CAPITULO

EDUCACIÓN

EDITORIAL CONGRESOS PI

POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

DESPREOCUPACIÓN

POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Índice

CAPÍTULO EDUCACIÓN

ANSIEDAD Y DEPRESIÓN COMO FACTORES ASOCIADOS AL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN UNA ESCUELA EN LÍNEA 12

ANXIETY AND DEPRESSION AS FACTORS ASSOCIATED WITH ACADEMIC PERFORMANCE IN AN ONLINE SCHOOL 12

César Alberto Hernández Rodríguez 12

CALIDAD DE VIDA: SALUD FÍSICA, COGNITIVA DEL ADULTO MAYOR EN LA PROVINCIA DE HEREDIA COSTA RICA Y TEGUCIGALPA HONDURAS 33

LIFE QUALITY: PHYSICAL AND COGNITIVE HEALTH IN ELDERLY CITIZENS AT HEREDIA, COSTA RICA AND TEGUCIGALPA, HONDURAS 33

Dilia Colindres Molina 33

Mirna Lacayo Lacayo 33

Raquel Hidalgo Agüero 33

CAPITALES EDUCATIVOS Y DE APRENDIZAJE EN NIÑOS CON Y SIN ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL 60

EDUCATIONAL AND LEARNING CAPITALS IN CHILDREN WITH AND WITHOUT HIGH INTELLECTUAL CAPACITY 60

Grecia Emilia Ortiz Coronel 60

María de los Dolores Valadez Sierra 60

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN ACTIVIDADES DE SERVICIO Y APRENDIZAJE 80

INTERCULTURAL COMPETENCIES DEVELOPMENT IN SERVICE AND LEARNING ACTIVITIES 80

Gisela González Elías 80

Arlene Vélez-Galán 80

Hécmir Torres Cuevas 80

Andrés A. Cruz Santos 80

Editorial Congresos PI

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

EL MODELO DE ALFABETIZACIÓN DE PAULO FREIRE 108
PAULO FREIRE'S LITERACY MODEL 108
Rosa Deisy Zamudio González 108

ESTRATEGIAS ARTÍSTICO PEDAGÓGICAS A FAVOR DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN ETAPA ESCOLAR 118
ARTISTIC PEDAGOGICAL STRATEGIES IN FAVOR OF THE SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF BOYS AND GIRLS IN SCHOOL STAGE 118
Diana Paola Muñoz Martínez 118
Fabio Nebardo Gembuel Tunubalá 118

ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE HÁBITOS DE ESTUDIOS EN LAS PRÁCTICAS AÚLICAS 143
STRATEGIES AND TECHNIQUES FOR STUDY HABITS IN PRACTICES 143
Dunia Caicedo de Sanchez 143

HABILIDADES Y COMPETENCIA PARA EL APRENDIZAJE COMO RESULTADO DE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA 163
LEARNING SKILLS AND COMPETENCE AS A RESULT OF EMERGENCY REMOTE TEACHING 163
Ofelia Contreras Gutiérrez 163
Elizabeth Gallegos Ramírez 163

IDENTIFICACIÓN DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE ALUMNOS DE PEDAGOGÍA UTILIZANDO TRES INSTRUMENTOS 181
IDENTIFICATION OF LEARNING STYLES OF PEDAGOGY STUDENTS USING THREE INSTRUMENTS 181
Néstor Miguel Velarde Corrales 181

IMPACTO DE LA RECREACIÓN EN EL DESARROLLO PSICOSOCIAL DE ESCOLARES DE PRIMERA INFANCIA DE LA ZONA DE LOS SANTOS, SAN JOSÉ, COSTA RICA 193
IMPACT OF RECREATION ON THE PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT OF EARLY CHILDHOOD SCHOOLCHILDREN IN THE AREA OF LOS SANTOS, SAN JOSÉ, COSTA RICA 193
Raquel Hidalgo Agüero 193
Dilia Colindres Molina 193

INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN LOS MODELOS EDUCATIVOS: LAS REPRESENTACIONES DOCENTES DURANTE LA "NUEVA NORMALIDAD" .. 213
INCORPORATION OF TIC IN EDUCATIONAL MODELS: TEACHING REPRESENTATIONS DURING THE "NEW NORMALITY" 213
Ofelia Contreras Gutiérrez 213

INTERCULTURALIDAD EN ESTUDIANTES DE LA SIERRA Y SELVA CENTRAL DEL PERÚ 236
PERCEPTION AND INTERCULTURALITY IN REGULAR BASIC EDUCATION STUDENTS IN JUNÍN 236
Luis Alberto Yarlequé Chocas 236
Edith Rocío Nuñez LLacuachaqui 236

LA AUTONOMÍA COMO PREDICTOR DEL ÉXITO ACADÉMICO DE UNIVERSITARIOS QUE ESTUDIAN LO QUE LES GUSTA 283
AUTONOMY AS A PREDICTOR OF ACADEMIC SUCCESS AMONG UNIVERSITY STUDENTS STUDYING WHAT THEY LIKE 283
María Cristina Gamboa Mora 283
Vicky Ahumada De La Rosa 283
Anamaría Montes Gamboa 283

LOOKALAJO: EL CANTO Y LA PINTURA: ENTRE EL SENTIR Y LO NO DICHO DE LA INFANCIA EN CONTEXTOS ESCOLARES DE POST-PANDEMIA 312
SINGING AND PAINTING: BETWEEN THE FEELING AND THE UNSAID OF CHILDHOOD IN POST-PANDEMIC SCHOOL CONTEXTS 312
Alejandra Manena Vilanova Buendía 312

LOS ESTUDIANTES CENTENNIALS Y PLATAFORMAS DIGITALES A UTILIZAR EN AULAS PRESENCIALES DE ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS POST-PANDEMIA 344
LOS ESTUDIANTES CENTENNIALS Y PLATAFORMAS DIGITALES A UTILIZAR EN AULAS PRESENCIALES DE ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS POST- PANDEMIA 344
María Lorena Guzmán Barrenechea 344

NIÑAS, NIÑOS, ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES: VISIBILIZAR, UN PRIMER PASO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. 367
HIGH-CAPACITY GIRLS, BOYS AND TEENAGERS: VISIBILITY AS A FIRST STEP FOR INCLUSION IN EDUCATION 367
Eréndira Viveros Ballesteros 367

PAUSAS ACTIVAS CON ÉNFASIS EN EL ÁREA FÍSICO - COGNITIVO PARA POBLACIÓN ADULTA MAYOR EN HEREDIA COSTA RICA 408
ACTIVE BREAKS WORKSHOP WITH EMPHASIS ON THE PHYSICAL-COGNITIVE AREA FOR THE ELDERLY POPULATION IN HEREDIA COSTA RICA..... 408
Dilia Colindres Molina 408
Raquel Hidalgo Agüero..... 408

