas que se incluyeron en este trabajo. El paradigma positivista y el paradigma interpretativo. La teoría positivista busca las causas de los fenómenos y acontecimientos del mundo social formulando generalizaciones del proceso observado (...). Por tanto, los procedimientos utilizados son el control experimental, la observación sistemática del comportamiento y la correlación de variables. Por otro lado, este estudio también reside en el paradigma interpretativo que es un proceso donde la generalización no se centra tanto en las conclusiones cuantitativas, salvo en la particularidad de los fenómenos estudiados, donde el investigador se ha sumergido en la realidad de la realidad. fenómenos para captar su núcleo y, en consecuencia, para comprenderlo. Martínez (2013).

### TIPO DE ESTUDIO:

Este estudio ha sido escrito bajo un diseño bibliográfico, por lo tanto, según Danhke (1989) la investigación bibliográfica es un recurso primario que brinda una base de datos de primera mano que contempla una gran cantidad de información útil como el uso de diferentes documentos que contienen los resultados del estudio correspondiente tales como, libros, antologías, artículos periodísticos, tesis, documentos oficiales, por decir lo menos. Para desarrollar y completar este estudio

bibliográfico existen varios artículos que indican el tipo de investigación, tanto cuantitativa como cualitativa, además, la información aporta y sustenta este estudio para llegar a las conclusiones finales.

### **DISEÑO:**

Al tratarse de un estudio basado en un diseño bibliográfico, se utilizaron diferentes instrumentos para recopilar la información necesaria por parte de los autores de cada artículo analizado de este estudio. Por tanto, dentro de este estudio bibliográfico, algunos estudios involucrados son explicativos, ya que buscan encontrar razones o causas que crean ciertos fenómenos; también descriptiva, ya que sirve para analizar cómo es y cómo se puede expresar un fenómeno; además de que puede ser correlacional, algunos artículos determinan cómo se pueden vincular o no vincular diferentes componentes entre ellos, así como exploratorios por el objetivo fundamental de conocer temas desconocidos o de pocas investigaciones para ser analizadas en este momento. Hernández Sampieri et al. (1998).

### **RECOPIACIÓN DE DATOS.**

La recolección de datos de este estudio se realizó de acuerdo a 28 artículos, investigación de tesis que se organizan en 2 contextos diferentes como el contexto chileno y el contexto internacional donde estos artículos, tesis y proyectos de

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

investigación han sido seleccionados debido a las perspectivas cualitativas, cuantitativas, también teóricas. e investigación empírica. En consecuencia, dentro de los diferentes artículos, se realizaron tesis e investigaciones que se involucran en este estudio gracias a encuestas, entrevistas, cuestionarios, discusiones de grupos focales y pruebas experimentales. Todos estos instrumentos que intervinieron en la investigación fueron aplicados a docentes de nivel elemental, secundario y universitario en Chile y en distintos países del mundo. Este tipo de instrumentos permiten que este estudio encuentre información completamente relevante para ser analizada; además, algunos estudiantes participaron para responder una encuesta cuantitativa que dio otra perspectiva a ser considerada en este estudio. Teniendo esto en cuenta, toda la información de tesis, artículos, investigaciones y perspectivas teóricas de esta investigación bibliográfica tuvo que ser dividida en diferentes categorías en 2 cuadros considerando los contextos nacionales e internacionales, donde la información fue incluida en la categoría del nombre del artículo, tesis o perspectivas teóricas encontradas, el año, la población involucrada en el mismo, los instrumentos utilizados y las conclusiones de cada investigación. Por tanto, esta información se recogió de esta forma para organizarla mejor y tener claro qué información se utilizó para llegar al punto final de este estudio bibliográfico.

Los artículos, tesis e investigaciones teóricas trabajados en este estudio se encontraron debido a la información necesaria para cubrir y sustentar los objetivos de acuerdo con este estudio, donde la información presentada brinda evidencia testimonial sobre los factores que influyen en que los profesores de inglés utilicen

la lengua materna en su interior. la clase de inglés como lengua extranjera. En consecuencia, los investigadores de los artículos involucrados, dieron información clara sobre por qué los profesores de inglés hacen ese cambio de código del inglés al idioma nativo de cada contexto, explicando los diferentes factores que el profesor ha sido reprimido cuando está por comenzar la clase. De acuerdo con esto, fue relevante obtener una gran base de datos para esta recopilación de datos a partir de una diversa gama de artículos, tesis e investigaciones que hablan sobre el objetivo principal relacionado con el uso de L1 por parte de los profesores dentro de las aulas de EFL y las razones que tienen los profesores para ello. el uso de la lengua materna en una asignatura de inglés. En consecuencia, los investigadores de cada documento presentado en este estudio utilizaron diferentes instrumentos para recopilar información cualitativa, como entrevistas y discusiones de grupos focales que ayudan a obtener detalles en profundidad.

Las entrevistas y discusiones de los grupos focales se realizaron con profesores y estudiantes del programa ELT para garantizar el objetivo principal del estudio. Los investigadores de los artículos involucrados, elaboraron diferentes instrumentos para cubrir todos los aspectos necesarios para los artículos. Cada entrevista y grupo focal contenía una variedad de preguntas estratégicas que los investigadores querían encubrir a lo largo de la investigación, pero siguiendo el rango de los objetivos. Hacer preguntas es ampliamente aceptado como una forma rentable (y a veces la única) de recopilar información sobre comportamientos y experiencias pasadas, acciones y motivos privados, creencias, valores y actitudes (es decir, variables subjetivas que no pueden medirse directamente). Foddy (1994, pág. 1).

### ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS

A partir del análisis de artículos y proyectos de tesis ofrecidos anteriormente según el uso de L1 en las clases de inglés para los objetivos generales se pueden observar los resultados consecutivos:

En la mayoría de los artículos presentados en este estudio se anunció que los Profesores de Inglés utilizan L1 en las clases de Inglés para tener una mejor comprensión de los estudiantes durante la lección, para dar instrucciones, para tener una recepción más rápida del contenido, para facilitar el proceso de aprendizaje en general. Se utiliza como estrategias pedagógicas. Sin embargo, estas estrategias pedagógicas pueden funcionar en diversas aulas de estudiantes, dependiendo de la forma en que los estudiantes se involucren con el idioma de destino.

Los profesores de inglés tienen la oportunidad de experimentar que, en algunas clases de inglés, el idioma dominante puede ser el L1 o L2. Todo esto puede estar relacionado con la disposición de los estudiantes para aprender la lengua extranjera, por esta razón, puede ser más fácil o más difícil para el profesor utilizar L2. No obstante, son funciones más frecuentes que se realizan en la lengua materna, como ejemplo para marcar y comentar dentro del aula, debido a que los alumnos tienen problemas para recibir y comprender información importante en la L2.

En consecuencia, el uso de L1 ayuda al ambiente del aula porque es mejor hablar en L1 que hablar en L2 debido a que los estudiantes se sienten más seguros cuando

tienen que expresar su opinión que siempre es necesaria para que los profesores verifiquen los conocimientos. Por otro lado, los docentes prefieren utilizar L1 para tener una comunicación inclusiva con aquellos estudiantes que se encuentran en la Comunidad de Integración debido a las diferentes habilidades que tienen esos estudiantes al momento de aprender un nuevo idioma.

Los usos más habituales que ha tenido L1 en las clases de inglés están relacionados con los aspectos conductuales que presentan los alumnos. Una de las razones por las que los profesores se involucran en la lengua materna es porque tienen cierto nivel de control de las interrupciones en el aula, tienen la oportunidad de desarrollar la disciplina dentro de ella y captan la atención de los estudiantes. Todo ello vinculado a la gestión para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto al primer objetivo específico involucrado en este estudio que es: “Identificar las causas por las que los profesores de inglés en Chile utilizan L1 en el aula”.

El uso de L1 en las lecciones de inglés como lengua extranjera promueve un ambiente de clase positivo. Por el contrario, algunos profesores reconocen un mayor uso de la lengua materna en lugar del inglés como lengua extranjera durante las lecciones debido a una deficiencia encontrada en los profesores. Además, el uso de L1 muestra un hecho productivo en términos de dominar el entorno de aprendizaje; permite a los profesores controlar el comportamiento de los estudiantes. Macías (2018, pág. 160).

En cuanto al primer objetivo específico involucrado en este estudio que es: “Identificar las causas por las que los profesores de inglés en Chile utilizan L1 en el aula”.

El uso de L1 en las lecciones de inglés como lengua extranjera promueve un ambiente de clase positivo. Por el contrario, algunos profesores reconocen un mayor uso de la lengua materna en lugar del inglés como lengua extranjera durante las lecciones debido a una deficiencia encontrada en los profesores. Además, el uso de L1 muestra un hecho productivo en términos de dominar el entorno de aprendizaje; permite a los profesores controlar el comportamiento de los estudiantes. Macías (2018, pág. 160).

Para lograr el segundo objetivo específico de este estudio que es: “Categorizar los factores que hacen que el profesor de inglés como lengua extranjera utilice L1 en el aula de inglés”, se han encontrado tres factores principales relevantes que apoyan el uso de la lengua materna en profesores de inglés dentro del aula.

En primer lugar, en esta investigación se reveló un factor que tiene una estrecha relación con el “Ambiente del aula”. Para crear un ambiente de aula de apoyo, los maestros de inglés como lengua extranjera utilizan diferentes técnicas para exponer una lección interesante a los estudiantes que incluye resaltar y demostrar conocimientos sobre la asignatura de inglés. El objetivo principal de crear un ambiente de clase positivo es preocuparse por cómo los profesores pueden hacer una clase agradable de forma independiente si se emplea el uso de la lengua materna en las clases de inglés como lengua extranjera o no. Alrabai (2014).

En consecuencia, el uso de L1 es una herramienta de ayuda para crear un ambiente más acogedor y relajante en un aula de idiomas.

En segundo lugar, también se encontraron “Estrategias pedagógicas”. La traducción se usa comúnmente para evaluar la comprensión de los alumnos y brindar asistencia. Debido al hecho de que muchos estudiantes tienen dificultades para aprender inglés, los estudiantes necesitan el uso de la lengua materna para ayudarlos a aprender las lecciones. El uso de L1 además de ayudar a los estudiantes a aclarar los significados de las unidades lingüísticas, ampliar su vocabulario y mejorar sus habilidades comunicativas, así como la capacidad de los estudiantes para realizar análisis contrastivos, además de evaluar su desarrollo lingüístico general. Mohamed (2014).

En tercer lugar, los “factores afectivos” se vieron expuestos en el estudio anterior y según Abrar, m., Mukminin, A., Habibi, A., Asyraf, F., Makmur y Marzulina, L. (2018) la falta de La práctica o el bajo nivel de inglés en los profesores de inglés como lengua extranjera se ha identificado como ansiedad a la hora de iniciar la clase hablando especialmente en la lengua de destino, también la actitud que no se ha desarrollado hacia la lengua extranjera por parte del profesorado. como consecuencia de las debilidades orales, y finalmente, la desmotivación que ha ido disminuyendo debido al poco tiempo que tienen los profesores para mejorar el idioma, por lo que el dominio de la L2 es un factor influyente en la dedicación para la práctica. el idioma extranjero.

### CONCLUSIONES

De acuerdo con la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los factores que provocan que los profesores de inglés como lengua extranjera utilicen L1 en las aulas de inglés?

Como primera conclusión, existen diversas razones para hacer uso de la lengua materna en una clase de inglés. Los maestros pueden atravesar diversas circunstancias durante la clase y el nivel de estudiantes involucrados puede contribuir al uso de la lengua materna.

Según Morales, Moreno, Román y Urra (2018) con respecto al uso de L1, existen dos tipos de utilización dentro de las clases de inglés por parte de los profesores de inglés como lengua extranjera: uso consciente e inconsciente.

Por el contrario, los profesores en algunas oportunidades no se dan cuenta de que se habla la lengua materna en las clases, debido a la cultura. El aprendizaje de un nuevo idioma está rodeado de desventajas en países no nativos. Uno de ellos es una cohesión social diaria con personas que no están capacitadas para hablar en inglés, de forma natural, todos los días. Por lo tanto, los profesores de EFL asumieron que los estudiantes solo entenderían una instrucción si se explicara en el idioma de destino, como consecuencia, el cambio de un idioma a otro se usa en las lecciones de EFL.

Incluso con todos los beneficios de crear un entorno positivo para el aprendizaje de L2 que muchos teóricos plantean en diferentes investigaciones, se estableció

una segunda conclusión. La utilización de la lengua materna puede causar grandes interferencias y dificultades en el aprendizaje y la práctica de L2.

En relación con la tercera conclusión, como argumentó Littlewood (2007), existen innumerables casos en los que los profesores de inglés han dudado del nivel de competencia del idioma que se adquirió dentro de la experiencia de la enseñanza. Se ha visto durante las actividades de expresión oral en las clases de chino que los profesores no pueden llevar a cabo una clase en términos de comunicación a través del idioma de destino debido a la ineficacia debido a la preparación para aprender un segundo idioma por parte de la experiencia del profesor.

Además, se encontró evidencia en el contexto nacional. Para ilustrar esta realidad, se puede mencionar que la mayoría de los profesores de inglés como lengua extranjera llevan años inmersos en el sistema educativo chileno como una práctica común, el uso de L1 en el aula.

Según el Ministerio de Educación (2014) en la norma número seis a través de “Estándares Orientadores Para Carreras de Pedagogía en Inglés” el docente debe comunicarse con éxito en inglés el 100% del tiempo en el aula. Sin embargo, en la cuarta conclusión, esta revisión bibliográfica ha revelado que los profesores viven algo completamente diferente con los alumnos. Como explica Donoso (2020), los profesores de inglés hacen uso de la lengua materna en la lección con fines pedagógicos-didácticos.

Finalmente, de acuerdo con la quinta conclusión, como argumentaron Chávez, Escalona, Flores, Friz y Ramírez (2017) que el uso de la lengua materna puede ser

parte de las clases de inglés como una herramienta útil para incorporar a un gran grupo de estudiantes que forman parte de “Comunidad de integración en las escuelas”.

### SUGERENCIAS

Lo que se desveló a través de esta revisión literaria es que los docentes utilizan muchas estrategias y metodologías dentro de las aulas para desarrollar de mejor manera las lecciones. El uso de L1 es el más controvertido, en el campo de la adquisición de segunda lengua pero es completamente necesario según lo dicho por la mayoría de los docentes entrevistados en los artículos estudiados.

A pesar del uso de L1, no fue factible afirmar las perspectivas antes mencionadas mediante la aplicación de entrevistas. Se sugiere que, buscando promover a futuros docentes y expertos en la educación para continuar investigando en esta materia mediante la aplicación de entrevistas cuantitativas, analizando y recolectando los datos y visiones personales más importantes que los docentes puedan tener y expresar sobre el uso de L1 en lecciones de inglés como lengua extranjera, para contribuir a esta investigación. Se espera que, para futuras investigaciones, pueda seguir la misma línea de este proyecto. Por lo tanto, sería una gran oportunidad para recopilar más información sobre por qué los maestros de inglés como lengua extranjera usan L1 en el aula.

## LIMITACIONES

Una de las limitaciones más importantes dentro del proceso de investigación fue la mala conexión a internet en nuestros lugares que como grupo de tesis podría experimentar porque todos vivimos en diferentes ciudades. Por lo tanto, no se pudo llevar a cabo la aplicación de los instrumentos necesarios para evaluar a los profesores de inglés como lengua extranjera para recabar información veraz sobre la experiencia del profesor que vive a diario en la región del Maule del país.

Debido a esta pandemia, nuestra experiencia práctica durante este semestre ha sido en modo en línea, lo que nos restringe el acceso a escuelas presenciales. En consecuencia, nos resultó difícil entrevistar y encuestar a los profesores mediante el uso de formularios de Google u otras plataformas en línea teniendo en cuenta el hecho tecnológico que mencionamos en el primer párrafo.

## REFERENCIAS

- Asriati, S., & Maharida, M. (2013). Improving The Students' Writing Skill By
- Barahona, M. (2015). English language teacher education in Chile: A cultural historical activity theory perspective. Routledge.
- Barahona, M. (2016). Challenges and accomplishments of ELT at primary level in Chile: Towards the aspiration of becoming a bilingual country. Educationpolicyanalysis archives, 24, 82.

- Barger, C., & Rubilar, P. S. (2020). Language Orientations of Chilean Secondary Students in Relation to the Study of English as a Foreign Language. *ColombianAppliedLinguisticsJournal*, 22(2).
- Donoso, E. (2020). Using Spanish in English language Chilean classrooms? Perspectives from EFL teacher trainees. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 22(1), 93-107.
- Foddy, W., & Foddy, W. H. (1994). *Constructing questions for interviews and questionnaires: Theory and practice in social research*. Cambridge University Press.
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1998). *Metología de la investigación*.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching 3rd edition-Oxford handbooks for language teachers*. Oxford universitypress

**RESEÑA****PAULINA ESPINOSA GONZÁLEZ**

Nacida el 24 de enero de 1990 en la ciudad de San Javier, VII Región del Maule, Chile; estudiante egresada el 11 de agosto del año 2020 de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca. Dentro de las diferentes experiencias profesionales se destacan las realizadas dentro de los dos últimos años de universidad, siendo estas cursadas en colegios de dependencia tanto municipal (pública) como privada. Posteriormente se desempeñó como profesora de reemplazo en el colegio Juan Salvador College durante el periodo de agosto y septiembre del año 2020. Dentro del curriculum investigativo se encuentra la realización de la tesis llamada "The use of the mother tongue by EFL teachers in English classes".

**CAROLINA REBOLLEDO ESPINOZA**

Nacida el 17 de agosto de 1995 en la ciudad de Talca, VII Región del Maule, Chile; estudiante egresada el 11 de agosto del año 2020 de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca. Dentro de las diferentes experiencias profesionales se destacan las realizadas dentro de los dos últimos años de universidad, siendo estas cursadas en colegios de dependencia tanto municipal (pública) como privada. Dentro del curriculum investigativo se encuentra

la realización de la tesis llamada “The use of the mother tongue by EFL teachers in English classes”.

**“LA REFLEXIÓN, PIEDRA ANGULAR EN EDUCACIÓN”****REFLECTION CORNERSTONE IN EDUCATION**

York Mary Alvarez Jimenez  
Universidad de Barcelona  
Doctorado en Psicología de la Educación  
Colombia

**RESUMEN:** Esta comunicación se fundamenta en una concepción sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje, toma como eje central la reflexión como uno de los aspectos fundamentales en la innovación educativa. El objetivo de este estudio es describir como los profesores explican las situaciones de la practica que les preocupan o inquietan analizando como las plasman en narrativas escritas y como después las comparten con sus compañeros en reflexión conjunta e identificar semejanzas y diferencias entre profesores que imparten contenidos más teóricos y contenidos más prácticos. La actividad reflexiva es estudiada bajo los principios de Dewey (1933) y Shön (1988). Se trata de un estudio exploratorio y cualitativo en el que participan diez profesores expertos de secundaria, cinco del área académica y cinco del área técnica de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (ETITC) de Bogotá, Se utilizaron narrativas escritas por los profesores y actividad conjunta registrada en video; los cuales fueron sometidos a análisis temático y análisis de interactividad. Los resultados permiten contrastar entre reflexión individual y

actividad conjunta, los profesores en su mayoría 9/10 explican y utilizan más palabras en su presentación con los demás que al hacerlo por escrito, sus situaciones presentan temáticas relacionadas con el contenido curricular, la afectividad, la motivación y las normas.

**PALABRAS CLAVE:** Desarrollo profesional, docentes de secundaria, reflexión y narrativas.

**ABSTRACT:** This communication is based on a sociocultural conception of teaching and learning, taking reflection as one of the fundamental aspects of educational innovation. The objective of this study is to describe how teachers explain practical situations that preoccupy or worry them, analyzing how they translate them into written narratives and how they later share them with their classmates in joint reflection and identify similarities and differences between teachers who teach more theoretical content and more practical content. Reflective activity is studied under the principles of Dewey (1933) and Shön (1988). This is an exploratory and qualitative study in which ten expert secondary school teachers participate, five from the academic area and five from the technical area of the Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (ETITC) in Bogotá. Narratives written by the teachers and joint activity were recorded on video; which were subjected to thematic analysis and interactivity analysis. The results make it possible to contrast between individual reflection and joint activity, most of the teachers 9/10 explain and use more words in their presentation with others than when doing it in writing, their

situations present themes related to curricular content, affectivity, motivation and standards.

**KEY WORDS:** Professional development, secondary school teachers, reflection and narratives.

## INTRODUCCIÓN

Muchos de los programas actuales de capacitación docente incluyen el desarrollo de prácticas reflexivas como un proceso de pensamiento fundamental para los maestros (Rasmussen, 2008) los modelos de formación del profesorado basados en la indagación, la reflexión y la colaboración profesional han sido identificados tanto por los investigadores, como por los propios profesores como modelos altamente eficaces que generan un aumento adicional y un impacto en la modernización y la profesionalización de la docencia (Korthagen, 2010; LaBoskey, 2010; OECD, 2012, 2014; Pareja, Roblin & Margalef, 2013).

## MARCO TEÓRICO

Autores clásicos como Dewey (1933) y Shön (1988) están de acuerdo en que la reflexión responde a la necesidad de hacer que una situación indeterminada sea claramente determinada. Para estos autores, el origen de la reflexión radica en un estado de duda, vacilación, perplejidad y dificultad mental, de la cual un proceso de

búsqueda e investigación tiene como objetivo resolver la dificultad y entender una situación inicialmente ambigua. Según Dewey, la reflexión implica un doble proceso de análisis y síntesis: el análisis implica enfocar el pensamiento en uno de los factores en la situación, mientras que la síntesis implica colocar los diversos factores en contexto, en su relación con los otros factores de la situación, para que se convierta en un todo articulado. La síntesis nos permite comprender las relaciones internas de la situación y las tensiones entre los factores que la hacen problemática.

La idea que la práctica profesional se reduce a la aplicación del conocimiento teórico o técnico no permite explicar su verdadera naturaleza, puesto que “en la práctica del mundo real, los problemas no se presentan como dados para el profesional; deben ser contruidos a partir de los materiales de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes o inciertas” éste concepto se denomina encuadre. Encuadrar el problema implica que el profesional nombra las cosas a las que les presta atención y enmarca el contexto en el que las atiende, interactuando con la propia situación problemática; es decir, el encuadre del problema es una construcción del profesional en su interacción con la situación (Schön,1988); la situación entendida es como una convergencia de eventos con agencia y experimentada holísticamente por el sujeto (Clarà, 2015) por ejemplo, en una situación concreta los profesores entre varias alternativas dilemáticas deben elegir, dando lugar a determinados resultados.

Ante tales decisiones dilemáticas cabe reflexionar cuales son los tipos de situaciones problemáticas que deben resolver los profesores desde la cotidianidad

de su práctica. Aunque existen problemas específicos, relativos a contextos concretos, que demandan unas competencias centradas en esos escenarios, sin embargo, si existen algunas constantes. A partir de la aplicación de una encuesta informatizada sobre Incidentes Críticos (EPIC) en profesores de institutos de secundaria y universidad de distintos centros del mundo (España, Francia, Portugal, Inglaterra, México, Chile, Argentina, Bolivia, Perú y Estados Unidos) se ha podido constatar que existen siete grupos de problemas que recogen la mayoría de incidentes que más preocupan a los profesores; estos son: (1) La organización de tiempos, espacios y recursos, (2) Las normas de conducta y disciplina, (3) La claridad en la exposición de los contenidos, (4) Dominio de distintos métodos de enseñanza, (5) La motivación, el sentido de lo que se enseña, (6) La evaluación y su coherencia con la enseñanza impartida y (7) Los posibles conflictos de carácter personal con los estudiantes. (Monereo, 2011).

Este estudio se sitúa en una perspectiva socio constructivista, inspirada en una determinada visión del funcionamiento psicológico, que guía y orienta a los profesionales de la educación en su aproximación al estudio de los procesos educativos en sus esfuerzos por comprenderlos, revisarlos y mejorarlos (Coll, 2001a). Se entiende que el aprendizaje que desarrolla el profesor a lo largo de su proceso de formación se caracteriza por ser un proceso personal, constructivo, que se lleva a cabo mediante la participación que a éste se le permite en contextos socioculturales, en este caso en contextos de práctica docente. Esta definición se fundamenta en primer lugar en los trabajos de Vigotsky sobre las funciones mentales superiores y la comprensión de éstas a través del estudio de las relaciones

sociales en las que el individuo participa, poniendo el foco en las herramientas culturales que se sitúan en el marco de una actividad particular y en la interacción con otros (Vygotsky, 1983; Wertsch, 1993).

La actividad conjunta entre profesores, la interacción entre iguales es, por una parte, la oportunidad para la construcción conjunta de objetivos, actividades, ideas y conceptos regulando sus aportaciones, opiniones y roles en la interacción, por otra parte, puede ser potencialmente favorecedora en la atribución de sentido al aprendizaje escolar por los aprendices, porque fomenta la motivación intrínseca dirigida a su propio aprendizaje, se reconoce la importancia al esfuerzo, se propician sentimientos de aceptación y ayuda mutua y se eleva la autoestima (Colomina y Onrubia, 2001). Las situaciones cooperativas son potencialmente útiles para mejorar el aprendizaje de los aprendices. La potencialidad de estas situaciones cooperativas en el aprendizaje entre los aprendices no se da automáticamente, sino que depende de determinados mecanismos interpsicológicos -el conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes, la regulación mutua a través del lenguaje y el apoyo a la atribución del sentido al aprendizaje- y de factores moduladores en la construcción del conocimiento en la interacción entre aprendices -las características del grupo y de sus participantes, las características de la tarea y del contenido, y la actuación del profesor que presenta (Colomina y Onrubia, 2001). En las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que se promueve la interacción entre los compañeros, estos pueden influir en la construcción del significado compartido entre ellos. El aprendizaje colaborativo implica discusiones

constructivas de alto nivel y ello requiere la utilización efectiva de metodologías (Coll, bustos & Engel 2011).

Siguiendo los planteamientos de Coll, Colomina, Onrubia & Rochera (1992), Colomina & Onrubia (2001) y Coll (2001a), entendemos que la reflexión conjunta o interactividad se ubica como el núcleo en el que se manifiestan y se aborda el análisis empírico de los mecanismos de influencia educativa. La propuesta teórico-metodológica, así como las evidencias empíricas, confirman que el análisis de la actividad conjunta, entre profesores, es un punto de partida fructífero y prometedor para el análisis y la comprensión de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el marco las prácticas educativas escolares. Estudiar dichas prácticas supone como exigencia teórica tener presente los siguientes rasgos y dimensiones que dan sustento a la noción de interactividad (Coll, Onrubia, & Mauri, 2008):

- El análisis de la influencia educativa en nuestro caso debe centrarse en la actividad conjunta entre profesores para identificar la articulación e interrelación de las actuaciones, en torno a la tareas de aprendizaje. Para comprender lo que hace y dice el profesor, se ha de tener en cuenta lo que han hecho o dicho, o lo que harán y dirán, los otros profesores, y viceversa. Sería imposible llegar a entender qué hace y cómo hace un profesor para lograr el aprendizaje de sus compañeros sin conocer las actuaciones de éstos en el marco de la actividad conjunta en los que dichos comportamientos se ubican.

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

- La actividad conjunta pone el énfasis en analizar las actuaciones interrelacionadas de profesores asociadas siempre a un contenido específico o una determinada tarea de aprendizaje.

- La interactividad se concreta en determinadas formas de organización de la actividad conjunta entre los participantes. Dichas formas de organización se caracterizan de acuerdo a unas determinadas reglas o estructuras de participación (Erickson, 1982) social y académica, no necesariamente explícitas. Es así que la estructura de participación social está vinculada a los roles, derechos y obligaciones comunicativas de los participantes e incluye las actuaciones o intervenciones relacionadas de quién puede hacer o decir qué, cuándo, cómo, sobre qué y dirigiéndose a quién. Desde la perspectiva del análisis de la interactividad, el conocimiento de las reglas que regulan ambas estructuras es esencial para el funcionamiento y evolución de la actividad conjunta entre los participantes a lo largo del tiempo.

- El análisis de la actividad conjunta considera la dimensión temporal de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La temporalidad es un rasgo fundamental para comprender la influencia educativa como proceso, permite ubicar las actuaciones de los participantes en el transcurso de la actividad conjunta, ya que dimensiona por qué y cómo se está ajustando la ayuda educativa al aprendizaje de los profesores en el contexto en que se producen de acuerdo a un determinado contenido. Actuaciones o compartimientos aparentemente idénticos pueden tener

significaciones completamente diferentes desde la perspectiva de los mecanismos de influencia educativa según el momento del proceso en el que aparecen.

- Los procesos de influencia educativa actúan a través de los aspectos tanto discursivos como no discursivos de la actividad conjunta. Ambos son indisolubles y el valor del discurso desde la perspectiva de la influencia educativa radica, precisamente, en su capacidad de integrarse en el flujo de la actividad general mediándola semióticamente. Lo que hacen y dicen el profesor los profesores, tanto su actividad lingüística o discursiva como la no-discursiva, se considera un aspecto fundamental del análisis de los procesos de influencia educativa.

- La interactividad no está predeterminada, la actividad conjunta en torno a una tarea o contenido de aprendizaje se construye a medida que se desarrolla el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje. Esta dimensión nos remite a recuperar dos ideas fundamentales: la primera, relativa a la relevancia de considerar el carácter dinámico y evolutivo de las actuaciones interrelacionadas entre el profesor y los estudiantes; la segunda, relativa a la importancia de enfatizar que la noción de interactividad remite a un doble proceso de construcción: uno, la construcción del conocimiento que los profesores llevan a cabo y dos, la construcción de la propia actividad conjunta en el seno de la cual se produce la construcción del conocimiento.

En cuanto al papel de las narrativas en los procesos de reflexión sobre la propia actuación docente, Bruner (2013) expresó que la cultura permite construir la mente a través de la educación, y que el mayor peso de la cultura se transmite y reconforma en torno a la lógica de la narración; indica que la etimología de la palabra

“narrativa” se encuentra estrechamente relacionada con el término “conocimiento basado en la experiencia”. La acción de narrar, es decir, de contarle a alguien que ha sucedido algo tiene importantes consecuencias educativas porque la narrativa permite comunicarse y conservar sentidos compartidos, es organizadora de la experiencia y de la identidad.

Erksine, Lenders & Mauffette-Lenders (1981); Hutchings (1993), también en la misma línea de Dewey, mencionan que por lo general las narrativas relatan la historia y situaciones de un individuo, un grupo o una institución cuando son confrontados a un problema. El análisis y la discusión de estas narrativas permiten a los profesores aprendices, conocer de forma activa, desarrollando la capacidad de análisis y toma de decisiones, construyendo conocimientos, aprendiendo a hacer frente a las situaciones complejas y controvertidas de la vida real, desarrollando habilidades comunicativas, reforzando su autoconfianza y a menudo, trabajando colaborativamente (Reis & Climent, 2012).

El objetivo de este estudio es describir como los profesores explican las situaciones de la practica que les preocupan o inquietan analizando como las plasman en narrativas escritas y como después las comparten con sus compañeros en reflexión conjunta e identificar semejanzas y diferencias entre profesores que imparten contenidos más teóricos y contenidos más prácticos.

## MÉTODO

Nuestra investigación obedece a una aproximación de naturaleza cualitativa, cuyos propósitos son identificar, comprender y explicar los significados intersubjetivos, situados y construidos, que los participantes realizan en la actividad en su marco natural sin distorsionarlo (Ruiz, 1996). Esta metodología cualitativa se ubica en el paradigma interpretativo (Erickson, 1989), que abarca un conjunto de enfoques de la investigación observacional centrados en la construcción de los significados y la vida social del ser humano reconociendo la necesidad de comprender de manera detallada las prácticas completas que son el objeto de investigación.

**CONTEXTO Y PARTICIPANTES.** Los participantes en este estudio son profesores del Bachillerato Técnico Industrial de La Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (ETITC), es una institución bivalente -académica y técnica- de Bogotá, en la que todos los estudiantes cuentan con formación académica a la vez que escogen una de las cuatro especialidades técnicas: diseño, mecatrónica, procesos y sistemas. Los estudiantes inician en sexto grado (con once años en promedio) una exploración vocacional y rotan durante dos años; al final de la rotación, eligen con asesoría vocacional, la especialidad a cursar de grado octavo a grado undécimo. Esta formación les capacita para acceder a la universidad, así como para acceder directamente al mercado laboral.

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

Los diez profesores que participaron en el estudio, cinco fueron de la modalidad académica, del área de matemáticas y cinco de la modalidad técnica del área de diseño, los profesores decidieron participar voluntariamente, dieron su consentimiento informado para participar en el proceso de investigación y autorización para ser grabados.

**TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS.** Se utilizaron técnicas de recolección de datos características de la metodología cualitativa e interpretativa: A nivel individual, narrativas escritas elaboradas por los participantes donde plasman situaciones que les preocupan respecto a su práctica pedagógica y a nivel de interacción, actividad conjunta en torno a dichos relatos.

*Recogida de datos mediante narrativas.* Se aplicaron primero las narrativas, se propuso a cada profesor elegir y narrar por escrito una experiencia o situación concreta donde hubiera interactuado en su práctica docente y sobre la que tuviera interés de reflexionar personalmente por lo incierto de la situación, lo conflictivo, preocupante o simplemente por lo sorprendente de la misma.

*Recogida de datos mediante equipos de reflexión conjunta.* Se registran en vídeo, teniendo en cuenta que del plano individual se pasa al plano de compartir con otros. Se establecen dos grupos de 5 profesores, uno del área técnica y uno del área académica, teniendo en cuenta que todos hayan escrito la narrativa.

Se realizan tantos encuentros como profesores conforman el grupo, cada uno debe presentar la situación sobre la que trabajó para la narrativa con el fin de seguir

profundizando en el debate con sus colegas, no se limita el tiempo. Han reflexionado sobre una situación individual, la han escrito, deben retomar esa situación y analizar que les gustaría seguir pensando con otros, intentando profundizar en algo en lo que consideren que sus compañeros los pueden ayudar, contarla como una experiencia natural, espontánea, como cuando se tiene un problema referido a la practica pedagógica y se comparte con alguien en la sala de profesores, o en el tinto, con confianza y abiertamente, intentando profundizar en la situación y entenderla como un todo, construyendo conocimiento juntos, planteando las dudas como les salgan, siendo ellos mismos, discutiendo para sus intereses.

No se impuso una estructura al funcionamiento de la discusión y por lo tanto, el grupo de profesores pudo generar espontáneamente la estructura, se tuvieron estas indicaciones para iniciar: (1) El profesor que presenta su situación, puede empezar describiéndola a sus compañeros leyéndola o explicándola. (2) Se permite un espacio para preguntas o pueden los compañeros solicitar información adicional. (3) El profesor que presenta su situación, puede plantear a los compañeros lo que desea aclarar, preguntas que quiere discutir o lo que le preocupa.

Todos eligieron presentar verbalmente su situación al inicio de cada sesión.

### **ANÁLISIS DE LOS DATOS.**

**NARRATIVAS.** El presente estudio se realiza teniendo en cuenta el análisis temático y el análisis estructural . Por un lado, el análisis temático se centra en el

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

contenido y significado de la narrativa (temas que la organizan, secuencia de eventos, personas involucradas). Por otro lado, el análisis estructural pone el énfasis en la forma como se cuenta una historia, examina como la narrativa es organizada por el narrador, Capella (2013).

A lo largo de todo el proceso de análisis y con el fin de asegurar la consistencia del mismo, se realizó la codificación de manera conjunta entre dos codificadores, codificación colaborativa (Smagorinsky, 2008), en este caso la directora del trabajo de tesis en que se enmarca la investigación y la autora de la misma, la codificación se discute sistemáticamente entre ambos investigadores, se revisa la información y se acota hasta establecer acuerdos sobre cada código. Se toman las tres categorías siguientes:

Tabla 1

### *Categorías de análisis de la descripción de la narrativa*

Categoría	Definición	Ejemplo
1. Contexto	Trasfondo de la narración: dónde y cuándo; conjunto de circunstancias referidas al tiempo, espacio e institución que rodean una situación y sin las cuales no se puede comprender correctamente.	“Asignatura: taller de diseño Grado: undécimo Tiempo: mitad de año entre segundo y tercer período” (Profesor T3).
2. Participantes	Núcleo interactivo central: profesor-estudiantes y otras personas implicadas. Mauri et al. (2015)	“En clase de tecnología e informática con estudiantes de grado séptimo se presentó un altercado, uno de los estudiantes al cual llamaremos estudiante A golpeo a otro al que llamaremos estudiante B” ( Profesor T5).

---

3.	Elemento desencadenante	Eventos que complican la acción, máxima tensión, descripción de lo que sucede. La acción que complica (Labov, 1997).	“Después de varias semanas la coordinadora me informó que los estudiantes estaban quejándose porque no entendían nada. Según lo que me informo que era bastante enredada mi manera de explicar”. (Profesor A2).
----	-------------------------	--	---

---

### ACTIVIDAD CONJUNTA.

Los procesos de reflexión conjunta se analizaron con el modelo de análisis de interactividad (Coll, et al, 2008), desarrollada a partir de la idea de “estructura de participación” (Cazden 1986, Erickson 1989, Erickson y Shultz 1981). Básicamente, esta técnica consiste en identificar segmentos de interacción que surgen mientras los participantes conversan de acuerdo con un conjunto particular de reglas de participación social y desarrollan una tarea compartida en particular, en este caso una situación problemática relacionada con su práctica que ha elegido y escrito cada profesor. El segmento cambia cuando la tarea compartida de los participantes cambia o cuando los participantes comienzan a interactuar de manera diferente. HASTA AQUÍ REVISE BIBLIO 27Jul

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

Segmento de interactividad (SI)	Actuaciones predominantes	Ejemplo
Presentación de la situación	1.El profesor que presenta comparte la situación.  2.El profesor que comparte solicita ayuda.	<p>“La situación que yo planteaba en el escrito es una situación que ocurrió recién yo llegue a la escuela .... Normalmente uno llega sin mucha experiencia en el manejo de la disciplina. En ese entonces había en ese grupo un niño que generaba indisciplina... algún día en la clase (en esa época teníamos cuatro horas de dibujo técnico seguidas) el niño llegó muy inquieto, todo el tiempo con su mano en el bolsillo, todo el tiempo estaba como actuando ahí en la sudadera, con la mano todo el tiempo, era una mano y la otra... Así paso como media hora de clase y yo al final me acerque y le dije "bueno ¿Qué pasa?"... Que a mí eso como que me entro en sospecha esa mano en el bolsillo, sin embargo el niño dijo "no, profe nada, no tengo nada, no pasa nada". Yo continué con mi trabajo, ya los chicos estaban en el taller haciendo su ejercicio y de pronto cogió el tema fue con la cartuchera, entonces todo el tiempo la cartuchera, yo veía que la cartuchera se movía pero no me atrevía acercarme, el niño metía la mano volvía y la sacaba, se rascaba los ojos, volvía... Pero la cartuchera, cuando el niño no la estaba tocando, la cartuchera se movía. Entonces ya pasado un rato de esa situación, yo me acerque y le dije "¿Qué pasa? ¿Qué es lo que usted tiene ahí?" y el chino me decía "no nada profe, yo no tengo nada, yo no estoy haciendo nada". Atrevidamente yo cogí la cartuchera y abrí; él tenía la cremallera algo abierta, y yo cogí la cartuchera y le corrí total la cremallera y sorpresa que salió un hámster, eso fue la indisciplina porque el animalito salió corriendo, total la primera que se paró en la silla fui yo, las niñas todas en la silla, gritando, una algarabía terrible, los chicos, los niños buscando el bicho ese por el salón, eso tumbaron mesas, tumbaron sillas... Mejor dicho eso fue un caos total. Ya cuando ellos agarraron el animalito, yo me baje de la silla y grite al chiquito, yo lo regañe, total el regaño fue... lo saqué del salón y me lo traía para coordinación, ósea yo no tuve otra opción de cómo manejar en ese momento la indisciplina que se me generó en el salón, lo único que yo hice fue coger el chico, el bicho ese en la cartuchera y llevármelo para la coordinación". (Profesor T1)</p> <p>“ Y pues me gustaría saber de pronto de parte de ustedes que les estoy compartiendo la experiencia, pues ustedes como ven la situación y pues ustedes como la hubieran manejado, que sugerencias tienen al respecto frente a esa experiencia”. (Profesor T1)</p>
Clarificación	<p>1.Los otros profesores preguntan información.</p> <p>2.El profesor que comparte la situación responde aportando información.</p> <p>3.El profesor que comparte anexa información por iniciativa propia.</p>	<p>“Una pregunta: esa mamá alguna vez vino con usted a hablar de algo?”.(Profesora A3)</p> <p>“Nunca, solamente fue un mensaje que me escribío y yo le respondí y no, ni siquiera me respondió....nada” (Profesora A5)</p> <p>“Entonces en el transcurso del tercer periodo si fue para mí como muy complejo que fue cuando apareció como el trabajo que yo había planteado y yo decía "¿Qué? ¿Qué más teníamos que haber hecho con esos chicos? "porque son chicos que a muchos se nota que tienen habilidades conceptuales, de trabajo pero no arrancan. Y es que ustedes vieran la parsimonia con que estaban los chicos en el salón, ósea, ellos nunca tuvieron problemas de disciplina, nunca”. (Profesora A1)</p>

*Tabla 2. Segmentos de interactividad, actuaciones predominantes y ejemplos tenidos en cuenta para el presente estudio*

Estos segmentos de interacción se llaman segmentos de interactividad (SI). Una vez que los datos están segmentados, se escribe el patrón típico de interacción para el segmento y el segmento se nombra en consecuencia con unas actuaciones predominantes que lo identifican. Cuando los diferentes segmentos se nombran, todo el proceso de reflexión conjunta se caracteriza como una secuencia de SI en lo que se denomina mapa de interactividad. El procedimiento completo es altamente inductivo y técnicamente similar a la fase de “codificación selectiva” del análisis de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin 1990).

## RESULTADOS

### **RESULTADOS NARRATIVAS.**

Tabla 3

*Síntesis resultados narrativas escritas.*

*A: Profesor académico    T: Profesor técnico*

*Para explicar la tabla 3 se verá que de los diez profesores participantes: dos tuvieron en cuenta el contexto espacial, por ejemplo: “espacio amplio con el que cuenta el ETITC, en especial, sus salones de rincones casi olvidados” (Profesor T1).*

*Nueve situaron sus relatos en el contexto temporal, por ejemplo: “durante el 2018” (Profesor A1).*

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

*Siete refirieron en sus narrativas al contexto institucional, que sitúa la acción de la que parte la narrativa, indicando cuándo y dónde sucede, por ejemplo: “durante la clase de Matemáticas con uno de los grupos de grado décimo a los que enseño esta asignatura” (Profesor A5).*

*Todos los profesores tuvieron en cuenta la relación entre los participantes o los personajes que los profesores incluyen en sus narrativas, ellos refieren situaciones concretas, ubicadas temporal y espacialmente. “En clase de tecnología e informática con estudiantes de grado séptimo” (Profesor T5).*

*Con relación a las temáticas de los elementos desencadenantes de las narrativas tenemos las siguientes:*

- *Tres eligen en sus escritos temáticas relacionadas con el contenido curricular, por ejemplo: “Un día de finales de notas se acercan a mí dos estudiantes y uno de ellos solicita su nota de la evaluación de superación (prueba de nivelación). Cuando recibe la nota hace cuentas y la materia le queda en 2.83” (Profesor A4).*

- *Tres eligen en sus narrativas temáticas relacionadas con la afectividad, por ejemplo: “y me da tristeza que la niña no se valore” (Profesor A3)*

- *Uno elige en su narrativa temática relacionada con la motivación, por ejemplo: “Importaba era el buen estado de todos y no la individualidad” (Profesor T3)*

- Tres eligen en sus narrativas temáticas relacionadas con las normas, por ejemplo: “Esto me genero una situación de desorden....lo regañe y lo regañe” (Profesor T4)

Resultados de la actividad conjunta. Seis SI diferentes fueron identificados a través del análisis de la interactividad. Por los objetivos, el tiempo y el espacio de la presente comunicación nos referiremos en el presente estudio a los segmentos

Tabla 4

Duración de los encuentros de reflexión conjunta profesores académicos

Sesión	Participantes modalidad académica	Quien Presenta	Duración Grabación (minutos)
1	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> A <sub>4</sub> , A <sub>5</sub>	A <sub>3</sub>	23:58
2	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> A <sub>4</sub> , A <sub>5</sub> .	A <sub>5</sub>	39:44
3	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> A <sub>4</sub> , A <sub>5</sub>	A <sub>2</sub>	31:00
4	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> A <sub>4</sub> , A <sub>5</sub>	A <sub>4</sub>	21:59
5	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> A <sub>4</sub> , A <sub>5</sub>	A <sub>1</sub>	31:04

Tabla 5

Duración de los encuentros de reflexión conjunta profesores técnicos

Sesión	Participantes modalidad técnica	Quien Presenta	Duración Grabación (minutos)
1	T <sub>1</sub> , T <sub>2</sub> , T <sub>3</sub> , T <sub>4</sub> , T <sub>5</sub>	T <sub>4</sub>	43:13
2	T <sub>1</sub> , T <sub>2</sub> , T <sub>3</sub> , T <sub>4</sub>	T <sub>3</sub>	13:11
3	T <sub>1</sub> , T <sub>2</sub> , T <sub>3</sub> , T <sub>4</sub>	T <sub>1</sub>	17:57
4	T <sub>1</sub> , T <sub>2</sub> , T <sub>3</sub> , T <sub>5</sub>	T <sub>5</sub>	21:55
5	T <sub>1</sub> , T <sub>2</sub> , T <sub>3</sub> , T <sub>4</sub> , T <sub>5</sub>	T <sub>2</sub>	23:02

# EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

A: Profesor académico T: Profesor técnico

de interactividad de presentación y clarificación que se analizan en el respectivo mapa de interactividad.

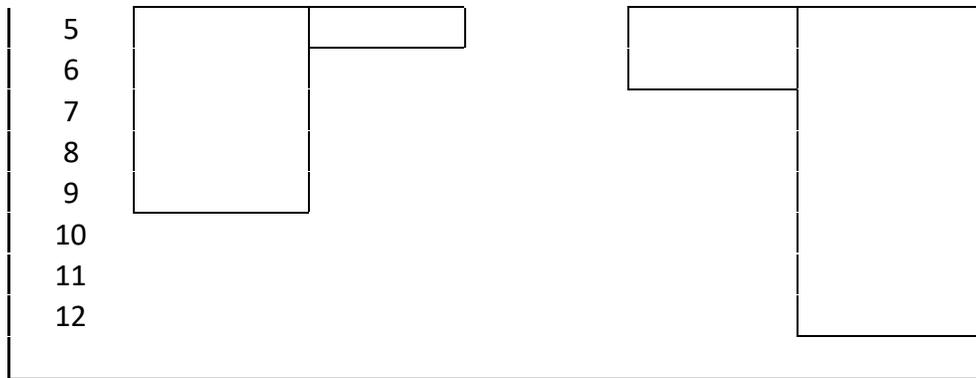
Cada SI presenta actuaciones típicas, que corresponden a acciones interactivas verbales, realizadas por los participantes con un significado determinado, que caracteriza el segmento en el que aparecen. Dan cuenta del tipo de implicación de cada participante en la actividad y de la interrelación entre éstos.

## *Segmento de Interactividad denominado Presentación de la situación*

Este segmento desarrolla una actividad orientada a dar inicio a la sesión, consiste en que un profesor explica al resto de los compañeros una situación de su experiencia docente que le sorprendió y que desea compartir para seguir profundizando en su comprensión de la misma; describe participantes, hechos, dilemas, desenlace; los demás compañeros escuchan su explicación, ocasionalmente le hacen alguna pregunta.

### **Mapa de interactividad:** Segmento de Presentación

Profesores de matemáticas					
Tiempo (min.)	1° Sesión	2° Sesión	3° Sesión	4° Sesión	5° Sesión
1	8:59	4:48	3:26	5:09	11:05
2	37,5%	12,1%	11,1%	23,4%	35,7%
3	de tiempo de la sesión				
4					



Profesores de diseño					
Tiempo	1° Sesión	2° Sesión	3° Sesión	4° Sesión	5° Sesión
1					
2	3:57				
3	9,1%		5:38		
4			31,4%		
5		9:00		8:38	
6		68,3%		39,4%	
7					9:45
8					42,3%
9					
10					

La finalidad de este segmento en la actividad conjunta consiste en la colaboración laboral entre profesores; apoyo mutuo para reflexionar juntos sobre la práctica; relación simétrica entre compañeros, se dirige a que todos puedan compartir la representación sobre quienes fueron los participantes, lo que ocurrió, y lo que preocupa al profesor que presenta.

Se inicia cuando el profesor que presenta toma la palabra diciendo que les va a presentar su situación, este segmento termina con el inicio de otro segmento de interactividad: análisis del profesor sobre la situación tipo, clarificación, discusión conjunta o interpretación.

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

El SI de presentación se da en las diez sesiones, la duración de este SI se encuentra entre 3:26 y 11:05 minutos, en cuatro de las diez sesiones la presentación de la situación por parte del profesor que comparte viene seguida de “solicita ayuda”.

*Solicita ayuda* como actuación predominante, consiste en que el profesor que presenta solicita ayuda concreta a sus compañeros para ampliar su marco de referencia respecto a la comprensión y manejo de la situación. Se presenta en ocho oportunidades; en cuatro dentro del SI de presentación, luego que el profesor comparte su situación; en tres dentro del SI de análisis del profesor que presenta sobre la “situación tipo”, en una dentro del SI de clarificación, hay dos sesiones en las que el profesor que presenta no “solicita ayuda” en la cuarta de cada grupo, tanto de matemáticas como de diseño.

*Segmento de Interactividad denominado Clarificación:* Este segmento consiste en que los profesores que escuchan la situación preguntan información con el fin de ampliar su marco de referencia para comprender y reflexionar sobre la situación compartida.

**Mapa de interactividad:** Segmento de Clarificación

Profesores de matemáticas					
Tiempo (min)	1° Sesión	2° Sesión	3° Sesión	4° Sesión	5° Sesión
1		0.56			
2					
3					
4					6:07
5					
6					
7					

Profesores de diseño					
Tiempo (min)	1° Sesión	2° Sesión	3° Sesión	4° Sesión	5° Sesión
1				1:38	
2				7.5%	

Se inicia cuando alguno de los profesores decide hacer preguntas respecto a la situación, el profesor que comparte la situación responde las preguntas que le realizan y en algunas ocasiones anexa información por iniciativa propia; finaliza cuando terminan las preguntas.

Este SI se presenta en dos de las cinco sesiones de matemáticas y en una de las cinco de diseño.

*Síntesis de los datos referidos a la actividad conjunta, segmentos de presentación y clarificación:*

# EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

Tabla 6. Duración SI de presentación y de clarificación profesores académicos

Sesión	Quien Presenta	Duración SI Presentación	% del tiempo sesión	Duración SI Clarificación	% del tiempo sesión
1	A <sub>3</sub>	8:59	37,5%	-	-
2	A <sub>5</sub>	4:48	12,1%	0:56	2,3%
3	A <sub>2</sub>	3:26	11,1%	-	-
4	A <sub>4</sub>	5:09	23,4%	-	-
5	A <sub>1</sub>	11:05	35,7%	6:07	19,7%

## A: Académico

Tabla 7. Duración SI de presentación y de clarificación profesores técnicos

Sesión	Quien Presenta	Duración SI Presentación	% del tiempo sesión	Duración SI Clarificación	% del tiempo sesión
1	T <sub>4</sub>	3:57	9,1%	-	-
2	T <sub>3</sub>	9:00	68,3%	-	-
3	T <sub>1</sub>	5:38	31,4%	-	-
4	T <sub>5</sub>	8:38	39,4%	1:38	7,5%
5	T <sub>2</sub>	9:45	42,3	-	-

T:Tecnico

**Semejanzas y Diferencias entre profesores académicos y técnicos según la actividad conjunta y las narrativas:**

### Semejanzas

- Tanto los profesores de matemáticas como de diseño tienen en cuenta en sus situaciones el contexto institucional. Los profesores dentro de los centros educativos generan marcos culturales de referencia común al pensamiento y el comportamiento profesional y proporcionan significado

social e institucional de experiencias concretas (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001)

- Todos eligen situaciones concretas para reflexionar, donde ellos y sus estudiantes participan.
- La mayoría de los profesores 9/10 utilizan más palabras en la actividad conjunta que en la narrativa escrita, teniendo en cuenta que por un lado la escritura requiere de un uso más riguroso de la lengua, puntuación léxico, sintaxis, que a menudo requiere revisión y más tiempo de dedicación, mientras que por otro, la oralidad, se da desde la espontaneidad, a nivel de interacción se favorece la expresión natural de los hechos y los sentimientos.
- Son muy escasos los segmentos de interactividad de clarificación, dos en los profesores de matemáticas y uno en los de diseño, realizando preguntas puntuales sobre aspectos de la situación que acaban de escuchar con el fin de comprender mejor.

### *Diferencias*

- La sesión más larga entre los profesores de matemáticas está relacionada con la temática de contenido curricular y en los profesores técnicos con la temática de afectividad.
- Los profesores de matemáticas asistieron los cinco a todas las sesiones, los profesores de diseño asistieron los cinco a dos sesiones, en las restantes tres estuvieron cuatro profesores.

- Los profesores académicos no eligen en sus narrativas temáticas de motivación, mientras que los profesores técnicos no eligen en sus narrativas temáticas referidas al contenido curricular esto puede deberse al contenido y procedimiento de lo que enseñan, sobre su concepción de enseñar y tal vez evidencias de lo que enseñan que en los técnicos son más inmediatas y menos ligadas a resultados académicos.

### DISCUSIÓN

El presente estudio nos permite comprender como los profesores describen las situaciones que les preocupan de su propia práctica cuando lo hacen por escrito y cuando lo conversan.

Frente a los aspectos relevantes de estos resultados obtenidos en las *narrativas* encontramos que una situación, en la terminología de Dewey (1933) “problemática” no suele presentarse bien definida, ni que encaje con las teorías y técnicas que mejor conocen los profesores; deben construirla a partir de los materiales de dicha situación. En las narrativas de los diez profesores se evidencian situaciones concretas ubicadas temporal y espacialmente con participantes concretos, unas acciones que se llevan a cabo a partir de un elemento desencadenante que se encuentra relacionado con el “problema” (aquello que el profesor desea comprender mejor en la situación). El profesional nombra las cosas a las que les presta atención y enmarca el contexto en el que las atiende, interactuando con la propia situación,

es decir, el encuadre del problema es una construcción del profesor en su interacción con la situación (Schön, 1998, p 143).

Nueve de diez profesores ubican sus situaciones en el contexto temporal, siete de diez las ubican en el contexto institucional y dos tienen en cuenta el contexto espacial. Teniendo en cuenta las temáticas sobre las que los profesores escriben y comparten con otros tenemos: los profesores académicos presentan tres situaciones relacionadas con el *contenido curricular*, una relacionada con la *afectividad*, y una con las *normas*, mientras que ninguna relacionada con la *motivación*; los profesores técnicos presentan dos situaciones relacionadas con la *afectividad*, dos con las *normas* y una con la *motivación*, mientras que ninguna relacionada con el contenido curricular; teniendo en cuenta la encuesta informatizada sobre Incidentes Críticos (EPIC) en profesores de institutos de secundaria y universidad de distintos centros del mundo (España, Francia, Portugal, Inglaterra, México, Chile, Argentina, Bolivia, Perú y Estados Unidos) se constata que las temáticas que eligen los profesores expertos de la institución investigada se encuentran dentro de los siete grupos de problemas que recogen la mayoría de incidentes que más preocupan a los profesores (Monereo, 2011).

Teniendo en cuenta los encuentros de **actividad conjunta**, referidas al *SI de presentación*, para compartir con otros, los profesores estuvieron dispuestos y colaborativos, los SI de las sesiones de matemáticas presentaron una duración de 3:26 a 11:05 minutos y las de diseño una duración entre 3:57 a 9:45 minutos.

Según las distinciones de cada uno de los profesores en como describen su situación problemática en la narrativa y como lo hacen cuando comparten con sus compañeros oralmente, tenemos que en la escritura son más concretos, exponen el contexto, los participantes, el elemento desencadenante, las acciones realizadas y resultados, y aunque en la actividad conjunta retoman estos aspectos además son mucho más descriptivos enunciando cada detalle trayendo a su historia diálogos significativos, preguntándose el porque de ciertas situaciones, pidiendo explicación a los compañeros, vuelven a vivir su experiencia, transmiten valores, sentimientos y aspectos que son significativos en su mente, debemos recordar que la interacción entre iguales regula sus aportaciones, opiniones y roles en la interacción y puede ser potencialmente favorecedora en la atribución de sentido al aprendizaje porque fomenta la motivación intrínseca, se valora la importancia al esfuerzo, se propician sentimientos de aceptación y ayuda mutua y se eleva la autoestima (Colomina y Onrubia, 2001).

En la primera sesión de matemáticas la profesora dura el 37% del tiempo de la sesión, siendo el SI de este tipo con más duración respecto al tiempo de el encuentro, en este Segmento de interactividad (SI) hay dos actuaciones predominantes. (ver tabla 2); en la segunda sesión de matemáticas el SI de presentación tuvo una duración del 12% de la sesión, tenía implicada una situación relacionada con las normas, solo tuvo una actuación predominante; la tercera sesión de matemáticas tuvo una duración del 11.1% de la sesión, tenía implicada una situación relacionada con el contenido curricular, el SI de presentación tuvo dos actuaciones predominantes; la cuarta sesión tuvo un SI de presentación del 23.4%

también su temática estaba relacionada con el contenido curricular, el SI tuvo una sola actuación predominante y en la quinta sesión la profesora presento en el 35.7% del encuentro, su temática estuvo relacionada con el contenido curricular y tuvo solo una actuación predominante en este SI.

No se ve un patrón estable de la primera a la quinta sesión, llama la atención que los SI de presentación más largos son el primero y el quinto, el primero tal vez debido a que se iniciaba un proceso, las profesoras no estaban familiarizadas con este tipo de encuentros y además la temática era de difícil abordaje por las circunstancias de la situación, las situaciones dos, tres y cuatro eran más familiares al contexto educativo y es probable que por ello no hubieran gastado en su presentación más tiempo.

En la primera sesión de diseño la profesora dura el 9% del tiempo de la sesión presentando, en este Segmento de interactividad (SI) hay una actuación predominante (ver tabla 2); en la segunda sesión de diseño el SI de presentación tuvo una duración del 68% de la sesión, presento dos actuaciones predominantes; la tercera sesión de diseño tuvo una duración del 31,4% de la sesión, el SI de presentación tuvo dos actuaciones predominantes; la cuarta sesión tuvo un SI de presentación del 39.4%, el SI tuvo una sola actuación predominante y en la quinta sesión el profesor presento en el 42.3% del encuentro y tuvo solo una actuación predominante en este SI.

Al igual que con el grupo de profesores de matemáticas, en el mapa de interactividad no se ve un patrón estable de la primera a la quinta sesión, llama la

atención que los SI de presentación más largos son el segundo y el quinto, tal vez debido a las temáticas. En diseño las sesiones más largas fueron la primera y la quinta, debido a que en éstas participaron los cinco profesores del área.

A nivel de segmento de interactividad denominado clarificación, tenemos dos en matemáticas y uno en diseño, en matemáticas preguntan las profesoras (A2) y (A3), en la segunda sesión se dan cuatro actuaciones predominantes. (ver tabla 2) y en la quinta sesión se dan siete actuaciones predominantes. En diseño en la cuarta sesión se da un segmento de interactividad con dos actuaciones predominantes y solo pregunta (T1).

El SI de clarificación presenta una duración de un minuto a seis, lo que nos permite pensar que los profesores no buscan interrogar a los compañeros por un lado porque temen que incomoden a los otros o porque simplemente las situaciones presentadas fueron lo suficientemente claras, pero es importante recordar el sentido de aprendizaje que abren las preguntas.

### **CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES Y LIMITACIONES**

Las narrativas escritas por profesores expertos resultan un buen recurso metodológico que les permite a nivel individual parar en medio de su práctica y plasmar experiencias significativas vividas, a la vez que caer en cuenta de aspectos implícitos que de otro modo no habrían tenido la posibilidad.

El compartir con otros en reflexión conjunta, complementa el trabajo realizado luego del escrito, les da la posibilidad de contar con sus compañeros, compartir su experiencia y así mismo escucharse, tener en cuenta puntos de vista diversos que todos consideran valiosos, emergen aspectos inconscientes y tácitos de la práctica que facilitan nuevas oportunidades de analizar y mejorar la enseñanza.

Este estudio se sitúa en una perspectiva socio constructivista, inspirada en una determinada visión del funcionamiento psicológico, que guía y orienta a los profesionales de la educación en su aproximación al estudio de los procesos educativos en sus esfuerzos por comprenderlos, revisarlos y mejorarlos (Coll, 2001a). La reflexión colaborativa permite a los profesores no solo una concientización individual, sino además colaborativa, donde los unos cuentan con los otros y viceversa, caen en cuenta revaloran lo que habían pensado, sentido, actuado, en este sentido no solo los profesores que presentan su situación se benefician de dichos aspectos, sino todo el grupo convirtiendo estos espacios en posibilidades de acción diferentes frente a los estudiantes y al rol de enseñantes .

La evidencia plantea que el desarrollo profesional de los profesores debe tener un enfoque reflexivo, basado en la cooperación y el análisis crítico de las experiencias de enseñanza en las aulas. Los modelos de formación del profesorado fundamentados en la indagación, la reflexión y la colaboración profesional han sido identificados tanto por los investigadores como por los propios profesores como modelos altamente eficaces que generan un aumento adicional y un impacto en la modernización y la profesionalización docente (Korthagen, 2010; LaBoskey, 2010; OECD, 2012, 2014; Pareja, Roblin y Margalef, 2013).

Es conveniente crear tiempos y espacios que permitan seguir escuchando las voces de los profesores porque el desarrollo profesional tiene que ver con atender a lo que necesitan, profundizar en situaciones que quieren comprender mejor y contando con el apoyo de otros en reflexión conjunta dicho propósito puede ser una realidad.

Aunque estos procesos reflexivos resultan dispendiosos, demandan tiempo, costos y disposición de profesores y directivas, vale la pena continuar avanzando para, por un lado, entender procesos implícitos que impiden cualificar la ayuda que damos a los estudiantes, y por otro pasar de la reflexión conjunta espontánea a brindar apoyo con expertos.

### REFERENCIAS

- Bolívar, A., Domingo, S., & Fernández M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Muralla.
- Bruner, J. (1991). La construcción narrativa de la realidad. *Indagación crítica*, 18 (1), 1-21.
- Bruner, J. S. (2013). La fábrica de historias: derecho, literatura, vida. Fondo de Cultura económica.
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12(2), 117-128.

Cazden, C. B. 1986. "Classroom Discourse." In Handbook of Research on Teaching. 3rd ed., edited by M. C. Wittrock, 432–463. New York: Macmillan. ISBN 978-0029003107; 0029003105.

Clarà, M. (2015). "What Is Reflection?" Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education* 66(3): 261–271. <https://doi:10.1177/0022487114552028>

Colomina, R., & Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). (5ª Reimpresión) Madrid, España: Alianza.

Coll, C. (2001a). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación escolar. II. Psicología de la educación* (pp.157-188). Madrid, España: Alianza.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M<sup>a</sup>J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 15(59-60), 189- 232.

Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.

Coll, C., Bustos, A., & Engel, A. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. *Revista de Educación*, 354, 657-688.

Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath and Co.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed), *La investigación en la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación* (pp.203-247) Paidós.

Erickson, F., and J. Shultz. 1981. "When is a Context? Some Issues and Methods in the Analysis of Social Competence." In *Ethnography and Language in Educational Settings*, edited by J. L. Green and C. Wallat, 147–160. Norwood, NJ: Ablex. ISBN 978-0893910358; 089391035X.

Korthagen, F A. (2010). How Teacher Education Can make a Difference. *Journal of Education for Teaching*, 36 (4), 407-423.

<https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>.

Labov, W (1997). Some further steps in narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History* 7:395-415.

LaBoskey, V. K. (2010). Teacher Education and Models of Teacher Reflection. *International Encyclopedia of Education*, 3ed.

- Mauri, T., Colomina, R., Onrubia, J., Clarà, M., Colina, C., Núñez, T., & Torras, I. (2015). Las narrativas de los estudiantes sobre la práctica docente: un punto de partida para apoyar la reflexión conjunta. Comunicación presentada en XIII Symposium Internacional sobre Practicum y las Prácticas Externas. Poio (Pontevedra), 29 de junio - 1 de julio.
- Monereo, C. (2011). Las competencias profesionales de los docentes. Recuperado de [http://www. encuentro-practico. com/pdf10/competencia-profesional. pdf](http://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf).
- OECD (2012). Education Today 2013: The OECD Perspective. París: OECD Publishing. Retrieved from [http://dx.doi.org/10.1787/edu\\_today-2013-en](http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-en)
- OECD (2014). Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Pareja Roblin, N., & Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(2013), 18–32. <http://doi.org/10.1080/13540602.2013.744196>
- Rasmussen, J. 2008. Training Teachers in Denmark: Ongoing Reforms. Danish Submission to the Alliance. Aarhus: School of Education, University of Aarhus.
- Reis, P. y Climent, N. (2012). Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional.

Ruiz Olabuenaga, J. I.(1996). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto.

Schön, D. (1988). Educating The Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. Jossey-Bass.

Smagorinsky, P. (2008). The method section as conceptual epicenter in constructing social science research reports. *Written communication*, 25(3), 389-411.

Strauss, A., and J. M. Corbin. 1990. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage. ISBN 978-0803932517, 0803932510.

Vygotsky, L. S. (1983). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Pléyade.

Wertsch, J.V. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor Distribuciones.

## LA ENSEÑANZA A DISTANCIA EN TIEMPOS DE COVID-19; RETOS Y POSIBILIDADES PARA EL DOCENTE

### DISTANCE EDUCATION IN TIMES OF COVID-19; CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR THE TEACHER.

Lilia Rosa Cruz Magallanes  
Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez"  
México

Praxis

**RESUMEN:** La enseñanza de la historia ha sido por mucho tiempo considerada como la transmisión de contenidos por ello, las estrategias utilizadas han llegado a ser las mismas de hace décadas: leer, resumir, exponer, sintetizar, etc. A causa de la pandemia originada por SARS-CoV-2 fue necesario modificar esa enseñanza y la virtualidad lo cual dio paso a reflexionar y generar un cambio para implementar nuevas estrategias. Así que para comenzar fue necesario realizar un diagnóstico de la práctica docente, por lo que se planteó como objetivo mejorar la práctica docente a través de la implementación de la historieta como estrategia de enseñanza durante el estudio de la Revolución Mexicana para el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos de tercer grado de educación secundaria en México. Se diseñó una secuencia didáctica la cual consideró aquellas estrategias para la enseñanza de la historia que pudieran apoyar a la realización de una historieta y su elaboración, estas fueron seleccionadas según el tema a considerar en clase y de

cada una se diseñó un propósito, además se detalló cómo implementarlas según las propuestas de varios autores. El análisis de los resultados demuestra que el alumno logró ser capaz de identificar el contexto, ubicarse en el tiempo, conocer las causas y describir las consecuencias, reconocer a los personajes y describir sus acciones, además diseñar una historieta la cual daba muestra del dominio de la temática. Lo anterior demostró que las estrategias sugeridas por los autores durante la investigación al ser adecuadas a la virtualidad dieron como resultado el alcance de los aprendizajes esperados.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de la historia, estrategias de enseñanza, historieta, práctica docente, enfoque de enseñanza.

**ABSTRACT:** The teaching of history has long been considered as the transmission of content, therefore, the strategies used have become the same as decades ago: read, summarize, expose, synthesize, etc. Due to the pandemic caused by SARS-CoV-2, it was necessary to modify this teaching and its virtuality, which gave way to reflecting and generating a change to implement new strategies. So to begin, it was necessary to carry out a diagnosis of teaching practice, so the objective was to improve teaching practice through the implementation of the comic as a teaching strategy during the study of the Mexican Revolution for the achievement of learning Expected in Third Grade Secondary Education Students in Mexico. A didactic sequence was designed which considered those strategies for the teaching of history that could support the realization of a comic and its elaboration, these were selected according to the topic to be considered in class and a purpose was designed for each one, in

addition to detailed how to implement them according to the proposals of various authors. The analysis of the results shows that the student managed to be able to identify the context, locate himself in time, know the causes and describe the consequences, recognize the characters and describe their actions, as well as design a cartoon which showed the mastery of the theme. The foregoing demonstrated that the strategies suggested by the authors during the investigation, being appropriate to virtuality, resulted in the scope of the expected learning.

**KEYWORDS:** Teaching of history, teaching strategies, comics, teaching practice, teaching approach.

## INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo la enseñanza de la historia ha sido implementada de manera tradicionalista, en donde el docente toma el papel de protagonista y transmisor de los contenidos a los alumnos, siendo estos únicamente receptores pasivos de la información, pues su función solo es repetirla y memorizarla por lo que este tipo de enseñanza se ha estado retomando durante la práctica docente actual, sin considerar que las circunstancias y los tiempos han cambiado, pues ahora se cuenta con más oportunidades en tecnologías las cuales al ser implementadas pueden resultar de apoyo en el aprendizaje de los alumnos en conjunto con diversas estrategias.

Desde la experiencia docente que se tiene hasta el momento se había considerado que efectivamente la enseñanza tradicionalista resultaba eficaz, pues los alumnos se mantenían en su lugar, atentos a la clase, atraídos por las actividades y participantes de ésta, pero su participación solo era una simulación de

involucramiento pues la sesión consistía en repetir casi exactamente la misma información que el maestro brindaba.

A partir de la pandemia originada por SARS-CoV-2, la dinámica de trabajo tuvo que cambiar totalmente, ahora las clases serían impartidas a distancia, por lo que al aplicarse el mismo método de enseñanza éste cada vez resultaba menos efectivo, así que durante un periodo de reflexión sobre la práctica docente propia se toma la decisión de que es necesario realizar un cambio e implementar estrategias de enseñanza que según la teoría promueva aprendizaje del alumno, sin dejar de lado que en esta ocasión serían puestas en marcha a distancia.

Considerando lo anterior este trabajo está basado en una propuesta que tiene por objetivo mejorar la práctica docente a través del tipo de investigación acción y tomando como propósito principal la implementación de la historieta como estrategia de enseñanza durante el estudio de la Revolución Mexicana con alumnos de tercer grado de educación secundaria.

Es necesario mencionar que se toma como referente la historieta como estrategia ya que según la teoría resulta interesante para los alumnos, también despierta sus habilidades y plasman lo aprendido e a través del diseño de una historia. Además, para que el alumno logre el aprendizaje teórico se incluyeron varias estrategias que sirvieron de apoyo, pues la intención era dejar de lado la enseñanza magistral.

Este trabajo se implementó en la Escuela Secundaria General No. 39 “Luis Donaldo Colosio Murrieta” en la cual se ha laborado desde hace cinco años y se considera una escuela abierta al cambio. Como ya se mencionó anteriormente

por las circunstancias mundiales las autoridades solicitaron implementar nuevas estrategias para evitar el rezago escolar en el ciclo 2020-2021 y lograr los aprendizajes fundamentales, así que al plantearles la propuesta de trabajo accedieron totalmente ya que se coincidió en que era muy importante cumplir con el enfoque de la asignatura aún a distancia.

Por lo tanto, esta propuesta resultó útil tanto para el logro de aprendizajes como para el ámbito profesional docente, ya que al plantear y aplicar en un contexto real se tiene la oportunidad de reflexionar sobre lo que funcionó y lo que hace falta mejorar, para que en un nuevo ciclo reflexivo se puedan reformar esas áreas de oportunidad.

#### Marco conceptual

Para los estudiantes aprender historia significa memorizar nombres, fechas, personajes, lugares, relatos, etc., con los cuales no se encuentran acostumbrados, por lo tanto, les resultan muy difíciles de aprender, comprender y dominar, no llegando a lograr un pensamiento histórico. El objetivo de “aprender historia implica cambiar la forma de pensar como lo hace normalmente a una forma la cual tal vez no es muy familiar, pero que lleve a comprender históricamente” (Bain, 2005, p. 3)

Desde la perspectiva de Lima, Bonilla & Arista (2010) la historia tiene como propósito principal lograr que los alumnos desarrollen su pensamiento y conciencia histórica, para que puedan comprender el porqué de la sociedad actual, además de que al lograr esto sean capaces de participar de manera comprometida e informada en las decisiones que beneficien a la población.

De la misma forma en que se considera el propósito para la enseñanza de la historia es importante tener presente que el enfoque de la asignatura es la guía para

una enseñanza efectiva y el logro de los aprendizajes en los alumnos, por lo que también Lima, Bonilla, & Arista mantienen la propuesta de que:

“El enfoque formativo busca evitar el aprendizaje eminentemente memorístico de innumerables nombres y fechas. Se pretende que los alumnos centren su atención en la explicación del pasado a partir de la ubicación temporal y espacial, la comprensión de la multicausalidad de los hechos y procesos históricos, así como en el análisis crítico de la información y en el fortalecimiento de la identidad nacional” (2010, p. 4).

Además tomando como referente a la SEP (2017) se puede determinar que considera varias investigaciones y propuestas, entre ellas la anterior pues determina en el Plan de Estudios vigente que el estudiante sea educado a través de una historia formativa, la cual consiste en analizar el pasado para comprenderlo, poder explicar el presente y así darle respuesta a las acciones de las sociedades que actuaron de determinadas formas, todo con la intención de que esto le permita apreciar un mejor futuro.

Por lo que para esta propuesta fue necesario considerar que las estrategias a implementar tendrían que ser puestas en práctica de tal forma que se lograra en el alumno lo descrito anteriormente. Así que mediante una indagación teórica se rescató diversa información que resultó de provecho.

Primero se determinó lo que son las estrategias de enseñanza y Anijovich & Mora las definen como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (2010, p. 23). En otras palabras, las estrategias son un conjunto de acciones que

el docente aplicará, en las cuales debe tener en cuenta que es lo que pretende que el estudiante aprenda, como lo haga, para que lo requiere y por qué es necesario, todo esto basado en los aprendizajes esperados.

De manera similar coincide con la anterior definición Parra (2003) señalando que las estrategias de enseñanza son aquellos procedimientos que el docente utiliza en el aula para lograr aprendizajes significativos, estas actividades deben estar en todo momento orientadas con el fin de enseñar activamente lo que quiere decir que se evite lo tradicional.

Y se encontraron estrategias que al ser aplicadas resultaban eficientes, pero para este apartado solo se describe la historieta con la intención de dar a conocer lo que se logra:

Fagundes & Barbosa (2018) describen que las historietas estimulan la creatividad e innovación de los alumnos, ya que estas proyectan de forma simple, lúdica y objetiva un contexto que es representado a través de imágenes, personajes, burbujas y discursos de los actores implicados en la historia. En general la creación de historietas en el salón de clases favorece en los alumnos realizar un trabajo principalmente de investigación mientras que los motiva a crear, desarrollando en ellos habilidades cognitivas y creatividad dentro del aula.

#### Métodos

Durante este estudio se eligió la metodología de la investigación acción por algunas razones, principalmente porque puede ser realizada por el profesor en el ámbito educativo, con la finalidad de mejorar su práctica o favorecer su desarrollo profesional. Por lo que para este punto se analizó a Latorre (2005) el cual menciona de forma general que para implementar esta investigación es necesario que el

docente efectuó constantemente observaciones, cambios y reflexiones sobre lo aplicado, pues si no lo hace, no se reflejará en logros.

De igual forma es importante conocer la definición de investigación acción, la cual para Bartolomé (1986) citado por Latorre (2005) describe que es un proceso de reflexión en el cual está vinculada por una parte la investigación, por otra la acción y la formación, puesto que son tres elementos que deben permanecer unidos para reflejar cambios. Elliott (1993) citado por Latorre (2005) también aporta, al mencionar que el objetivo principal es que el docente reflexione y comprenda los problemas que se tienen en su práctica educativa y a la vez pueda aplicar acciones que lo lleven a modificarlos para mejorar su calidad de enseñanza.