PARTICIPACIÓN ESCOLAR: UNA OPORTUNIDAD DE INVOLUCRAMIENTO ACTIVO DE INFANCIAS Y FAMILIAS ENCERRADAS POR PANDEMIA 426
SCHOOL PARTICIPATION: AN OPPORTUNITY FOR THE ACTIVE INVOLVEMENT OF CHILDREN AND FAMILIES DURING THE PANDEMIC LOCK-DOWN 426
Adriana Andrade Estrada 426

REFLEXIONES SOBRE LOS CAMBIOS EN LAS DINÁMICAS DE FORMACIÓN EN Y PARA LA INVESTIGACIÓN, GENERADAS POR LA PANDEMIA DEL COVID-19, EN TRES UNIVERSIDADES COLOMBIANAS 467
REFLECTIONS ON CHANGES IN THE TRAINING DYNAMICS IN AND FOR RESEARCH, GENERATED BY THE COVID-19 PANDEMIC, IN THREE COLOMBIAN UNIVERSITIES 467
Luz Marina Martínez Peña 467
Vicky Ahumada De La Rosa 467

COMITÉ CIENTÍFICO

ANSIEDAD Y DEPRESIÓN COMO FACTORES ASOCIADOS AL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN UNA ESCUELA EN LÍNEA

ANXIETY AND DEPRESSION AS FACTORS ASSOCIATED WITH ACADEMIC PERFORMANCE IN AN ONLINE SCHOOL

César Alberto Hernández Rodríguez

Genssus Development
Investigación cuantitativa
México

COMITÉ CIENTÍFICO

RESUMEN

Propedéutica es una institución dedicada a la regularización académica desde 1994, especializada en el apoyo a los estudiantes que se encuentran en el proceso de transición escolar de nivel básico a medio superior y medio superior a superior. Desde nuestra concepción nos hemos caracterizado por una investigación continua respecto de la optimización de nuestros sistemas académicos y rutas psicopedagógicas buscando proveer una mejor atención a nuestros estudiantes. Con esta intención, a nuestros diagnósticos de ingreso incorporamos un cuestionario que nos permita detectar características personales que puedan obstaculizar el desarrollo académico y que hagan necesarias una atención psicológica especial. En la generación de 2022-2023,

se aplicó y validó dicho instrumento, obteniendo resultados clave en la evaluación de estados de depresión y ansiedad en los estudiantes; con una muestra de 201 estudiantes (90 en la transición hacia el nivel medio superior y 111 dedicados al tránsito hacia el nivel superior). Se percibió que los estudiantes que ingresan a nivel superior incurren en cuadros de ansiedad con mayor frecuencia; además, encontramos que hay una relación directamente proporcional entre el nivel de ansiedad reportada en el cuestionario y problemas con el desempeño académico, de acuerdo al modelo de ecuaciones estructurales. Por otro lado, la depresión no es un factor determinante ya que se comporta similar en cada uno de los grupos. Se concluye que a partir de los resultados del cuestionario se debe buscar un programa remedial en los sustentantes para mejorar su desempeño en el programa de preparación y garantizar un mejor estándar de desarrollo educativo y personal.

COMITÉ CIENTIFICO

PALABRAS CLAVE

Ansiedad, depresión, nivel medio superior, nivel superior, Modelo de ecuaciones estructurales.

ABSTRACT

Propedeutica is an institution dedicated to academic regularization since 1994, specialized in supporting students who are in the process of school transition from basic to secondary and from secondary to high school. Since our conception we have been characterized by continuous research regarding the optimization of our academic systems and psycho-pedagogical routes seeking

to provide better care to our students. With this intention, we incorporate into our admission diagnoses a questionnaire that allows us to detect personal characteristics that may hinder academic development and that make special psychological attention necessary. In the 2022-2023 generation, this instrument was applied and validated, obtaining key results in the evaluation of depression and anxiety states in students; with a sample of 201 students (90 in transition to the upper secondary level and 111 dedicated to the transition to the higher level). It was observed that students entering higher education experience anxiety more frequently; Furthermore, we found that there is a directly proportional relationship between the level of anxiety reported in the questionnaire and problems with academic performance, according to the structural equation model. On the other hand, depression is not a determining factor since it behaves similarly in each of the groups. It is concluded that based on the results of the questionnaire, a recovery program should be sought so that students improve their performance in the preparation program and guarantee a better standard of educational and personal development.

KEYWORDS

Anxiety, depression, upper secondary level, higher level, Structural equation model.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

INTRODUCCIÓN

Genssus Development es la matriz de Propedéutica, un centro educativo que desde 1994 se ha dedicado al trabajo de sostén académico para estudiantes con múltiples lugares de origen y estratos socioeconómicos; con especialización en la provisión de asistencia en los procesos de transición hacia los niveles educativos Medio Superior y Superior. Aunque el centro comenzó como un espacio físico en el sur de la Ciudad de México, desde 2015 se dio comienzo a un periodo de transición hacia el modelo digital actual, con el diseño y la implementación de TIC en todas nuestras áreas de diagnóstico, referencia y clase. El proceso se ve completado en tiempo con el estallido de la pandemia de COVID19, permitiendo expandir todos los servicios educativos a nivel nacional.

Una de nuestras misiones indelebles es la continua optimización de nuestras metodologías didácticas y de evaluación, así como el diseño e implementación de nuevos sistemas en estas mismas áreas. Gracias al incremento en la calidad de la información que somos capaces de obtener respecto del desempeño de los estudiantes y la efectividad de las clases, logramos mejorar los niveles de éxito en el desarrollo educativo de los aspirantes; no obstante, somos conscientes de que la meta no depende solo de las mejoras didácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que es necesario complementar el sistema con múltiples programas remediales que se enfoquen en las áreas no exclusivamente educativas.

COMITÉ CIENTIFICO

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Buscando rastrear estos sectores especiales, desde 2019 se ha incorporado a nuestro conjunto de pruebas diagnósticas un test psicométrico que permita detectar a los estudiantes que puedan tener algún problema que no será posible resolver exclusivamente en el aula. Aprovechando esta información se ha podido encausar a los padres de familia a sesiones de psicoterapia, programas internos de desarrollo personal, atención selectiva del cuerpo docente o incluso a otros profesionales fuera de nuestros linderos.

Decidimos concentrarnos inicialmente en las áreas que fueron señaladas por los profesores que día a día trabajan con los estudiantes, y se decidió generar un test que evaluara los principales dos problemas que la población adolescente con la que se trabaja, manifiesta. Entendiendo la adolescencia como el periodo de vida que comprende desde los 12 a los 18 años de edad (Almudena, 2009)

COMITÉ CIENTÍFICO

MARCO TEÓRICO

La ansiedad y depresión, que en general son factores que se encuentran muy presentes en la población adolescente, fueron los elementos detectados. La depresión se conoce como un estado de animo tristeza, que generalmente está también asociado a la ansiedad. Aunque existen diferentes tipos y características, se ha detectado que al menos el 15% de la población general padece de esta enfermedad y al menos el 50% dentro de la población

psiquiátrica (Lewisnsohon & Hops, 1993, tomado de Almudena 2009). En estudios más recientes (una encuesta realizada en línea por el Centro de investigación en política pública en 2020) se encontró que el 64% de los adolescentes y el 71% de jóvenes presentaron síntomas depresivos (Masse, 2022)

La ansiedad, por otro lado, se entiende como una combinación de diferentes síntomas que pueden ser tanto físicos como mentales manifestados como crisis neuróticas con rasgos obsesivos o histéricos, aunque no lo suficientemente persistentes para hablar de un cuadro clínico (Sierra, Ortega, & Zubeidat, 2003). Aunque su presencia en el lenguaje colectivo se ha popularizado recientemente, llegando incluso al extremo de la confusión con otros términos como angustia o estrés, aún no se ha alcanzado a dimensionar como una situación cotidiana en la gran mayoría de las personas, que se acrecienta conforme se está cerca de una situación complicada como lo puede ser el presentar un examen de admisión.

Al ser un área de interés en el mundo educativo, se encontró un análisis de depresión, ansiedad y estrés realizado a estudiantes que ingresaban a la universidad de Nuevo León, México. Con una muestra de 520 estudiantes se encontró que había ciertos factores asociados con el sexo: una correlación desde estadística no paramétrica entre el género femenino con depresión-ansiedad y ansiedad- estrés; y en el género masculino solo con depresión y ansiedad (Tijerina, y otros, 2018)

Aunque el trabajo anterior nos da evidencia de que existen depresión y ansiedad, además de otros factores, dentro de la comunidad estudiantil, no nos

da información sobre la relación que tienen con el desempeño académico; por esta razón, se pretende realizar un estudio tomando estas variables como factores asociados.

En general los factores asociados pueden ser variados, por ejemplo, González y Treviño realizaron un estudio en estudiantes de sexto grado de primaria en el estado de Nuevo León en donde los factores que se tomaron en cuenta para el análisis fueron: textos en clase, violencia escolar, labor docente, actividad familiar, número de integrantes en el hogar y estudios de los padres. En dicho análisis se realizó un modelo de ecuaciones estructurales para comprobar el nivel predictivo de cada factor.

Otro estudio en el que se emplean modelos de ecuaciones estructurales fue el de Bazán y colaboradores (2020), en dónde compararon tres medidas de logro académico (prueba ENLACE, calificación de los profesores y resultados de una evaluación de competencias) contra el contexto de procedencia (contextos: rural indígena, escuela pública y escuela primaria), implementando el cruce de los modelos por medio de análisis de senderos.

Los modelos de ecuaciones estructurales buscan definir las relaciones existentes entre las variables dependientes o independientes, a partir de una serie de ecuaciones lineales, así como la posibilidad de trabajar con variables latentes o manifiestas dentro del mismo modelo; esto permite realizar análisis como los presentados anteriormente.

Estos modelos nacen a partir de unir dos tradiciones: la predicción desde un enfoque psicométrico y la necesidad de buscar una flexibilidad en los modelos de regresión. Su origen se ubica en 1918 cuando Sewall Wright dibujó el primer modelo de trayectorias para describir una contribución genética, pero su auge llegaría en 1970 cuando diversos investigadores fueron aportando conocimiento para la creación de los modelos. Uno de los primeros fue propuesto por Jöreskog y Sörbom quienes presentaron la primera formulación del Análisis de la estructura de Covarianzas, que más tarde se conoció como Linear Structural Relations (LISREL) (Manzano, 2018).

La técnica MEE se considera una extensión de varias técnicas multivariantes de regresión múltiple, el análisis factorial, principalmente, y el análisis de senderos; aunque también integra otros modelos, como: el análisis de la estructura de la covarianza, análisis de la variable latente, análisis factorial confirmatorio e incluso el mismo análisis LISREL.

En general, los MEE permiten crear modelos del error de medida, es decir, el grado en que las variables se pueden medir o, en otras palabras, qué tan confiable es el constructo (variables latentes o teóricas no observadas) que se está trabajando dentro del sistema; también modelan las relaciones entre múltiples variables predictoras (independientes o exógenas) y variables criterio (dependientes endógenas). Se puede entender que los MEE son más confirmatorios que exploratorios al confrontar los modelos teóricos con los resultados empíricos (Escobedo, Hernández, Estebané, & Martínez, 2016).

Usando las herramientas anteriores confirmamos la hipótesis de que existen características de depresión y ansiedad en los estudiantes que

participan en nuestro centro educativo; pero nuestro trabajo es ahora conocer si estos factores inciden o afectan el desempeño académico, y si lo hacen, cuál de estos factores tiene un mayor factor predictivo en sus rutas de evolución escolar, de tal manera que los resultados permitan decidir qué tipo de programas y herramientas deberán implementarse para trabajar con cada uno de los estudiantes que participen en el siguiente ciclo escolar.

MÉTODOS

COMITÉ CIENTÍFICO

El tipo de estudio fue cuantitativo explicativo, transversal, con un diseño cuasiexperimental debido a que no se cuenta con el control de todas las variables, para dicho trabajo se emplearon pruebas de hipótesis, correlaciones y análisis con modelos de ecuaciones estructurales para comprobar dichas hipótesis.

Para la muestra se tomó como criterio de selección que al momento de realizar la captura de datos se contará con el cuestionario contestado y la calificación final en el resto de evaluaciones diagnósticas previo a la aplicación del examen, quedando con una población de 201 sustentantes, 111 mujeres y 90 hombres como se muestra en la tabla 1.