Así que para llevar a cabo el plan de acción se centró en el método que propone Kemmis & McTaggart (1992), puesto que mencionan que la investigación acción está compuesta por cuatro fases de estudio las cuales se estuvieron llevando a cabo y se describen a continuación:

La primera fase fue el diseño del plan; el cual consistió en la acción organizada de lo que se planea hacer, teniendo en cuenta que en todo momento pueden surgir imprevistos o acciones que no se tenían preparadas, por lo que este plan resultó flexible o adaptable a posibles circunstancias.

La segunda fase fue la acción la cual según el autor es una “variación cuidadosa y reflexiva de la práctica que está informada críticamente” (Kemmis & McTaggart, 1992, p. 17). Durante la práctica se reconocieron las ideas de acción,

las cuales utilizan la acción para desarrollar una acción posterior, con un propósito bien informado.

La tercera fase fue la observación, esta se llevó a cabo después de aplicar la acción, puesto que se necesitó rescatar información sobre los efectos que estaban sucediendo para valorarlos y poder reflexionar. En sí, esta fase tuvo la función de documentar y fue importante realizarlo ya que siempre existieron limitantes o contratiempos que surgieron durante la acción y muchas de las ocasiones pasaron desapercibidas por lo que al registrarlas se tuvo el conocimiento de su existencia.

Fue significativo que ésta se planifique de modo que pueda adecuarse a todas las circunstancias que se presenten, con la finalidad de ser comprensiva y abierta a registrar cualquier cambio inesperado, para esto fue necesario llevar consigo un diario del investigador, la observación de clase a través de las videograbaciones, y los documentos que los alumnos realizaron en clase para que así se pudiera observar el proceso de la acción, los efectos que tuvo, las circunstancias en las que se encontró y las limitaciones que resultaron ya que estas son la base fundamental para obtener resultados confiables y así mejorar la práctica. Los temas por considerar en la observación fueron: la acción, sus efectos, y el contexto.

Y la última fase consistió en la reflexión, la cual se produjo después de haber registrado las observaciones, esta pretendió darle sentido a todo lo ocurrido, tomando en cuenta toda la diversidad de variaciones que se tuvieron para así poder entender las circunstancias. Se apoyó de la participación de los investigadores, puesto que hubo un intercambio de puntos de vista, y valoración de los resultados, lo que llevó a reformular el plan aplicado si es que los resultados no fueron los esperados o a rescatar conclusiones si es que lo fueron.

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

Este plan de acción se aplicó en la Escuela Secundaria General No. 39 “Luis Donaldo Colosio Murrieta” durante el tercer trimestre del ciclo escolar 2020-2021 con un grupo de estudiantes de tercer grado de secundaria que se encontraban en la edad de entre 14 a 15 años. Se escogió este grupo puesto que se trabajaría con tercer grado la temática de la Revolución Mexicana y se consideró que eran comprometidos con el trabajo, pues durante los trimestres anteriores se había tenido una muy buena respuesta en su trabajo además de disposición para aprender, por lo que se planteó que se podrían conectar por medios virtuales a clase sin problema.

Los alcances que se rescatan de su aplicación fue que el uso de las tecnologías resultó una estrategia fundamental, puesto que, gracias a las plataformas para realizar video llamadas el acercamiento a los alumnos fue más real, como si se estuviera presente en el salón de clases, también los programas que permitían crear presentaciones digitales, videos, entre otros, dieron un plus mostrando una dinámica diferente de trabajo, además los jóvenes tenían la oportunidad de realizar investigación desde internet de casa y no solo hacer uso del libro de texto, en general se abrió un gran panorama de herramientas para el trabajo.

Pero, así como hubo alcances, también dificultades, pues no todos los estudiantes tuvieron el acceso ilimitado a internet por lo que su participación en las sesiones era intermitente, a veces asistían y a veces no, aunque la entrega de actividades sí fue constante, pero con carencias en algunos aspectos pues las explicaciones se llevaron a cabo durante la clase.

Tomando en consideración las circunstancias mencionadas anteriormente y que las estrategias a aplicar tenían que estar basadas en el enfoque de la historia se realizó el diseño de una secuencia didáctica para llevar una organización tanto de la temática como de las estrategias que se aplicarían para apoyar a la historieta.

<b>Estrategia</b>	<b>Historieta</b>
<b>didáctica central</b>	
<b>Propósito</b>	Que los alumnos puedan explicar las causas y el proceso de la Revolución Mexicana dividida en las siguientes fases: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El porfiriato.</li> <li>2. Los ideales de Madero y el inicio del movimiento armado.</li> <li>3. La Decena Trágica y el gobierno de Victoriano Huerta.</li> <li>4. Diversidad social y regional de los movimientos revolucionarios y sus líderes.</li> <li>5. Convención de Aguascalientes y Constitución de 1917.</li> </ol>

<b>Estrategias</b>	<b>Propósito</b>	<b>Actividades</b>
<b>didácticas de apoyo</b>		
<b>1. Ilustración y cuadro CQA</b>	Que el alumno sea capaz de explicar los elementos posibles que estén plasmados en las imágenes, para	Se presenta una serie de imágenes referentes a la temática y se realizan varias preguntas para que el alumno pueda encontrar o describir que conoce o se presenta para posteriormente discutirla, por ejemplo: ¿Qué personas aparecen en ella? ¿Qué actividades están desarrollando? ¿En qué

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

---

obtener información y al complementar el cuadro CQA demostrar los conocimientos previos del tema.	tiempo observan que están? ¿Cómo están vestidos? ¿Qué reflejan sus rostros? ¿Cómo se encuentra el contexto?, etc. Para el cuadro CQA se complementa solo las primeras dos columnas, lo que conozco y lo que quiero conocer del tema, se dialoga lo escrito, así el docente podrá observar los conocimientos previos de los estudiantes.
<b>2. El debate</b>	Que el alumno se convierta en investigador, discuta la información, defienda sus puntos de vista y genere un debate con sus argumentos.
	El alumno realiza investigación sobre lo positivo y negativo del porfiriato. Durante la clase se discute lo encontrado y se toma una postura de defensa o rechazo al gobierno, enseguida se presentan ciertos puntos a discutir y los alumnos defienden o atacan, según la postura que tomaron, argumentando lo que piensan tomando así una perspectiva de las causas de la Revolución Mexicana.
<b>3. La carta</b>	Que el alumno conozca los acontecimientos que dieron origen a la guerra y demuestre
	Los alumnos investigaron los aspectos laborales, económicos y sociales de la sociedad, además de los acontecimientos que dieron origen a la guerra. Se socializa en clase, se observan algunos videos y se llega a una reflexión, ¿Crees justo

---

---

	empatía ante los implicados.	el trato que recibían los trabajadores? ¿Estuvo bien lo que hicieron?  Posteriormente el alumno elaborara una carta a un familiar tomando el papel de un trabajador afectado y describe los hechos por lo que pasa y porque decide apoyar la causa.
<b>4. El viajero en el tiempo</b>	Que el alumno analice los primeros acontecimientos de la Revolución y plantee estrategias que pudieron ser aplicadas para evitar ciertas situaciones o mejorar otras.	Cuando el alumno ya conoce las causas de la guerra, se proyectan algunos videos para que se situé en el momento y según el acontecimiento se le solicita que planee algunas estrategias que pudieron implementar los personajes y así evitar las tragedias y solucionar las revueltas de manera pacífica.
<b>5. Caricaturas políticas</b>	Que el alumno analice las imágenes y reconozca las acciones del gobierno de diversos	Los alumnos investigan como llevaron a cabo su gobierno varios personajes de la revolución, se discute la información y luego se presentan varias caricaturas en donde deben describir por qué los autores los definen de esa manera y si es correcta o no la critica que les hacen, así ellos también pueden criticar según la

---

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

---

	personajes a través de los mensajes que los artistas tratan de transmitir.	información que investigaron o discutieron y lo que observan en las ilustraciones.
<b>6. Investigación de la escena del crimen</b>	Que el alumno identifique los elementos que resulten incongruentes en la escena, analizando y explicando sus opiniones y resultados ante los culpables del suceso.	Se prepara una imagen que contenga evidencias y personajes que participaron en el asesinato de algunos personajes de la Revolución Mexicana, se les pide a los alumnos que la analicen, se conviertan en detectives y pregunten por todo lo extraño que observen, así cada elemento los llevara a una pista que al final podrán entrelazar y encontrar por qué ocurrió y quienes fueron los culpables reflexionando si fue correcto lo que hicieron o no.
<b>7. Investigación de información, diseño de un guion para una entrevista a un historiador.</b>	Que el alumno investigue y desarrolle un guion para entrevistar a un historiador, generando así una	El alumno investiga a los diferentes grupos revolucionarios y sus demandas, sintetiza la información en un cuadro y se comparte para sus compañeros, entre todos discuten las dudas que aún tienen y generan una serie de preguntas para posteriormente entrevistar a un historiador y obtener más información para

---

	crítica de la información.	poder conocer a fondo a los personajes implicados y sus peticiones.
<b>8. Línea del tiempo</b>	Que el alumno se ubique en el tiempo y en el espacio de los acontecimientos para el desarrollo de su historieta.	Después de analizada la información teórica, es importante que los alumnos ubiquen toda la información para que tenga congruencia al momento de realizar su historieta. Eligen los hechos que quieren presentar, investigan el lugar y el año en que sucedieron, discriminan aquellos que no les resulten importantes o agreguen los que consideren necesarios.

Como se observa, las estrategias didácticas de apoyo fueron útiles para la recuperación de la información que, de acuerdo con Tipán (2017) para llevar a cabo una historieta es necesario que el alumno y el docente primero tomen en cuenta el acontecimiento a plasmar y se realice una investigación teórica para conocer lo ocurrido.

Entonces, para analizar la teoría se realizó un acomodo de la temática para conocerla en sus diversas fases y que no se perdiera la secuencia del inicio al fin de la guerra. Una vez dividida la temática se tuvo presente que uno de los propósitos era no caer de nuevo en la enseñanza tipo magistral, pues el alumno debería tomar el protagonismo en la construcción del conocimiento y dejar de lado la memorización por lo que el uso de las estrategias de apoyo brindaría la oportunidad de que el alumno conociera a los personajes, la participación que tuvieron en los hechos, los lugares donde se llevó a cabo el proceso, las intenciones de los implicados, las

causas y consecuencias de las decisiones, los tiempos, entre otros elementos que son requeridos al momento de elaborar la historieta y así se involucrara en el proceso de enseñanza.

Una de las estrategias implementadas en varias sesiones ya fuera al inicio o en el desarrollo de las clases, fue la ilustración y las caricaturas políticas, estas estrategias según Cortés (2011) motivan al alumno a obtener un aprendizaje constructivista y les resulta significativo, puesto que logran relacionar conocimientos previos con lo que posteriormente se complementara con la explicación, logrando construir y registrar por sí mismo un conocimiento propio sobre lo visto.

La intención de hacer uso de ella era que, el alumno fuera capaz de explicar las características de la sociedad para que al momento de realizar su historieta demostrara comprensión de los grupos sociales del pasado o las acciones de los individuos a través del estudio de fotografías, por lo que se les preguntaba detalladamente todos los elementos posibles que estuvieran plasmados en las imágenes, por ejemplo; el contexto en el que se encontraban, la vestimenta que llevaban puesta a que época corresponde, la clase social a la que pertenecen, las expresiones o sentimientos que se observan, las actividades que están o estaban realizando los implicados, el evento que se llevó o llevara a cabo, el hecho o proceso que está representando en la historia de México, etc.

Otra de las estrategias utilizadas fue el debate donde Monzón (2011) considera que el alumno en esta actividad logra enfrentarse con la dificultad de expresarse oralmente, ya que tiene que defender su punto de vista mientras

interacciona socialmente, además pondrá en práctica competencias como: lingüísticas, tratamiento de información, la capacidad de aprender a aprender y desarrollarse autónomamente. Para llevar a cabo esta actividad los alumnos deben investigar lo bueno y lo malo de la fase a presentar, socializar lo encontrado mediante participaciones y según lo que escucharon e investigaron tomar una postura, ya fuese para defender o argumentar en contra. Cada alumno decidió y comenzó a defender lo que consideraba correcto, en ningún momento se les solicita una respuesta preestablecida.

Esta estrategia permite que el alumno en primera instancia analice diferentes fuentes históricas, para luego argumentar y contrastar con otras versiones creando una perspectiva propia de la historia y así al momento de crear su historieta ya sea capaz de discernir la información y plasmar como se originó el evento o las consecuencias que esto generará desde su punto de vista.

La siguiente estrategia, la carta, esta actividad tiene la intención de que los alumnos después de haber realizado una investigación en diferentes fuentes de información, conozcan como la clase trabajadora actuaba en los ámbitos laborales, sociales, políticos o económicos y así puedan reconocer las múltiples causas que los llevó a ciertas acciones que resultaron negativas o positivas para ellos, el objetivo principal es que el estudiante sea empático con sus decisiones de los personajes poniéndose en su lugar. Así cuando realice su historieta demuestre empatía ante los hechos de la clase trabajadora.

“Redactar una carta es una oportunidad para que su alumnado muestre que puede recordar y explicar acontecimientos, pero también tiene su propia utilidad cuando usted quiere que sus estudiantes produzcan algo con un contenido

persuasivo o tendencioso” (Murphy, 2011, p. 51). Para su elaboración los alumnos que investigaron en fuentes de información como era la vida de las personas del campo y la ciudad, por ejemplo, en que trabajaban, su salario, sus vestimentas, su alimentación, sus derechos, sus obligaciones, sus hogares, su educación, etc.

Mediante una socialización se comenta lo que encontraron, se observan algunas imágenes y se concluye con una reflexión, es entonces que se ponen en el papel de uno de los campesinos y le comentan a un familiar la situación, en general se pretende que sean empáticos con los personajes del pasado para que comprendieran por qué se generó la guerra.

También se utilizaron actividades que se derivan de la estrategia para pensar históricamente, por ejemplo: el viajero en el tiempo, donde el alumno observa algunos videos o investiga sobre las acciones realizadas por los personajes y diseña estrategias que pudieran aplicarse para evitar algunas circunstancias. Esta estrategia les da la oportunidad de pensar más allá de lo que conocen y desde su punto de vista plantear propuestas de solución que no ocurrieron pero que para ellos serían exitosas.

Esta estrategia tuvo el propósito de que el alumno pudiera relacionar acontecimientos del pasado con el presente y las consecuencias que generaron, así al momento de visualizar un futuro procure no caer en el mismo ciclo, ya que pensaría con qué estrategia cambiar la historia para mejorar. La historieta pretende que el alumno analice la información, sea crítico y reflexivo al momento

de diseñar la trama, así puede agregar información que para el lector le resulte interesante y llegue a la reflexión.

La siguiente actividad; la investigación de la escena del crimen, Murphy (2011) menciona que el salón de clases se puede convertir en la escena diseñando algunas siluetas en el piso o repartiendo pistas por todo el salón para que los alumnos al ir recorriendo el aula observen detalladamente lo presentado. Pero aplicado a la virtualidad la edición fue llevada a cabo en una fotografía mostrando varios personajes implicados, objetos y pistas que le dieran al alumno la oportunidad de preguntarse porque estaban ahí.

Durante su implementación el alumno se preguntará qué relación tienen los personajes y los objetos que ahí se muestran, los personajes dan su versión de los hechos mientras se obtienen pistas que brindan información para encontrar a los culpables de la muerte de los personajes. Esta actividad tiene el propósito de que el alumno se plantee interrogantes sobre acontecimientos, analice, compare y evalúe la información para llegar a una conclusión. Por lo que durante la elaboración de su historieta se pretende que comprenda el periodo de estudio, no solo como lo menciona el docente, sino como él se lo llegó a preguntar y analizar.

Por último, una de las estrategias que apoya para que el alumno se ubique en el tiempo y el espacio según como lo requiere la historieta, es la línea del tiempo, la Narváez (2013) describe que las líneas del tiempo son un mapa en el cual se plasman acontecimientos de corta, mediana o larga duración, los cuales una vez que ya fueron ordenados permiten llegar a diferenciar las simultaneidades o relaciones entre hechos o procesos ya sea de la historia personal, nacional o mundial.

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

Por lo que, después de realizar investigaciones, socializar lo encontrado y hacer uso de las estrategias mencionadas anteriormente el siguiente paso que se realizó fue rescatar 2 o más acontecimientos de cada fase, según lo que comprendieron o les impactó, por ejemplo; las huelgas de Cananea y Río Blanco, la llegada del ferrocarril y la inversión extranjera, así el alumno ubicaría que ocurrió primero y que después para que al momento de plasmarlo en su historieta tuviera una secuencia. Mínimo tendrían 10 hechos para ubicar, enseguida se socializa cómo elaborarla y al compartirla los alumnos demuestran tener dominado el tema y estar ubicados en el tiempo y el espacio lo cual es uno de los propósitos de la historieta.

Después de investigar, socializar la teoría y ubicarse en el tiempo y el espacio se comenzó a diseñar la historieta, se solicita que investiguen los elementos que la conforman y se realizan ejercicios de reconocimiento mediante la presentación de ejemplos, al demostrar dominio de esto se redacta un guion, en el cual primero diseñaron la trama que quisieran darle a su trabajo, por ejemplo, si solo hablarían de la Revolución Mexicana tal cual ocurrió o le darían un giro de ficción, como si alguien del presente viaja al pasado y conoce lo ocurrido o viceversa.

Enseguida se eligen los personajes que aparecerían, para luego hacer uso de la línea del tiempo en donde se plasmaron los acontecimientos, de ahí se retoma lo que aparecerá en sus viñetas y finalizan con los diálogos de los personajes, incluyendo narrador y los efectos especiales, siempre tomando en cuenta que por cada acontecimiento era una viñeta o si fuera más extenso tendrían libertad de hacerlo. Al concluir el guion, se comienza a dibujar, mientras el papel del

docente solo fue revisar avances y dar sugerencias. Durante una video llamada se presenta el proyecto al grupo, varios alumnos retroalimentan o felicitan.

#### Discusión

El uso de la estrategia de la historieta apoyada por las estrategias de la ilustración, el debate, la carta, las estrategias para pensar históricamente (investigación de la escena del crimen y el viajero en el tiempo), la línea del tiempo, la entrevista y la caricatura política, poseen los elementos con los que se puede trabajar para lograr lo que el enfoque de la historia establece: que el alumno evite en todo momento memorizar información, pueda comprender como actuó la sociedad del pasado y entienda los resultados en el presente, además de que desarrolle un pensamiento crítico, reflexivo, se convierta en investigador y argumente sus resultados, conozca la multicausalidad de los hechos y vea por qué actuaron así las sociedades del pasado siendo empáticos con sus acciones o proponiendo mejoras para generar un cambio en el futuro.

Además, se logra percatar que el docente deja de tener el protagonismo en clase, dando paso a la participación activa de los alumnos, convirtiéndose solo en el encargado de guiarla para que los estudiantes manipulen los contenidos y se apropien de la información. En un principio resultó difícil ya que fue dejar de lado un modelo de enseñanza muy arraigado para darle paso a una diferente forma de trabajo, en ciertas ocasiones se sentía que los alumnos no estaban comprendiendo la temática e inconscientemente se regresaba a lo mismo, pero a través del análisis de los instrumentos de recolección de información se reflexionaba sobre las estrategias que se debieron aplicar correctamente y en la siguiente práctica resultaba efectivo.

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

La investigación – acción permite que el docente reflexione sobre la problemática que se presenta en su enseñanza y se enfoque en transformar su práctica con la finalidad de mejorar él y no centrarse en pensar que el problema son los alumnos, por lo cual, sería necesario cambiar como trabajan o aprenden, así que una de las conclusiones más importantes es que este planteamiento logró un cambio significativo en la enseñanza del docente, pues desde un principio se identificó la problemática y con base en ella se investigó y plantearon estrategias que evitaran caer en la enseñanza de tipo magistral, se aplicaron (en esta ocasión a la distancia) reflexionando cada momento sobre los cambios o permanencias y se reconstruía lo planteado para seguir mejorando.

De igual forma es importante mencionar que a través de los trabajos que los alumnos elaboraron se puede observar que se alcanzaron los propósitos establecidos en la secuencia didáctica como; que el alumno fuera capaz de explicar, investigar, discutir, demostrar empatía, plantearse estrategias, reconozca información, identifique elementos, critique y se ubique en el tiempo y en el espacio. Tomando en consideración lo anterior, las estrategias de enseñanza lograron un avance significativo en los aprendizajes de los alumnos pues sus actividades lo evidenciaron, además de que la puesta en práctica del enfoque de la enseñanza de la historia estuvo presente durante toda la secuencia.

En caso de que docentes en la enseñanza de la historia requieran mejorar su práctica implementando esta propuesta se recomienda además de investigar estrategias de enseñanza para que los estudiantes sean los protagonistas en

clase, investigar e implementar estrategias para motivar en la participación de los alumnos ya que en ocasiones llegan a ser muy tímidos para expresarse en clase, también sería necesario aplicar estrategias de evaluación, para que el alumno elaborara las actividades conforme a lo solicitado.

Es de suma importancia considerar en todo momento el enfoque para la enseñanza de la historia, tanto de manera presencial como virtual en donde los alumnos puedan ser capaces de identificar información de ilustraciones, investigar en diferentes fuentes de información, generar debates, defender sus puntos de vista, mostrar empatía con los personajes históricos, plantear estrategias, reconocer causas y consecuencias, y finalmente, se ubique en el tiempo y el espacio, para esto es necesario realizar adecuaciones a las estrategias ya propuestas por diferentes teóricos para la enseñanza presencial y que en la virtualidad permitan dar continuidad a su aprendizaje.

Una de las limitaciones que se pueden presentar al momento de pretender implementar la propuesta de forma presencial en el aula, es que ésta se diseñó para trabajar a distancia, haciendo uso de las tecnologías e internet, por lo que se debe considerar desde un inicio que el aula cuente con estos recursos ya que en caso de que no se tengan, será necesario modificar algunas actividades para que puedan resultar efectivas.

## **REFERENCIAS**

Anijovich, R., & Mora, S. (2010). *Estrategias de Enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.

- Bain, R. (2005). *Cómo aprenden los estudiantes Historia en el aula de clase*. EUA: National Academies Press.
- Cortés, M. (2011). *Estrategias de aprendizaje. "La Historia a través de imágenes"*. 5º Pedagogía, 2-10.
- Fagundes, J., & Barbosa, A. (2018). Dejando volar la imaginación. El uso de la historieta como estrategia de enseñanza en hotelería. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 27, 233-255.
- Gómez, E. (2014). *El debate informal en el aula*. España: Universidad Pública de Navarra.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lima, L., Bonilla, F., & Arista, V. (2010). *La Enseñanza de la Historia en la Escuela Mexicana*. Proyecto Clío, 36. Obtenido de <http://clio.rediris.es>
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y secundaria*. España: Graó.
- Narváez, J. (2013). La Línea del Tiempo como estrategia didáctica para la enseñanza de la historia en Primaria. *Publicaciones didácticas*, 29-33.
- Parra, D. (2003). *Manual de Estrategias de Enseñanza/Aprendizaje*. Medellín, Colombia: SENA Antioquia.
- SEP (2017). *Historia. Educación Secundaria. Plan y Programas de Estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.

Tipán, M. (2017). El cómic como estrategia en la atención de los estudiantes de inglés. Ecuador: Universidad Central Del Ecuador Facultad De Filosofía, Letras Y Ciencias De La Educación Carrera De inglés.

## **RESEÑA**

### **LILIA ROSA CRUZ MAGALLANES**

Cuenta con una Licenciatura en Educación Secundaria con la especialidad en Historia y actualmente se está cursando un estudio de posgrado de maestría en la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”. Desde hace 5 años se labora en la Escuela Secundaria General Número 39 “Luis Donaldo Colosio Murrieta” impartiendo la asignatura de Historia de México con alumnos de segundo y tercer grado.

## EL PROYECTO AULA COMO ESTRATEGIA EN LA INTEGRACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO

### THE CLASSROOM PROJECT AS A STRATEGY IN INTEGRATING COLLABORATIVE WORK

María Mónica García Arroyo  
Instituto Politécnico Nacional  
México

Investigación Cualitativa

**RESUMEN:** La investigación de tipo cualitativo, realizada en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No.16 (CECyT16 del estado de Hidalgo y perteneciente al Nivel Medio Superior (NMS) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), dentro de las estrategias de aprendizaje que la institución maneja está denominada proyecto aula, y se ha planeado desde la perspectiva de trabajo colaborativo dado que es un proyecto integrador, que considera la participación de todas las unidades de aprendizaje de un semestre; cuyo propósito es desarrollar las competencias en los alumnos, en cualquiera de las tres áreas del conocimiento elegidas (físico-matemáticas, médico-biológicas y social-administrativas), por lo que se considera un trabajo multidisciplinario e interdisciplinario.

El Proyecto de Aula es una propuesta metodológica en el salón de clases que permite incorporar los conocimientos de las unidades de aprendizaje en el ciclo

escolar para la solución de un problema cotidiano, aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La competencia de trabajo colaborativo crea espacios de aprendizaje con la finalidad de integrar los diferentes saberes de los alumnos y evaluar su integración dentro del aula, así como involucrarse y participar para compartir ideas e información, organizando el trabajo común para llegar a una meta o cumplir un objetivo para que el aprendizaje sea para todos, con una comunicación asertiva y cumpliendo su rol dentro de grupo como es demostrado con la estrategia metodológica del proyecto aula que de acuerdo con el modelo educativo, plantea el reto de lograr estimular la creatividad, la innovación, la potencialidad que tiene el ser humano para ir más allá de lo que la cotidianidad demanda.

**PALABRAS CLAVE:** Proyecto aula, competencias, trabajo colaborativo, estrategia didáctica, unidades de aprendizaje.

**ABSTRACT:** The qualitative research, carried out at the Center for Scientific and Technological Studies No.16 (CECyT16 of the state of Hidalgo and belonging to the Upper Middle Level (NMS) of the National Polytechnic Institute (IPN), within the learning strategies that the institution manages is the so-called classroom project, and has been planned from the perspective of collaborative work since it is an integrating project , which considers the participation of all learning units in a semester; whose purpose is to develop the competences in the students, in any of the three areas of knowledge chosen (physical-mathematical, medical-biological and social-administrative), so it is considered a multidisciplinary and interdisciplinary work.

The Classroom Project is a methodological proposal in the classroom that allows to incorporate the knowledge of the learning units in the school cycle for the solution of a daily problem, applied in the teaching-learning process. The collaborative work competition creates learning spaces in order to integrate the different knowledge of the students and evaluate their integration within the classroom, as well as get involved and participate to share ideas and information, organizing the common work to reach a goal or meet an objective so that learning is for everyone , with an assertive communication and fulfilling its role within the group as demonstrated with the methodological strategy of the classroom project that according to the educational model, poses the challenge of stimulating creativity, innovation, the potential that the human being has to go beyond what everyday life demands.

**KEYWORDS:** Classroom project, competencias, collaborative work, didactic strategy, learning units.

### INTRODUCCIÓN

En México el estar presente en la revolución 4.0 nos permite ser más competitivo y formar técnicos altamente capacitados beneficiando al sector industrial y otros, integrando el ecosistema digital manteniendo la competitividad y buscando desarrollar estrategias para manejar el reto, desde la educacional técnica. Este documento da cuenta del resultado de una investigación cualitativa realizada con estudiantes del quinto semestre del CECyT No.16 Higoalco, cuyo propósito es

analizar los procesos de integración colaborativa al desarrollar un proyecto de la vida cotidiano (proyecto aula) planteando posibles soluciones a problemáticas específicas. La estrategia de “proyecto aula 4.0” construye la competencia genérica número ocho del acuerdo 444 del sistema nacional de bachillerato, que a la letra dice: “Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos” (Acuerdo 444, 2008) la cual permite mejorar social y profesionalmente la interacción con otras personas dentro del mundo que les rodea, participando con éxito en la sociedad del conocimiento en la globalización. Por lo tanto las competencias sin duda conforman la integración de diferentes elementos didácticos, enfocados para que el alumno desarrolle las llamadas competencias genéricas, disciplinares y profesionales propias del mapa curricular y dentro de estas mismas forme las de trabajo colaborativo (proyecto Tuning-América Latina) teniendo un desempeño en el ámbito personal, social y educativo, aprendiendo de forma autónoma, colaborativa y apropiándose de un aprendizaje significativo e integral.

El Proyecto Aula 4.0 es una estrategia metodológica que permite desarrollar la creatividad, innovación y porque no, la ciencia; el trabajo colaborativo y la interdisciplinariedad de las unidades de aprendizaje subscribiendo que el estudiante ponga en práctica el saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir (pilares de la educación). Es decir, “El proyecto aula es una propuesta didáctica fundamentada en la solución de problemas, desde los procesos formativos, en el seno de la academia” (González Agudelo, 2002, pág. 1).

El aprendizaje colaborativo es una metodología en la que cada alumno es participe de su propio conocimiento, elabora sus contenidos, decisiones y

aportaciones desde la interacción que se produce en el aula de forma general o por equipos, participando de forma continua e intercambiando roles donde se acepta a un líder y los demás comparten la responsabilidad de llegar acuerdos, (García, 2018).

El desarrollo de competencias de trabajo colaborativo, consiste en proponer un trabajo áulico donde se incorporan los conocimientos de las diferentes unidades de aprendizaje para dar solución a un problema a partir de un proyecto de investigación. Se parte del supuesto de que esta metodología de enseñanza promueve el desarrollo de competencias a través de la resolución de problemas del contexto, el intercambio de información y la producción de conocimientos de forma conjunta, fortaleciendo la formación integral, la autonomía en el aprendizaje, con interacción del sujeto y su contexto para crear su propio conocimiento.

Por lo anterior, el trabajo colaborativo crea espacios de aprendizaje con la finalidad de integrar los diferentes saberes de los alumnos y evaluar su integración dentro del aula, así como involucrarse para compartir ideas e información. ¿Qué competencias de trabajo en equipo se logra con la estrategia de proyecto aula?

La investigación se suscribe dentro del paradigma constructivista de corte cualitativo, mediante un estudio de caso, la recolección de datos fue mediante diarios de campo en dos grupos, el manual de operatividad de proyecto aula, y el plan de estudios de la carrera para quinto semestre; por lo que en el resultado del análisis se observó que las unidades de aprendizaje desarrollan competencias genéricas y disciplinares de trabajo colaborativo.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

La educación es una ciencia que impacta en la cultura y sociedad donde se presenta, esta atesora al ser humano de conocimientos que le ayudan a enfrentarse a los retos del día a día, que demanda las políticas mundiales debido al desarrollo de la ciencia y la tecnología, y está al alcance de todos en esta globalización, y como tal es un reto pero no sólo de forma individual, sino también el poder colaborar con los demás para incidir las condiciones de vida; pero hay que emprender por propia cuenta esa cultura por aprender, las herramientas se tienen, pero falta la iniciativa para utilizarlas de forma adecuada, como lo menciona Ortiz (2015) “Vivimos en un mundo donde el que no aprende es porque no quiere”.

La organización en equipos data desde la prehistoria con la caza de animales, la interacción entre ellos y el intercambio de información; dado que un equipo es un conjunto de personas unidas de forma coordinada para llegar a una meta; así que para aprender se necesita estar entre iguales. Sócrates enseñaba en pequeños grupos su diálogo: “arte del discurso”.

En el renacimiento se comienza el cambio al modo capitalista, desarrollándose la manufactura y el comercio; tras de siglos de oscuridad e ignorancia, surge la pasión por el conocimiento y la ciencia, y los equipos de trabajo eran caracterizados por tener una curiosidad o inquietud intelectual en la búsqueda de soluciones y mejoras. “Esta curiosidad hace adquirir a cada uno de los miembros de dicho equipo unos conocimientos y una visión global que no tiene ningún “experto” por separado” (Berengueras, 2013).

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

Juan Amos Comenio (1592-1671) publicó la didáctica magna de 1657; en el que había que enseñar con rapidez pero con hechos reales, por lo que presenta un nuevo método que ha llegado a ser un hecho hacia la pedagogía del futuro, que forma las bases de la nueva didáctica: naturalidad, intuición y alternativas para una forma de enseñanza atractiva, introduciendo la enseñanza basada en grupos. En la Inglaterra del siglo XVIII sobresalen Andrew Bell y Joseph Lancaster, este último divulgó y llevó a la práctica a los grupos colaborativos, dicha modificación se introdujo en la enseñanza inglesa a través de la pedagogía del trabajo y a quien se le debe “la noción de equipo”. Es a partir del siglo XIX cuando se empieza a difundir en Estados Unidos el aprendizaje cooperativo. En 1806 el pedagogo Coronel Francis Parker abrió una escuela lancasteriana en Nueva York aplicando el aprendizaje cooperativo establecido ya como método (Martínez, 2014).

A inicios del siglo XX, los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, las teorías, concepciones e investigaciones se encontraban ante nuevos retos como el analfabetismo, la ausencia de escuelas y maestros, el autoritarismo y el tradicionalismo, imperaban en numerosas aulas, limitando las posibilidades creativas e inteligencias de los niños y jóvenes. Los pedagogos estadounidenses John Dewey, con la llamada “Escuela Progresista”, Iván Illich y Emily Bliss Gould, pensaban en una educación del pueblo, dirigida a contrastar la influencia ejercida por las familias populares; elaborando un proyecto donde promovió el aprendizaje colaborativo en el que el individuo necesita ser capacitado para aportar; para Florez, (1994, pág. 108) “es el proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual, según las propias posibilidades”.

Según Zañartu (2003) el aprendizaje colaborativo está centrado básicamente en el diálogo, la negociación, en la palabra, en el aprender por explicación. Vygotsky menciona que el aprender es un fenómeno de tipo social que necesita la interacción de los individuos que participan y solucionan situaciones mediante el diálogo y la toma de decisiones para llegar a los acuerdos. “El aprendizaje colaborativo aumenta la seguridad en sí mismo, incentiva el desarrollo de pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, a la vez que disminuye los sentimientos de aislamiento” (Johnson y Johnson, 1999).

El trabajo colaborativo (co significa juntos y labor significa trabajar) y es el proceso donde varias personas comparten sus ideas, recursos y competencias para alcanzar una meta (Tobón, 2013).

(...) Colaborar y cooperar implica trabajar juntos para lograr metas complementarias, esto se denomina interdependencia positiva y ocurre en las diversas acciones de la colaboración como metas, tareas, recursos, funciones y recompensas” (Sánchez, 2001)

De acuerdo con lo que señala García (2018), el trabajo colaborativo es una vinculación de los procesos e instrumentos pedagógicos que buscan alcanzar una meta u objetivo común. La estrategia de Proyecto Aula favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje eficientemente, a través de grupos de trabajo colaborativo; implicando la movilidad de conocimiento con el reconocimiento de las habilidades individuales de cada miembro, teniendo una actitud de respeto y responsabilidad ante los retos que cada equipo presentan, (Panitz, 1998).

El Modelo Educativo que propone el Instituto Politécnico Nacional a partir de los cambios y necesidades del sector productivo da un paso al enfoque por competencias centrado en el aprendizaje, cimentado en el constructivismo y una de las implementaciones a este cambio es la estrategia metodológica de proyecto aula, cuya función es plantear soluciones a una problemática cotidiana de su contexto, en una colaboración grupal para desarrollar las competencias interdisciplinarias de acuerdo al semestre y la carrera. En el Nivel Medio Superior, se aplican estrategias de integración innovadoras que proyectan el trabajo colaborativo y la investigación; cuya finalidad es desarrollar una cultura de trabajo que incorpore procesos centrados en el aprendizaje, la interdisciplina y trabajo colegiado, sustentado en una metodología por proyectos (IPN, 2010, pág.2)

Se observó que los alumnos se integran en equipos colaborativos para delegar tareas y entre ellos mismos realicen el proyecto en común: modelo, prototipo o la evidencia integradora (portafolio de evidencias) del Proyecto Aula, este trabajo tiene cualidades que lo hacen especial, ya que integra todas las actividades realizadas durante el semestre de cada unidad de aprendizaje, y la organización que hay entre los integrantes promoviendo una estructura donde cada quien hace las aportaciones pertinentes a la solución.

## **MÉTODOS**

### **A. PROBLEMA DE ESTUDIO**

La colaboración tiene ventajas motivacionales e intelectuales (Escofet y Marimon, 2012). Y el proyecto aula siendo una estrategia metodológica que permite desarrollar competencias en trabajo colaborativo, con la interdisciplinariedad de las unidades de aprendizaje, analiza los procesos de integración colaborativa al desarrollar un proyecto de la vida cotidiana con planteamientos a posibles soluciones de problemáticas específicas; en las siete carreras técnicas que se ofertan en el plantel multidisciplinario con las tres áreas de conocimiento: físico-matemáticas, médico-biológicas y social-administrativas, que hacen un badije de conocimiento y colaboración.

### **B. CONTEXTO**

El contexto donde se llevó a cabo la investigación es en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 16 Hidalgo, perteneciente al Instituto Politécnico Nacional, plantel de bachillerato tecnológico bivalente que se ubica entre las colindancias de los municipios de San Agustín Tlaxiaca y Santiago Tlapacoya ambos del Estado de Hidalgo, ubicada en la carretera México-Actopan en un área de 65 hectáreas aproximadamente, iniciando labores académicas en agosto del 2012 con la característica de ser un plantel multidisciplinario con las tres áreas del conocimiento y ofertando siete carreras técnicas; Técnico en Enfermería, Técnico

en Laboratorista Clínico; Técnico en Administración, Técnico en Comercio Internacional; Técnico en Máquinas con Sistemas Automatizados, Técnico en Mantenimiento Industrial y Técnico en Procesos Industriales.

### **C. MUESTRA**

Este estudio se realizó a los grupos de quinto semestre del ciclo escolar 2019-2020 “A” (Julio-Diciembre) contando con una población en el grupo 5IM6 con 44 alumnos inscritos y el 5IM7 con 52 alumnos del área de físico-matemáticas y la carrera de máquinas con sistemas automatizados dando cuenta del trabajo colaborativo que se realiza al implementar las actividades con la estrategia de Proyecto Aula.

### **D. DISEÑO**

El paradigma de esta investigación es cualitativo, estudia los fenómenos sociales en un contexto determinado estableciendo las redes de conocimiento entre los participantes, como menciona Avalos (2017) “trata de comprender la realidad identificando la naturaleza profunda de las realidades siendo una investigación de tipo social que se ocupa del contexto, escenario o grupos culturales”, que utiliza una metodología propia para estudiar la colaboración entre los estudiantes para realizar el proyecto integrador.