Para la medición de las variables se diseñó un instrumento que con escalas de depresión y ansiedad, el cual tuvo un alfa de Cronbach de .770, que

aunque no es el óptimo, se considera aceptable, dentro del intervalo de confianza (Oviedo & Campos, 2005; Rodríguez & Reguant, 2020) mientras que para el desempeño de los estudiantes, se tomaron sus calificaciones finales con corte del mes de abril. Está calificación es a partir de un instrumento estandarizado que simula los concursos de ingreso al nivel medio superior y superior, respectivamente.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DATOS

Una vez validado el instrumento de depresión y ansiedad, se realizaron pruebas de normalidad para determinar que se pudieran realizar pruebas de estadística paramétrica, como se ve en la tabla 2. Posteriormente, se realizaron pruebas de hipótesis para comparar si había diferencias significativas entre los cuatro grupos que encuentran en la tabla 3, mientras que en la tabla 4 se puede apreciar el comportamiento de las medias por grupos, así como una prueba para corroborar que hubieran diferencias significativas en función del sexo, como se puede apreciar en la tabla 5 y 6. Asimismo, se realizaron correlaciones entre las calificaciones de cada una de las asignaturas y el promedio general y las escalas de depresión y ansiedad que se encuentran en la tabla 7.

Por último, se decidió realizar un modelo de ecuaciones estructurales, para comprobar las variables de depresión y ansiedad como factores asociados con el desempeño académico, formado por el valor de las seis

asignaturas evaluadas que compartían a nivel media superior y superior (cabe señalar que se suprimió la asignatura de Formación Cívica y Ética, debido a que no se encuentra en los programas para ingreso a la universidad).

En las primeras pruebas de hipótesis se puede apreciar que la depresión no es una variable que sea determinante en los diferentes grupos, es decir, que en cada grupo la depresión es una variable similar como se ve en la tabla 3. De igual manera, dentro de las correlaciones (tabla 7), no hay ninguna variable que se pueda asociar, más que con la ansiedad. Respecto de la ansiedad, por otro lado, se puede encontrar que se comportaba diferente en cada grupo (tabla 3); como se puede ver en la tabla 4, hay una mayor cantidad de ansiedad en los grupos de nivel superior, en comparación con los grupos que ingresarán a la educación de media superior. Además de que se aprecia que los estudiantes que ingresaron al curso en un periodo más cercano a la fecha del examen tuvieron mayor ansiedad que los sustentantes que ingresaron en la primera convocatoria.

Por otro lado, comparando lo encontrado por Tijerina y colaboradores (2018), se quiso comprobar si había diferencias respecto al sexo, con relación a su comportamiento entre las escalas de depresión y ansiedad. Sin embargo, como se puede apreciar en la tabla 5, realmente no existe diferencias entre ambos sexos con referencia a sus medias (Sig bilateral <.005 para rechazar la H0). Sin embargo, es importante señalar que si existe un valor significativo, con relación a la varianza en ansiedad con un 0.001 en significancia. Esto se debe a que en los hombres hubo una mayor varianza y por ende un rango mayor en

la desviación estándar en comparación con las mujeres. En otras palabras, el nivel de ansiedad que presenta los hombres tiene un mayor rango que el de las mujeres, que se comporta más uniforme.

Respecto a las correlaciones que se pueden apreciar en la tabla 7, la ansiedad correlacionó de manera inversamente proporcional con las asignatura de español con un valor de -.183, con una significancia < .05 pero > .01. esto implica que a mayor puntaje en la escala de ansiedad, la calificación en la asignatura de español, tendría a disminuir y viceversa, mientras mejor calificación en la asignatura de español, los estudiantes tendrían un menor puntaje en la escala de ansiedad. No obstante, aunque no hubo correlaciones de ansiedad con los otros puntajes de las calificaciones, el hecho de que entre calificaciones todas correlacionaran entre ellas de manera positiva, dio pie a revisar si se podría realizar un modelo explicativo, entre ansiedad y depresión con el desempeño académico.

Tomando lo anterior como punto de partida se realizó un modelo de ecuaciones estructurales que se presenta en la figura 1, en dónde se puede apreciar cómo se comportan la ansiedad y la depresión con el valor de desempeño académico representado por los puntajes obtenidos en las siete materias: español, matemáticas, historia, geografía, física, química y biología.

En el modelo los rectángulos amarillos representan las variables, del lado izquierdo las correspondientes a la escala de depresión y ansiedad, mientras que, del lado derecho, se puede apreciar los rectángulos amarillos las calificaciones de los sustentantes por cada asignatura. Por otro lado, los círculos, corresponden a los constructos o variables latentes, del lado izquierdo

se encuentra de color gris las variables independientes conformadas por la escala de depresión y ansiedad. Mientras que el circulo de color amarillo, representa la variable dependiente la cual se denominó desempeño académico, conformada por las siete calificaciones.

Respecto a los senderos, se puede apreciar que entre las variables independientes, hay una una flecha con dos puntas que representa la covarianza entre variables con un valor de .31 lo cual indica que hay una relación entre ambas variables. Por otro lado, los senderos entre las variables independientes, nos indican si existe un factor explicativo entre ambas variables, allí podemos ver que el primer sendero de depresión es de .07, el cual realmente es un valor muy bajo. Por otro lado, se encuentra en el sendero de ansiedad un valor de -.16, que aunque es un valor de igual manera bajo, podemos decir que aproximadamente 1 de cada 10 estudiantes esta siendo afectado por la ansiedad en su desempeño académico. Por último, es importante señalar que el modelo tuvo una buena bondad de ajuste al obtener un CFI mayor a .90 y un RMSEA menor a .10.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es importante tener en cuenta que los factores asociados realmente pueden ser muchos y no sólo dependen de factores internos como la ansiedad y la depresión, sino de factores externos como el contexto de procedencia,

 ISBN: 978-628-95101-5-7

cantidad de recursos, etc. De tal manera que la ansiedad es uno de tantos elementos que pueden incidir en un mejor o peor desempeño académico por parte de los sustentantes. El papel de la ansiedad, sin embargo, es importante tenerlo en cuenta a sabiendas de que conforme se va acercando la fecha del examen, ésta tiende a aumentar.

Con este trabajo se encuentra una evidencia estadística de que la ansiedad está siendo una variable que incide en el aprendizaje de los estudiantes por lo que, en nuestro centro académico se buscará diseñar un programa remedial, que brinde a los estudiantes estrategias para manejar mejor este padecimiento. Asimismo, se abre la posibilidad de generar nuevos modelos a partir de las variables a las cuales se tengan acceso y los sustentantes permitan tomar en cuenta.

COMITÉ CIENTÍFICO

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

El trabajo presenta variables de ansiedad y depresión y la relación con el desempeño académico, sin embargo estos no son las únicas variables que pueden determinar un desempeño académico, en otras palabras, sería recomendable incluir en este modelo variables como nivel socioeconómico o condiciones laborales o académicas de los padres los cuales se han comprobado que tienen incidencia en los estudiantes.