La investigación no experimental de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2003) estipulan que “los estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos”, es también descriptiva y longitudinal “es un tipo de diseño de investigación que consiste en estudiar y evaluar a las mismas personas por un período prolongado de tiempo” (Myers, 2006). Es decir, este mismo fenómeno se ha revisado entre las diferentes generaciones y semestres que ha sido aplicada la estrategia integradora.

### **TÉCNICAS.**

Se llevó a cabo un estudio de caso, a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado (Yin, 1989), tomando en cuenta las actividades de los dos grupos focales con seis informantes, siendo alumnos y compañeros de los mismos, llevando un diario de campo como técnica de recolección de información, recabando las evidencias de sus aportaciones a la hora de trabajar en equipos colaborativos para realizar el proyecto.

Flick (2004, pág.187), plantea que “los diarios deben documentar el proceso de acercamiento a un campo, y las experiencias y problemas en el contacto con el campo o con los entrevistados y en la aplicación de los métodos”. En este caso los diarios de campo informaban los detalles para visualizar como se dan esas relaciones entre los estudiantes para llegar a acuerdos y con la toma de decisiones, recabando las relaciones y los eventos entre el profesor coordinador y los alumnos

para elegir la problemática a resolver y la forma como se integraba cada unidad de aprendizaje en la solución del proyecto, tomando especial atención en aquellas materias de tipo tecnológico o profesional propias de la carrera. El diario de campo representó una estrategia muy importante, ya que también se utilizó para documentar los hechos relevantes como aquellos alumnos que no participaban o no hacían nada, o no querían quedarse por las tardes a integrar el prototipo. Así mismo se recabó información propia como: el mapa curricular de la carrera de máquinas con sistemas automatizados, los programas de estudios de cada unidad de aprendizaje, los portafolios de evidencias del profesor y del alumno que entregan como evidencia del logro del proyecto.

### **ANALISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS**

Trabajo Colaborativo: En el proyecto aula se aplican estrategias de integración innovadoras que proyectan el trabajo colaborativo en el instituto, cuya finalidad es desarrollar una cultura de trabajo que incorpore procesos centrados en el aprendizaje, la interdisciplina y trabajo colegiado; sustentado en una metodología por proyectos.

Competencia en trabajo colaborativo: De acuerdo al proyecto Turning de América Latina (2007) se estableció la competencia genérica No. 17 como: “Capacidad de trabajo en equipo” (pág. 44); con esto se estableció lo siguiente:

Con fundamento en el Modelo Educativo del IPN, en el Nivel Medio Superior, aplica estrategias de integración innovadoras que proyectan el trabajo colaborativo en el instituto; como es el programa institucional de Proyecto Aula, cuya finalidad es desarrollar una cultura de trabajo que incorpore procesos centrados en el aprendizaje, la interdisciplina y trabajo colegiado; sustentado en una metodología por proyectos.

Las categorías (tabla 1) que desarrollan la competencia general, se definen de la siguiente forma para comprender el concepto y la competencia que se desarrolla de acuerdo con esa categoría.

Tabla 1: Trabajo Colaborativo

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISIS</b>	<b>Abreviatura</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>COMPETENCIA</b>
<b>Trabajo</b>	TC	Conjunto de actividades que son realizadas con el objetivo de alcanzar una meta, solucionar un problema	Demuestra comprensión profunda y conocimiento de problema bajo investigación por análisis detallista y reflexión.
<b>Participación</b>	PC	Acción de involucrarse en cualquier tipo de actividad de forma intuitiva o cognitiva	Escucha respetuosamente, interactúa, discute y pregunta a los miembros durante las reuniones.
<b>Organización</b>	OC	Forma como se dispone un sistema para lograr los resultados deseados	Trabaja activa y consistentemente para el logro de las metas aceptando y cumpliendo su rol dentro del grupo.
<b>Cohesión</b>	CoC	Acción y efecto de adherirse las cosas entre sí	Tiene capacidad para organizar, participando activamente en las decisiones sobre su desarrollo o funcionamiento.

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

<b>Valoración social de la actividad</b>	VSAC	Compromiso, obligación y deber que poseen los individuos, miembros de una sociedad o empresa	Valora el conocimiento y habilidades de los otros miembros del grupo alentándolos a participar y compartir información.
--	------	--	---

Fuente: elaboración propia.

### NIVELES DE DOMINIO:

1. Participar y colaborar activamente en las tareas del equipo y fomentar la confianza, la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta.
2. Contribuir en la consolidación y desarrollo del equipo, favoreciendo la comunicación, el reparto equilibrado de tareas, el clima interno y la cohesión.
3. Dirigir grupos de trabajo, asegurando la integración de los miembros y su orientación a un rendimiento elevado.
4. Respeto y tolerancia con las ideas de los demás.
5. Respeto a los trabajos del demás equipos y unidades de aprendizaje, consolidación del trabajo colaborativo con un fin.
6. Consecución de pasos y actividades para un proyecto colaborativo participar y colaborar activamente en las tareas del equipo y fomentar la confianza, la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta.

7. Contribuir en la consolidación y desarrollo del equipo, favoreciendo la comunicación, el reparto equilibrado de tareas, el clima interno y la cohesión.

8. Dirigir grupos de trabajo, asegurando la integración de los miembros y su orientación a un rendimiento elevado.

El siguiente cuadro se relaciona de la siguiente forma: las categorías se analizaron para trabajo colaborativo, se hicieron las anotaciones correspondientes cuando trabajan el grupo con el coordinador para realizar el proyecto; los primeros tres informantes corresponden al grupo 5IM6, los segundos informantes son del grupo 5IM7 ambos grupos utilizaron los diarios de campo (tabla 2) para obtener la información y de esta se obtuvieron las coincidencias de acuerdo a cada categoría.

Tabla 2: Diario de campo para trabajo colaborativo.

CATEGORIA	INFORMANTES CLAVE			INTERSECCIÓN ELEMENTOS COINCIDENTES
	BMP	Grupo 5IM6 FLLT	VMLV	
TC	Como ya se tenía pensado el mecanismo de la ventana, el ventilador, la puerta y las luminarias, empezamos a definir cómo quedaría el circuito considerando los materiales que sugirió el tutor, puesto que cada equipo le preguntó al profesor que material sería más viable y él nos dio algunas sugerencias; sin embargo, había equipos que ya habían empezado a comprar sus materiales y sólo corroboraron con nuestro tutor.	Se mostraron los diseños ante el grupo y profesor para preguntar y comentar dudas sobre estos diseños, se formaron ideas más claras conforme a medidas, ya que tendría que ser a escala por la misma razón que se tenían que plantear cálculos u otro tipo de cosas en diversas materias.	Presentación del profesor, con fin de iniciar actividades enfocadas a Proyecto Aula, dando así unas propuestas para el mismo.	Conocimiento del problema: En conjunto y con propuestas por equipos dan opiniones y deciden el proyecto a realizar y dar solución a una problemática.
PC	Lo que se trabajó el día de hoy con nuestro tutor, fue la sugerencia de propuestas para Proyecto Aula; el grupo propuso un sillón automatizado, un seguro	El profesor X llegó a clase para hablarnos de proyecto aula, nos comentó algunas ideas de las cuales se podrían hacer el proyecto aula del 5IM6, explico que temas tenían que ser, nos	Se inició ese mismo día el diseño en SolidWorks. Dado que la fecha de entrega de los planos estaba próxima, en el equipo surgieron algunas	Interactúa y se involucra: Cada equipo que elige y trabaja su prototipo escuchando y tomando la decisión

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

	<p>para puertas, un organizador, un invernadero, una expendedora de material escolar y la idea de una habitación inteligente. Asimismo, se habló del posible diseño de cada prototipo, así como su funcionamiento general y las posibles herramientas a utilizar.</p>	<p>dibujó algunas propuestas que algunos compañeros le habían comentado fuera del salón, mientras el hacia este tipo de cosas algunos compañeros daban sus comentarios y algunas otras propuestas</p>	<p>dudas con respecto a la eficiencia del diseño. Se puede decir que el compromiso por parte de mis compañeros era aceptable. Un par de equipos presentaron el prototipo del circuito, cada uno para sus respectivos proyectos.</p>	<p>así como su organización</p>
<b>OC</b>	<p>Después de hacer votaciones para cada una de las propuestas anteriormente vistas y checar pros y contras de cada una de ellas, se definió que se trabajaría en la habitación inteligente, por lo que se hizo un borrador del diseño de cada una de las partes que la compondrían: ventana, puerta, ventilador, luminarias y una maqueta de la habitación como complemento. Posteriormente, nuestro tutor nos dio a conocer cierto tipo de material que podíamos emplear en la realización de cada parte, como los tipos de sensores, motores, botones, etc.</p>	<p>El primero de septiembre se habló de como quedarían los equipos para trabajar cada elemento de la habitación inteligente, para que de esa manera fuera más fácil el trabajo conforme a las materias que se llevan, los equipos que se formaron fueron de 9 integrantes, al quedar eso resultado el profesor nos dio unos minutos para ponernos de acuerdo en cómo trabajaríamos dentro del equipo y materias</p>	<p>Solicitud de los planos del proyecto en la materia de Dibujo Mecánico asistido por computadora, al cargo de la maestra y</p>	<p>Logro de metas: Se integran para ponerse de acuerdo de como realizaran el prototipo, materiales, y a lo que van presentar</p>
<b>CoC</b>	<p>Cada equipo pensó en el diseño que tendría el producto final de su parte correspondiente, por lo que le dimos la idea al tutor y él nos asesoró considerando la practicidad que éstos podían tener. Nos dio algunas otras ideas de diseño incluyendo el tamaño y funcionamiento para que así la realización de los mismos no fuera tan compleja, tardada y sobre todo fuera económica.</p>	<p>El profesor X encargado de nuestro grupo pregunto en general avances y que tipo de cosas faltaban, muchos les faltaba instalar el circuito en el prototipo físico, ya que no sabían de qué manera colocarlo, el profesor pidió que comenzáramos a intentarlo, mientras tanto varios estaban en sus prototipos otros jugaban o bromeaban, no fue mucho tiempo hablado lo de proyecto aula y comenzamos con la clase.</p>	<p>En grupo se propusieron cinco ideas: Seguro para puertas Organizador Invernadero Expendedor de material escolar Recamara inteligente. Y se suma una más por el profesor: Sillón automatizado. Este día se eligió el proyecto: Recamara inteligente. 31 de agosto</p>	<p>Organización: Se ponen de acuerdo pero solo a los que les interesa, algunos pierden la atención y comienzan a jugar o platicar descartando importancia al proyecto y que otros decidan sin que se involucre en la solución</p>
<b>VSAC</b>	<p>Nuestro tutor habló con nosotros en clase sobre cómo es que íbamos en el proyecto, nos pidió avances a cada equipo e hizo observaciones que algunos decidieron tomar, pero otros no tanto, dio sugerencias y nos preguntó a cada equipo si estábamos teniendo conflicto en cualquier aspecto; algunos aún no teníamos en el circuito.</p>	<p>Se comentaron y vieron los últimos arreglos, para la exposición, trabajos extras en diversas clases, muchos ya estábamos confundidos en varios temas de la exposición y proyectos, era mucha presión ya que varios no lo tenían terminado al cien y se tuvieron que checar esos últimos detalles.</p>	<p>21 sep. Para este día, han sido la misma parte de alumnos sin cumplir.</p>	<p>Integración del equipo: El realizar el proyecto de forma que todos participan pero solo unos pocos se involucran, el no tener los conocimientos suficientes delega la participación a otros y solo se "cuelgan" del trabajo de los demás.</p>

	<b>Grupo 5IM7</b>			
	NCMP	ARRS	GBS	
<b>TC</b>	<p>Explicación sobre ejes temáticos, se elige democráticamente "Desarrollo Sustentable". Se pide cada propuesta redactada, cotizaciones, cronograma, entre otros puntos específicos. El docente explica la realización del proyecto, características, tiempo, normas, reglas del torneo TRyTA.</p>	<p>Se informó a la profesora tutora sobre la elección final del proyecto elaborar. Durante la reunión se abordaron los siguientes puntos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se establecieron los criterios de evaluación de los avances, de los reportes e investigaciones.</li> <li>2. Se definió un objetivo específico para el proyecto. (Anexo1)</li> <li>3. Se estableció la fecha de entrega semanal de avances los días lunes.</li> <li>4. Se estableció la fecha de entrega final del proyecto el día 17 de noviembre del 2017.</li> <li>5. El horario de trabajo debía ser entregado por escrito señalando el día y las horas de 15:00 a 17:00. Debiendo cumplir por día al menos 3 horas.</li> </ol>	<p>El tutor se presenta explicando acerca de PA, menciona que esa semana será la única para escoger la temática del proyecto que escojamos, cito "Trabajan desde que se proponga el proyecto". Propuso la forma de trabajo, es decir, por equipos. "Se deberá entregar en tiempo y forma los avances y o trabajos que solicite". Menciono los temas a tratar (Ejes de trabajo) los cuales eran 5. Uno de los equipos se le quemo diferentes sensores por lo cual tardo en terminar el mismo robot (seguidor de línea). Los demás equipos (2) continuaban con la instalación de su robot y trataban de hacer pruebas en la pista.</p>	<p>Se elige una propuesta a desarrollar siempre y cuando se investigue previamente para tomar una decisión en conjunto.</p> <p>Se da un cronograma de entregas.</p>
<b>PC</b>	<p>Sin profesor coordinador de Proyecto Aula. Iniciativa de alumnos. Mayoría de grupo se encuentra en el aula. Desinterés de algunos alumnos. Coordinador presente; los alumnos mantienen posturas adecuadas, atención y hay más participación desde el último reporte. Alumnos con interés tomando nota de acuerdo a las especificaciones. Organización libre por cada uno de los alumnos Cumplen con un horario de 15:00 a 17:00.</p>	<p>Los alumnos toman la iniciativa para organizar una reunión post-clases para dialogar acerca del proyecto aula. La hora acordada para la reunión es a las 15:00 horas. Los alumnos prestan atención, guardan silencio durante toda la presentación y exposición de los puntos. Los alumnos participan planteando propuestas para el proyecto. Algunos consultan sus dudas sobre los reportes de presentación de las diferentes propuestas. Los alumnos mostraron emoción por la propuesta de la profesora.</p>	<p>Algunos compañeros comparten sus ideas y opiniones sobre algunos proyectos. Se expusieron las propuestas. Los alumnos las analizan y discuten sobre ellas. La maestra decide dar un tiempo para elegir la mejor propuesta, con respecto al reporte de investigación previo. Nuestra tutora nos da a conocer el objetivo del proyecto aula, al igual nos menciona una propuesta para el proyecto acerca de realizar diferentes robots (sumo y seguidor de línea), los cuales</p>	<p>Se integran por equipo para realizar proyectos diferentes y además se unen con equipo de primer semestre. Organizan diferentes reuniones extraclase para determinar la forma de trabajar eligiendo tomar tiempo después de clases. Toman roles para asignar tareas.</p>

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

	<p>Pocos integrantes de cada equipo se quedan. Interés por parte de alumnos comprometidos.</p> <p>Se encuentra mayoría de integrantes de equipo.</p> <p>Interés por parte de alumnos de primero, buscan información, ayuda de alumnos de quinto.</p> <p>Tareas para cada integrante.</p> <p>Los equipos se enfocan a trabajar, concentrándose en terminar su proyecto.</p> <p>Equipo de R, se reúnen fuera de la escuela para terminar robots.</p> <p>Equipo de D no fue capaz de terminar su robot.</p> <p>Equipo de R termino su prototipo en casa.</p> <p>El equipo de V continuaba trabajando en el fuera de la escuela</p>	<p>Los alumnos prestaron atención a la profesora y a la exposición de los 2 proyectos restantes.</p> <p>Los alumnos dialogaban acerca del proyecto de los robots y que les gustaría hacer dentro del mismo.</p>	<p>apoyaran a incentivar a la comunidad politécnica a participar en el torneo de 2018.</p>	
<p><b>OC</b></p>	<p>Organización de asamblea después de clases para acuerdos de Proyecto Aula. Comienza la exposición de propuestas que se entregaron al tutor en clase anterior.</p> <p>Se habla sobre horario, cuestión económica, tiempo dedicado.</p> <p>Se organizan los equipos de acuerdo a la preferencia de categoría de cada uno.</p> <p>Se realizan los horarios en los que se pueden trabajar.</p> <p>Inician dos equipos tomando asesorías de utilización de arduino y programación.</p> <p>Equipos hacen pruebas de sensores y funcionamiento de motores.</p> <p>Se realizan ajuste de sensibilidad.</p> <p>Se habla con el profesor tutor para poder entregar avances en tiempo después.</p> <p>Plazo de entrega de proyectos se extiende dos semanas.</p> <p>Justificación del incumplimiento por fallas inesperadas de los robots.</p>	<p>Algunos alumnos se reúnen para plantear sus propuestas con sus compañeros de equipo.</p> <p>Los alumnos se reúnen con interés y actitud para plantear sus propuestas.</p> <p>Se informó a la profesora tutora sobre la elección final del proyecto elaborar.</p> <p>Durante la reunión se abordaron los siguientes puntos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se establecieron los criterios de evaluación de los avances, de los reportes e investigaciones.</li> <li>2. se definió un objetivo específico para el proyecto.</li> <li>3. Se estableció la fecha de entrega semanal de avances los días lunes.</li> <li>4. Se estableció la fecha de entrega final del proyecto el día 17 de noviembre del 2017.</li> <li>5. El horario de trabajo debía ser entregado por escrito señalando el día y las horas de 15:00 a 17:00. Debiendo cumplir por día al menos 3 horas.</li> </ol> <p>Comienza la estructuración del trabajo escrito del proyecto para cada equipo.</p>	<p>Los equipos de sumo realizan pruebas en la pista, el equipo de M realiza prueba en la pista de seguidor de línea. En el momento de las pruebas realizan correcciones para que el robot haga su función correcto.</p> <p>El equipo de sumo (V) no presenta el robot así que se retiran.</p> <p>El equipo de seguidor de línea (R) ha acordado trabajar fuera de la escuela para terminar lo más pronto el proyecto.</p> <p>El otro equipo de seguidor de línea decide no entregar el robot y simplemente 5 compañeros de ese equipo están preocupados por el mismo proyecto pero al final no realizan nada.</p> <p>A primera hora todos los equipos se han presentado y comienzan a realizar sus últimas conexiones, cambios al código y pruebas. Finalmente logran funcionar 1 robot de</p>	<p>Los alumnos interesados toman asesorías para la programación de los prototipos. Trabajan continuamente en equipo para desarrollar los robots.</p> <p>Definen actividades y asesorías según los cronogramas dispuestos.</p> <p>Compromiso para entregar los avances en las fechas programadas.</p>

		Rubrica del escrito (anexo 1) El escrito se entrega el 17 de noviembre. Revisión de avances cada cierto tiempo.	manera adecuada y los demás robots han quedado a deber los resultados esperados	
<b>CoC</b>	Se plantea buscar e iniciar propuestas para realización de Proyecto Aula. Propuestas individuales. Realizan votación sobre la elección de alguna propuesta expuesta. Se elige "Robot seguidor de línea" y "Robot Zumo" con el objetivo de incitar a la comunidad estudiantil a participar en concursos de robótica, realización de robots, uso de las unidades de aprendizaje.	Se entregaron los reportes con las propuestas del proyecto aula. La maestra se los llevo para revisarlos y pospuso la exposición para el día 29 de agosto. Se realizó la reunión de manera breve y realizando las votaciones de manera rápida. Se eligieron las dos propuestas más convincentes. A las 15:00 los alumnos se reunieron en la explanada del edificio de laboratorios. Los grupos 5IM7 y 1IM4 se reunieron junto con los profesores tutores: Y y Ad. Se reestructuro el proyecto, uniendo a los 4 equipos iniciales chicos de 1ro. De esta manera se apoyaría a los chicos de primero a realizar proyectos más elaborados y que desarrollen la capacidad de continuar un proyecto previo en los siguientes semestres con la finalidad de mejorarlo. Los equipos se organizaron, plantearon sus objetivos horas de reunión y manera de trabajar acorde a los horarios de los chicos de 5to y de 1ro. El equipo que construiría el prototipo de seguidor de línea se dividiría en 2 equipos, con la finalidad de poder realizar una simulación de la categoría de seguidor de línea con base en los lineamientos del torneo.	El profesor de Electro hidroneumática pide un reporte con el planteamiento de nuestro proyecto, el reporte se entrega el día martes 5 de septiembre. Algunos alumnos presionan la elección de un proyecto ante la necesidad de entregar el reporte. Se plantea hacer una reunión con los estudiantes para la elección definitiva de un proyecto. El equipo de V (Sumo) y C (Sumo) se quedan a participar en asesorías acerca de introducción de Arduino para el robot junto con la tutora. Los equipos que se quedaban en las asesorías no estaban el total de compañeros, al igual no todos los equipos iban a las asesorías por tiempo o simple apatía al mismo.	Definitivamente se organizan para la compra de materiales. Para asistir a asesorías. Para quedarse tiempo extra para armar y programar los robots. Tiempo para hacer pruebas de los robots ya armados y la presentación final de estos ante la comunidad.
<b>VSAC</b>	Elección del tema será después de las propuestas expuestas y argumentos de cada una. Se habló sobre el punto de vista de cada alumno de acuerdo a las propuestas tratadas. La parte donde se encuentra el stand está listo. Se comienzan a encender los robots e iniciar las presentaciones. Equipo de Ro y C, presentaron algunas fallas	Los alumnos se mostraron participativos, atentos y en orden. Todos votaron. Todos los alumnos prestaron atención. Los equipos de seguidor de línea: equipo de R y equipo de Da, se reúnen para comenzar a asistir a las asesorías de arduino y comenzar a estructurar un código que controle el robot. Los alumnos de primero también asisten a la reunión.	Hacemos equipos para trabajar en los diferentes robots, se conformaron de 3 equipos acerca de robots de sumo y solo 1 de línea, el equipo de seguidor de línea conformado por 14 alumnos. Al igual nuestra tutora nos menciona que estaremos trabajando con un grupo de primero. Los mismos equipos de línea y sumo volvieron a asesorías para el código	Aprender y comparten información los alumnos de quinto con los de primero, aunque muestran muchas deficiencias por la diferencia de nivel. Participan en la búsqueda de información y se incorporan a los equipos para trabajar.

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

<p>después de unas primeras presentaciones. Equipo de R su seguidor de línea estuvo funcionando toda la exposición. Al momento de presentar a los decanos se recibieron buenos comentarios respecto al trabajo de la combinación de dos grupos de diferentes semestres para un mismo Proyecto Aula. Los robots se mantenían funcionando y en orden gracias al grupo de apoyo, evitando contratiempos</p>	<p>Se habla sobre el diseño de los robots, y los materiales que se utilizarían. Se planea una reunión próxima el 9 de octubre. Los equipos ponen esfuerzo y dedicación. Los alumnos de ambos cursos toman notas y prestan atención a la explicación de la profesora. Los alumnos de 5to aclaran las dudas sobre circuitos programación a los alumnos de primero. Algunos alumnos de 1ro y 5to trabajan en conjunto para la elaboración de los circuitos eléctricos.</p>	<p>en Arduino, esta vez nos enfocamos más al código principal que usaremos en el robot.</p>	
--	---	---	--

### **Discusión:**

Categoría “Trabajo”, se elige una propuesta a desarrollar siempre y cuando se investigue previamente para tomar una decisión en conjunto, los alumnos y el profesor plantean las problemáticas de las que se tiene inquietud y se toman opiniones de todos para elegir la propuesta y decidir el proyecto que se va a realizar y así dar una solución a la problemática planteada; con esto se hace una comprensión del problema bajo investigación.

Categoría “Participación”, Interactúan en pequeños equipos y se involucran entre todos, seleccionado el prototipo cada equipo trabaja el propio escuchando y aportando opiniones todos. A demás se organizan diferentes reuniones extraclase para determinar la forma de trabajar eligiendo tomar tiempo después de clases y así toman roles para asignar tareas.

Categoría “Organización”, hay logro de metas ya que se integran para ponerse de acuerdo de como realizaran el prototipo, materiales, y a lo que van presentar; los que les falta algún conocimiento toman asesorías definiendo actividades y

asesorías según los cronogramas dispuestos y con el compromiso para entregar los avances en las fechas programadas.

Categoría “Cohesión”, se organizan en todas las actividades se ponen de acuerdo pero solo a los que les interesa, algunos pierden la atención y comienzan a jugar o platicar descartando importancia al proyecto, pero conforme va adquiriendo más trabajo se quedan tiempo extra y con esto prepararse para la presentación final de estos ante la comunidad.

Categoría “Valoración social de la actividad”, el realizar el proyecto de forma que todos participan pero solo unos pocos se involucran, el no tener los conocimientos suficientes.

## **CONCLUSIONES**

La importancia de este trabajo es dar a conocer los resultados de la investigación sobre la estrategia metodológica de Proyecto Aula implementada en el Instituto Politécnico Nacional; como una alternativa de trabajo colaborativo áulico, innovador, colaborativo e interdisciplinario, a través de la solución de un problema con un sentido humanista y con valor ético, integrando conocimientos, destrezas y actitudes para un aprendizaje significativo cuyo proceso permite dar solución a una problemática.

La razón de ser del Proyecto Aula, es la de integrar los conocimientos y habilidades adquiridos en las unidades de aprendizaje del ciclo escolar actual en una solución basada en prototipos, modelos o proyectos que fomentan el trabajo colaborativo, uniendo la teoría con la práctica en la formación de competencias en los estudiantes.

La estrategia didáctica de Proyecto Aula se apoya en la socialización del conocimiento y la información entre los alumnos, que propicia la formación de la competencia con el apoyo de diferentes actividades que realizan en conjunto, además se necesita que se tenga una planeación previa de la actividad a desarrollar y tener objetivos claros para que el alumno sea integrado y dirigido hacia el desarrollo de su aprendizaje, que sea de forma efectiva y eficiente. Sin embargo, se reconoce que varios de los alumnos que les falta por desarrollar la competencia y puedan mostrar su participación ante los demás integrantes del grupo.

Se puede utilizar comunidades virtuales entre profesores y alumnos para los proyectos ya que las Comunidades de Aprendizaje (CA) son una respuesta a esta visión más amplia de la educación, en la medida en que buscan transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales, al mismo tiempo que movilizar los recursos ajenos a estas poniéndolos al servicio de la educación y de la formación de las personas.

### REFERENCIAS

Avalos, A. (2017). *De la Etnografía o cómo lograr que la escuela te sorprenda hasta quitarte el aliento. Herramientas metodológicas de la investigación construcciones para la práctica de la gestión escolar en la formación inicial de la educación básica*. México: en prensa.

Beneitone, P. et al. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007.*

Bilbao, España: RGM, S.A.

Berengueras, J. (2013). *Trabajo en equipo: Espíritu renacentista.* Occinace, consultoria estratégica. Recuperado de:

<http://occinace.blogspot.com/2013/02/trabajo-en-equipo-espiritu-renacentista.html>

Flick, Uwe. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Editorial: Madrid: Morata; Coruña: Fundación Padeia Galiza. Pág. 187

Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición.* Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana.

García, M. (2018). *El proyecto aula para el desarrollo de competencias en investigación y de trabajo colaborativo.* (Tesis doctoral). Universidad de España y México. Cd de México.

González Agudelo, Elvia María (2002). *El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación.* Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/Moodle/mod/resource/view.php?id=50511>

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2003) *Metodología de la investigación* 3ª. Edición. México: Mc Graw-Hill.

Instituto Politécnico Nacional (2010). *Manual: Operatividad del Proyecto Aula.* México: IPN

- Johnson, D y Johnson R, (1999) *Aprender juntos y solos*, AIQUE, cap. 1 Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/30/30JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-Apendice.pdf>
- Kaye, (1991). *El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, N. (2014). *Historia del aprendizaje colaborativo*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://actividadaprendizajecolaborativo.blogspot.com/2014/07/historia-del-aprendizaje-colaborativo.html>
- Myers, D. (2006), *Psicología* 7ma edición. Editorial Médica Panamericana: Madrid
- Ortiz, F. (2015). La importancia de la educación en México. Ensayo. Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/la-importancia-de-la-educacion-en-mexico-ensayo/>
- Panitz, T., et. al. (1998). *Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education*. New York: Garland Publishing.
- Sánchez, J. (2001). *Aprendizaje visible, tecnología invisible*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Tobón, T. Sergio. (2013). *Trabajo colaborativo e interaprendizaje*. Recuperado de: [http://issuu.com/cife/docs/e-book\\_aprendizaje\\_colaborativo\\_3.6](http://issuu.com/cife/docs/e-book_aprendizaje_colaborativo_3.6)
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA, Sage

Zañartu, L (2003) *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal en red*. En Contexto Educativo, Revista digital de Educación y nuevas Tecnologías. Disponible en <http://contextoeducativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

## **RESEÑA**

### **MARÍA MÓNICA GARCÍA ARROYO**

Es egresada de la licenciatura en Ingeniería Civil por el Instituto Politécnico Nacional, realizó estudios de posgrado en el Instituto CIFE y en la Universidad de España y México. Ha laborado como docente de tiempo completo en el Instituto Politécnico Nacional desde hace 25 años, impartiendo unidades de aprendizaje de matemáticas a nivel superior en: Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura U. Zacatenco y Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec y en el Nivel Medio Superior: Preparatoria abierta, Colegio de Bachilleres, CECyT 10. Actualmente labora en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 16 plantel foráneo Hidalgo, del Instituto Politécnico Nacional como profesora investigadora con las líneas de investigación en curriculum y evaluación, didáctica e innovación educativa; coordina y participa en proyectos de investigación educativa con registro ante la Secretaría de Investigación y Posgrado del IPN y colabora en los programas institucionales como Proyecto Aula, tutorías grupal e individual, celda de producción; además de fungir actualmente como presidente de academia de física y matemáticas.

**EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE ASESORES ESPECIALIZADOS EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN, EN MÉXICO**

**PEDAGOGICAL TRAINING EXPERIENCE OF SPECIALIZED EDUCATORS IN CONTEXT OF EXCLUSION IN MEXICO**

María de Lourdes Vargas Garduño  
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo  
México

Stephanie Anai Díaz Chávez  
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo  
México

Ana María Méndez Puga  
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo  
México

Praxis

**RESUMEN**

En México, la educación para las personas jóvenes y adultas que no lograron iniciar o concluir estudios de educación básica, está a cargo del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA). Los educadores que participan del programa son llamados “asesores”, quienes realizan su labor de manera voluntaria. Desde la fundación del INEA, han sido “asesores multihabilitados”, porque un mismo asesor prepara educandos para presentar exámenes de las diversas áreas del conocimiento y reciben una gratificación por cada examen que aprueban sus educandos. En 2016 dio inicio un programa dirigido a formar “asesores

especializados”, que solo impartieran una de las áreas y recibieran un sueldo fijo mensual. Para ellos, se diseñó un diplomado, ante las necesidades que se identificaron en un diagnóstico previo. El objetivo del proceso de análisis, que se expone en este texto, fue reflexionar las condiciones de formación y los resultados para generar nuevas propuestas. El proceso formativo se recuperó mediante la metodología de sistematización de experiencias, que se ubica en el marco de las metodologías cualitativas, en tanto que implica un proceso de recuperación de información y de reflexión. Participaron 30 asesores especializados en las diferentes áreas: matemáticas, español, ciencias. El proceso de sistematización de la experiencia, permite evidenciar que se logró, no solo el fortalecimiento de las habilidades pedagógicas de los participantes, sino también la autorreflexión sobre su práctica educativa, lo que renovó su motivación hacia la actividad que realizan y se generaron propuestas derivadas del proceso vivido.

**PALABRAS CLAVE:** educación para personas jóvenes y adultas, asesores especializados, formación pedagógica, contextos de exclusión, práctica educativa.

#### **ABSTRACT**

In Mexico, the education for young people and adults who have not been able to start or complete basic education studies, is in charge of the National Institute for Adult Education (INEA). The educators who participate in the program are called “advisors”, who carry out their work on a voluntary basis. Since the founding of the INEA, they have been “multi-skilled assessors”, because the same assessor prepares students to take exams in the various areas of knowledge and they receive a bonus for each exam that their students pass. In 2016, a program aimed at training “specialized advisers” began, who only taught one of the areas and received a fixed

monthly salary. For them, a Diploma was designed, given the needs that were identified in a previous diagnosis. The objective of the process was to reflect on the training conditions and the results to generate new proposals. The training process was recovered through the methodology of systematization of experiences, which is located within the framework of qualitative methodologies, insofar as it implies a process of information retrieval and reflection. 30 consultants specialized in different areas participated: mathematics, Spanish, science. The process of systematizing the experience allows to show that it was achieved, not only the strengthening of the pedagogical skills of the participants, but also the self-reflection on their educational practice, which renewed their motivation towards the activity they carry out and derived proposals were generated. of the lived process.

**KEYWORDS:** young and adult educations, specialized educators, pedagogic formation, educative practice, exclusion contexts.

### INTRODUCCIÓN

Las y los educadores en la educación con personas jóvenes y adultas (EPJA) son personas que en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, han ido paulatinamente transformando sus perfiles. Inicialmente, al ser voluntarios eran personas sin formación para la enseñanza o bien, eran parte del profesorado de educación básica de niños y niñas, lo que implicaba una determinada mirada sobre la EPJA (Méndez-Puga, 2005). Con el avance de los años, en algunos contextos la situación sigue siendo muy similar, en otros casos, ha habido avances significativos (Werner, et al. 2019).

Los cambios en los perfiles de educador, facilitador, asesor o profesor, fueron modificándose en función de los cambios en los programas y en los procesos de formación que se han desarrollado; así como por la propia dinámica social que ha generado nuevas condiciones para que se incorporen personas con diferentes profesiones, con o sin formación pedagógica (Werner, et al., 2019).

En el caso de México y en respuesta a las condiciones de rezago en alfabetización y educación básica, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), ofrece a toda la población de 15 años o más la oportunidad de concluir la educación básica. Además, se busca el fortalecimiento de habilidades fundamentales que permitan a las personas jóvenes y adultas un adecuado desarrollo como ciudadanos, padres y madres de familia, y como personas productivas, mediante una escolarización que responda a sus necesidades (INEA, 2016).

A los asesores se les concibe como sujetos históricos, constructores y transformadores de su propia formación y de su práctica; se reconoce su capacidad de aportar múltiples recursos a sus prácticas cotidianas, a sus procesos de formación, a partir de sus conocimientos y experiencias, no obstante, también se reconoce su situación de exclusión y las dificultades para que tengan acceso a condiciones laborales dignas (Messina, 2016; Campero, 2015; Werner et al 2019).

La formación es central para apoyarles en la mejora de su desempeño en el INEA, para que puedan ejercer una práctica educativa libre y con la metodología específica, para el proyecto educativo que implementan; es importante también brindarles herramientas psicopedagógicas básicas para que tengan un panorama más amplio y puedan trabajar desde la educación inclusiva, la interculturalidad, la

perspectiva de derechos y la perspectiva de género, pues así lo requieren sus educandos.

La formación de educadores/as es un componente central para su profesionalización (Werner, et al., 2019; Campero, 2004) ya que ésta hace la diferencia en los resultados que se obtienen en la práctica educativa que realizan, esa profesionalización redundará también en su motivación hacia el trabajo y ante todo, en la motivación a seguir aprendiendo (Ospina, 2006), así como en posibilidades de mejorar sus condiciones para el acceso a un empleo.

Por otro lado, las y los educadores tienen una perspectiva en torno a su quehacer, así como una valoración desde la cual generan actividades, definen formas de interacción y seleccionan materiales, entre otras, al mismo tiempo que se valoran a sí mismos y sus posibilidades, lo que puede impactar en su práctica de manera positiva o negativa, motivándoles o alejándoles del encuentro de soluciones, ante condiciones muy complejas en las que se desempeñan (Blazich y Ojeda, 2013).

Dentro del INEA, los asesores son los encargados del proceso de alfabetización y de la educación básica en el marco de la EPJA; y consecuentemente del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Ellos tienen también la función de motivar a los educandos a lo largo de su formación y para lograrlo, es necesario que ellos se encuentren motivados con su trabajo.

Aunque dichos asesores reciben una formación inicial y el INEA ofrece cursos y diplomados en línea para seguirse capacitando, con frecuencia no les es posible aprovecharlos por diversas causas: el cupo se satura muy pronto, dado que se ofertan para toda la República; no cuentan con acceso a internet; se les dificulta

seguir el proceso en línea, entre otras razones. Por tanto, habiendo tenido contacto las autoras de este texto con la Jefatura del Departamento de Servicios Educativos y después de haber elaborado un diagnóstico acerca de las competencias pedagógicas de los asesores especializados, se planteó la solicitud de diseñar e implementar un Diplomado en Formación Pedagógica en formato presencial, ofrecido por profesoras de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), para dicho grupo.

A partir de los resultados del diagnóstico realizado durante la Consulta estatal para revisar el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) en 2016 en Michoacán, de grupos focales realizados en las plazas comunitarias con el programa de asesorías especializadas en Morelia, así como historias de vida que entregaron los asesores/as especializados y las reuniones de balance, se lograron identificar áreas de oportunidad para la formación integral de asesores/as especializados y así diseñar un Diplomado centrado en sus necesidades específicas de formación.

Este Diplomado tuvo como propósito favorecer en los y las educadoras la apropiación de aquellos planteamientos teórico-metodológicos que les permitieran la reflexión y la transformación de sus prácticas educativas, con el fin de responder a los intereses y necesidades de los grupos y personas jóvenes y adultas con las que trabajan. De este modo, se estaría contribuyendo para que lograsen, desde las perspectivas de género e interculturalidad, aprendizajes significativos relacionados con el ejercicio de sus derechos humanos.

El Diplomado de formación psicopedagógica representa una opción renovada para analizar, enriquecer y resignificar la práctica educativa, desde nuevos

referentes; para esto es necesario que los participantes sean capaces de situar su experiencia en el contexto local y global, y que cuenten con una conceptualización que les permita situar el aprendizaje desde una mirada comunitaria y asumir el potencial colectivo de transformación, comenzando con un proceso de reflexión-acción. En este texto se recupera la experiencia a partir de un proceso de sistematización (Capó, 2010; Jara, 2018), para evidenciar la importancia de este tipo de intervenciones.

El propósito del Diplomado fue: “Promover la formación integral de los asesores especializados de personas jóvenes y adultas en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) para analizar, enriquecer y resignificar su práctica educativa mediante procesos de reflexión-acción”. Se estructuró en 4 módulos: formación humana, pedagogía, tecnologías de la información y la comunicación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento; y asesoría por área de especialización y se llevó a cabo de marzo a agosto del 2019.

### **MARCO CONCEPTUAL**

Las características de la educación básica para personas jóvenes y adultas son complejas, pues la atención educativa debe responder a las condiciones y necesidades de diversos grupos de población, que en la mayoría de los casos se encuentran en condiciones de alta vulnerabilidad, con las mayores desventajas sociales, económicas y personales, lo que afecta en su acceso a otros derechos. Los enfoques educativos y la propia manera de entender el valor de los espacios educativos en la formación de personas jóvenes y adultas constituyen todo un reto.

Implica, como lo plantea la educación popular (Freire, 2006), atender diversos aspectos: el desarrollo de un enfoque crítico y transformador que parta de la realidad de los actores sociales, de su experiencia y su cultura; una educación que se asuma como aprendizaje a lo largo de la vida; una educación que se centre en la defensa y promoción de los derechos humanos, para que sean los mismos actores sociales quienes se involucren y aporten al cambio personal, a la transformación social y al cuidado de la vida.

La formación de las y los asesores de personas jóvenes y adultas es uno de los ejes centrales para avanzar en la puesta en práctica del derecho a la educación de calidad. En la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI), los países participantes se comprometieron con la formación de las y los educadores de personas jóvenes y adultas mediante la colaboración entre establecimientos de enseñanza superior, asociaciones docentes y organizaciones de la sociedad civil (Díaz, 2015). Así, se ha investigado en América Latina, incluyendo nuestro país, el impacto de espacios formativos, sus diversos procesos y modalidades para los educadores de personas jóvenes y adultas.

En el 2011, como parte de la investigación de Valenzuela y Gómez Gallardo (2015) se diseñó e impulsó un diplomado con duración de un año, dirigido a educadoras, educadores y docentes que trabajan con personas jóvenes y adultas, denominado “Fundamentos teórico-metodológicos de las prácticas socioeducativas con personas jóvenes y adultas”. Después de cuatro generaciones (al 2015) de este Diplomado que oferta la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se ha podido reconocer que representa una opción efectiva para la elaboración y reelaboración de propuestas de transformación de las prácticas educativas con personas jóvenes

y adultas; promueve la revisión y enriquecimiento continuo tanto de los contenidos como de las estrategias pedagógicas y didácticas y también responde a las demandas en una realidad social y educativa para quienes no han concluido sus estudios de licenciatura.

A partir de los resultados de investigaciones y experiencias recientes, Carmen Campero y su equipo han podido dimensionar la importancia de la formación de educadores y educadoras, identificar los diferentes factores que inciden en esa labor, y las claves para orientar dichas prácticas. Campero habla de las investigaciones de Messina (1993), Caruso et al (2008), Pieck (2003) y Hernández et al (2013) como base para identificar algunos rasgos comunes en los educadores de la EPJA: bajos niveles de escolaridad, falta de formación específica sobre la educación de personas jóvenes y adultas y de experiencia docente, así como ser “prestados” de otros campos y que realizan su labor bajo la condición de “voluntarios”, con bajas compensaciones económicas que dependen de su productividad.

En América Latina, la importancia de la formación de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas también se expresa en los programas y experiencias que han proliferado en las últimas décadas y se orientan a un enfoque instrumental (Campero, 2015) , que se caracteriza por el corto alcance de sus objetivos y por la escasa atención que se presta a la reflexión y análisis de los contenidos y problemáticas, así como por la limitada participación; o por un enfoque de formación, que involucre procesos sistemáticos y a profundidad que brindan a los educadores conocimientos teórico-metodológicos, herramientas y valores en

torno a la EPJA, con el propósito de favorecer la reflexión y el análisis sobre su práctica educativa cotidiana.

El trabajo que realizan las y los asesores especializados del INEA responde a los requerimientos de un modelo educativo con ciertas características y metodología particulares. Los enfoques educativos y la propia manera de entender el valor de los espacios educativos en la formación de personas jóvenes y adultas constituyen todo un reto debido a que es fundamental, como lo plantea la educación popular, el desarrollo de un enfoque crítico y transformador que parta de la realidad de los actores sociales, de su experiencia y su cultura; una educación que se asuma como aprendizaje a lo largo de la vida; que se centre en la defensa y promoción de los derechos humanos, para que sean los mismos actores sociales quienes se involucren y aporten al cambio personal, a la transformación social y al cuidado de la vida.

## **MÉTODO**

Se utilizó la metodología de la Sistematización de Experiencias, propuesto por Capó, et al. (2010), que plantea seis momentos básicos para lograr el informe y la socialización: experiencia vivida, proyecto de sistematización, reconstrucción ordenada de la experiencia, análisis e interpretación crítica de la experiencia, aprendizajes basados en experiencia y propuestas transformadoras (Figura 1). También se retoman las propuestas de Jara (2018) considerando un proceso flexible que contempla las características del contexto y los participantes.

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS



Figura 1. Proceso seguido para la sistematización de la experiencia (adaptado de Capó y cols., 2010).

Así pues, la experiencia vivida se recuperó a través de las evidencias: planeación de sesiones, fotografías, diario de campo y ejercicios realizados durante el proceso. El proyecto de sistematización se diseñó con base en tres ejes categoriales: diagnóstico para detectar necesidades particulares del grupo, aprendizajes logrados y retos por afrontar.

Con base en los ejes, se reconstruyó la experiencia de manera ordenada, de manera tal que cada eje permitió integrar los cuatro módulos de los que constó el diplomado. El propósito general del diplomado fue promover la formación integral

de los asesores especializados de personas jóvenes y adultas de la Coordinación de zona 05, en Michoacán; de tal manera que les permitiera analizar, enriquecer y resignificar su práctica educativa mediante procesos de reflexión-acción.

Se atendieron 30 asesores especializados, correspondientes a cuatro Centros Comunitarios de la Ciudad de Morelia y una de la localidad de Capula, en el Estado de Michoacán.

## **RESULTADOS**

El Diplomado fue diseñado por un grupo de 5 académicas de la Facultad de Psicología de la UMSNH, cuatro de las cuales, poseen nivel de doctorado y una de maestría. Se establecieron como propósitos específicos el fortalecer los recursos personales de los asesores especializados con base en su autoconocimiento y así potenciar sus principales habilidades con la finalidad de que las aprovechen en su práctica docente. También se buscó reforzar los fundamentos pedagógicos que les permitieran a los asesores especializados mejorar en sus procesos de planeación, gestión del conocimiento y evaluación, y motivaran a sus educandos a aprender a conocer, a hacer, a ser, y a convivir y finalmente, profundizar en los tópicos propios de cada eje de especialización, a partir de la detección de temáticas que les representaron mayor dificultad. Para lograrlo, se trabajó con cuatro módulos, centrados en temáticas particulares, a saber: 1) Formación humana, 2) Pedagogía, 3) TICs y TACs, 4) Asesoría por especialización (alfabetización, matemáticas, lengua y comunicación, ciencias y diversificados). Cada módulo estuvo integrado por 4 o 5 sesiones.

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

El diplomado cubrió un total de 150 horas donde se incluyen el trabajo teórico y práctico, así como acompañamiento en sus asesorías. Se contó con el apoyo de cinco facilitadoras y 30 participantes. Las facilitadoras manejaron una pedagogía participativa constructivista, con la intención de lograr aprendizajes significativos en los participantes, de modo tal, que al mismo tiempo sirvieran como modelajes para la práctica educativa de los asesores especializados.

Los aprendizajes basados en la experiencia se basan en los tres ejes enunciados antes: diagnóstico, aprendizajes logrados y retos a atender. Al comienzo del diplomado se propusieron estrategias que permitieran el autoconocimiento de la práctica educativa y fungieran como evaluación diagnóstica. Se identificó la necesidad de fortalecerse en didáctica: manejo de una exposición a un grupo reducido, formas de asesorar con poco material y aprovechar el material limitado con que se cuenta, formas de exponer un tema complejo, exposiciones a partir de esquemas, el uso de organizadores gráficos y analogías, así como el ciclo general para la integración de un tema nuevo (revisión de conocimiento previo, presentación de contenidos y revisión de aprendizajes).

Para lograr el diagnóstico, que permitió diseñar el diplomado de manera pertinente para responder a las necesidades de los asesores especializados, se realizaron observaciones de sus actividades con los educandos en los cinco Centros Comunitarios, así como también, entrevistas con los responsables de la formación y con personal directivo. Se identificaron algunas necesidades y áreas de oportunidad en los ámbitos de técnicas didácticas para la planeación, desarrollo y evaluación de los temas que imparten; conocimientos muy básicos o confusos sobre

los contenidos de los temas, y situaciones de baja autoestima, dificultades para trabajar en equipo entre ellos y aspectos motivacionales. También se observaron algunas problemáticas relacionadas con los procesos administrativos de la institución, que inciden en la calidad de la práctica educativa de los asesores.

Con respecto de los aprendizajes logrados, en el primer módulo “Formación humana”, los participantes lograron identificar los recursos psicológicos con los que cuentan tanto para su vida personal como para su labor educativa. Conocieron y experimentaron a través del role playing, diferentes técnicas para la resolución de conflictos que identificaron como útiles para algunas situaciones que en ocasiones se presentan dentro de su práctica. Recordaron también, a manera de un texto personal, a algún maestro que hubiera impactado en su vida y a partir de allí lograron reconocer la influencia de ellos en su práctica así como elementos que les motivaron a trabajar dentro del área de la educación, así pudieron comenzar el proceso de resignificación de su práctica educativa partiendo de un momento de autoconocimiento. A partir de esto, se trabajaron también temas relacionados al desarrollo de habilidades sociales y procesos motivacionales.

En el segundo módulo “Pedagogía” se comenzó a trabajar con la importancia de la motivación dentro de la práctica educativa, generando procesos reflexivos sobre su quehacer. Respecto a la planeación, se trabajó sobre el formato que les proporciona el INEA, durante varias sesiones se les capacitó para que lo llenarán de la forma adecuada, en un primer momento se revisaron las planeaciones que ya tenían y se les presentó un ejemplo para que pudieran identificar qué áreas podrían mejorar y se aclararon dudas, en sesiones posteriores se estuvo dando seguimiento personal y al terminar, se observó una mejoría significativa en sus planeaciones,

donde hacían uso también de las diferentes estrategias de aprendizaje y evaluación que se le compartieron en otros momentos de este módulo, logrando así llevar a su práctica educativa la teoría revisada durante el segundo módulo, considerando siempre la particularidad de cada tema que ellos abordarán y seleccionando las técnicas más adecuadas.

En el tercer módulo “TICs y TACs” navegaron por el portal del MEVyT de una manera guiada y a profundidad, conociendo todos los recursos que les proporciona el INEA para complementar el material impreso de cada tema, se les proporcionaron estrategias de búsqueda y selección de información escrita y audiovisual en internet. Durante el módulo se abordó cómo hacer uso del celular como recurso práctico, pues es una herramienta a la que la mayoría de educandos y asesores tienen acceso. Durante el seguimiento en sus lugares de trabajo, pudimos observar la implementación de estas estrategias en su práctica y escuchar de sus educandos que les han sido de mucha utilidad, además de que les parece una forma más atractiva de acercarse al conocimiento.

En el último módulo de “Asesoría por especialización” se trabajó a manera de taller con el apoyo de especialistas del INEA en cada área. Se logró que personal de las oficinas centrales abordara dichas temáticas para fortalecer el manejo de los contenidos y la resolución de sus dudas. Durante tres días se trabajó de manera intensiva en la capacitación del uso del material didáctico, estrategias para abordar los temas que durante el diagnóstico se identificaron como complicados y diversos juegos y actividades que les ampliaron las herramientas para su práctica.

En lo referente a los retos pendientes a atender, se identificaron algunos asociados con procesos administrativos y otros, relacionados con su disciplina personal. En cuanto al ámbito administrativo, dado que a lo largo del proyecto se trabajó con los participantes en las oficinas del INEA y en los espacios donde dan sus asesorías esto nos permitió percibir como una dificultad, la brecha que existe entre los compromisos adquiridos por parte de los asesores como del personal administrativo. Con frecuencia ocurre que las indicaciones que llegan desde las oficinas centrales se desdibujan a lo largo del trayecto y al ponerlas en marcha resultan situaciones difíciles de controlar, lo que impacta en las expectativas de quienes participan. No obstante, esto ha permitido a los asesores hacer uso de las diversas herramientas adquiridas desde el comienzo de su práctica y ahora a lo largo de diplomado para poder adaptarse a las circunstancias y poder cumplir los objetivos institucionales y personales.

Por otro lado, en lo que respecta al ámbito de disciplina personal, a pesar de que el trabajo duró cuatro meses, varios de los participantes no se organizaban para la entrega de trabajos, y, si bien, al inicio eran muy cumplidos, poco a poco fueron fallando. Asimismo, la preparación de sus cursos, no era consistente. Esto habla de la necesidad de un acompañamiento más constante que no se circunscriba al cumplimiento de los aspectos administrativos.

### **DISCUSIÓN: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES**

El programa de asesores especializados dentro del INEA, ha permitido que los participantes cuenten con cierta estabilidad económica, puesto que, a pesar de que

son figuras solidarias, que no cuentan con una relación laboral formal con el INEA, la compensación que reciben es fija de manera mensual y no depende del número de exámenes aprobados por sus educandos. No obstante, al decir de ellos mismos, dado que les implica un cierto horario fijo y a las condiciones administrativas que priorizan la aplicación de exámenes y no el aprendizaje de calidad, muchas veces les resulta económicamente más satisfactorio continuar como asesores multihabilitados.

Los cursos y diplomados como el que se impartió, fortalecen la motivación, porque se sienten atendidos, y por los nuevos aprendizajes que logran; no obstante, son actividades esporádicas y la motivación se va perdiendo y se vuelve a la rutina. Los asesores especializados se sintieron valorados y reconocidos al recibir un diplomado ofertado por docentes con alto nivel académico, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, que es la principal universidad pública en el Estado.

Es importante hacer notar que el INEA atiende a una población marginada, que difícilmente tiene acceso a otro tipo de servicios educativos; más aún que en años recientes se abrió a la atención de la niñez que deserta de la escuela regular por diversas razones; quienes han encontrado en estos espacios, opciones que les permiten continuar con los estudios básicos, de ahí su importancia. Asimismo, su estructura general y los recursos con los que cuenta, son de buena calidad, no obstante, la cantidad no es suficiente para atender la demanda. Las políticas públicas en el tema de la educación dirigida a personas jóvenes y adultas, deben reformarse, puesto que con frecuencia se abren programas que tienden a la

simulación para obtener números que favorezcan los informes gubernamentales, pero que no promueven el aprendizaje de los usuarios.

A manera de propuestas de mejora, se recomienda que el gobierno federal valore esta institución para que asigne los recursos financieros necesarios para el fortalecimiento de infraestructura, capacitación y seguimiento a los asesores, tanto multihabilitados como especializados y al resto de las figuras solidarias. Asimismo, la selección de los formadores encargados de dar seguimiento a los asesores especializados, también debe ser cuidadosa y se requiere mejorar el acompañamiento y atención que brindan los técnicos y todas las figuras educativas que participan en el proceso.

Por parte de los asesores especializados, sería importante que el acompañamiento no fuera solo administrativo, sino partiera de la valoración de su trabajo y del apoyo para la mejor realización de su trabajo, puesto que si ellos mismos se convencen de la importancia de su labor, será más fácil que se esfuercen por realizar un trabajo de calidad, como se observó en varios de los participantes.

Es necesario producir literatura actualizada que proporcione una mirada actual de la situación de la EPJA y sus formadores/as en México y en América Latina, considerando los diversos programas y énfasis en la formación, así como en relación a las distintas prácticas y perfiles de los asesores o educadores, en las instituciones y organizaciones que trabajan para la educación de personas jóvenes y adultas. Además, es necesario dar a conocer la labor de quienes, en condiciones tan precarias, atienden a una población en condiciones de pobreza y exclusión. Como puede apreciarse, si bien los logros fueron interesantes, los retos pendientes son difíciles de atender sin la voluntad política para hacerlo.

## REFERENCIAS

- Blazich, G. y Ojeda, C. (2013). Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica. *Revista Interamericana de Educación de adultos*, 35(1), 42-53  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545115004>
- Calderon, J. (2014). La investigación sobre educación de personas adultas. Las tesis de un concurso latinoamericano. *Educação e pesquisa* 40(3), 699-715  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000014>.
- Campero, C. (2004). Rostros y realidades laborales de los técnicos docentes del INEA, *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 9-46
- Campero, C. (2015). La formación de los educadores y de las educadoras de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica: aportes desde la investigación y la experiencia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(244), 501-521. Recuperado el 28 de Julio de 2017, de <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/371013586>
- Capó, et al. (2010). *Apuntes de CEPEP sobre el método de sistematización de experiencias*. Venezuela: Asociación Cooperativa Centro de Estudios para la Educación Popular. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Apuntes-sobre-el-m%c3%a9todo-de-Sistematizaci%c3%b3n-de-experiencias-CEPEP-2010.pdf.pdf>
- Díaz, C. (2015). La formación de educadores y educadores en la educación básica de personas jóvenes y adultas: una experiencia en Oaxaca, México. *Decisio*,

42, 50-56.

[https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio\\_42/decisio42.pdf](https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_42/decisio42.pdf)

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Colombia: CINDE. [repositorio.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematización%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematización%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Hernández, G., Campero, C., Canseco, R., Méndez, A., Anorve, G., Díaz, G., & Galván, L. (2013). Educación con personas jóvenes y adultas. En B. Salinas, *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión: la investigación educativa en México 2002-2011* (pp. 225-303). Ciudad de México: ANUIES/COMIE.

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos INEA, (2016). <http://www.inea.gob.mx/index.php/inicio-portal-inea/nquienesbc.html>

Mauch, W., Barret, Sh, Hansen, P., Larjanko, K. Y Sarrazh, R. (2019). Perfil del buen educador de adultos. *Educación de adultos y desarrollo*, DVV International, s/p. <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-862019-el-buen-educador-de-adultos/introduccion/perfil-del-buen-educador-de-adultos>

Messina, G. (2016). La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de emancipación. *Revista*

*Interamericana de Educación de Adultos*(1) 38, 109-126

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545337007>

Méndez-Puga, A.M. (2007). El educador de adultos rural. Límites y posibilidades en,

L. Rosas (coord.). *La educación rural en México en el siglo XXI*. México:

CREFAL, CEAAL, Fundación Ayuda en Acción, 405-448

Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la*

*Salud*. (4), 158-160, <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>

Valenzuela, M de L. (2015). Una experiencia significativa de formación con

educadoras y educadores con personas jóvenes y adultas. *Decisio*(42), 38-

43.

### RESEÑAS

#### MARÍA DE LOURDES VARGAS GARDUÑO

Doctora en Ciencias Sociales, con especialidad en Psicología Social, por la Universidad Autónoma Metropolitana. Pertenece al SNI, con nivel 1. Actualmente es profesora investigadora de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la UMSNH y coordinadora del CA consolidado “Educación, cultura y procesos de aprendizaje”, Secretaria de la Academia Michoacana de Ciencias (AMICI) y miembro titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). 41 años en el ejercicio de la docencia. Ha publicado diversos artículos, capítulos de libros y libros, siendo el más reciente “La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales”, libro que coordinó junto con Gunther Dietz (2017). Ha coordinado

proyectos de investigación financiados por CONACyT y por otros organismos. Ha dirigido más de 50 tesis en distintos niveles (licenciatura, maestría y doctorado). Sus áreas de investigación son: 1) interculturalidad, 2) educación inclusiva y 3) diseño curricular.

### **STEPHANIE ANAHÍ DÍAZ CHÁVEZ**

Doctorante en el programa de Doctorado Interinstitucional en Psicología con sede en la Universidad de Colima. Maestra y Licenciada en Psicología por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Profesora por asignatura en la Facultad de Psicología de la UMSNH. Socia de IPSE (Instituto de Psicología y Servicios Educativos), donde ha coordinado diferentes cursos, talleres y diplomados enfocados en la educación continua para especialistas de la psicología. Ha trabajado en diversos proyectos de investigación, centrándose en las línea de migración, identidad cultural, educación de personas jóvenes y adultas, y actualmente trabaja desde la Psicología de la Salud.

### **ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA**

Profesora e investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Doctora en Filosofía y Educación, Maestra en Ciencias de la Educación y Licenciada en Psicología. Es miembro del Sistema

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

Nacional de Investigadores Nivel I y de la Academia Mexicana de Ciencias, ha sido distinguida también como Investigadora del Estado de Michoacán. Las líneas de investigación en que trabaja son: aprendizaje de la lengua escrita con niñas, jóvenes y personas adultas en contextos de pobreza y exclusión, interculturalidad y escritura académica.

## LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL CON METODOLOGÍA SOCIOAFECTIVA PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR. ANÁLISIS DE UN CASO.

SOCIO-EMOTIONAL EDUCATION BY MEANS OF SOCIO-AFFECTIVE METHODOLOGY FOR SCHOOL COEXISTENCE. ANALYSIS OF A CASE.

Mónica Serrano Trejo  
Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás  
Instituto Politécnico Nacional  
México

Praxis - Convivencia Escolar

**RESUMEN:** Se analiza el caso de una escuela primaria pública respecto a la convivencia escolar. Se realizó un diagnóstico a través de un cuestionario que determina la percepción que tienen los estudiantes y los maestros respecto al clima y convivencia escolar, a través del cual se determinan categorías, las cuales se asumen como áreas de oportunidad con la comunidad escolar. Se diseñó y aplicó un programa de intervención que tiene como base la metodología socioafectiva. Tras la implementación se observan cambios actitudinales en los estudiantes respecto a la convivencia positiva, el buen trato y el respeto; y se observa sensibilización en los docentes y madres participantes. Se concluye que la aplicación de actividades para el desarrollo socioemocional si mejora las pautas de convivencia entre los pares en el salón de clases, y entre el maestro y los estudiantes.

El uso de la metodología socioemocional es eficaz para la construcción de pautas de convivencia positiva.

**PALABRAS CLAVE:** Convivencia escolar, socio-emocional, metodología socioafectiva.

**ABSTRACT:** A public elementary institution case regarding school coexistence is analyzed in this paper. A diagnostic was carried out by means of a questionnaire which determines the perception learners and teachers have about the socio-emotional environment and school coexistence. Categories are determined through the diagnostic and they are assumed as areas for improvement into the school community. An intervention program based on a socio-affective methodology was designed and applied. As a result, a positive coexistence, good treatment towards others and respect are some of the attitudinal changes observed in the students after its implementation.

Likewise, it can be seen that teachers and parents are aware of this program. To conclude, the applied activities for the socio-emotional development definitely improve modes of coexistence both between pairs in the classroom, and teacher-students. The use of the socio-emotional methodology is effective to build ways of positive school coexistence.

**KEYWORDS:** school coexistence, socio-emotional, socio-affective methodology.

## INTRODUCCIÓN

A continuación, encontrará el análisis realizado a la situación de convivencia dentro de una escuela primaria de educación pública en la Ciudad de México.

Este análisis se da como resultado de la participación de la autora con una investigación practicada a partir de la petición de la directora del Centro escolar. Esta petición tiene que ver con la prevalencia de conflictos en la convivencia escolar, principalmente por parte de los estudiantes de la misma, y la solicitud expresa es de buscar alternativas de solución a la situación que se ha convertido en un problema.

Se plantea como intervención la educación socioemocional con metodología socioafectiva y su repercusión en la convivencia escolar en la Escuela Primaria Pública “Yucatán”, ubicada en la calle González Bocanegra #10 col. Guerrero en la alcaldía, en la ciudad de México, en el periodo escolar 2019.

## MARCO CONCEPTUAL

La violencia escolar ha sido en los últimos tiempos un tema que causa preocupación, por lo cual ha sido objeto de estudio intentando llegar a encontrar soluciones.

Haciendo un repaso de cómo se inició el estudio del clima y la convivencia escolar, se encuentra que, en Francia, las investigaciones se enfocaron primero en la indisciplina de los alumnos, pero muy pronto surgió una línea centrada en el análisis de la violencia institucional, que es la que produce las resistencias y

oposiciones de los alumnos, expresadas a través de su mala conducta en la escuela.

Desde un enfoque crítico, autores como Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, sostuvieron que el propio sistema social y escolar es el que se encarga de reproducir las desigualdades sociales que tenían como correlato la violencia escolar.

El abordaje del tema se ha hecho desde diferentes aristas, como lo son el análisis de los comportamientos indisciplinados de los alumnos, la violencia física, psicológica y simbólica, el Bullying y la violencia escolar y finalmente las conductas antisociales (Saucedo y Mejía, 2013).

La UNESCO y sus Estados Miembros celebraron entre el 2001 y el 2010, la “Década Internacional por una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo”. Esta acción refleja la relevancia que tiene la convivencia y la violencia en la educación a nivel mundial. En el marco del Derecho a la Educación como derecho humano fundamental, y en especial de la iniciativa “Educación para Todos”, esto significa que la convivencia escolar, entendida como prevención de violencia, generación de climas escolares constructivos/nutritivos y/o formación ciudadana, debe ser parte de la garantía del derecho y por tanto se ha ido constituyendo como un eje cada vez más central de las políticas educativas (López,2014).

Se entiende la Noviolencia como el método de acción en las realidades sociales y políticas. Un método que quiere conseguir que la realidad sea más justa y pacífica. (López, 2014).

López (2014), señala que, no obstante, como fenómeno complejo, tanto la violencia como la convivencia escolar necesitan ser analizadas tomando en consideración la interrelación entre los distintos niveles participantes que operan en y a través de ella. En este sentido, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1989) resulta de interés, y ha sido utilizado ya en la investigación de violencia escolar (Espelage & Swearer, 2010; Khoury-Kassabri, Astor & Benbenishty, 2009; López, Bilbao & Rodríguez, 2012, citados por López et. al.). Desde este modelo, el fenómeno de la violencia escolar, así como el de convivencia escolar, se entiende inserto dentro de dinámicas relacionales de la escuela, que guardan relación con el clima de los espacios de aprendizaje y convivencia, así como con aspectos del entorno y de políticas del establecimiento educacional.

Se entiende a la convivencia escolar como un medio para lograr buenos aprendizajes. Por cierto, esto ya no es un supuesto sino un hecho con suficiente evidencia empírica. Como señalan Blanco (2005) y Cohen (2006); Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, (2009) citados por López, la existencia de un buen clima afectivo y emocional en la escuela y en el aula es una condición fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente en la clase.

Hoy y Miskel (1996) citados por Herrera y Rico (2014) definen el clima escolar como la cualidad del ambiente escolar experimentado por los estudiantes, docentes y directivos, que al basarse en la percepción que poseen sobre el contexto escolar, determina sus conductas.

En términos generales, el clima escolar incluye, tanto a la percepción que los niños y jóvenes tienen sobre su contexto escolar, como la que tienen los profesores acerca de su entorno laboral (Arón y Milicic, 2000 (citados por Herrera y Rico 2014).

Un clima escolar tóxico, repercute entonces de manera negativa en el buen desarrollo de la convivencia escolar, así como en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En México, la alta presencia de la problemática, que ha sido llamada de varias formas (indisciplina, Bullying, violencia escolar, acoso escolar) ha sido recientemente atendida por el sistema educativo con lo que denominó “Programa Nacional de Convivencia Escolar”.

El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), es un programa educativo de carácter preventivo y formativo que se implementa en la Educación Básica, con el objetivo de favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar sana y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar (SEP,2017).

Este programa busca contribuir en el desarrollo emocional y social de los alumnos, a través, de la aplicación de los temas del PNCE con los contenidos de las asignaturas para fortalecerlas, vinculado con un espacio del currículo que corresponde al Componente Desarrollo Personal y Social del Modelo Educativo 2016.

Tiene los siguientes objetivos específicos:

- Promover la intervención pedagógica en las aulas y escuelas, de carácter formativo y preventivo con apoyo de materiales educativos, orientada a que las/os alumnas/os reconozcan su propia valía; aprendan a respetarse a sí mismos y a los demás; a expresar y regular sus emociones; a establecer acuerdos y reglas, así como a manejar y resolver conflictos de manera asertiva.

- Favorecer el desarrollo de capacidades técnicas, de los directores y docentes, para propiciar la mejora de la convivencia escolar en sus planteles con apoyo de materiales educativos.
- Impulsar la participación informada y proactiva de las familias de las/os alumnas/os de escuelas públicas de educación básica, a favor de la convivencia escolar.
- Coadyuvar a la prevención de situaciones de acoso escolar.
- Fortalecer el Sistema Básico de Mejora Educativa en las escuelas beneficiadas en el PNCE.

Es importante remarcar que, a pesar de la existencia del programa antes señalado, los profesores de las escuelas no lo utilizan a plenitud, y a decir de los propios docentes de la escuela que se analiza aquí, dicho programa incluye una metodología que para ellos es ajena dado que está basado en el uso de principios de la psicología lo cual es un tema que los docentes consideran que no tienen el manejo para llevarlo de la mejor manera. En consecuencia, el programa no es aplicado o es retomado de manera muy tímida por algunos de los docentes.

Como una forma de compensar estas carencias en la formación de los docentes, y observando las necesidades en las escuelas, en particular la escuela Yucatán, se considera intervenir en la comunidad escolar, brindando un programa de desarrollo socioemocional basado en una metodología socioafectiva.

El principio de la escuela es la socialización, educar para la vida y para toda la vida, como lo dice Delors, J. (1996) en “Los cuatro pilares de la educación”.

Bisquerra (2012), señala que la educación emocional es comprendida como un proceso educativo continuo y permanente que persigue optimizar el desarrollo

integral de la persona es, por tanto, una educación para la vida, además de ser una forma de prevención primaria. Establecer un programa de intervención socioemocional en una escuela es relevante por sí mismo, sobre todo si este programa está diseñado a partir de una evaluación que permita identificar la problemática particular de la comunidad escolar.

Siendo una gran cantidad de variables las que influyen de manera negativa en la convivencia escolar, se analizan de manera primordial la presencia de violencia, en diferentes formas, la falla en la solución de conflictos en la comunidad escolar, las dificultades en la comunicación y el uso de la asertividad y los valores, y el conocimiento y control de las emociones. Es importante detectar cuáles son las de mayor predominio y cuáles son las características de esa comunidad escolar, para así poder tener mayor eficacia en el cambio que se pretende hacia la convivencia positiva.

En las escuelas, los miembros de la comunidad escolar tienen características propias que los determinan como personas y se ven manifestadas a través de su conducta y en las interacciones sociales que mantienen, lo cual a su vez determina el clima en el aula y la escuela. Cassinda-Vissupe y cols. (2016) en un estudio, detectaron las emociones displacenteras en los estudiantes de una escuela primaria, a partir del juicio de los profesores, dentro de las cuales están la ira (30.2%), tristeza (30.2%), ansiedad (11.3%) y cuyas formas de expresión fueron, por nivel de presencia: apatía, agresividad, intranquilidad (llanto, gritos), poca concentración, aislamiento, rebeldía. Así mismo detectan que los principales generadores de emociones displacenteras en la familia son la

violencia y los conflictos familiares, el poco apoyo familiar, el divorcio y los estilos educativos inadecuados.

Cuando los niños escolares están en un medio donde se privilegia el uso de la violencia, la asumen como parte de la realidad cotidiana. Numerosos estudios han demostrado que la fuente de la conducta violenta o Noviolenta en los niños es el grupo de origen, esto es la familia, la cual es también reforzada y mantenida por los profesores o por sus pares.

“La manera ideal de reducir los futuros niveles de violencia, de aumentar los de altruismo, de prevenir los tambaleos de la salud, y con ello, de disminuir la presión que está colapsando los sistemas sociosanitarios pasa por la temprana puesta en práctica del aprendizaje social y emocional” (Punset,2011, en Bisquerra et. al.).

La escuela tradicionalmente ha privilegiado la enseñanza de contenidos académicos de ahí la necesidad de fortalecer la educación emocional en las aulas. Estudios como los de Bisquerra (2012), Fernández-Berrocal, Berrios-Martos y Extremera (2012) citados por Cassinda-Vissupe et. al., han abordado esta temática planteando que ambos tipos de aprendizajes están inseparablemente interconectados y que se trata de una falsa dicotomía: no es necesario apostar por uno de ellos en detrimento del otro.

Tomando en cuenta esto, es importante enfatizar el papel del profesorado, ya que no están capacitados para incorporar a su metodología de trabajo el desarrollo socioemocional. Cassinda-Vissupe y cols. et al., encontraron que no hay suficiente formación desde su nivel inicial ni en sus estudios de posgrado y que en la medida de su posibilidad imparten formación en cuanto a relaciones interpersonales

principalmente, y la relación familia-escuela, dejando fuera otros temas de relevancia.

La escuela, dentro de su currícula, de manera transversal, debe de incorporar conocimientos y habilidades sobre las relaciones interpersonales positivas, el buen trato, los derechos humanos, así mismo debe de ser una escuela socioemocional, esto es, que incorpore en sus actividades diarias el buen manejo de las emociones y las interacciones sociales. Bisquerra et. al., señalan que: “otra forma de entenderla es considerándola como un tema transversal que debería estar presente a través de todas las materias y de todos los cursos, este es el sentido de la transversalidad”.

Respecto a los programas de intervención en los problemas de indisciplina y violencia en las escuelas, la investigación ha señalado que no todas las escuelas pueden gozar de programas de intervención cuando se carece de recursos económicos y profesionales para llevarlos a cabo. De igual manera, los programas enfocados en aspectos aislados (como incidir sólo en los alumnos problemáticos), o los que no se mantienen de manera constante al paso del tiempo, no brindan buenos resultados. Cuando las materias curriculares, que ofrecen contenidos sobre la formación de valores, se llevan a cabo como una obligación más, tampoco se logran las metas propuestas, como educación cívica.

Daniel Goleman, citado por Turner (2011), en su libro Inteligencia emocional, habla sobre programas emergentes en las escuelas en donde los estudiantes sean enseñados a reconocer sus sentimientos. Al impartir conocimiento emocional, los niños pueden aprender a captar las emociones fuertes

productivamente, cómo leerlas en los otros, y a desarrollar habilidades para relacionarse con los demás.

Inteligencia emocional:

La inteligencia emocional se refiere a la capacidad de percibir y controlar los propios sentimientos y saber interpretar los de los demás, está integrado por el desarrollo de la autoestima y el adecuado manejo de las emociones y las habilidades sociales. Goleman, (1996), considera que destacan entre las habilidades que conforman la inteligencia emocional el autocontrol, el entusiasmo, la empatía, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo.

#### **METODOLOGÍA SOCIOAFECTIVA:**

El enfoque socioafectivo parte del trabajo de empatía, el sentimiento de concordancia y correspondencia con el otro, que permite desarrollar la seguridad y la confianza en uno mismo, así como la habilidad comunicativa verbal y no verbal. Se trata, en definitiva, de cómo individuos que forman parte de un grupo, cada cual viva en carne propia una situación empírica, la analice, la describa y sea capaz de comunicar su vivencia. El esquema que proponemos para trabajar de acuerdo con una metodología socioafectiva es el siguiente:

1. Se facilita un clima previo mediante algunos ejercicios de creación de conocimiento, estima y confianza.

2. Se parte de una situación empírica, una experiencia vivencial (un juego, una simulación, un experimento, la combinación de una lectura en voz alta con la imaginación personal, el análisis de imágenes, una representación teatral...) que

realiza todo el grupo. Lo más recomendable es que la actividad tenga gran dosis de espontaneidad, que desborde las ideas preconcebidas.

3. Se procede a la discusión que se inicia con una evaluación en primera persona de lo que se ha vivido, escuchado, experimentado, etc.

4. Se generaliza la discusión y se amplía la información o investigación para establecer la conexión con la realidad, partiendo de la más inmediata hasta llegar a los conflictos mundiales.

5. Se plantea qué se puede hacer para modificar, si fuera necesario, esta realidad. ¿Cómo transformarla?

Ésta llamada a la acción, al compromiso activo, resulta imprescindible para evitar una educación para la frustración y el conformismo. El cambio es posible. (Aguilera, 1994).

### **PLANTEAMIENTO DEL CASO**

Como parte de un servicio institucional de prácticas escolares que se realiza por parte del IPN, se contactó a la directora de la escuela “Yucatán”, la cual expresa su preocupación por la forma en cómo se desarrolla la convivencia de los miembros de su comunidad escolar, y al mismo tiempo presenta su interés por mejorar dicha situación, por lo que se decide retomar la situación para hacer un estudio.

A continuación, se describe la escuela primaria, la cual será escenario del presente estudio.

La escuela primaria “Estado de Yucatán” es una escuela pública de la Ciudad de México, que se caracteriza por ser de jornada ampliada, cubre un horario de 8 am a 2:30 pm. Se encuentra ubicada en una zona de alto riesgo de la colonia Guerrero, lo cual implica bajo nivel económico y cultural, así como un ambiente social permeado de violencia de diferentes tipos, con la cual han crecido los estudiantes, los padres de éstos y con lo que se enfrentan día a día los profesores de la escuela.

Analizando la situación particular de este centro escolar, la directora del mismo, observa diferentes eventos conflictivos que tienen que ver con las relaciones interpersonales, principalmente entre los alumnos, que al no ser llevadas de manera asertiva y positiva generan gran cantidad de quejas y demandas. Un ejemplo claro de ello es la manera de conducirse de manera cotidiana en el salón de clases, donde se observa la poca presencia del uso de valores como el respeto y la justicia, entre otros, en la interacción entre pares, y en ocasiones de las docentes hacia los alumnos.

Algunos miembros de la comunidad escolar, como son los estudiantes y padres de familia, prefieren resolver los conflictos de manera violenta, dejando fuera las consideraciones del buen trato y la solución pacífica de los conflictos, lo cual genera más problemas y plantea un clima escolar negativo.

Así pues, la convivencia escolar positiva en esta escuela se vuelve un reto, ya que para que se logre deben de estar involucrados todos los sectores de la comunidad, y tener una clara participación y actitud favorable al cambio.