Por otro lado, este trabajo, será interesante replicarlo año con año, para determinar cómo van cambiando los niveles de ansiedad y depresión en la población estudiantil y si con el paso de los años, el efecto que tiene en el desempeño académico de manera positiva o negativa.

REFERENCIAS

Almudena, A. (2009). La depresión en adolescentes. Revista de estudios de la juventud, 85-105.

Bazán, A., Hernández, E., Hernández, C., & Ochoa, E. (2020). Relaciones entre contexto de procedencia y logro académico al terminar la primaria. REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, ISSN-e 1607-4041.

Escobedo, M., Hernández, J., Estebané, V., & Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. Ciencia & Trabajo, 16-22 http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004 .

Gonzalez, M., & Treviño, D. (2018). Logro educativo y factores asociados en estudiantes de sexto grado de educación primaria en el estado de Nuevo León, México. Perfiles educativos, 107-125.

Lewisnsohon, P., & Hops, H. (1993). Adolescente psychopatology. Prevalence and incidence of depresion and other DSM-III_R. Tomado de: Almudena (2009), La depresión en adolescentes. Revista de estudios de juventud.

Manzano , A. (2018). Introducción a los modelos de ecuaciones estructurales. Investigación en educación médica, 67-72.

Masse, F. (2022). Salud mental para los más jóvenes. Centro de Investigación en política pública.

Oviedo, H., & Campos, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. Revista colombiana de psiquiatría, 572-580.

Rodríguez, J., & Reguant, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. Revista dínnovación i Recerca en educació , 1–13. https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048.

Sierra, J., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés. Mal-estar e subjetividade, 10-59.

Tijerina, L., González, E., Gómez, M., Cisneros, M., Rodríguez, K., & Ramos, E. (2018). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior. Revista de Salud Píblica y Nutrición , 17(4).

COMITÉ CIENTÍFICO

RESEÑA

CÉSAR ALBERTO HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

Licenciado en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Maestro en Psicología por la Facultad de Psicología, UAEM y doctorante en Alta Dirección por Universidad Humanitas. Me he desempeñado en el Departamento de Evaluación Institucional de la UAEM y como Jefe de Sistematización de Tecnologías para la Evaluación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Actualmente Asesor de Evaluación para los Consejos Médicos de Pediatría sección Neonatología y Ginecología y Obstetricia, además de Director del área

Psicopedagógica en Cursos Propedéuticos, Genssus Development y docente en la Universidad Tecnológica de México, UNITEC.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a todos los estudiantes de Cursos Propedéuticos que año con año hacen su mejor esfuerzo para cumplir sus objetivos de ingresar a una escuela mejor, así como al Director del centro Cursos Propedéuticos de Genssus Development, cuya preocupación por mejorar la calidad de aprendizaje de sus estudiantes, atrae y promueve la investigación, al punto de proporcionar la información para los análisis de datos, además de patrocinar la inscripción, transporte y viáticos de la ponencia.

COMITÉ CIENTÍFICO

ANEXOS

Tabla 1

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	90	44.8	44.8	44.8
	Mujer	111	55.2	55.2	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

Tabla 2

Pruebas de normalidad

 ISBN: 978-628-95101-5-7

	Kolmogorov-Smirnova		
	Estadístico	gl	Sig.
Ansiedad	0.052	195	.200*

Tabla 3

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Depre	Entre grupos	0.084	3	0.028	0.630	0.596
	Dentro de grupos	8.604	194	0.044		
	Total	8.688	197			
Ansiedad	Entre grupos	3.867	3	1.289	22.038	0.000
	Dentro de grupos	11.287	193	0.058		
	Total	15.154	196			

COMITÉ CIENTÍFICO

Tabla 4

Descriptivos

		N	Media	Desv. Desviación
Depre	CIP 1	56	0.9226	0.18927
	CIU1	32	0.9115	0.24035
	CIP 2	33	0.9545	0.20947
	CIP 2	77	0.9610	0.21271
	Total	198	0.9411	0.21000
Ansiedad	CIP 1	57	0.5101	0.24156
	CIU1	32	0.7685	0.23594
	CIP 2	33	0.7991	0.25222
	CIP 2	75	0.8400	0.23989

Total	197	0.7261	0.27806

Tabla 5

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Depre	Se asumen varianzas iguales	0.882	0.349	1.263	196	0.208
	No se asumen varianzas iguales			1.254	180.764	0.212
Ansie	Se asumen varianzas iguales	11.543	0.001	-0.281	195	0.779
	No se asumen varianzas iguales			-0.275	165.393	0.784

Tabla 6

Estadísticas de grupo

Sexo		N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Depresión	Hombre	88	0.9621	0.21735	0.02317
	Mujer	110	0.9242	0.20336	0.01939
Ansiedad	Hombre	89	0.7199	0.31327	0.03321
	Mujer	108	0.7311	0.24668	0.02374