Para conocer más de cerca y de manera específica la problemática de la escuela en relación a la convivencia, se realizó un diagnóstico con alumnos de todos los

grados, a través del cuestionario “el clima escolar y la violencia dentro de la escuela”. Así mismo, se elaboró y aplicó un cuestionario a las docentes, para conocer su percepción y opinión respecto a los mismos temas. La directora de la escuela fue entrevistada bajo una entrevista semiestructurada, para recoger su percepción y opinión sobre la situación de la convivencia escolar de la escuela a su cargo.

Tras el análisis realizado a los resultados de los cuestionarios de los alumnos, se detecta que las principales variables intervinientes en la convivencia escolar son: inadecuada solución de conflictos, falta de aplicación de valores, no saber expresar y controlar las emociones ( ser asertivos y saber establecer comunicación positiva), los factores de personalidad de cada miembro, de la gestión de recursos sociales, la participación de los docentes y los padres en la formación de competencias socioemocionales y la percepción de normalización de la violencia, entre otros.

Respecto a los maestros y directora se detecta que saben que existe el programa de convivencia escolar, pero solo algunos intentan, con poco éxito, aplicar la metodología que ahí se establece, además de señalar falta de comprensión y pericia para el manejo de los temas socio afectivos.

Como se puede observar, hay una amplia variabilidad de factores, por lo que para este estudio solo se tomaron en cuenta aquellos que se puedan influenciar de manera directa a través de la aplicación de estrategias de intervención socio afectiva, con los alumnos de los diferentes grados, con un pequeño grupo de madres, y con los maestros, a través de talleres.

Es así entonces, que se plantea el diseño y aplicación de un programa de intervención sobre la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales para mejorar la convivencia escolar, haciendo uso de una metodología socioafectiva.

## **MÉTODO**

Análisis del caso “Primaria Yucatán”

### **DISEÑO DE INVESTIGACIÓN:**

El objetivo del estudio fue modificar la convivencia a través de la construcción de interacciones positivas en los miembros de la comunidad escolar usando metodología socioafectiva.

El estudio se llevó a cabo en fases:

- a) Evaluación diagnóstica sobre el clima y la convivencia escolar.
- b) Análisis de los resultados del diagnóstico y obtención de categorías.
- c) Diseño de un programa de intervención ajustado a las necesidades de cada grupo.
- d) Aplicación de un programa de intervención.

Descripción de la investigación de campo

1. Se realizó una evaluación diagnóstica a través de un cuestionario denominado “Clima escolar y violencia”, el cual se aplicó a todos los estudiantes del plantel.

2. Después de identificar a través de un instrumento cómo se encuentra el clima y la convivencia escolar en el centro escolar, se diseñó un programa de intervención basado en la metodología socioafectiva, el cual se aplicó a los estudiantes (8 sesiones) en la modalidad de taller, a los padres de familia en un taller sobre el

mismo tema (8 sesiones), y a los maestros se les impartieron pláticas dentro del Consejo consultivo escolar de cada mes en tres ocasiones.

A la directora del centro escolar se le dió una retroalimentación final sobre los resultados encontrados después de la intervención, lo cual implica también sugerencias de mejora.

### Descripción del programa de intervención

El diseño del programa de intervención está basado en una metodología socio afectiva, esto determina la secuencia de las sesiones y la estructura de cada sesión.

Cada sesión tiene actividades particulares dependiendo del número de sesión y del grado del grupo. También se toma en cuenta cómo se va desempeñando cada grupo en cada sesión para definir con precisión la siguiente, y que realmente tengan una secuencia acorde al grupo.

Los temas que se desarrollaron en las sesiones grupales fueron los que resultaron de la evaluación diagnóstica, de la que se hizo un análisis de contenido resultando varias categorías, que son las que se valoraron con percepción negativa por parte de los estudiantes y que se retoman para su análisis y posteriormente se abordan en la intervención 3(ver tabla 1).

De la secuencia:

- Presentación y reconocimiento de los integrantes
- Afectividad y pertenencia
- expresión de las ideas y emociones
- planteamiento de las alternativas de solución centrada en la comunidad

- puesta en común
- retroalimentación

De la sesión:

Inicio: en esta etapa inicial se motiva a los estudiantes a la participación, además de lograr un estado de activación física y mental respecto a las tareas por realizar, crear una expectativa de trabajo y se encuadra la sesión.

Desarrollo: es el momento de introducir lo que propiamente constituye la actividad central en torno a la cual se expresarán las ideas, sentimientos y emociones de los participantes, así mismo se plantean posibilidades de cambio o solución. Se implementan actividades lúdicas.

Cierre: Se concluye respecto al aprendizaje obtenido en la sesión, a partir de la experiencia vivida, se motiva a que cada participante a que exprese verbalmente su pensar y sentir.

## **DISCUSIÓN**

### **DIAGNÓSTICO**

Los resultados de la evaluación diagnóstica son a partir del cuestionario de clima escolar y violencia dentro del salón de clases (tomando en cuenta a los estudiantes y maestros) y de acuerdo a las categorías estudiadas, que se presentan en la tabla 1. Estas categorías son las que los estudiantes perciben con dificultad y que en varios casos coinciden con la opinión de los maestros.

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

GRAD O	Estudiantes	Maestros	Estudiantes	Maestros
Prime r grado	<p><b>1ª</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●Valores básicos humanos</li> <li>●Educación/ Instrucción sobre violencia escolar.</li> <li>●<b>Educación socioemocional</b></li> <li>●Disciplina dentro del aula</li> <li>●Autorregulación</li> </ul>	<p><b>No hubo información.</b></p>		
Segun do grado	<p>2A</p> <p>Autoconcepto</p> <p>Valores</p> <p>Comunicación asertiva</p> <p><b>Control de emociones (conciencia, regulación, autonomía emocional).</b></p>	<p>Poca expresión de las emociones</p> <p>Mala comunicación entre pares</p>	<p><b>2 B</b></p> <p>Seguimiento de reglas</p> <p><b>Identificación y expresión de emociones</b></p> <p>Cohesión grupal y empatía</p> <p>Valores (respeto)</p> <p>Resolución de conflictos</p>	<p>No saben cómo resolver sus conflictos entre ellos y realizan conductas negativas. Hay violencia psicológica y verbal. Aíslan a algunos compañeros .</p>
Tercer grado	<p><b>3A</b></p> <p>Autoestima y Seguimiento de Reglas</p> <p>Cohesión grupal y</p>	<p>Violencia física y verbal</p> <p>Aíslan a algunos compañeros.</p>	<p><b>3B</b></p> <p>Autoestima y Autoconcepto</p> <p>Asertividad</p>	<p>Falta de respeto</p> <p>Empatía</p>

	<p>empatía</p> <p>Valores (justicia y democracia)</p> <p>Respeto a los demás</p> <p>Resolución de conflictos</p>		<p>Resolución de problemas</p> <p>Cohesión grupal y empatía</p> <p>Valores</p>	
<p>Cuarto grado</p>	<p><b>4A</b></p> <p>Autoestima y autoconcepto.</p> <p><b>Reconocimiento de emociones.</b></p> <p><b>Autorregulación y control del enojo.</b></p> <p>Valores (Empatía, respeto, tolerancia, justicia, inclusión)</p> <p>Comunicación asertiva</p> <p>Inclusión</p> <p>Solución de conflictos</p>	<p>Violencia física y psicológica.</p>	<p><b>4B</b></p> <p>Autoestima y autoconcepto</p> <p><b>Reconocimiento de las emociones</b></p> <p><b>Autorregulación y control del enojo.</b></p> <p>Valores</p> <p>Inclusión</p> <p>habilidades sociales</p> <p>trabajo en equipo</p>	<p>No hay límites</p> <p>problemas con la figura de autoridad</p> <p>Conductas negativas</p> <p>violencia física y verbal</p>
<p>Quinto grado</p>	<p><b>5A</b></p> <p><b>Educación socioemocional</b></p> <p>Disciplina dentro del aula</p> <p>Autoestima</p> <p>Autorregulación</p> <p>Escucha activa</p> <p>Asertividad en toma de</p>	<p>Ofensas verbales a modo de broma</p> <p>Gritan para hacerse escuchar</p> <p>No se respetan</p>	<p><b>5B</b></p> <p>Convivencia sana y asertiva entre los compañeros</p> <p>Escucha activa</p> <p>Toma de decisiones.</p>	<p>Dificultad de conciencia entre padres y entre padres y profesora.</p>

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

	decisiones Resolución de conflictos			
Sexto grado	<b>6A</b> Empatía Respeto <b>Comunicación asertiva (emociones)</b> Resolución de Conflictos	Nula participación de los padres para favorecer la convivencia positiva.  No saben expresar su enojo.  No miden la consecuencia de sus actos.	<b>6B</b> Autoestima Empatía Respeto a la diversidad Resolución de conflictos Comunicación asertiva <b>Control de emociones (conciencia, regulación y autonomía emocional)</b>  Bienestar personal	No saben manifestar su enojo.  Conductas de burla.  No hay compromiso de los padres.

**Tabla 1. Necesidades detectadas en los estudiantes según las categorías del cuestionario de “clima y violencia escolar”. Se presenta también la percepción del docente de cada grupo.**

Los datos presentados en la tabla reflejan diferencias en las necesidades de cada grupo, lo cual tiene que ver con la edad de los estudiantes y el clima que se da en el aula dada su composición, determinada ésta por las diferentes personalidades de los estudiantes que traen consigo los aprendizajes y experiencias de la familia y otros escenarios de convivencia, tal como señala Cassinda-Vissupe y cols.(2016) en un estudio, donde detectaron que las emociones displacenteras tienen como origen la familia y lo que en ella sucede, estas emociones displacenteras se ven reflejadas en su conducta mostrándose hostil, violenta, poco asertiva.

Se puede ver en la tabla 1, que un factor común que aparece como debilidad en casi todos los grupos, es la presencia de dificultades por fallas en el reconocimiento y manejo de las emociones, lo cual trae repercusiones en otras áreas de desarrollo como lo es el área personal-social.

Es de esperarse que, si los integrantes de los grupos de los ciclos iniciales tienen carencias para el desarrollo socioemocional, entonces se puede proyectar a corto o mediano plazo dificultades en la convivencia escolar, como lo señala Bisquerra (2012), muchos problemas sociales y personales son una manifestación del analfabetismo emocional. El desarrollo de competencias emocionales a través de la educación emocional puede representar una mejora que afecta positivamente a múltiples aspectos de la vida. En este caso la intervención puede ser preventiva y en los grupos más avanzados aplicar una intervención a nivel secundario.

Así mismo los resultados del diagnóstico dejan ver dificultades en factores como la autoestima, el asertividad, la comunicación, los valores, la autorregulación, la disciplina.

Por lo tanto, es fundamental para la escuela actuar sobre estas necesidades detectadas y llevar la aplicación de un programa que incorpore a la práctica diaria las experiencias que mediaticen analíticamente las emociones y cubrir un primer escalón en la ruta de cambio en las prácticas sociales positivas que conduzcan a una sana convivencia libre de violencia y enfocada en los valores de la paz social positiva.

### **INTERVENCIÓN**

**A partir de la intervención planteada se hace el siguiente análisis general:**

1. La edad de los niños no es una limitante para que ellos reflexionen acerca de las diferentes situaciones sociales y personales que ocurren en su entorno escolar o familiar. Los niños más pequeños hacen análisis muy concretos pero acertados, sobre todo si cuentan con la mediación de un adulto que los motive y apoye en la comprensión y expresión de sus ideas y sentimientos, en cambio los niños más grandes (10-12 años) tienen mayor dificultad para esto ya que en esta etapa les da pena poder hablar o exponer sus ideas, y esto es debido a que no están acostumbrados a hacerlo.

2. La disciplina es un factor sumamente importante en el salón de clases, y se detecta que en todos los grupos impera la indisciplina, que en parte no es favorecida por el docente, pero por otro lado es parte de la conducta de los niños que está desregulada y que está caracterizada por la falta de la aplicación de valores como la justicia, la colaboración, el respeto, la tolerancia; además de la falta de asertividad y comunicación, que a su vez no les permite resolver problemas de manera

eficiente. Por lo tanto la incorporación de éstos últimos como temas para la intervención refuerza la presencia de información al respecto y a través de las actividades lúdicas y participativas, los niños integran y logran reflexionar sobre su pensar, sentir y hacer.

3. Se modificaron las reglas o límites conductuales por principios de convivencia a través de acuerdos donde los alumnos participaron activamente, esto deja ver que el estar involucrado en el establecimiento de acuerdos, incrementa el respeto por los mismos. De este modo los niños observan un beneficio al respetarlos ya que evitan los castigos o reprimendas a las que cotidianamente están expuestos, aumentando la probabilidad de que estas conductas vuelvan a aparecer.

4. Al ser conducidos a prácticas de interacción positivas, presentaban al inicio la persistencia en el uso de sus conductas sociales propias, que son negativas, pero conforme se fue dando el paso de las sesiones se fueron apropiando de conductas nuevas y que eran reforzadas por las facilitadoras, los pares y la maestra de grupo. Lo cual significa que la práctica y el refuerzo permiten la apropiación y valoración de dichas acciones.

5. Los niños fueron capacitados para poder resolver dificultades de interacción, los cuales comúnmente solo se intentaban solucionar a través de la maestra y de su imposición, sin dejar que el grupo lo hiciera activamente, así que en cada sesión se les exhortaba a usar los aprendizajes anteriores y aplicarlos todas las veces que se pudiera, cómo ser asertivos, empáticos, autorregularse, aplicar los pasos para resolver problemas, expresar sus emociones.

6. Se detectó en las sesiones que los niños hacían uso de vocabulario propio de los temas que se iban analizando, cómo expresar “yo ya me regulo”, o expresar

la emoción que experimentaron ante ciertos eventos, a través de conductas positivas como colaborar, compartir, solicitar permiso para la participación, entre otros.

### **Respecto a la participación de las madres en el taller tenemos que:**

1. Hubo un grupo muy reducido, en comparación al total de padres de familia, además el número de integrantes estuvo fluctuante. Esto no favoreció al cumplimiento de las metas del estudio, sin embargo, las madres participantes, tuvieron logros importantes.

2. Los temas abordados en el taller aplicado fueron los que resultaron comunes dentro de los temas que se impartieron en los diferentes grupos, los temas fueron: autoestima, asertividad, comunicación, inclusión, solución de problemas, disciplina, valores y transversalmente emociones, enmarcados en la influencia sobre convivencia positiva.

3. Se observaron cambios respecto a la percepción que tienen las madres sobre su propio comportamiento, es decir lograron identificar como han venido comportándose negativamente ante los comportamientos de sus hijos/as, y en consecuencia logran determinar cuáles son las propias conductas que deben de modificar y cómo este cambio favorece la interacción no solo con sus hijos/as, sino también con los demás miembros de la familia y la comunidad.

4. Estos cambios se detectan a partir del discurso que utilizan en las sesiones, al expresar y compartir las situaciones personales, donde están de por medio las interacciones con los hijos/as y cómo fue que las atendieron para darles solución.

5. Es importante señalar que entre las madres participantes hubo retroalimentación sobre sus situaciones, brindándoles recomendaciones y motivación para continuar con el cambio visto y esto reforzó la confianza en el grupo.

6. Al cierre del taller, las participantes solicitaron darle continuidad a la actividad, ya que expresaron que al haber sido de gran utilidad para su vida desean continuar aprendiendo.

### **RESPECTO A LA PARTICIPACIÓN DE LOS MAESTROS SE TIENE QUE:**

1. Los maestros fueron receptivos a las actividades propuestas. Las facilitadoras de los talleres fungieron como modelos o guías para modificar algunas prácticas educativas que resultan ser obsoletas, por la falta de eficacia.

2. Algunos maestros, expresaron su interés por el método socioemocional, ya que comentan que el permitir que los niños se integren a través del conocimiento entre ellos, de manera lúdica, facilita que se dé una convivencia más positiva en el salón de clases. Ver que los niños se pueden expresar y ofrecer propuestas de cambio les parece que es algo que no se da de manera natural, que se debe de propiciar de parte de ellos.

3. Es de suma importancia la participación de la directora de la escuela, ya que, si ella propicia que se den las pautas para incorporar actividades para la mejora educativa, en este caso los talleres de desarrollo socioemocional, en cascada se verán las mejoras para la comunidad escolar, que fue lo que sucedió en el caso de la escuela Estado de Yucatán.

### CONCLUSIÓN

De este estudio se obtiene que, aunque existe un programa institucional para el desarrollo socioemocional en los estudiantes de educación básica éste se aplica de manera mínima o incompleta en la escuela objeto de estudio.

La aplicación de actividades para el desarrollo socioemocional si mejora las pautas de convivencia entre los pares en el salón de clases, y entre el maestro y los estudiantes.

El uso del método socioemocional es eficaz para la construcción de pautas de convivencia positiva.

Dichas actividades deben de ser transversales a la currícula, lo que equivale a ser parte de un estilo profesional en el proceso educativo.

Los maestros deben de involucrarse más en la aplicación de estrategias lúdicas para la mejora de la convivencia, actualizando su formación profesional en este sentido. Se recomienda incorporarse a cursos sobre derechos humanos. Así mismo se les conminó a aplicar los principios de dichos temas en sí mismos, para poder ser empáticos con los miembros de su comunidad escolar.

El maestro es el adulto que funge como figura significativa para mediar las diferentes situaciones de convivencia en el interior de la escuela, por lo que el conocimiento no solo teórico, sino aplicado que tenga sobre el tema de convivencia, será fundamental para que la convivencia sea positiva en un marco de respeto y valores.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Abarca, M. (2003). La educación emocional en la educación primaria. Currícula y práctica (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/02.MMAC\\_SEGUNDA\\_PA\\_RTE.pdf](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/02.MMAC_SEGUNDA_PA_RTE.pdf).
- Aguilera, B. (1994). Educar para la paz: una propuesta posible (Vol. 25). Los libros de la catarata.
- Ascorra, P., López, V. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas. PSYKHE.27(1),1-12.
- Asili, N. (2011). Un mundo sin violencia ¿Realidad posible o sueño inalcanzable? México: edit. PAX.
- Bisquerra, R. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. 20-34. Recuperado de [https://docs.google.com/document/d/1t2aKlaHIW2hcnWam\\_Z7ESrGYDmVI20VV6pNvPwWrJFA/edit](https://docs.google.com/document/d/1t2aKlaHIW2hcnWam_Z7ESrGYDmVI20VV6pNvPwWrJFA/edit).
- Carazo, M. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento & Gestión. Vol. 20.jul.165.193.
- Cassinda-Vissupe, M. Angulo-Gallo, L. (2016). Características de la expresión emocional en los escolares primarios y su manejo desde la perspectiva del personal docente-educativo. Revista electrónica Educare. Vol.21(1) enero-abril 2017 :1-16.

8Estudio de conductas, clima escolar y convivencia en los centros educativos de Cantabria. Recuperado en: [https://www.educantabria.es/docs/info\\_institucional/publicaciones/2006/Convivencia\\_anexo2.pdf](https://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2006/Convivencia_anexo2.pdf).

Herrera, K., Rico, R., Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.

Kostelnik, M. Soderman, A. (2009). El desarrollo social de los niños. México: DELMAR CENGAGE Learning.

### **RESEÑA**

#### **MÓNICA SERRANO TREJO**

Licenciada en psicología por la UNAM, con una maestría en Educación (con aplicación a las nuevas tecnologías). Cuento con un doctorado terminado en educación. Curse el Diplomado en “Formación docente” que imparte el IPN, y curse el Diplomado “Diagnóstico e intervención Neuropsicológica de las alteraciones del desarrollo infantil”, en la UNAM.

Actualmente soy docente de tiempo completo, tengo la categoría de docente titular “C”. Soy becaria recurrente del programa de becas de exclusividad académica (COFAA), y del programa de becas de estímulo al desempeño docente (EDD).

En cuanto a actividades administrativas he sido presidente de la academia de psicología educativa, responsable del servicio social de esta área, fui jefa del departamento de investigación. Participé en la reestructura del Plan de estudios

de la licenciatura de psicología, y coordiné el trabajo de algunas unidades de aprendizaje, así mismo, en otras estuve como colaboradora.

Participo en la elaboración del Plan de estudios del posgrado de psicología del CICS UST, denominado “Maestría en intervención psicológica”. Coordino el diseño de 8 unidades de aprendizaje de la Línea de generación del conocimiento “Intervención psicológica de la infancia y la adolescencia”.

Actualmente imparto clases en psicología área educativa y, en el Programa de Maestría estoy incorporada como docente en dos unidades de aprendizaje.

También participé como docente en cursos de actualización docente en el CICS UST, para alumnos y maestros y además en el Diplomado Institucional de Formación de Competencia tutoriales.

En el rubro de investigación he participado hasta la actualidad en proyectos de investigación del área de la salud y educación, en los cuales se han incorporado a estudiantes becarios del BEIFI. He logrado publicar algunos artículos, así como también he participado en la presentación como ponente en diversos espacios. Actualmente estoy incorporada a la Red en Salud del IPN. En mi tiempo libre doy atención psicopedagógica a niños y adolescentes.

**EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN  
PSICOLOGÍA EDUCATIVA SOBRE LA ENSEÑANZA REMOTA  
ANTE LA PANDEMIA**

**EXPERIENCES OF HIGER LEVEL STUDENTS IN EDUCATIONAL  
PSYCHOLOGY ON REMOTE TEACHING IN THE FACE OF THE PANDEMIC**

Gabriela Ruiz Sandoval.  
Universidad Pedagógica Nacional.  
México

Investigación Cuantitativa

**RESUMEN:** A partir de los cambios que se tuvieron que hacer a mediados del mes de marzo del año 2020, debido a la pandemia por el virus COVID-19, el sector educativo hizo adecuaciones en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Docentes y estudiantes enfrentaron los cambios de una educación presencial a la educación remota. Si bien la situación resultó complicada para los docentes, la complejidad para los estudiantes era aún más preocupante. En la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), los estudiantes inscriben cinco asignaturas por semestre; lo anterior significa que, ellos se tuvieron que adaptarse a cinco diferentes propuestas de enseñanza remota, esto les implicó integrarse a las plataformas que sus profesores decidieron ocupar, sin olvidar el uso de otros recursos tecnológicos para seguir cumpliendo con sus actividades académicas.

Derivado de lo anterior, se pensó en identificar las experiencias que los estudiantes tuvieron ante la implementación de la enseñanza remota por la situación de pandemia. Para ello, se realizó un estudio cuantitativo con un análisis descriptivo. Se convocó a los estudiantes de dos grupos de sexto semestre, a los que se tuvo acceso, mismos que podrían participar de manera voluntaria y confidencial, participando en total 54 estudiantes. El cuestionario se diseñó y analizó con base en cinco apartados: información general e identificación de asignaturas, diagnóstico realizado por el docente sobre los recursos de los estudiantes, ajustes a las actividades, seguimiento a estudiantes e identificación de obstáculos y fortalezas de los estudiantes ante la educación remota.

Se encontró que los estudiantes requieren mantener una comunicación síncrona y asincrónica con el docente, que tenga disposición para resolver dudas y retroalimentar los trabajos, así como la necesidad de comprender las dificultades a las que se enfrentan al no poder tener una interacción física. Lo anterior nos lleva a pensar que estos resultados, son un punto de partida para reformular nuestras acciones como docentes que tendremos que seguir formando a nuestros estudiantes desde la educación remota y debido a que el panorama de la pandemia, parece que no mejorará pronto y debemos estar conscientes de ello.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Superior, Educación Presencial, Educación Remota, Estudiantes, Pandemia, Covid-19

**ABSTRACT:** From the changes that had to be made in mid-March 2020, due to the COVID-19 virus pandemic, the education sector made adjustments in the

teaching - learning processes. Teachers and students faced the changes from a face-to-face education to remote education. While the situation was difficult for teachers, the complexity for students was even more worrying. At the National Pedagogical University, students take five subjects per semester; this means that they had to adapt to five different proposals, implying to join the platforms that their professors decided to use, and not forgetting the use of other technological resources to fulfil their academic activities.

Derived from the above, it was thought to identify the experiences that students had before remote teaching due to the pandemic situation. For this, a quantitative study was carried out with a descriptive analysis. Students of two sixth semester groups were convoked, those who could be accessed, to participate voluntarily and confidentially. The questionnaire was designed and analyzed based on five sections: general information and identification of subjects, diagnosis made by the teacher about the resources of the students, adjustments to the activities, monitoring of students and identification of obstacles and strengths of the students before the remote education.

It was found that students require synchronous and asynchronous communication with the teacher, who should be willing to resolve doubts and provide feedback on the work, as well as the need to understand the difficulties they face by not being able to have a physical interaction with the teacher and with his companions. This leads us to think that these results are a starting point to reformulate the teaching actions that we will have to implement to continue training our students from remote education.

**KEYWORDS:** Higher Education, Face-to-Face Education, Remote Education, Students, Pandemic, Covid-19.

## INTRODUCCIÓN

A finales del año 2019 en Wuhan, China inicio un brote de neumonía, en aquel momento la situación parecía un hecho aislado, si bien el deterioro de algunas personas se tornaba crítico, en ese momento todo parecía indicar que no debíamos preocuparnos, dicha situación cambio semanas después, cuando se identificó que el contagio se podía dar persona – persona y posteriormente se indicaba que el nivel de contagio parecía ser exponencial; se trataba de un nuevo coronavirus clasificado como SARS-CoV2, causante de la enfermedad COVID-19. Parte de la sintomatología detectada en los pacientes enfermos por COVID-19 son “dolor de garganta, fatiga, tos seca, mialgia y fiebre. Algunos pacientes también presentan dolor de cabeza, vómito, hemoptisis, diarrea, disnea, producción de esputo y linfopenia” (Suárez, Suarez, Oros y Ronquillo, 2020, p.464)

A mediados del mes de enero del año 2020, se empezaron a identificar más casos en otros países en Europa y en América del Norte “El primer reporte de caso en el continente americano, surgió el 19 de enero 2020... el 24 de enero se reporta el primer caso de COVID-19 en Europa” (Koury y Hirschhaut, 2020). En México, se dio conocer el primer caso “el 27 de febrero de 2020 en la Ciudad de México. Se trataba de un mexicano que había viajado a Italia y tenía síntomas leves” (Suárez, Suarez, Oros y Ronquillo, 2020, p.465)

Fue el 11 de marzo del 2020, cuando la Organización Mundial de Salud (OMS) declaró a esta enfermedad como una pandemia y debido a que la transmisión de la

enfermedad se daba “persona a persona por contacto directo o indirecto con secreciones respiratorias o fómites al estornudar o toser” (Koury y Hirschhaut, 2020), fue así que, una de las primeras medidas que se promovieron para evitar el contagio fue el distanciamiento social y el aislamiento.

Mientras esto sucedía, el sector educativo estaba al pendiente de cualquier novedad que fuera indicada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), fue el 14 de marzo del 2020, cuando se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el acuerdo número 02/03/20 para suspender las clases de todas las instituciones educativas dependientes de la SEP por un periodo que, inicialmente, abarcaría del 23 de marzo al 17 de abril. Poco a poco y conforme fueran pasando los días, se suspendieron las diferentes actividades en el país. El 21 de abril, cuando México ya se encontraba en la fase 3 de COVID-19, esto es, ya existían evidencias “de brotes activos y propagación en el territorio nacional... Las medidas tomadas en esta fase fueron la suspensión de actividades no esenciales del sector público, privado y social, así como la extensión de la Jornada Nacional de Sana Distancia hasta el 30 de mayo” (Suárez et al., 2020, p.465), la consecuencia fue, que no regresaríamos a las aulas, al menos de forma presencial.

Ante tal panorama, comenzaron a surgir una serie de preguntas por parte de los docentes sobre ¿Cómo se trabajaría?, ¿Cómo se reestablecería la comunicación con los estudiantes?, ¿Qué recursos se usarían para dar continuidad a las clases?, ¿Los estudiantes tendrían la posibilidad de dar continuidad desde su casa?, entre muchas otras preguntas y seguramente los

estudiantes también se preguntaban muchas otras cosas relacionadas con sus clases.

En este momento se podía pensar en dos panoramas, por un lado, las instituciones que contaban con una infraestructura y con recursos tecnológicos y plataformas educativas para dar seguimiento a sus estudiantes y, por otro lado, las instituciones que no contaban con estos recursos y por ende, no estaban preparadas para atender una situación que pudiera dar respuesta a las necesidades de la comunidad.

Es así que, se identificó como una de las principales complicaciones que se derivaron del resguardo, “quédate en casa” como se enunciaba en el contexto mexicano, un cambio drástico en la modalidad para enseñar y aprender, esto es, de una educación presencial se pasó a la educación remota, denominada también educación remota emergente o educación remota en línea.

Los docentes se vieron obligados a replantear su metodología de la enseñanza, y también se vieron obligados a preguntarse sobre los cambios que tendrían que hacer en los contenidos y las actividades que solían desarrollar en lo presencial, incluso tuvieron que pensar en qué tipo de plataforma o qué recursos tecnológicos tendrían que usar; pero el cambio, no sólo fue para los docentes; también los estudiantes se enfrentaron a dicho reto y los que pudieron, se ajustaron a la dinámica para continuar y concluir el semestre. Por eso, más allá de lo que el docente pudiera usar, aplicar, enseñar, es fundamental saber ¿Qué sucedió con los estudiantes ante un cambio tan radical? Detectar las necesidades de los estudiantes es fundamental para que el docente pueda generar mejores propuestas de enseñanza.

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

Es importante señalar que, los estudiantes en la UPN, usualmente cursan cinco materias por semestre, y pensando en el nuevo escenario, los estudiantes tendrían que adaptarse a cinco formas diferentes para dar continuidad a los cursos que tenían inscritos, así que seguramente ellos se preguntaban ¿Cómo se van a comunicar mis profesores? ¿Qué me van a pedir? ¿Cómo será la forma de trabajo?, ¿Qué tipo de herramientas va usar? entre algunas otras preguntas.

Derivado de lo anterior, surge el interés de conocer las experiencias que los estudiantes tuvieron en su proceso de enseñanza - aprendizaje remoto durante el semestre 2020-1, siendo este semestre el que se encontraba en curso, cuando se presentó la emergencia sanitaria. Para ello se elaboró un cuestionario dividido en cinco apartados, se envió un correo electrónico a los estudiantes convocándolos a participar, se adjuntó una carta en la cual se redactó la finalidad del estudio, así como la garantía del resguardo, protección y confidencialidad de sus respuestas. El cuestionario se creó y se publicó en “formularios Google”, con un total de 60 preguntas. Con la información recabada, se hizo un análisis estadístico descriptivo y se encontró que, en este primer momento en el proceso de pasar de una educación presencial a la educación remota, no todos los docentes estaban preparados, algunos tardaron un tiempo en tomar la iniciativa para continuar con las actividades, y en general se notó la necesidad por parte de los estudiantes para mejorar la comunicación ya fuera de forma asíncrona o sincrónica; de igual forma, se encontró que es fundamental partir de un diagnóstico de los estudiantes para comprender e identificar los recursos con los

que cuentan y la situación actual que están viviendo para poder continuar con sus estudios.

Hacer adecuaciones no es un tema sencillo, y pensar en cómo los contenidos que estaban formulados para ser aprendidos en clases presenciales, ahora tendrían que ser modificados para poder ser aprendidos vía remota, implicó un gran reto para todos los docentes, pero no es algo imposible.

Por ello a partir de la información que se obtuvo en el estudio, se pretende que sea un punto de partida para los siguientes semestres, debido a que, el panorama de la pandemia en México, como en otros países, es complicado y seguramente tendremos que seguir en casa.

### **DE LA EDUCACIÓN PRESENCIAL A LA EDUCACIÓN REMOTA, PERO NO NECESARIAMENTE EDUCACIÓN EN LÍNEA.**

En México, a partir del 23 de marzo la indicación de la SEP fue que se cerraban todas las instalaciones de todos los centros educativos debido a la pandemia y al confinamiento que la situación nos requería. En nuestro contexto se atravesaba el período vacacional de Semana Santa y seguramente algunas personas no dimensionaban lo que vendría y se llegó a pensar que pronto regresaríamos a las aulas, pero no fue así, la situación empeoró y cada día estaba más lejano para pensar en un posible regreso a nuestras instituciones.

La educación presencial de acuerdo con Romero-Mayoral et al. (2014) “es un acto comunicativo donde un profesor imparte clases a sus alumnos, en un mismo lugar y tiempo” (p.174), el contar con un espacio físico donde puedan coincidir docentes y estudiantes brinda la oportunidad para retroalimentar y autorregular los

procesos de enseñanza – aprendizaje, es gracias a estos espacios que los docentes pueden observar las expresiones gestuales y corporales de sus estudiantes, escuchar en ese momento sus aportaciones para identificar como están procesando la información, así como los tonos de voz de cada uno de ellos y con base en ello producir retroalimentaciones que ayuden a los estudiantes a concretar los objetivos y los aprendizajes esperados.

Además del espacio físico, mejor conocido como las aulas, estas pueden encontrarse equipadas con los elementos básicos indispensables como pizarrón, bancos o sillas, mesas o pupitres, y estantes, la disposición de estos muebles varía en función del desarrollo de las sesiones de cada docente y porque podrá agrupar a los estudiantes en equipos más pequeños o bien, si es necesario hacer un debate podrá disponer a los estudiantes en dos bloques. En el mejor de los casos, algunas aulas de algunas instituciones pueden tener otros recursos, como por ejemplo recursos tecnológicos como proyectores, televisiones o conexiones de red, mismos que pueden ser empleados por el mismo docente y por los estudiantes.

Pero ahora, ya no tenemos esos espacios, hoy no podemos estar en espacios cerrados y por eso se dispuso trabajar desde casa, y a partir de esta situación se habla de la educación remota, más que una educación virtual o en línea, lo que la mayoría de los docentes ha intentado desarrollar a lo largo de estos meses, en palabras de Hodges et al. (2020) la educación remota a diferencia de la educación en línea, se formula como un cambio temporal en la instrucción en la que se plantean alternativas debido a una situación de crisis, requiere del

planteamiento de soluciones para la enseñanza que en otras circunstancias se realizaría de forma presencial, esto es, el uso de recursos tecnológicos se hace indispensable y estos pueden ser temporales y pueden configurarse de manera relativamente rápida.

Es de vital importancia recordar que la educación remota surge ante la situación emergente, en la que se van diseñando de manera rápida actividades que requieren los estudiantes para seguir avanzando en su formación, y como señala Hodges et al. (2020) la educación remota, no es un proyecto de desarrollo de un curso en línea, es importante recordar que solamente es una solución temporal, aun cuando se empleen los mismos recursos tecnológicos que la educación en línea.

Se puede hablar hoy de una educación remota de emergencia en línea, porque los docentes se encuentran reformulando objetivos y actividades de los cursos que imparte, algunos de ellos quizá, ocupando plataformas institucionales o de libre acceso o algunos otros recursos para generar sus sesiones virtuales.

Finalmente, para tener claridad en porque lo que estamos haciendo hoy, no es educación en línea, como menciona Hodges et al. (2020) el aprendizaje en esta modalidad es el resultado del diseño y un plan instruccional muy preciso, por medio de la cual se toman decisiones para que las acciones que debe hacer el estudiante, tengan un impacto, situación que no sucederá ante una situación de emergencia.

Los docentes han realizado esfuerzos para integrar el uso de recursos de la educación en línea, sin necesariamente contar con un conocimiento previo de las mismas y como señala Sepúlveda (2020), la integración de esos recursos responden a una lógica pedagógica, al diseño de secuencias que los estudiantes deben explorar autónomamente para acceder a los contenidos, y aquí nos

encontramos con la primera barrera porque los estudiantes en la modalidad presencial no necesariamente tienen este grado de autonomía.

Para Sepúlveda (2020) la interacción que se realiza en la educación en línea se hace uso de las tutorías, de los foros de participación, de las actividades que deben hacerse con otros compañeros, pero que no necesariamente tendrán una comunicación síncrona, a diferencia de la educación remota donde los docentes, ante la situación de pandemia, han hecho sesiones en streaming como lo expresó.

En la situación actual, de pandemia, los docentes y estudiantes se encuentran viviendo una serie de preocupaciones que van más allá de las clases, las personas hoy en día se encuentran más preocupadas por el temor a ser contagiados, porque el confinamiento generó que familias tuvieran que convivir 24 por 24 horas, generando algunas tensiones familiares, en algunos casos fue más complicado porque quizá algún familiar enfermo y la situación se volvió más complicada, pero también se vivieron pérdidas de empleos, aunado a la edad algunos padres, quienes resultaban ser parte de la población vulnerable, más de un estudiante tuvo que salir a trabajar para ayudar y proveer las necesidades en casa, todo esto no podía dejarlo de lado el docente y esto implicaba más ajustes o nuevos ajustes a lo que ya se había trabajado previamente.

### **RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA LA EDUCACIÓN REMOTA**

De forma general se sugiere que el docente debe crear espacios para fomentar el diálogo y la reflexión con sus estudiantes, monitorear sus procesos y su

avance, así como darles la oportunidad de expresarse y en caso de ser necesario tranquilizarlos.

La búsqueda de plataformas educativas o de libre acceso que satisfagan en la medida de las posibilidades las necesidades, contar con los recursos necesarios para dar seguimiento a los estudiantes y a sus actividades, tener la posibilidad y los espacios para retroalimentar, tener la facilidad para grabar las sesiones, presentar cuestionarios en formularios, compartir pantallas, etc., son parte de los recursos que se esperarían pudieran tener un docente en un solo espacio, pero en un periodo emergente, en algunos casos se han buscado recursos sobre la marcha y otros se han ido descubriendo en el camino.

El uso de recursos tecnológicos, básicamente se pueden pensar como un apoyo para los procesos de enseñanza – aprendizaje. El docente debe generar actividades que fomenten el aprendizaje en sus estudiantes, mediante los recursos remotos o a distancia que conozca y que se le faciliten, especialmente porque nos encontramos en una situación emergente.

Se puede pensar en actividades sincrónicas, entendiendo por estas, las actividades que realiza en tiempo real, permitiendo tener interacciones entre el docente y los estudiantes, para ello se emplean recursos tecnológicos que permiten realizar videoconferencias (Meet, Zoom, Teams, BigBlueButton, Jitsi, etc.), llamadas (teléfono fijo o celular), o chats (mensajería instantánea), asimismo una vez iniciada la comunicación sincrónica por medio de una videollamadas, se pueden recurrir a otros recursos que fomenten una participación activa de los estudiantes, generando formularios con preguntas de respuestas breves, preguntas detonantes, o bien hacer uso de algún pizarrón virtual para interactuar con el grupo.

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

Como ya se dijo, el docente debe ser consciente de que, no todos los estudiantes podrán tener una conexión en las sesiones sincrónicas, así que debe pensar en actividades asincrónicas, esto es, la comunicación atemporal, no se da en un mismo tiempo y espacio. Por lo tanto, este tipo de actividades son propuestas y programadas por el docente, compartiéndolas a través de alguna plataforma educativa (Moodle, Blackboard, Classroom, Edmodo, etc.), también el correo electrónico, un blog, pueden ser recursos para este tipo de actividades, las cuales pueden tener la consigna de ser individuales o en equipos pequeños y se puede hacer uso de muchos otros recursos como las nubes (Dropbox, drive, one-drive, etc.) para la edición de archivos de forma asincrónica. Un aspecto fundamental en este tipo de actividades son las instrucciones.

Hasta aquí se ha podido destacar, la importancia de varios elementos que el docente debe tener en cuenta a la hora de adecuar los objetivos, contenidos y actividades de sus cursos antes la emergencia sanitaria que se vive. Desde tener presente las necesidades de los estudiantes, comprender que las situaciones actuales de los estudiantes son diversas, posibilitar la comunicación síncrona y asíncrona con los estudiantes. A manera de síntesis, en este periodo se han publicado diversos documentos institucionales con orientaciones para los docentes y derivado de ello, sintetizo algunos elementos que pueden incidir en una mejor instrumentación de cursos para la enseñanza remota:

- Características de los estudiantes, esto implica, un seguimiento sobre sus competencias digitales, el control de sus avances, administración de su tiempo, sus hábitos y las estrategias de aprendizaje, sin olvidar su situación actual laboral

y familiar, y los accesos de conexión y dispositivos con los que cuentan los estudiantes.

- Revisión y análisis del programa, considerando objetivos, contenidos, y temas más relevantes, así como las posibles actividades que se podrían desarrollar de forma sincrónica y asíncrona, sin dejar de lado los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

- Programar sesiones sincrónicas y tener un plan de acción para cada una de ellas. Integrar herramientas que fomenten la participación de los estudiantes, pudiendo ser éstas, la formulación de preguntas con formularios en Google y de acuerdo al conocimiento y destreza de casa docente se cuenta con la posibilidad de elaborar materiales con herramientas tipo Kahoot o hacer encuestas con Mentimeter, solo por mencionar algunos ejemplos.

- Actividades asíncronas, para lo que se debe considerar la redacción de instrucciones claras, cortas y sencilla, acorde con los objetivos y sin saturar, mismas que podrán ser flexibles, se pretende que generen interés y que lleguen a ser motivadoras para los estudiantes, ser consciente del tipo de actividad que se pide y de los tiempos para la elaboración de las mismas, así como contemplar tiempo para retroalimentar, asesorar y resolver dudas de forma grupal e individual, y finalmente pensar más en el aprendizaje y no en la cantidad de contenidos.

- Plataformas de aprendizaje, en caso de no se cuente con una tener una plataforma institucional, se sugiere la búsqueda de alguna plataforma de libre acceso que tenga una interfaz sencilla y que el docente conozca para poder resolver dudas de los estudiantes, mientras la exploran y se familiarizan con ella.

- Otros recursos tecnológicos, el docente puede hacer uso de presentaciones, vídeos, textos, entre otras aplicaciones que pueden ser usadas para las sesiones síncronas, pero también los estudiantes pueden hacer uso de estos recursos para la elaboración de sus actividades asíncronas.

### **MÉTODOLOGÍA**

El estudio realizado tuvo el objetivo de conocer las experiencias que los estudiantes de sexto semestre de la licenciatura en psicología educativa tuvieron ante la implementación de la enseñanza remota por la situación de pandemia. Para ello, se decidió por una metodología de tipo exploratoria - descriptiva acorde con la Martínez (2011) los estudios descriptivos buscan obtener un panorama de un hecho a estudiar, así como los estudios exploratorios ayudan a explicar los hechos investigados. Debido a que la situación que se investigó fue un primer acercamiento que se tuvo con los estudiantes ante una situación nunca antes vivida, esto es, los estudiantes no se habían enfrentado a una educación remota emergente en línea, ellos solían asistir a la Universidad a cursar sus clases una modalidad educativa presencial y muy es importante poder hacer una descripción de las experiencias que tuvieron para identificar posibles mejoras que se puedan establecer para futuros cursos.

El estudio se realizó con la participación de estudiantes de dos grupos de la carrera en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional que cursaban el sexto semestre, al momento en que se inició el confinamiento por la situación de Covid-19, siendo estos, los únicos grupos a los que se tuvo acceso.

Debido a la situación de confinamiento resulto complicado poder acceder a más grupos, además el estudio se llevó a cabo una vez finalizado el semestre y resulto complicado dar seguimiento de los estudiantes de otros grupos.

Se recurrió al apoyo de los dos docentes que respondieron al llamado y que habían impartido algún curso en sexto semestre, siendo ellos el enlace con los estudiantes para contactar y explicar a los estudiantes en qué consistiría el estudio.

Se escribió una carta de presentación, en la que se redactó la finalidad del estudio, así como la garantía del resguardo, protección y confidencialidad de sus respuestas. La carta fue compartida vía correo electrónico con una presentación, la carta adjunta con la ampliación de la información y se compartió la URL para que los estudiantes pudieran ingresar directamente al formulario.

Derivado de la invitación y participación voluntaria que se hizo a los dos grupos para responder el cuestionario, se contó con un total de 54 cuestionarios. La invitación se decidió que fuera voluntaria porque se pensó que los estudiantes ya habían tenido suficientes dificultades para poder concluir sus cursos y lo que se buscaba era que ellos respondieran porque existía una necesidad por comunicar algo de lo que había sucedido con este cambio.

De los 54 estudiantes, 43 son mujeres y 11 son hombres, la edad promedio de todos los estudiantes es de 23 años, ambos grupos forman parte de la matrícula que corresponde con el turno matutino.

Una de las principales limitaciones fue la fluidez en la comunicación, las respuestas no siempre fueron de forma inmediata y eso resulto en una dificultad para invitar a otros grupos. También, dado que el contacto se hizo a través de los docentes para que fueran ellos mismos los que pudieran compartir la invitación con

su grupo vía correo electrónico, no se recibió respuesta de muchos docentes. Aún con la participación de dos grupos, los datos que se recuperan ayudaron a identificar lo que aconteció con algunos docentes e incluso se logró identificar algunas necesidades expresadas por los estudiantes y que son parte fundamental para la planeación del siguiente semestre.

El procedimiento que se llevó a cabo fue, el diseño del cuestionario, mismo que fue montado en “Formularios Google”. Mientras se diseñó el cuestionario, se contactó a docentes vía correo para explicar la intención del estudio y que estos pudieran dar su autorización para invitar a sus estudiantes vía correo electrónico a participar y responder el cuestionario generado. Una vez identificados a los docentes que habían accedido a invitar a sus estudiantes, se compartió con ellos la carta explicativa, la URL y la redacción del correo de presentación. Se estableció como tiempo para responder el cuestionario una semana, así que, una vez cumplido el plazo, se cerró la posibilidad para seguir respondiendo el cuestionario y de esta forma poder descargar los datos para realizar análisis de la información obtenida.

Para la recolección de datos, se decidió emplear un cuestionario, mismo que fue creado y se publicó en “formularios Google”, con un total de 60 preguntas, 6 preguntas cerradas, 39 preguntas de opción múltiple y 15 preguntas abiertas. El objetivo del cuestionario fue explorar las experiencias que los estudiantes tuvieron en su proceso de enseñanza - aprendizaje remoto, durante el semestre 2020-1.

El cuestionario estuvo constituido por cinco apartados, el primero obtuvo la información general de los estudiantes y de las asignaturas cursadas y aprobadas; en el segundo apartado se indagó si los profesores elaboraron algún tipo de diagnóstico sobre los estudiantes, su acceso a internet y los recursos digitales con las que contaban los estudiantes; el tercer apartado exploró sobre la reorganización y ajustes que los profesores hicieron con los contenidos, las actividades del curso y la evaluación; un cuarto apartado en el que se exploró si los docentes dieron algún tipo de seguimiento a los estudiantes; y el quinto apartado identificó los obstáculos y fortalezas que los estudiantes detectaron en el proceso de la enseñanza – aprendizaje remota.

### **ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS**

Con la información recabada, se hizo un análisis estadístico descriptivo, gracias al cual se logró reconocer algunas situaciones en las que quedo claro que los algunos docentes no estaban preparados para un cambio tan drástico, pasar de una educación presencial a la educación remota emergente en línea, no resulto nada sencillo y esto se refleja en la información obtenida.

En el primer rubro de análisis, como ya se mencionó se contó con un total de 54 participantes 43 son mujeres y 11 son hombres, con una edad promedio de 23 años. Los 54 estudiantes tenían los cinco cursos inscritos correspondientes al sexto semestre del programa de la Licenciatura en Psicología Educativa, de los cuales 36 acreditaron los 5 cursos y 18 no acreditaron los cinco cursos, siendo los cursos de Métodos Cualitativos y Asesoramiento Psicopedagógico los dos cursos en los que incidieron. Todos los estudiantes que respondieron el cuestionario refieren que

tuvieron la posibilidad de contactarse a sus clases; 54 estudiantes contaban con un celular para poder dar continuidad a sus cursos, 27 estudiantes contaban con una laptop y 18 contaban con una computadora, cabe señalar que aquí se notó que todos contaban con al menos un dispositivo para poder dar continuidad a sus clases.

En cuanto al diagnóstico e inicio del proceso de enseñanza remota, se encontró que de cada 5 profesores con los que cursaban las asignaturas, solo 2 hicieron un diagnóstico de sus grupos. Llama la atención que algunos docentes que ya ocupaban recursos tecnológicos en sus clases presenciales como apoyo a los procesos de enseñanza – aprendizaje de sus estudiantes, fue un puente para poder establecer comunicación inmediata con sus estudiantes y dar continuidad con sus cursos, a diferencia de los docentes que no integraban este tipo de recursos, resultó que algunos demorarán más de dos semanas para comunicarse con su grupo. Los recursos tecnológicos empelados por los docentes en orden de repetición fueron los Grupos de Facebook, el uso del correo electrónico y la aplicación de mensajería instantánea (WhatsApp), era de esperarse que estos mismos recursos fueron los que usaron los docentes para establecer comunicación con sus estudiantes una vez iniciado el confinamiento. En cuanto a la claridad por parte de los docentes para comunicar a los estudiantes con que recursos tecnológicos y plataforma trabajarían, 3 de cada 5 profesores fueron claros con esta información. Sobre los recursos a emplear se hizo mención de: el correo electrónico, aulas virtuales de la UPN, servicio para

videoconferencias de Zoom, Meet de Google para videoconferencias, grupo de Facebook y la aplicación WhatsApp.

En cuanto a los ajustes que el docente hizo en curso, se encontró que no todos los docentes hicieron ajustes y aquellos que hicieron ajustes, sí comunicaron a sus estudiantes sobre los cambios que se harían. En cuanto a las actividades, 40 de los 54 estudiantes afirmaron que las actividades realizados en sus cursos fueron pertinentes para aprender los contenidos; en los casos en que no habían sido representativos, los estudiantes expresaron hizo falta más reflexión, una interacción más constante, tiempo para revolver dudas, sesiones para explicar más ampliamente los temas y no solamente dar instrucciones y sobre todo mencionan la necesidad que sus actividades sean retroalimentadas. En cuanto a la forma de trabajo, se notó una variedad, debido a que 3 de cada 5 docentes promovió solamente el trabajo individual, 2 de cada 5 docentes promovió el trabajo en equipo y un docente por cada 5 hizo una combinación. Las actividades que debían realizar los estudiantes eran: leer, elaborar fichas, responder cuestionarios, escribir ensayos, elaborar proyectos.

En cuanto al seguimiento que los docentes llevaron a cabo con sus estudiantes, no todos establecieron contacto con ellos inmediatamente, algunos docentes fueron percibidos como poco empáticos y flexibles. Los docentes que, sí trataron de dar continuidad a sus estudiantes, lo hacían con los recursos con los que ya se había establecido comunicación, sin embargo, en cuanto a la resolución de dudas hubo menor respuesta por parte de los docentes. Los estudiantes mencionaron que las mejores experiencias fueron de los docentes que fueron empáticos, que mostraron

su comprensión, que dieron seguimiento, que les ayudaron a resolver sus dudas y que estuvieron en constante comunicación con ellos.

Finalmente, sobre los obstáculos y fortalezas que los estudiantes identificaron, refirieron como principales obstáculos la falta de interacción física tanto de sus compañeros como del docente, esto en algunos casos refirieron que les costo trabajo expresarse como solían hacerlo en lo presencial. En cuanto a sus fortalezas mencionaron su disponibilidad, su voluntad, el saber que ya están más allá de la mitad de la carrera. Cabe señalar que una pregunta indagaba, si se habían inscrito a 7° semestre y los 54 estudiantes respondieron que sí, lo cual nos deja ver que efectivamente tienen voluntad para seguir adelante, a pesar de la circunstancia. En cuanto a los aspectos que como estudiantes debían mejorar para el siguiente semestre mencionaron principalmente: la organización de sus tiempos y establecer una mejor comunicación sus compañeros.

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

A partir del análisis de la información obtenida, se hizo evidente que no todos los docentes estaban preparados, algunos tardaron un tiempo en tomar la iniciativa para continuar con las actividades, y en general se notó la necesidad que tenían los estudiantes para tener una mejor comunicación, ya fuera de forma asíncrona o sincrónica. Se identifica que es fundamental partir de un diagnóstico de los estudiantes para comprender e identificar los recursos con los que cuentan y la situación que están viviendo para poder continuar con sus estudios.

Es importante que se generen procesos de actualización para aquellos docentes que tienen dificultad con el uso de los recursos tecnológicos. El apoyo institucional a docentes y estudiantes es fundamental para poder tener mejores resultados, especialmente en el tema de acceso de plataformas educativas.

Lo anterior nos lleva a pensar que estos resultados, deben ser un punto de partida para que los docentes reformular los cursos del semestre 2020-II, ahora con un poco de más tiempo, sin que sea tan improvisado, sobre todo porque el panorama de la pandemia no parece que mejorará pronto, es importante que el docente y los estudiantes sean conscientes de ello y pensar en las mejoras a desarrollar para las clases remotas.

## REFERENCIAS

- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2020). Acuerdo número 02/03/20. México: Gobierno de México.  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020)
- Dussel, I., & Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40(Especial), 142-178.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, M. A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- Koury, J., & Hirschhaut, M. (2020). Reseña histórica del COVID-19 ¿Cómo y por qué llegamos a esta pandemia? Acta Odontológica Venezolana. Edición Especial: COVID-19, (marzo).  
<https://www.actaodontologica.com/ediciones/2020/especial/art-2/>
- Martínez, P. (2011). Manual básico de investigación científica. 2ª ed Ed. Manual Moderno.
- Romero-Mayoral, J., García-Domínguez, M., Roca-González, C., Sanjuán Hernández, A., & Pulido-Alonso, A. (2014). Diseño de un aprendizaje adaptado a las necesidades del alumno. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 15(3),172-189.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201032662010>
- Sepúlveda, P. (2020). Educación en línea en cuarentena: ¿Cómo ser más que un docente que lee diapositivas y entusiasmar a los alumnos? En Enseñanza Remota de Emergencia: Textos para la discusión (pp. 6-8). The Learning Factor.
- Suárez, V., Suarez, M., Oros Ruiz, S., & Ronquillo De Jesús, E. (2020). Epidemiology of COVID-19 in Mexico: from the 27th of February to the 30th of April 2020. Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020. Revista clínica española, 220(8), 463–471.  
<https://doi.org/10.1016/j.rce.2020.05.007>

**RESEÑA****GABRIELA RUIZ SANDOVAL**

Psicóloga Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional – Ajusco. Maestra en Desarrollo educativo en la línea: Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional - Ajusco y Maestra en Educación en la Universidad Interamericana para el Desarrollo. Con experiencia en Orientación Educativa y Tutoría en educación media superior y superior en la modalidad presencial y en línea. Actualmente se desempeña como docente investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional – Ajusco en el Área Académica 3 Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes impartiendo cursos de la Línea Curricular Psicopedagógica de la Licenciatura en Psicología Educativa y en la Opción de Campo de la Licenciatura en Pedagogía imparte los cursos Optativos Orientación Educativa y desarrollo social I y II.

**TRABAJO EN SECTORES PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN ORAL  
ESPONTANEA EN NIÑOS DE 4 AÑOS.**

**WORK IN SECTORS TO IMPROVE SPONTANEAAL ORAL EXPRESSION IN  
CHILDREN OF 4 YEARS.**

María Laura Herrera Falcón  
Instituto Mundial de Éxito y Desarrollo.  
Perú

Praxis Profesional - Educación infantil y estimulación temprana

**RESUMEN:** La Investigación Acción Pedagógica se ha realizado a fin de mejorar la práctica pedagógica docente y tiene como consecuencia que los aprendizajes de los estudiantes se vean fortalecidos, en el presente marco se utilizó juego en sectores para desarrollar la expresión oral espontánea de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial de Gestión Pública Hunter.

El problema de investigación, contempla la descripción de las características socioculturales del contexto educativo. La caracterización de la práctica pedagógica. La deconstrucción de la práctica pedagógica. Las recurrencias en fortalezas y debilidades análisis categorial y textual a partir de teorías implícitas que sustentan la práctica pedagógica. También se contempla la formulación del problema, objetivos de la investigación y justificación de la investigación, tipificado como fundamentos teóricos plantea marco teórico de las siguientes categorías

juego en sectores, expresión oral espontánea, secuencia metodológica, materiales educativos y evaluación. Dentro de las presentes categorías se han establecido subcategorías. La efectividad de la práctica pedagógica a través de juegos en sectores favoreció la expresión oral espontánea en niños y niñas de 4 años iniciándose con el nivel de proceso y finalizando con el nivel de logro en la mayoría de estudiantes.

En cuanto a la efectividad de la docente los procesos de autoevaluación permitieron apreciar la evolución en cada sesión de enseñanza iniciándose con el nivel de deficiente y terminando con el nivel de excelente.

**PALABRAS CLAVES:** Juego, sectores, aprendizaje, método, acción educativa.

**ABSTRACT:** The Pedagogical Action Research has been carried out in order to improve the teaching pedagogical practice and has as a consequence that the students' learning is strengthened, in this framework the game is developed in sectors to develop the spontaneous oral expression of the children 4 years of the Initial Educational Institution of Public Management Hunter.

The research problem includes the description of the sociocultural characteristics of the educational context. The characterization of pedagogical practice. The deconstruction of pedagogical practice. Recurrences in strengths and weaknesses categorical and textual analysis based on implicit theories that support pedagogical practice. It also contemplates the formulation of the problem, objectives of the investigation and justification of the investigation, typified as theoretical foundations, raises the theoretical framework of the following categories of play in sectors,

spontaneous oral expression, methodological sequence, educational materials and evaluation. Within the current categories subcategories have been established. The effectiveness of pedagogical practice through games in sectors favored spontaneous oral expression in 4-year-old boys and girls beginning with the process level and ending with the level of achievement in the majority of students.

As for the evolution of the teacher, the self-assessment processes allowed the evolution of the evolution in each teaching session starting with the poor level and ending with the excellent level.

**KEYWORDS:** Game, sectors, learning, method, educational action.

### INTRODUCCIÓN

El juego es una actividad humana que se despliega en diversos ámbitos, entre ellos el escolar. Todo juego implica aprendizaje, en sus diversas manifestaciones, también en el ámbito del jardín. La docente es quien debe habilitar dentro del contexto escolar diferentes tipos de oportunidades lúdicas para que los niños realicen, efectúen y construyan aprendizajes escolares.

Las estrategias son mecanismos de influencia, modos de intervención o formas de organizar la enseñanza; son actuaciones inherentes al docente. Es aquello que realiza el docente para enseñar. En las orientaciones en la educación inicial, se plantea el juego como actividad central de la infancia, la apropiación de contenidos escolares no podría realizarse en esta etapa si la actividad escolar no incluyera al

juego como fundamento de la acción educativa cotidiana. En el mismo se propone como recursos o materiales para el aprendizaje cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza.

Por lo antes expuesto, el presente estudio se justifica desde los puntos de vista teórico, metodológico y práctico.

Desde el punto de vista teórico, se fomentará la práctica de actividades lúdicas como herramienta pedagógica en el proceso de aprendizaje, ya que es evidente que la incorporación del juego en la dinámica cotidiana del aula responde a una valoración de lo lúdico como fuente de realización personal. Por consiguiente la presente investigación es relevante, ya que es importante demostrar la contribución del juego al efectivo desarrollo global e integral del niño. Además la planificación instruccional de actividades lúdicas generará un aprendizaje social a través del cual, el niño comparte; sigue reglas, respeta turnos, crea su propia disciplina.

En lo referente al aspecto metodológico, el presente estudio, pretende colaborar con las instituciones, ofreciendo alternativas que permitan a los docentes brindar a los estudiantes estrategias lúdicas para el fomento de su aprendizaje. Permitirá ampliar conocimientos sobre el tema de estudio a futuras investigaciones, ya que es importante generar espacios que coadyuven a la consecución de los logros establecidos en el quehacer pedagógico fomentando así las relaciones afectivas como base fundamental en los procesos de comunicación, que favorezcan el amplio desarrollo de las relaciones interpersonales de los educandos y por ende su motivación al aprendizaje.

En lo práctico, la investigación va dirigida a todos los educadores que hacen vida laboral.

### **MARCO CONCEPTUAL**

Flosdof y Rieder. (2005). Afirma: El juego en sectores son la combinación perfecta de interacción entre el niño y los materiales educativos

se establece a través del juego libre que otorga placer al niño y niña, y les permite expresar sentimientos que le son propios, por ello, el juego en sectores no es solo diversión, sino que es la actividad principal del niño, su juego le permite experimentar potencialidades desarrollar habilidades y destrezas cognitivas y afectivas.

Sector de dramatización - hogar (hogar, tienda u otros)

elabora pautas y normas de convivencia. a través de estas interacciones el niño representa su realidad, la comprende y aprende a expresar sus sentimientos, tanto al realizarla como al observarla, el niño cree en todo lo que hace o habla con un títere, a pesar de que distingue lo real de lo ficticio, el niño muestra sinceridad en lo que hace, expresa y juega. En la denominada "dramatización o juego dramático, lo importante es el proceso y la satisfacción de los participantes, constituye un juego en su más puro sentido.

Cuando se trabaja en un clima de libertad y de confianza los niños se sienten a gusto, mostrando seguridad en participar en este tipo de actividades, pero sobre todo seguridad para interactuar y convivir con sus compañeros. La educadora debe de encaminar a los niños a ser críticos y creativos

Sector de música El niño que vive en contacto con la música aprende a convivir de mejor manera con otros niños, estableciendo una comunicación más armoniosa. A esta edad la música les encanta. Les da seguridad emocional, confianza, porque se sienten comprendidos al compartir canciones

Sector de construcción Imitar lo que ve y crear nuevas formas activa su propia creatividad. Los juegos de construcción contribuyen también a que el niño sea más organizado, pues el juego mismo hace que se acostumbre a ordenar y a clasificar las piezas Pero no solamente son beneficiosos para su desarrollo motriz e intelectual, sino también para su desarrollo cognoscitivo y emocional e incluso algún estudio apuntó que contribuye a la rapidez en la adquisición del lenguaje .Este tipo de juego ayuda a que el niño acepte que existen ciertas reglas físicas que debe acatar, que no todo es como él quisiera. Esto le ayudará en el futuro a adaptarse mejor a las normas en todas las situaciones de la vida.

Sector de juegos tranquilos

Es de suma importancia que en esta área el niño encuentre una gran variedad de materiales y juegos de armar, desarmar, ordenar y encajar, que le permitan transformar, agrupar, reconocer semejanzas y diferencias; y otros que permitan juegos colectivos y la interacción con otros niños.

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

Sector de biblioteca La finalidad de este sector es la de buscar el desarrollo del lenguaje y despertar el interés literario de los niños a través de cuentos para estimular su imaginación y creatividad. Este sector debe ofrecer una variedad en libros e imágenes para que los niños se sientan estimulados a participar en el mismo. (Propuesta Pedagógica De Educación Inicial, 2011, p 220).

Sector de arte En este sector, los niños desarrollarán la libre expresión a través de técnicas como el collage, dibujo, modelado, etc., y la autoestima al apreciar sus obras de arte a través de las cuales expresan sus emociones y las situaciones por las cuales están pasando sean buenas o malas. (Propuesta Pedagógica De Educación Inicial , 2009, p 211 ).

A través de la pintura los niños descubren a un mundo lleno de colores, formas, trazos e imaginación, simbolizan sentimientos y experiencias. La pintura estimula la comunicación, la creatividad, la sensibilidad y aumenta la capacidad de concentración y expresión de los niños.

Expresión oral espontánea Vigotsky (2005) expresa: La expresión oral espontánea es una herramienta que convierte al ser humano en un ser de comunicación social

Fluidez de ideas La habilidad de hacer listados con muchas ideas posibles. A mayor número de ideas, mayor fluidez

Pensar que en una trayectoria: la creación más importante. es Tener en cuenta que, en cada idea, en cada respuesta y en cada solución se está diseñando un camino propio y único

El tono de voz es básicamente definido como la cualidad de la voz de una persona. Dichas cualidades están compuestas por el tono, las características y el volumen de la voz

El vocabulario de una persona puede ser definido como el conjunto de palabras que son comprendidas por esa persona, en su idioma o como el conjunto de palabras probablemente utilizadas por ésta. (

Técnicas orales Las técnicas que se utilizan para animar al interlocutor para que continúe hablando son: El refuerzo positivo, la paráfrasis, la reformulación, la reconstrucción, la repetición, la ampliación, la técnica de las preguntas, el silencio. asentir con la cabeza, las expresiones faciales.

## **MÉTODOS**

Tipo de investigación, el diseño de investigación - acción pedagógica corresponde al proceso de deconstrucción, reconstrucción y evaluación.

La fase de deconstrucción es un proceso más que un autoexamen de la práctica, permitiendo diálogos más amplios, explicando con la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta. La segunda fase es la reconstrucción de la práctica, la

propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva y la tercera fase tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida

Técnicas e instrumentos de recolección de datos: validación y aplicación

Etapa Deconstrucción; técnica observación- participante, instrumentos diarios de campo y descripción Este instrumento de recolección de información de mi práctica pedagógica, permitió recoger datos de la ejecución de 10 sesiones de aprendizaje realizadas durante dos meses de trabajo diario, para detectar temáticas recurrentes en el área de investigación donde se detectó el problema, lo que permitió elaborar el plan de acción general y específico para dar solución al problema.

Etapa, Reconstrucción; técnica, observación sistemática son listas de criterios del desempeño, al observar una ejecución o juzgar un producto, el docente determina si cumple o no los criterios establecidos; Instrumento lista de cotejos y descripción Este instrumento describe el progreso de los alumnos durante la aplicación de las sesiones de aprendizaje planificadas en el plan de acción.

Consta de 3 ítems correspondientes al nivel literal, 3 ítems correspondientes al nivel inferencial, haciendo un total de 6 ítems con una escala de valoración de si y no.

## **PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN**

En el presente trabajo se utilizará una lista de conteo que permitirá tener una visión clara del porcentaje de cuantos estudiantes se encuentran en si y cuantos, en no, esto según los indicadores correspondientes a la lista de cotejos.

Técnicas de análisis e interpretación de resultados propuestos:

Para el análisis de interpretación de los resultados se utilizará la técnica de la triangulación que consiste en recoger información desde diferentes perspectivas, con el fin de contrastar los hechos para comprobar su autenticidad y observar las deferencias y semejanzas.

En el presente trabajo de investigación se empleará los siguientes elementos: rúbrica, lista de cotejos y diarios de campo.

## **DISCUSIÓN (CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES)**

El presente trabajo de investigación tiene como “paradigma al interpretativo, también llamado paradigma cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico. Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social”. (Koetting, 2004, 296). Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo. La investigación tiene orientación interpretativa se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo

generalizable. Este paradigma se centra, dentro de la realidad educativa, estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo.

Dentro del presente paradigma se ubica el tipo acción, diseñado de la siguiente manera, se tomó en cuenta la deconstrucción de la práctica pedagógica teniendo como fuente diez diarios de campo, que posibilitó identificar la categoría con mayor dificultad e incidencia en patrones recurrentes en la expresión de mensajes orales, así como siete subcategorías; Utiliza palabras conocidas, formula ideas, confrontar sus ideas, formula preguntas, entona las palabras, relata acontecimientos y manifiesta conclusiones, que impedían expresar con claridad diversos mensajes, empleando las convenciones del lenguaje oral. Así mismo se evidenció la categoría de juegos verbales con la escasa utilización de rimas, adivinanzas, analogías y poesías que representan las subcategorías del estudio.

Por lo que la reconstrucción de mi práctica pedagógica con la aplicación de talleres permitió mejorar la expresión oral en mis niños y niñas de tres años de la Institución Educativa Inicial Parroquial Cristo Obrero. La evaluación de la misma permitirá medir el logro de la aplicación de los talleres.

### **BIBLIOGRAFIA**

Andrade, M. (2004). El desarrollo de la habilidad para resolver conflictos interpersonales a través del juego dramático. Un estudio con niños de 5 años.

Proyecto de Investigación para una mejor educación. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Caballo, V. (2000). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Coloma Olmos Jiménez & Saez. (2008). Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad: Guía para el cambio metodológico y ejemplos desde Infantil hasta la Universidad. Madrid: Promoción Popular Cristiana.

Gamboa, Aprender jugando desde las actitudes sociales. España: Editorial bonum.

Huizinga, (2008). Aprendiendo de los juegos .Madrid: Ediciones Trillas.

López, N. y Bautista, J. (2002) El juego didáctico como estrategia de atención a la diversidad. Recuperado en:

[http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/04/04-articulos/miscelanea/pdf\\_4/03.PDF](http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/04/04-articulos/miscelanea/pdf_4/03.PDF)

## **RESEÑA**

### **MARÍA LAURA HERRERA FALCÓN**

Egresada del Doctorado en Educación, maestra en derecho, mención derecho civil y empresarial; segunda especialidad en investigación didáctica y docencia en educación superior; directora del centro de conciliación FREMASÉN; Gerente General del instituto mundial de éxito y desarrollo, conferencista internacional, coach neurolingüística certificada por la ICI de Alemania; educadora en disciplina

positiva; conciliadora extrajudicial especializada en familia; psicóloga, abogada, capacitadora en temas de liderazgo y motivación.

Autora de los libros la musicoterapia como alternativa en niños que presentan conductas agresivas y AVANTI tutoria 4to de primaria.

## COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LA UNIVERSIDAD

### THINKING AND READING COMPREHENSION COMPETENCES IN ENTRY STUDENTS TO THE UNIVERSITY

Yarlequé Chocas, Luis Alberto \* Nuñez Llacuachaqui, Edith Rocío \*\* Padilla  
Sánchez, Maribel \*\*\*

Universidad Nacional del Centro del Perú  
Equipo de Investigación Luz y Ciencia para la Humanidad (LYCH)  
ONG "Illary Runa"  
Perú

Investigación Cuantitativa

Praxis – Desarrollo de Competencias

**RESUMEN:** Las deficiencias en educación peruana observadas en todos los niveles, condujo a tratar de establecer sí, a un mayor nivel de desarrollo del pensamiento crítico corresponde también mayor capacidad para resolver problemas y mayor nivel de comprensión lectora en ingresantes a la universidad. Se empleó el método descriptivo, con diseño causal comparativo. Se trabajó con 513 ingresantes a la Universidad Nacional del Centro del Perú, de 8 facultades, tomados por accesibilidad y consentimiento informado; todos fueron evaluados en las tres variables. Los resultados mostraron entre otras cosas, que muchos ingresan con bajo nivel de pensamiento crítico; que en las mujeres esta competencia está más desarrollada que en los varones; que muchos ingresantes tienen bajo nivel en la

capacidad de resolución de problemas y que en eso no se diferencian varones y mujeres.

Finalmente hay una gran cantidad de jóvenes con bajo nivel en la comprensión lectora; que las mujeres también superan a los varones en esta y que el pensamiento crítico, está asociado con aquella. Todo esto implica que para el ingreso a la universidad el estudiante no necesariamente debe tener desarrollado el pensamiento crítico, su capacidad para resolver problemas ni siquiera la comprensión lectora, lo cual acusa una seria deficiencia en la evaluación para el ingreso a la universidad.

**PALABRAS CLAVE:** Pensamiento crítico, resolución de problemas, comprensión lectora.

**ABSTRACT:** The deficiencies in Peruvian education observed at all levels led to establish whether, at a higher level of development of critical thinking there is also a greater ability solving problems and a higher level of reading comprehension in entrants to university. The descriptive method was used, with a comparative causal design. Its worked with 513 entry students to the National University of the Centre of Peru, of 8 faculties, taken by accessibility and informed consent; all were evaluated in the three variables. The results showed among other things, that many enter with low level of critical thinking, that in women this competence is more developed than in men, that many entrants have a low level in the ability solving problems and that there is no difference between men and women.

Finally, there are a lot of young people with low levels of reading comprehension, that women also outperform men in this and that the critical thinking is associated

with it. All this implies that for the university entrance the student does not necessarily have developed critical thinking, their ability to solve problems or even the reading comprehension, whatever, accuses a serious deficiency in evaluation for entry to university.

**KEY WORDS:** Critical thinking, solving problems, reading comprehension.

## **INTRODUCCIÓN**

De acuerdo con los resultados de PISA (2019) y el Ministerio de Educación (MED) (2016) los estudiantes peruanos tienen un bajo nivel de comprensión lectora en efecto. A este respecto, el MED reporta que sólo el 14.7 % de estudiantes del segundo de secundaria, que fueron evaluados, leen de manera satisfactoria, mientras que el 23.7 %, cerca de medio millón de estudiantes, están en el nivel “previo al inicio”; lo que lleva a inferir que carecen de los aprendizajes necesarios para estar en dicho grado. Ahora bien, algo parecido ocurre con los estudiantes universitarios. Las observaciones empíricas muestran que muchos de ellos tienen serias deficiencias al leer y por supuesto también en su comprensión de los textos y lo que es peor, no se han registrado diferencias entre los de primero y últimos ciclos (Mendoza, 2017). Este mismo fenómeno, se repite cuando se comparan profesores de los diferentes niveles educativos (Yarlequé, Cerrón, Javier; Monroe, Nuñez y Navarro; 2008), en este trabajo se encontró también, que el nivel educativo en que se labora, los estudios de posgrado, además de otras variables, parecen no marcar diferencias en la comprensión lectora de tal población; lo que conduce a presumir que esta variable no es tan fácil de desarrollar (Yarlequé, Javier, Nuñez y Navarro; 2012). La lectura, por lo menos en sus manifestaciones primarias, se

apoya en procesos de la percepción (Luria, 1979). No obstante, a lo que se está denominando nivel crítico de la comprensión lectora, ya es una manifestación del pensamiento, sin embargo, es importante señalar que la percepción y el pensamiento son fenómenos psicológicos que no son innatos al niño, aunque sí sus embriones pero por supuesto aquel es más complejo que esta, sobre todo la forma crítica del pensamiento que es probablemente la forma superior de aquel.

En efecto si bien la resolución de problemas es una forma del pensamiento (Luria, 1974) que se va logrando en el proceso de confrontación del individuo con situaciones problemáticas y pedagógicas (Gutiérrez, 2012). El pensamiento crítico implica mayor nivel. Permite al sujeto, tomar decisiones respecto a lo que hará o no (Ennis, 2011), tiene carácter reflexivo y esto hace posible que el individuo enjuicie, aun sus propias creencias (Sánchez, 2011), pero evaluar nuestras propias ideas y creencias supone una predisposición para hacerlo, sin la cual ello no ocurriría.

Ahora bien, claro está, que los fenómenos y procesos psíquicos se desarrollan de lo simple a lo complejo. Así el desarrollo de un fenómeno psíquico superior, se apoya en sus formas más simples y a su vez el desarrollo del fenómeno superior estimula a los que les subyacen; en una dialéctica permanente.

Sobre pensamiento crítico, han investigado Pineda y Cerrón (2015) quienes estudiaron la relación del pensamiento crítico y rendimiento académico en universitarios; por su parte, Guevara (2016) investigó acerca de la relación del desempeño docente y el pensamiento crítico en estudiantes del décimo ciclo; Macedo (2018) investigó acerca del pensamiento crítico y el rendimiento académico en ingresantes a la Universidad Nacional de Ingeniería, también se han ocupado

del tema Tapia (2004); Águila (2014); Alejo (2017); Bringas, Caro y Trigozo (2018), entre otros.

Entorno a la resolución de problemas se han hecho también una serie de trabajos como los de Javier (2003) quien comparó la estabilidad de la atención y la solución de problemas racionales en universitarios de Huancayo y Huancavelica. Pino (2012) estudió las concepciones y prácticas de resolución de problemas en estudiantes universitarios; también han estudiado el tema Pérez y Ramírez (2011); Calero (2011); Marquéz (2011); Astola, Salvador y Vera (2012); Loangov (2014); Cruz (2015); Escalante (2015), entre otros. En cuanto a la comprensión lectora, han realizado algunos trabajos Yarlequé, Cerrón, Javier, Monroe, Nuñez y Navarro (2008) quienes analizaron la comprensión lectora en docentes de la región Junín. A partir de los resultados, los autores Yarlequé, Nuñez y Navarro (2012) experimentaron un programa para mejorar la lectura en docentes de la región Junín. Por otro lado, Zarate (2019) estudió la autoeficacia, comprensión de lectura y rendimiento académico en ingresantes a una universidad privada en Lima. También han abordado el tema autores como Salas (2012); Soto (2013); Calderón, Chuquillanqui y Valencia (2013); Alcarraz y Zamudio (2015); Arango, Aristisabal, Cardona, Herrera y Ramírez (2015); Vela (2015); Alonzo, Coronel y Guevara (2016); Cuñachi y Leiva (2018), entre otros.