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Tabla 7

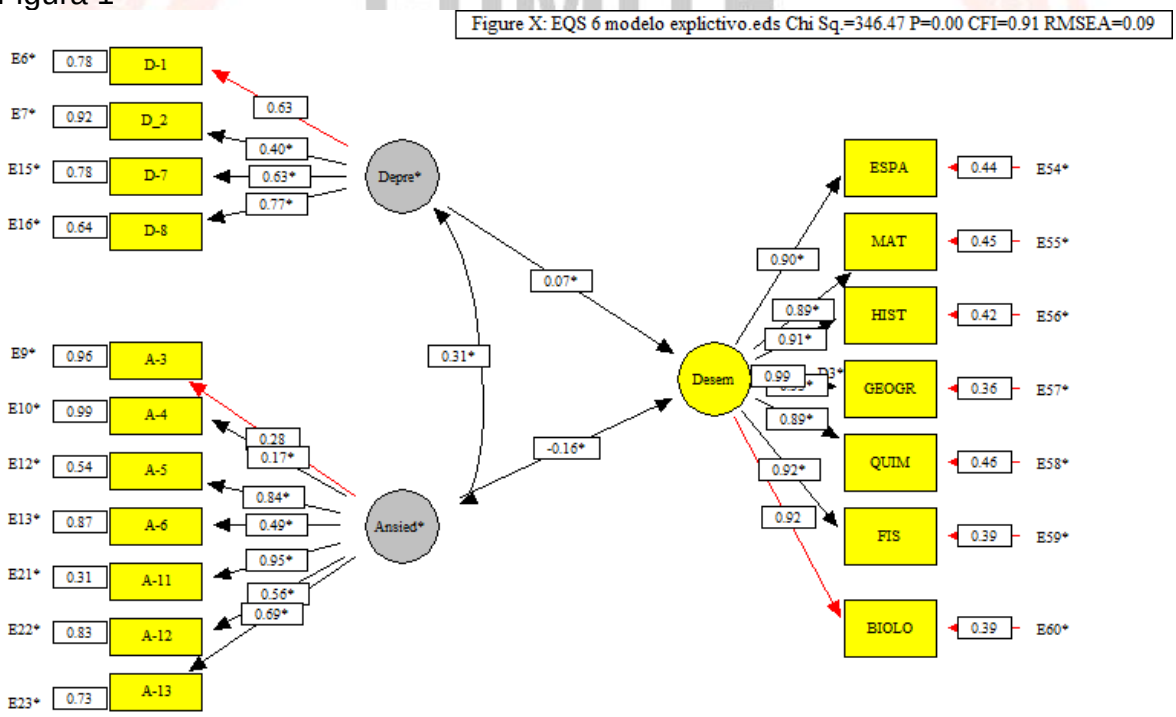
Correlaciones

		Depr	Ansi	Esp	Mat	Hist	Geo	Qui	Fis	Biolo	Prom
Depr	Correlación de Pearson	1	.340**	-0.047	-0.005	-0.023	-0.047	0.023	0.038	0.039	-0.009
Ansie	Correlación de Pearson		1	-.183*	-0.121	-0.085	-0.127	-0.045	-0.119	-0.120	-0.123

Nota: Se omitió la N y la significancia para una mejor exposición,
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Figura 1



DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

```
THE NORMAL THEORY RLS CHI-SQUARE FOR THIS ML SOLUTION IS        397.594.

FIT INDICES
-----------
BENTLER-BONETT     NORMED FIT INDEX =      .869
BENTLER-BONETT NON-NORMED FIT INDEX =      .901
COMPARATIVE FIT INDEX (CFI)         =      .914
BOLLEN'S          (IFI) FIT INDEX   =      .915
MCDONALD'S        (MFI) FIT INDEX   =      .579
JORESKOG-SORBOM'S  GFI  FIT INDEX   =      .815
JORESKOG-SORBOM'S AGFI  FIT INDEX   =      .761
ROOT MEAN-SQUARE RESIDUAL (RMR)     =      .086
STANDARDIZED RMR                    =      .077
ROOT MEAN-SQUARE ERROR OF APPROXIMATION (RMSEA)    =      .091
90% CONFIDENCE INTERVAL OF RMSEA  (        .079,          .103)

RELIABILITY COEFFICIENTS
------------------------
CRONBACH'S ALPHA                    =      .757
RELIABILITY COEFFICIENT RHO         =      .827
```

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

CALIDAD DE VIDA: SALUD FÍSICA, COGNITIVA DEL ADULTO MAYOR EN LA PROVINCIA DE HEREDIA COSTA RICA Y TEGUCIGALPA HONDURAS

LIFE QUALITY: PHYSICAL AND COGNITIVE HEALTH IN ELDERLY CITIZENS AT HEREDIA, COSTA RICA AND TEGUCIGALPA, HONDURAS

Dilia Colindres Molina

Mirna Lacayo Lacayo

Raquel Hidalgo Agüero

Universidad Nacional Costa Rica
Universidad Pedagógica Francisco Morazán
Costa Rica
Honduras
Praxis académica

RESUMEN

Es necesario contribuir con el bienestar de las personas adultas mayores, actualmente el número de ellas, está aumentando en todo el mundo; Costa Rica y Honduras no son la excepción, el envejecimiento es un proceso continuo, y es oportuno que se colabore con mantener y mejorar la salud física, emocional y mental (calidad de vida) de esta población. La pregunta problema: ¿Cuáles actividades realizan las personas adultas mayores que

asisten a los Centro diurnos de manera periódica?. Es así como el objetivo general es:

1. Analizar el que hacer de los sesenta adultos mayores en los cuatro centros diurnos por medio de entrevistas y encuestas, y a partir de ahí diseñar una propuesta de trabajo activo. Dentro de los objetivos específicos: 1. Determinar la frecuencia con que realizan actividad física las personas adultas mayores de los cuatro centros diurnos de Heredia.

2. Describir las principales características emocionales que presentan las personas adultas mayor, según el rango de edad y género. 3. Diseñar una propuesta de actividades para que se practiquen en cada uno de los centros que se realizó la investigación.

Para recolectar la información se visitaron cuatro centros diurnos de Heredia, durante un mes; se observó todo el proceso del quehacer de las personas adultas mayores y se anotaba en el diario de campo, previo a eso se solicitó la autorización de las autoridades del Centro, y el consentimiento de las personas participantes. Se realizaron entrevistas y se organizó un trabajo específico con un grupo focal. Por otra parte se aplicó un cuestionario a tres personas que laboran a diario en la institución (cocinera, miscelanea y administradores) y conocer su opinión acerca del quehacer de los adultos mayores en el Centro. Para sistematizar la información se organizó con matrices categoría y subcategorías de análisis,

COMITÉ CIENTÍFICO

Según la declaración realizada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre del 2020 menciona que una de su principal estrategia es apoyar varias acciones sobre el envejecimiento y la salud, y propone que los gobiernos, la sociedad civil, los organismos internacionales, profesionales, el mundo académico, los medios de comunicación, empresa privada unen esfuerzo para mejorar la vida de las personas mayores. Robledo (2020) considera que la práctica de actividad física es de gran beneficio para el adulto mayor.

Para Nuñez (2021) practicar ejercicios de manera sistemática ayuda a las personas adultas mayores a conservar su autosuficiencia, adaptación social, ocupa su tiempo libre y es más activo.

No es necesario realizar actividad física vigorosa para mejorar los efectos sobre la salud y la calidad de vida, resulta de gran importancia organizar correctamente el trabajo, pausas, alimentación, hábitos dañinos.

Se ha comprobado que desde las edades medias y maduras los ejercicios físicos son un medio preventivo de las enfermedades como: hipertensión, infartos, obesidad, alteraciones de procesos metabólicos. En si mejora el estado general: el sueño, el apetito, el estado de ánimo, aumenta la creatividad y la capacidad de trabajo. (OMS, 2018)

PALABRAS CLAVES

Calidad de vida, Salud física, cognitiva, emocional, Adulto mayor.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

ABSTRACT

It is a need to contribute to senior citizens' wellness since their amount is increasing around the world; Costa Rica and Honduras are not the exception, aging is a continuous process, and it is appropriate to collaborate on the maintenance and improvement of physical, emotional and mental (life quality) of this segment of the population. The question is: Which activities are done by elderly citizens who assist day centers regularly? as the general objective is:

1. Analyze options on what to do with the sixty elderly citizens in the four day centers based on interviews and surveys applied, and use them as starting points to create an active program. In what concerns the specific objectives: 1. Determine the frequency in which physical activity is done by seniors in the 4 day centers of Heredia. 2. Describe the main emotional characteristics that are presented by elderly citizens, based on age and gender range. 3. Design a proposal of activities to be done on each of the day centers in which the investigation was placed.

To collect the information four day centers of Heredia were visited for a month, the daily activity process for elderly citizens was observed and noted on the field diary; before this process happened the authorization of the authorities on the day centers was obtained the same as the consentment of the participants. Interviews were placed and a specific work was organized in a focus group. On the other hand, a questionnaire was applied to three persons who work on the day centers every day (coker, miscellaneous and administrators) to know their opinions based on the activities done by elderly

citizens in the centers. To systematize the information obtained was organized in matrixes in categories and subcategories of analysis,

Based on the declaration made by the United Nations General Assembly in december of 2020 is is mention that its principal strategy is to support many actions about aging and health, and propose to the governments, civil society, international agencies, professionals, the academia, media outlets, private enterprise, joining efforts to improve life quality of elderly citizens. Robledo (2020) believes, practicing physical activities is a major benefit of elderly citizens.

To Núñez (2021) doing exercise in a systematic way helps elderly citizens to keep their self sufficiency, social adjustment, and the use of free time in a more active way.

There is no need to do vigorous physical activity to improve health and life quality, what matters is to organize properly: work, pauses, feed and harmful habits.

It has been proven that since average ages and mature ages physical exercises are a way to prevent sickness such as: hypertension, heart attacks, obesity and metabolic disorders. Exercise improves the body's general status of: sleep, appetite,state of mind, increases creativity and work capacity. (OMS, 2021)

KEYWORDS

Life quality, physical health, cognitive, emotional, elderly citizens.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

INTRODUCCIÓN

Se han realizado una variedad de estudios relacionados con adultos mayores, su calidad de vida,el área cognitiva,emocional, actividad física entre otros. A medida que pasan los años, el deterioro cognitivo, es un tema que no se puede obviar, por lo que es necesario ocuparse para minimizar el impacto degenerativo y disfrutar de una vejez integral (Benavides, 2017).

Oliva M. Morales, E y Mora, (2010) menciona que la cognición es un tema que va asociado al funcionamiento intelectual y que le permite al ser humano interactuar con el medio y desenvolverse de una manera positiva.

Cuando se refiere a calidad de vida se entiende como una expresión relacionada a múltiples factores como bienestar y satisfacción por la vida y se relaciona con su propia experiencia, salud, grado de interacción social y con el ambiente

En otro estudio realizado por Varela, en el 2016, se encontró que el deterioro cognitivo se asocia con la edad, que los bajos niveles de funcionalidad de los adultos mayores se generan por varios motivos: falta de trabajo cognitivo asociados con los trabajos físicos periodizados.

Los adultos mayores son considerados el cuarto grupo de población vulnerable a la discriminación, experimenta cambios físicos, psicológicos, atributos negativos de la improductividad, la ineficiencia, la enfermedad y la

decadencia general, así entonces, el envejecimiento lejos de verse como una etapa natural dentro del ciclo de vida, se relaciona a un proceso lleno de amenaza y degradación, por lo cual dicha condición no es esperada con felicidad.

Por otra parte para Organización Mundial de la Salud, la calidad de vida se considera como la percepción del individuo sobre su posición en la vida dentro del contexto cultural y del sistema de valores en el que vive y con respecto a sus metas, expectativas, normas y preocupaciones (OMS, 2018), se consideran elementos tanto objetivos como subjetivos y se agrupan en cuatro áreas: condiciones de la vivienda, ingreso, bienestar subjetivo y condiciones de Salud.

Otros factores que se relacionan con la calidad de vida son la vivienda, los bienes, el ingreso, el vestido, la alimentación, la educación, el apoyo social percibido e incluso variables sociodemográficas como la edad y el sexo. Vera (2017)

En relación con lo anterior, se estima que entre 2010 y 2050 el número de personas en edades avanzadas que presentará impedimentos físicos pasará de 3 a 15 millones, de modo que se multiplicará por cinco en este periodo, esto sin considerar el posible incremento en la esperanza de vida, lo que acentuará dicha cifra.

Todas estas investigaciones han motivado a las investigadores a conocer las situación vivida por los adultos mayores en Costa Rica y Honduras.

COMITÉ CIENTIFICO

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

EL SER HUMANO ADULTO MAYOR

El término vejez, se utiliza para identificar la última etapa de la vida del ser humano, denota una diferenciación de las otras etapas, y , está cargada de una serie de aspectos emocionales, sociales de salud e intelectuales, para algunos viejo es un significado que está cargado de ideas negativas mismas que ayudan a que se adquiera el valor de lo indeseado y es sinónimo de incapacidad o limitación; esta negativa idea que se ha ido cambiando a través del tiempo, por los cuidados y las acciones que desde la educación, la salud y el cuidado que las personas tienen para prepararse para esta etapa de su vida. Zapata (2001)

En América latina la expectativa de vida del ser humano ha subido, ejemplo de los anterior es la situación en Honduras que de los 60 años como esperanza de vida, han subido a 77.7 años; en ese mismo país, se pronostica para el 2030 que ascienda a los 79 años mientras que en Costa Rica, en 2020 la esperanza de vida subió hasta llegar a 80,47 años; en las las mujeres un rngo de edad de 83,05 años, mayor que la de los hombres que fue de 77,95 años. Costa Rica mantiene el puesto 33 en el ranking de los 192 países de los que publicamos la Esperanza de vida.

El envejecimiento ya no es un fenómeno exclusivo de países de primer mundo, las personas mayores de 60 años obtienen tasas de 15-20% de la

 ISBN: 978-628-95101-5-7

población general, y cada día que pasa países como Costa Rica y Honduras, se unen a este ejército de adultos mayores, que se presentan en mejor condición física, pero los problemas del envejeciendo la disminución de algunas funciones, siempre se manifiestan; lo importante es saber convivir con las mismas para poder sobrellevarlas.

Por su parte Varela; 2016, destaca que en 2015 el 10 % de la población peruana pertenecía a este círculo poblacional, siendo la generalidad, mayores de 80 años; se estima que para el 2025 este porcentaje subirá del 12 al 13%. Por lo anterior es importante valorar los aportes que esta población brinda a la sociedad, y generar mayores representan en Costa Rica el 8.5% de la población de acuerdo a Brenes(2020), y la diferencia es que en Costa Rica la mayoría superan los 80 años de edad, mientras en Honduras fallecen a los 77 años en su mayoría por las condiciones de vida; ya que no existen datos de esta población en el INE de acuerdo a lo destacado por Honduras en cifras (2022).