No obstante, en todas estas investigaciones, no se ha estudiado la relación entre pensamiento crítico, capacidad para resolver problemas y comprensión lectora, por ello en el presente estudio, se propuso resolver el siguiente problema. ¿Los ingresantes a la universidad con mayor desarrollo del pensamiento crítico tienen también mayor capacidad para resolver problemas y mayor nivel de comprensión

lectora que sus análogos con bajo nivel de pensamiento crítico? En concordancia con ello, el objetivo buscaba establecer sí, a un mayor nivel de desarrollo del pensamiento crítico corresponde también mayor capacidad para resolver problemas y mayor nivel de comprensión lectora en ingresantes a la universidad. La hipótesis proponía que: Los ingresantes a la universidad con mayor desarrollo del pensamiento crítico tienen también mayor capacidad para resolver problemas y mayor nivel de comprensión lectora que sus análogos con bajo nivel de pensamiento crítico.

Esta investigación se justifica en el hecho de que, pese a que se ha realizado una serie de estudios, acerca del pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comprensión lectora – algunos de los cuales se cita líneas arriba – no se encontraron estudios que hayan abordado la relación de estas tres variables, lo cual significa que hay un vacío en el conocimiento, que es menester abordar. Los resultados de este estudio tienen implicancias teóricas y prácticas. Teóricas, en primera instancia, porque ha permitido acercarnos al análisis de la relación entre pensamiento crítico y resolución de problemas y poner de manifiesto una incongruencia; en la supuesta confluencia de procesos cognitivos entre ambas variables lo cual obliga a seguir investigando al respecto. En segundo lugar, porque ha ratificado la hipótesis de que a un mayor desarrollo de pensamiento crítico corresponde un mayor desarrollo de la comprensión lectora. Lo cual es muy importante, porque ratifica los supuestos teóricos de la relación entre ambas variables.

En el terreno práctico, el trabajo brinda valiosa información a los docentes de todos los niveles educativos por lo menos de la región Junín del Perú, pero además proporciona una idea de lo que debe estar ocurriendo en el resto del país, al respecto de las variables aquí estudiadas. Finalmente, la información referida podrá ser empleada por la Dirección Regional de Educación de Junín (DREJ) y por el Ministerio de Educación Peruano (MED) para redireccionar sus políticas poniendo el énfasis debido en el desarrollo de estas variables en el estudiante peruano.

#### Marco teórico

El pensamiento es probablemente, la función cognitiva más elevada del ser humano ya que permite formar conceptos, resolver problemas (Luria, 2013) y razonar (Carretero, 1995) entre otras cualidades exclusivamente humanas. Ahora bien, el lenguaje es una herramienta del pensamiento (Brunner, 1984) y la lectura una forma especial del lenguaje impreso (Luria, 1974). De ahí que, el que lee, no solo capta la idea del emisor sino que además lo hace en el marco de su propia estructura cognitiva (Ausubel, 1983) (Cooper, 1998).

Por otro lado, cuando se emplea la forma crítica del pensamiento, el individuo está poniendo en acción todos los procesos del pensamiento para el análisis crítico del objeto. De otra parte, cuando se resuelve problemas estos procesos del pensamiento se ponen al servicio de la búsqueda de la solución al problema que es una situación para la cual el individuo no tiene en su repertorio una respuesta y ha de crearla. Ahora bien, la lectura en sus formas más simples se apoya en los procesos de la memoria y la percepción, en la forma más elevada, en los procesos del pensamiento, en especial del pensamiento crítico.

#### **PENSAMIENTO CRÍTICO**

Para Faccione (2007) Rugarcía (1999) Saiz y Rivas (2008) el pensamiento crítico es un proceso que tiene como fin el conocimiento a través del despliegue de habilidades de razonamiento, toma de decisiones, análisis de información que nos llevará a tener los resultados deseados. Así pues, el pensamiento crítico es una competencia, en tanto implica un componente procedimental, que es el que permite al individuo analizar, comprender, evaluar, interpretar, realizar inferencias y autorregular su conducta. Pero ¿con qué opera? Con teorías, ideas o creencias que son el componente cognitivo. No obstante, ello supone una disposición mental del individuo, para hacer todo eso; esto es la actitud. En efecto, el pensamiento crítico supone someter a análisis y juicio aún las propias creencias y es precisamente esto lo que requiere la disposición del individuo para enjuiciar realmente todo.

La persona que tiene desarrollado el pensamiento crítico, razona de modo que, puede descubrir las falacias y las conclusiones que no tienen sustento, busca información, se formula preguntas acerca de los hechos que le preocupa, analizan los conceptos, las premisas y los puntos de vista, ajenos, pero también los suyos. Es capaz, de cambiar de enfoque al examinar los hechos. Si se percata de que hubo error en lo que suscribió antes, puede cambiar su posición al respecto. Hace metacognición, es decir es consciente de su propio proceso de pensar y finalmente, puede supeditar sus emociones y sentimientos a la razón (Campos, 2007).

### **RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS**

Luria (1974, 2013) Schoenfeld (1985) y Carretero (1995) coinciden en que la resolución de problemas es una función del pensamiento en la que concurren varios

fenómenos y procesos cognitivos y consiste en resolver una situación para la cual no existe una respuesta o solución en la memoria del individuo, no lo puede hacer manipulando, por ensayo y error, ni siquiera basta que comprenda el problema para que lo resuelva. De acuerdo con Luria (2013) resolver un problema, requiere en primera instancia, que el individuo se dé cuenta de que está frente a uno, que inhiba su tendencia natural a emitir respuestas espontáneas y se oriente en los datos del problema. Hecho esto, el individuo se plantea una serie de hipótesis de solución, de entre las cuales selecciona la más plausible y elige los medios para poner a prueba su hipótesis. Posteriormente, ejecuta su plan de solución y verifica si el resultado satisface las condiciones del problema. Si es así el proceso termina, de no serlo se reinicia el proceso, poniendo a prueba otra de las hipótesis iniciales.

### **COMPRENSIÓN LECTORA**

Cooper (1998) define la comprensión lectora como el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen. La comprensión lectora se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos (Ausubel, 1983). En esa misma línea, años más tarde Manuale (2007) señala que la comprensión es un estado de capacitación para ejercitar determinadas actividades de comprensión como la explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización y generalización.

Los teóricos (Solé, 1995) tienden a hablar de un nivel literal, que implica reproducir de una manera más o menos exacta los contenidos del texto. Un segundo nivel al que se ha dado por llamar inferencial que involucra procesos de

hipotetización que permiten al individuo deducir el significado de las palabras, a partir del contexto, y por lo tanto reemplazar unas por otras así como prever el desenlace de la trama y un tercer nivel (el más elevado) al que se denomina crítico que pone en acción ya no solo la memoria y percepción sino que fundamentalmente requiere del concurso del pensamiento crítico; el cual permite que el lector tome posición respecto de los contenidos del texto.

### **MATERIALES Y MÉTODOS**

La investigación que se presenta es de tipo sustantiva de nivel explicativo (Sánchez y Reyes, 2016).

Se empleó el método descriptivo, con diseño causal comparativo (Alarcón, 1992; Sánchez y Reyes, 2016; Yarlequé, Javier, Monroe y Nuñez, 2007).

### **POBLACIÓN Y MUESTRA**

La población estuvo constituida por los ingresantes a la Universidad Nacional del Centro del Perú en el 2018, que es la Universidad más importante de la región central del país; de ella se tomó una muestra criterial de 513 estudiantes tomando en cuenta dos criterios: la accesibilidad y el consentimiento informado. Los estudiantes eran informados de lo que se trataba en la investigación y se le daba la opción de responder las pruebas si así lo querían. Solo se tomaron en cuenta en la muestra a los que habían desarrollado las tres pruebas. Así, se obtuvo una muestra final de ingresantes a las carreras de: administración, antropología, ciencias de la comunicación, contabilidad, enfermería, ingeniería civil, ingeniería mecánica y

trabajo social. Lo cual constituye el 30% de las carreras que se brindan en la universidad. De los 513 estudiantes, 244 son mujeres y 269 varones cuyas edades oscilan aproximadamente entre 16 y 24 años.

Las técnicas de investigación

Las técnicas empleadas fueron la observación indirecta no reactiva y la encuesta.

Los instrumentos de investigación

Se utilizó la prueba de pensamiento crítico desarrollada por los investigadores la cual estuvo constituida por 6 ítems, los cinco primeros requerían que el estudiante razonará acerca del contenido y lógica de los enunciados que se les proporcionaban y que dé su opinión en los cuatro primeros casos. El quinto contenía una creencia muy difundida en diversos estratos de la sociedad peruana. Los examinados debieron analizar los enunciados e interpretarlos en primera instancia, luego manifestar su acuerdo o su desacuerdo con el enunciado y fundamentar su respuesta. El quinto ítem además de eso exigió que el examinado haga una inferencia respecto del porqué de la creencia, señalando su acuerdo o su desacuerdo, lo justifique y además que autoevalúe su disposición al cambio, la misma que también debió ser fundamentada. El sexto ítem consistió en un problema, el cual exigió para ser resuelto analizar y contrastar las versiones de algunos personajes e inferir que proposiciones fueron verdaderas y cuales falsas. El ítem no solo requiere contestar a la pregunta sino también fundamentarla.

En toda la prueba el examinado puede obtener puntajes. La prueba permite identificar 3 niveles del pensamiento crítico: bajo, medio y alto cuyos valores se establecieron estadísticamente tomando los percentiles 33, 67 y 100.

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

La prueba tiene validez ítem test o ítem total R de Pearson con coeficiente  $R = 0.372$  superior a R de tabla 0,16 y la confiabilidad se obtuvo mediante el alfa de Crombach con un puntaje de 0,625.

La batería para evaluar resolución de problemas, fue desarrollada con base en los trabajos de Yarlequé (1994), Matalinares (1999) y Javier (2003) está constituida por 3 problemas, 2 cerrados y uno abierto, el segundo problema cerrado que se presenta al examinado tiene los mismos fundamentos lógicos que el primero, aunque con datos y situaciones distintas, lo cual permitió examinar la resolución analógica de problemas. El tercer problema es de tipo abierto por tanto no hay una respuesta posible sino varias. En este ítem obtiene el mayor puntaje el que puede dar la respuesta más eficiente.

La prueba tiene validez ítem test o ítem total R de Pearson con coeficiente  $R=0.471$  superior a la R de tabla 0,16 y la confiabilidad se obtuvo mediante el alfa de Crombach cuyo coeficiente es 0,649.

La prueba de comprensión lectora fue desarrollada, validada y confiabilizada por Yarlequé y Javier (2017) consta de un texto que se propone a los examinados luego de lo cual deben responder a 11 ítems (6 cerrados, 1 semi abierto y 4 abiertos) que permiten discriminar los 3 niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, como también los procesos de la memoria, percepción y pensamiento.

Esta prueba tiene validez de contenido y la confiabilidad se obtuvo mediante el sistema Test-re test con Z de 0,73 menor que 1,96 lo cual muestra que no hay diferencias significativas entre test y re - test.

## RESULTADOS

Los resultados, fueron procesados con la versión 23 del SPSS. En primera instancia, se pudo establecer que los datos no respondían a una curva normal de acuerdo con la prueba de Kolmogórov Smirnov. Por lo cual se decidió que la prueba más adecuada para procesar los datos era la Chi cuadrado debido a su carácter no paramétrico. Se elaboraron tablas de frecuencias y porcentajes en torno a la distribución de cada una de las tres variables: pensamiento crítico, resolución de problemas y comprensión lectora. Posteriormente, siguiendo las hipótesis se estudió la asociación entre el pensamiento crítico y la resolución de problemas considerándose en ambos casos tres niveles: alto, medio y bajo que daban lugar a CHI de tres por tres, luego se hizo lo mismo con el pensamiento crítico y comprensión lectora. Adicionalmente se procesaron datos como: sexo, tipo de institución de la que procedían, si estudiaban o no otra carrera paralelamente, y el número de intentos para ingresar a la universidad. Este procesamiento mostró lo siguiente:

El 35% de la muestra se ubicó en el nivel bajo, el 44% en el nivel medio y el 20,9% en el nivel alto en la prueba de pensamiento crítico. En la prueba de resolución de problemas se ubicó el 57,9% en el nivel bajo, 18,9% en el nivel medio y 23,2% en el nivel alto. Al evaluar la comprensión lectora, se encontró que el 33,5% estaba en el nivel bajo, el 39,4% en el nivel medio y el 27,1% en el nivel alto.

Al relacionar el pensamiento crítico con la capacidad de resolución de problemas, se encontró que no había una relación estadística entre las variables ( $\chi^2 = 0.688$ ) superior a 0,05. Sin embargo, si la hubo entre pensamiento crítico y comprensión de lectura ( $\chi^2 = 0.001$ ) inferior a 0,05.

Al comparar el pensamiento crítico entre varones y mujeres, se encontraron diferencias significativas a favor de ellas ( $\chi^2 = 0.000$ ), lo mismo ocurrió al compararlos en comprensión de lectura ( $\chi^2 = 0.009$ ), pero no en la capacidad de resolver problemas ( $\chi^2 = 0,688$ ). También se halló que el pensamiento crítico está más desarrollado en estudiantes de instituciones estatales que en instituciones privadas ( $\chi^2 = 0.001$ ). Sin embargo, esto no ocurre cuando se compara con el tiempo transcurrido después de terminar la escuela secundaria, el número de intentos de ingresar a la universidad o si llevan a cabo otros estudios en paralelo con los actuales. En su capacidad para resolver problemas, los de las instituciones privadas y estatales son similares ( $\chi^2 = 0.09$ ) y también lo son en comparación con el número de intentos de ingresar a la universidad, años en que se graduaron de la escuela secundaria y se llevaron a cabo o no otros estudios en paralelo. Con respecto a la comprensión lectora, no hubo diferencias significativas entre los estudiantes de instituciones privadas e instituciones estatales, ni en comparación con el momento de finalización de la escuela secundaria, el número de intentos de ingresar a la universidad o estudios paralelos.

### DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados mostraron que, del total de la muestra, 35 de cada 100, es decir más de la tercera parte se ubican en el nivel bajo de pensamiento crítico y sólo cerca de 21 de cada 100 presentarían altos niveles en esta forma del pensamiento, esto significa que únicamente la quinta parte de los jóvenes que ingresan a la universidad lo harían con alto nivel de pensamiento crítico. Nuestros hallazgos resultan

sumamente interesantes, en primer lugar, porque en los documentos oficiales emanados por el Ministerio de Educación peruano: Diseño Curricular Nacional, Rutas de aprendizaje y mapas de progreso, que fueron los que guiaron la formación de estos estudiantes en las instituciones educativas, se hablaba ya del énfasis que se debería poner en su desarrollo. Los datos de que disponemos muestran que no se habría logrado por lo menos en una buena parte de quienes ingresaron a la universidad más exigente de la región central del Perú. Pero también mostrarían que la universidad no estaría evaluando esta competencia y ella no sería un requisito para ser estudiante universitario. Falta saber sí a lo largo de los estudios universitarios se logra su desarrollo ya que el trabajo de Batista (2008) mostraría que por lo menos los estudiantes de educación si pueden lograrlo con la influencia de sus docentes.

Pero en términos cualitativos ¿qué significa que sólo 2 de cada 10 tengan alto nivel de desarrollo en el pensamiento crítico? Implica que únicamente esta es – aproximadamente - la proporción de la población de ingresantes que evalúan la validez de los razonamientos y basan su comportamiento en la comprensión de los conceptos (Rojas, citado por Altuve, 2010). Esto se pone de manifiesto cuando los estudiantes no aceptan el razonamiento de otros sin previamente analizar su consistencia lógica. En la prueba que enfrentaron, entre otras cosas se les daba la ocasión de analizar la lógica de una proposición tan difundida de que las personas tienen gripe debido al frío y que, para no enfermarse, hay que abrigarse. Cerca del 35% de los jóvenes están dispuestos a aceptar este tipo de proposiciones como verdaderas pese a que sus estudios de biología les permiten conocer que la gripe está producida por virus. Esto les hace permeables a los razonamientos falaces

debido a que no son capaces de someterlos a análisis crítico. Otra cosa de lo que también carecería por lo menos el 35% de los jóvenes que ingresan a la universidad es de la actitud para analizar la información que reciben. Esto los hace proclives a recibir y aceptar información que puede no ser verdadera e incluso ilógica. Los resultados mostrarían también que solo 21 de cada 100 jóvenes examinan los contextos en que ocurren los hechos y están dispuestos a poner a prueba las teorías, aplicándolas en la práctica.

Al comparar mujeres con varones en pensamiento crítico, se encontró entre otras cosas que, cerca del doble de varones se hallan en el nivel bajo (25,81% de las mujeres contra 43,49% de los varones) y en general hay ventaja de las mujeres en esta variable (verificado con Chi cuadrado). Ya que lo contrario ocurre en el nivel alto en el que se ubica el 27,45 % de las mujeres contra solo el 14,86% de los varones. Es decir, por cada 2 mujeres con alto nivel del pensamiento crítico habría únicamente un varón. Esto quiere decir que, las mujeres tendrían mayor desarrollo del pensamiento crítico que los varones por lo menos al ingresar a la universidad. Pero, ¿cómo se explica este fenómeno?

En primer término, hay que reconocer que, el pensamiento crítico constituye una competencia que se desarrolla en el contexto de la educación formal e informal. Ya que no solo se trata de analizar, evaluar, someter a prueba las teorías, concepciones o proposiciones (Faccione, 2007) se trata también de la disposición mental para hacerlo, es decir de la actitud (Yarlequé y Moya, 2009; Sabucedo y Morales, 2015).

Ahora bien, el hecho de que la muestra incluya varones y mujeres de los mismos grados, niveles e instituciones educativas conduce a pensar que no sería la educación formal la que estaría marcando la diferencia sino más bien la informal, es decir aquella que se da en los hogares y en la sociedad en general, fuera de las instituciones educativas. Se hace necesario pues realizar otros estudios para dilucidar este aspecto. Ya que no se conoce la existencia de trabajos que lo hayan hecho. Por el momento solo estamos en condiciones de señalar que al parecer la educación que recibe la mujer en el contexto de la región central del Perú le brinda mejores condiciones para el desarrollo de su pensamiento crítico.

Cuando se comparó a los ingresantes a la universidad que proceden de instituciones educativas estatales con los que proceden de instituciones particulares, se encontró que habían también diferencias significativas, pero tales diferencias parecen explicarse no tanto porque hayan más estudiantes de instituciones estatales con nivel alto de pensamiento crítico sino más bien porque hay mucho más estudiantes de instituciones educativas particulares con bajo nivel de desarrollo del pensamiento crítico que los de las estatales y también hay más estudiantes de estos últimos en el nivel medio que de los particulares. Más bien, en el nivel alto son técnicamente similares ambos subgrupos. De esto surgen algunas interrogantes: ¿es la institución estatal la principal responsable de las diferencias apuntadas?, ¿son las características de los hogares y el entorno social de los estudiantes que asisten a instituciones estatales mejores para el desarrollo del pensamiento crítico que las que tienen los estudiantes de instituciones particulares? O son todo este conjunto de variables los responsables de tales diferencias. Existe entonces la necesidad de seguir investigando al respecto.

Otra es la situación cuando se compara a los estudiantes en función de la cantidad de años que hay entre el egreso de la secundaria y el ingreso a la universidad. En este caso el hecho de que el estudiante demore más o menos años en ingresar a la universidad parece ser una variable írrita respecto del desarrollo de su pensamiento crítico y algo análogo ocurre cuando se los compara en función del número de intentos para lograr su ingreso, lo que significaría que el hecho de que un estudiante haga más intentos que otro no le da mayor desarrollo del pensamiento crítico ni viceversa. Ahora bien, teniéndose en cuenta que, los estudiantes se prepararan en las academias para postular a la universidad, nuestros hallazgos sugieren que la preparación que reciben en aquellas no involucra el desarrollo de esta competencia, lo cual vuelve a poner en el tapete el hecho de que la universidad más importante de la región central del Perú no tiene como requisito para el ingreso a sus carreras, la referida competencia y es posible que esto mismo esté ocurriendo en muchas más universidades del Perú.

Algo similar ocurre cuando se compara a los que estudian únicamente la carrera a la que ingresaron, con los que estudian dos carreras paralelamente. Los resultados muestran que no hay diferencias entre ambos subgrupos, lo cual implicaría que estudie o no otra carrera, no influiría ni a favor ni en contra del pensamiento crítico, también puede colegirse razonablemente que al parecer la mayoría de las carreras no requeriría el desarrollo del pensamiento crítico. Dado que, la muestra con la que se ha trabajado incluía estudiantes de ciencias de la salud, ingenierías, ciencias sociales y de la empresa.

Al examinar los resultados en la prueba de resolución de problemas se encontró que, el 57,89% de la muestra se encuentra en el nivel bajo. Es decir, más de la mitad de los ingresantes a la universidad que más exige para su ingreso en la región central del Perú, puede hacerlo sin tener desarrollada la capacidad para resolver problemas, lo que indicaría que tampoco esta capacidad se estaría evaluando en el examen de admisión y obliga a un estudio que pueda dilucidar si dicha capacidad se desarrolla a lo largo de la carrera. De otro lado, aunque no es posible generalizar nuestros resultados al Perú, puede suponerse que esto mismo esté ocurriendo en varias regiones sobre todo de las universidades estatales de las provincias peruanas que son las que tienen un examen de admisión cuyo fin es seleccionar a los mejores. No obstante, es necesario seguir investigando al respecto. Esto también vuelve a poner en discusión las bondades de la educación secundaria que se brinda a los estudiantes peruanos por lo menos en la mayoría de instituciones estatales y particulares. Ya que revelaría en primer término, que se puede terminar “exitosamente” la secundaria e ingresar a la universidad sin tener desarrollado el pensamiento crítico ni la capacidad de resolución de problemas, que también es una manifestación del pensamiento (Luria, 2013) ¿Qué están evaluando pues los exámenes de admisión?

Nuestros hallazgos son tanto más reveladores, cuanto que se ha registrado solo el 23 % en el nivel alto de la capacidad de resolución de problemas, es decir 23 de cada 100 ingresantes a la universidad enfrentan con éxito problemas abiertos y cerrados.

Por otra parte, no se registraron diferencias significativas entre la capacidad de resolver problemas en varones y mujeres, lo que quiere decir que

independientemente de que se trate de varones o mujeres la mayoría de los jóvenes presenta las características apuntadas. Resultados análogos fueron reportados por Javier (2003). Pero ¿qué implica que los ingresantes a la universidad tengan en su mayoría un nivel bajo en la capacidad de resolución de problemas y que, solo el 23 % entre varones y mujeres se hallan en el nivel alto? Significa que solo 23 de cada 100 de los jóvenes son capaces de inhibir la emisión de respuestas espontáneas frente a un problema, es decir de evitar proceder por ensayo y error, mientras que la mayoría no lo haría así, solo estos, analizarían la situación problemática, a partir de la orientación en los datos del problema y formularían una o más hipótesis que luego someten a prueba, cuyo resultado es finalmente evaluado para comprobar si la solución hallada satisface o no los requerimientos del problema (Luria, 1974, 1984). En cambio, más de la mitad no pasa por todas estas etapas y solo cumplirían algunas de ellas en el mejor de los casos, con lo cual reduce ostensiblemente su eficiencia para resolver problemas. Se encontró también que el número de intentos de ingresos a la universidad no mejora la capacidad para resolver problemas, lo que significa que ni el estudiante ni las academias que los preparan ponen énfasis en la referida capacidad, probablemente porque la consideran innecesaria para el logro de sus fines.

De otra parte, al comparar a los estudiantes en función de si proceden de instituciones educativas particulares o estatales, no se hallaron diferencias estadísticas entre ambos sub grupos hecho que, parece indicar que ni las instituciones particulares ni las estatales, ponen el suficiente énfasis en esta capacidad como para que se noten diferencias. Así pues, se completa el cuadro: los

colegios, las academias, ni la universidad parecen dar la suficiente importancia a la capacidad de resolución de problemas en los estudiantes y si esta no se logra durante el transcurso de los estudios universitarios, entonces estaríamos frente a un panorama verdaderamente alarmante.

Al comparar la capacidad de resolver problemas en los estudiantes en función de los años transcurridos desde que terminaron la secundaria, no se hallaron diferencias significativas entre los subgrupos, ya que todos siguen la misma tendencia: presentan la mayor frecuencia en el nivel bajo, disminuye un poco en el nivel medio y la más baja frecuencia se registra en el nivel alto. En otras palabras, no importa cuántos años trascurra desde el egreso de la secundaria, un año o más de cuatro todos parecen seguir el mismo patrón lo cual sugiere que, por lo menos en este aspecto los ingresantes a la universidad no acusarían cambios.

En esta misma dirección apuntan los resultados respecto de los estudios paralelos. También en este caso el hecho de que los estudiantes sigan o no otras carreras no mejoran su capacidad para resolver problemas lo cual legítimamente permite pensar que estas otras carreras tampoco requieren dicha capacidad para que el estudiante responda con relativo "éxito". En este punto, es pertinente tomar en cuenta que la batería de problemas a la que fue enfrentada la muestra incluía dos problemas de los cuales el segundo podía ser resuelto por lo que algunos autores, han denominado resolución analógica (Polya, 1965), en otras palabras, la resolución del primero, podría por analogía, facilitar la resolución del segundo; no obstante, como se ha hecho notar, la mayoría de los jóvenes no lo logró. Aun cuando estos dos problemas eran de tipo cerrado (Garret, 1988) lo cual podría haber facilitado al estudiante su solución empleando tablas lógicas. El tercer problema que

fue presentado es abierto. En él, el estudiante debía buscar la respuesta que mejor cumpla las condiciones exigidas, esto obliga a poner en acción el pensamiento divergente lateral (De Bono, 2014) y exige una evaluación de diversas opciones.

Veamos que se encontró en lo concerniente a la variable comprensión lectora. Allí del 100% de la muestra el 34% se halló en el nivel bajo, el 39% en el nivel medio y el 27% en el nivel alto. Es decir 34 de cada 100 jóvenes (más de la tercera parte de la muestra) tiene dificultades para comprender lo que lee y solo 27 de cada 100 comprende bien lo que lee, en otras palabras, ingresan a la universidad más estudiantes con bajo nivel de comprensión lectora que los que tienen alto nivel, estos hallazgos se condicen con los de Salas (2012) en México. A este respecto las preguntas que surgen son ¿cómo es que jóvenes con bajo nivel de comprensión lectora ingresan a la universidad más exigente de la región? ¿Se mantiene esta situación a lo largo de la carrera?, por lo pronto un estudio de Mendoza (2017) con estudiantes de Psicología, de una universidad particular, en la ciudad de Huancayo ha reportado que no hay diferencias entre los que ingresan a la carrera y los de octavo ciclo, falta saber si esto mismo ocurre en la Universidad Nacional y en otras carreras. Pero ¿qué significa tener altos o bajos niveles de comprensión lectora? En sentido estricto cuando se habla de comprensión lectora no se hace referencia a la decodificación de las letras escritas, ni únicamente a las palabras que forman esas letras. Probablemente, la definición más pertinente la aborda como un proceso en el que, el que lee da un significado a lo que lee con arreglo a los contenidos de su estructura cognitiva Ausubel (1983) y Cooper (1998). La comprensión lectora implica captar no solo palabras sino información, ideas, hasta intenciones del autor

del texto. Por eso que, dicha comprensión depende en gran parte de las experiencias del lector de ahí que a la comprensión lectora no se le puede desconocer un inevitable componente subjetivo, en tanto, la comprensión de un texto supone la construcción mental que surge a partir de la interacción del individuo con un texto (Antich, 1976, Collado y García, 1997; Gonzales, 1998 citados por Santiesteban y Velázquez, 2012). Por consiguiente, tener bajos niveles de comprensión lectora implica que, aquellos estudiantes tendrían dificultades para captar las ideas del texto, descubrir las intenciones del autor del mismo y por supuesto, en directa relación con lo apuntado más arriba tener una opinión crítica y fundamentada respecto de todo el texto o una parte de él.

Hasta aquí se ha puesto de manifiesto que el pensamiento crítico, la capacidad para resolver problemas y la comprensión lectora no son requisitos indispensables para el ingreso a la universidad, pero también que las instituciones de secundaria, así como las academias preuniversitarias parecen coincidir en que estas no son cualidades imprescindibles o por lo menos muy necesarias para el estudiante universitario.

Veamos ahora que ocurre cuando se separa la muestra en función del sexo. Puede apreciarse que el sub grupo de mujeres tiene más miembros en el nivel alto que los varones (33% contra 22%) y recíprocamente estos tienen más miembros en los niveles bajo y medio que aquellas. Pero estas diferencias no solo son numéricas, sino que alcanzan el nivel de significación, por consiguiente, es legítimo suponer que se encuentran en la población, así puede decirse que al parecer las mujeres aventajan a los varones en la comprensión lectora por lo menos al ingresar a la universidad, falta saber si estas se mantienen a lo largo y al término de la carrera y

falta establecer también cuáles son las causas de esas diferencias. Por el momento no podemos atribuírselas a las instituciones educativas ya que los varones y las mujeres de la muestra proceden en la mayoría de los casos de las mismas. Pero además al comparar instituciones estatales con particulares no se encontraron diferencias significativas como tampoco las hubo al comparar a los sub grupos en función del tiempo en que egresaron de la secundaria, de los intentos de ingreso y si realizan o no estudios en paralelo. Esto significa que no porque el estudiante ha ingresado a la universidad después de varios años ha leído más ni alcanzado mayor comprensión que los que acaban de egresar, lo cual, por supuesto contradice lo esperado, así como lo deseado. Significa también que el hecho de que no ingresara de primera intención y tuviera que realizar varios intentos para al fin estar dentro de la universidad no condujo al estudiante en general a leer más, ni a desarrollar su comprensión lectora, lo cual indica que probablemente el énfasis en su preparación lo puso en otros aspectos que no tienen que ver con las variables aquí estudiadas. Finalmente significa que esas otras carreras que el subgrupo de estudiantes declara seguir paralelamente tampoco le exigen mayor desarrollo de la comprensión lectora. Por ello es que pueden hacer ambos estudios sin que necesariamente se desarrolle esta capacidad.

Al estudiar la asociación entre la variable pensamiento crítico y capacidad de resolución de problemas, se halló que a diferencia de lo que proponía la hipótesis alterna, el tener mayor nivel de pensamiento crítico no supone necesariamente que el joven estudiante tenga mayor capacidad para la resolución de problemas, lo cual resulta sumamente interesante porque el pensamiento crítico supone también,

solucionar problemas solo que en ese caso se trata de analizar la lógica y consistencia de los argumentos. Por consiguiente, no basta con desarrollar con éxito una tabla lógica y puede que ahí radique por lo menos una de las razones de los resultados aquí expuestos. Por supuesto que el pensamiento crítico abarca otras cosas como el análisis de proposiciones, su enjuiciamiento e incluso su contrastación o aplicación con la realidad y esa, la mayor amplitud del pensamiento crítico permitía suponer que quienes tuvieran mayor desarrollo de esta forma de pensamiento tendrían también mayor capacidad de resolución de problemas.

Todo ello conduce a concluir razonablemente que la comprensión lectora, que es una de las capacidades que acusó más déficit en las diversas evaluaciones internacionales y nacionales a las que se sometieron los estudiantes peruanos sigue aún en un marcado déficit y aunque formalmente no debería ser su tarea, la universidad peruana tendrá que sumarse a los esfuerzos para mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes.

Por otro lado, al tratar de establecer si los estudiantes con mayor nivel de desarrollo del pensamiento crítico tenían también mayor desarrollo de la capacidad de resolución de problemas, se encontró que dichas variables no presentan asociación. Lo que significa que, independientemente de que los estudiantes tengan alto, mediano o bajo nivel del desarrollo del pensamiento crítico pueden tener mayor o menor desarrollo en la capacidad de resolución de problemas. Así no sería legítimo tratar de usar como predictor del desempeño del estudiante en la resolución de problemas al nivel alcanzado en la prueba de pensamiento crítico. Estos hallazgos resultan sumamente interesantes porque teóricamente hay procesos cognitivos comunes a ambas variables como la comprensión, el análisis, la

discriminación, la evaluación, entre otros. No obstante, al parecer, al enfrentar tareas concretas, esta concurrencia de procesos no se manifiesta según lo esperado o tal concurrencia no tiene la relevancia que en teoría debería tener.

Otra es la situación, cuando se analizó la relación entre pensamiento crítico y comprensión lectora. La Chi cuadrado de Pearson, revela que habría asociación entre ambas variables lo que significa que quienes tienen mayor desarrollo del pensamiento crítico tienden a un mayor desarrollo de su comprensión lectora y congruentemente con ello quienes se ubican en el nivel más bajo de la prueba de pensamiento crítico tienden a ubicarse también en el nivel más bajo de la prueba de comprensión lectora. Aquí, sí se puede emplear una variable como predictora de la otra, con cierta legitimidad, aun cuando no se puede afirmar con certeza las relaciones de causa y efecto entre ellas. Será necesario pues, realizar un estudio que ayude a dilucidar este aspecto.

Este hallazgo es hasta cierto punto esperado, ya que, el nivel más alto de la comprensión lectora tal y como se evaluó en este estudio aborda la criticidad del estudiante mientras que el nivel intermedio considerado en la prueba (nivel inferencial) se apoya en la comprensión y el razonamiento respecto de los textos; procesos que también son requeridos al enfrentar la prueba de pensamiento crítico.

Al analizar los procesos cognitivos que intervienen en comprensión lectora; se encontró que en memoria no existen diferencias significativas en el proceso de reconocimiento, pero sí en el de reconstrucción, donde las mujeres son las que obtienen mejores puntuaciones que los varones. En la percepción, solo se encontraron diferencias significativas en el proceso de interpretación a favor de las

mujeres. En pensamiento se encontró diferencias significativas en los procesos de juicio y concreción también a favor de mujeres. Sin embargo, hay necesidad de indagar las verdaderas causas de tales diferencias.

## **CONCLUSIONES**

El trabajo ha permitido establecer que los ingresantes a la Universidad Nacional del Centro del Perú, pueden hacerlo aun presentando un bajo nivel de desarrollo del pensamiento crítico; por consiguiente, la universidad no estaría evaluando esta competencia como requisito para el ingreso. Que las mujeres tienen mayor desarrollo de esta forma de pensamiento que los varones, lo cual no puede ser achacado a la educación formal; que el número de intentos para ingresar a la universidad, los años que median entre el ingreso a la universidad y el egreso del colegio, así como el hecho de estudiar otra carrera paralelamente son irrelevantes en el desarrollo del pensamiento crítico.

Que más de la mitad de jóvenes que ingresan a la universidad tienen escaso desarrollo de la capacidad de resolución de problemas, lo cual sugiere que la universidad pública no está poniendo como requisito para el ingreso esta capacidad; que en esto no se diferencian varones con mujeres y que el tener el mayor o menor desarrollo del pensamiento crítico no se relaciona con el nivel de desarrollo de la capacidad de resolución de problemas. Pero esto, obliga a seguir investigando, ya que hipotéticamente ambas variables deberían estar relacionadas en tanto son expresiones del pensamiento.

La comprensión lectora es una competencia que muchos ingresantes tienen poco desarrollada; que las mujeres la tienen más desarrollada que los varones. Y que

esta sí está asociada con el pensamiento crítico por consiguiente la primera puede funcionar como predictora de la otra, lo cual se condice con los constructos teóricos subyacentes.

### REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed, Trillas. México.
- Carretero, J. (1995). *Lecturas de psicología: Razonamiento, solución de problemas y desarrollo cognitivo*. Editorial Alianza. España.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. España.
- Faccione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* (I. Assessment, Ed.) Disponible en: <http://www.insightassessment.com>
- Javier, L. (2003). *Estabilidad de la atención y solución de problemas racionales en estudiantes de educación de las universidades estatales de Huancayo y Huancavelica*.
- Luria, A. (2013) *Las funciones corticales superiores del hombre*. Editorial Fontamara. México
- Manuale, M. (2007). *Estrategias para la comprensión: construir una didáctica para la educación superior*. Argentina: UNL
- Solé, I. (1995). *Estrategias de lectura*. Quinta edición, editorial Graó. España.
- Yarlequé, L., Nuñez, E. y Navarro L. (2012). *Programa LEFI y lectura eficiente en docentes de la especialización en comunicación y matemática de II y III ciclo de la Región Junín*. *Horizonte de la Ciencia* (02), 47-55

**RESEÑAS****\* LUIS ALBERTO YARLEQUÉ CHOCAS**

Doctor en Psicología en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Docente en la Universidad Nacional del Centro del Perú nombrado desde 1992. Investigador en las áreas de la cognición, educación ambiental, violencia, entre otras. Sus publicaciones son: “Neurociencia y Educación”; “Una educación que conduce a la caverna de Platón”, entre otros. Fue Decano de la Facultad de Pedagogía y Humanidades y fue director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación. Actualmente investiga la violencia conyugal en el Laboratorio Experimental de la Cámara de Gesell en la Universidad Nacional del Centro del Perú y es director de la Revista Científica “Renovación”.

**\*\* EDITH ROCÍO NUÑEZ LLACUACHAQUI**

Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Centro del Perú. Docente de pre y posgrado en la Universidad Nacional del Centro del Perú. Investiga en Educación y cognición en el Laboratorio experimental de la Cámara de Gesell. Autora de obras como “Investigación en Educación y Ciencias Sociales” y “Una educación que conduce a la caverna de Platón”. Fue coordinadora del área de Propedéutica del Programa de Estudios Generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Actualmente es Coordinadora General de Tutoría en el Programa de Estudios generales de la UNCP.

**\*\*\* MARIBEL PADILLA SÁNCHEZ**

## EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS

Magister en Gestión Educativa en la Universidad Nacional del Centro del Perú, docente en dicha universidad, nombrada desde el 2018. Directora en la Institución Educativa Privada Nuestra Señora de las Mercedes. Autora del libro Neurociencia y Lectoescritura. Investigadora en las áreas de gestión, cognición, entre otros. Fundadora de la ONG Illary Runa, integrante del Centro de Investigación Luz y Ciencia para la Humanidad. Actualmente es miembro del Consejo de Facultad en la Universidad Nacion

# EL REENCUENTRO DE LAS CIENCIAS



**LIBRO  
COORDINADO**