En esta línea la población de adultos mayores, que atesoran una sabiduría incalculable; deberian tener menos responsabilidad, sin embargo, cuando se analiza la relación de los ingresos conforme a la edad en el hogar, la encuesta hogares, aplicada en Honduras ; muestra que el 55% de los hogares son dirigidos por jefes que tienen esta edad; quiere decir que no dejan la responsabilidad económica a la siguiente generación lamentablemente un fuerte grupo viven en extrema pobreza y un 45% de los hogares está bajo la responsabilidad de los adultos mayores. INE; Honduras (2022).

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Asociado con la revolución científico técnica del siglo XXI; este fenómeno demográfico relacionado con el adulto mayor, también se presenta en Cuba, donde el equipo de investigación coordinado por Rubio en 2015, enfatiza en la importancia de atender la calidad de vida de esta población y generar los estudios necesarios para poder tener en cuenta las necesidades de la misma generando una mejor condición que le permita vivir de manera placentera. Esta preocupación es reciente desde los años 60 y debe considerar aspectos relacionados con: salud, salud mental, educación, economía, política y el mundo de los servicios en general.

COMITÉ CIENTÍFICO

CALIDAD DE VIDA

El envejecimiento poblacional ha impuesto un nuevo reto para los sistemas de salud de los distintos países: hoy en día, lo más importante no es continuar aumentando la longevidad de las poblaciones, sino mejorar cualitativamente la salud y el bienestar de estas; a esto se le conoce como “calidad de vida ". Con tal fin, se ha desarrollado en las últimas décadas este término, y la importancia de saber ¿que se está haciendo en los diferentes países por esta población?, que hacen los ministerios de salud, educación, y otros organismos que trabajan con adultos mayores, los proyecto de la atención social. Es uno de los motivos de interés para este estudio. (Merizalde, 2017)

 ISBN: 978-628-95101-5-7

De igual forma la búsqueda de estrategias para mantener integrada a esta población , es una preocupación. Esta forma de integración permite al adulto mayor contactarse con su grupo de pares y compartir más allá de la carencia, desarrollando potencialidades a partir de este contacto Zapata H, (2001); por otro lado esta etapa debe ser lo más gratificante para esta población que ha cumplido con sus responsabilidades, y puedan alcanzar el gozo y satisfacción con cada una de las acciones que desarrolle.

Nadie puede dudar que envejecerá pero la calidad de vida de esa etapa dependerá de los apoyos que se tengan derivados de los recursos intelectuales, sociales, biológicos y materiales acumulados durante el ciclo vital Actualmente una persona adulta mayor de 60 años tiene aún todo un horizonte por delante y la sociedad no se ha preparado para brindar el espacio acogedor que legítimamente les pertenece y no deberían estar reclamando, Zapata. (2001).

Desde la Psicología, la calidad de vida se convierte en un concepto referido básicamente al tipo de respuesta individual y social ante el conjunto de situaciones reales de la vida diaria, y en este sentido más que una definición teórica existe acuerdo entre los investigadores en relación a las dimensiones componentes de la calidad de vida, las conexiones sociales son determinantes, si estas son inexistentes es importante tomar acciones. (Berchtold, y Castello, 2010)

La tarea que queda por realizar se relaciona con este aspecto, es decir que el adulto mayor se reconozca a sí mismo como tal y no sólo en torno a parcialidades. La aceptación por parte de la sociedad de la vejez como una

etapa más del desarrollo es fundamental para este esfuerzo, porque poco a poco sus amigos y familiares van disminuyendo, el mundo cambia constantemente y si él no se acepta o se ve limitado por los que lo rodean , sin los cuidados adecuados no podrá alcanzar la calidad de vida que se merece; las instituciones educativas deben influenciar en esta línea, informando y educando a la población, para la atención de estas personas, pero sobre todo concientizando para que se de cuenta que tarde o temprano, formará parte de esta, así que debe pensar y actuar considerando como le gustaría lo trataran cuando llegue a la misma.

Cuánta actividad física quiere realizar, qué clubes sociales puede frecuentar, qué tiempo de lectura y tipo quiere hacer, que paseos quiere disfrutar, como debe ser su atención médica, psicológica , que alimentos le ayudan a llevar mejor esta etapa de vida, en fin no olvidar que hacia allí vamos todos y que es importante que la preparación de atencion para esta población, se desarrolle desde ahora en diferentes líneas y apoyos para alcanzar la calidad de vida, merecida.

COMITÉ CIENTÍFICO

ACTIVIDAD FÍSICA PARA ADULTOS MAYORES

Se puede decir que no hay receta para que todos los adultos mayores hagan todos los ejercicios con la misma intensidad,si bien es cierto que las personas de la tercera edad pueden realizar cualquier tipo de actividad física,

 ISBN: 978-628-95101-5-7

bajo la guía de un profesional, quien ha debido realizar un diagnóstico y evaluación previa del estado general de la persona.

En varios estudios se menciona que la actividad física constituye un paso necesario en el proceso de prescripción de ejercicio físico , debe haber un programa equilibrado donde se incluyan en los adultos mayores, actividad que implique gozo y satisfacción personal, y que lleve a conseguir beneficios motrices; se necesita un Proyecto planifiado e Integral de Actividad Física formado por un grupo de profesionales como ser nutricionista, fisioterapeuta, médico, psicólogo, educador físico, trabajador social, según disponibilidad . (Gilbert,2020)

Definitivamente no existen limites de edad para hacer ejercicio y los beneficio de estos, son muchos, algunos de ellos:

- Mejorar la capacidad para el auto cuidado
- Favorecer la integración del esquema corporal
- Propiciar bienestar general
- Conservar más ágiles y atentos nuestros sentidos
- Facilitar las relaciones inter-generacionales
- Aumentar los contactos sociales y la participación social.
- Incrementar la calidad del sueño
- Disminuir la ansiedad, el insomnio y la depresión
- Reforzar la actividad intelectual, gracias a la buena oxigenación cerebral
- Contribuir en gran manera al equilibrio psico-afectivo
- Prevenir caídas

- Incrementar la capacidad aeróbica, la fuerza muscular y la flexibilidad
- Disminuir el riesgo de enfermedad cardiovascular
- Hacer más efectiva la contracción cardiaca
- Frenar la atrofia muscular
- Favorecer la movilidad articular
- Evitar la descalcificación ósea
- Aumentar la eliminación de colesterol, disminuyendo el riesgo de arteria-esclerosis e hipertensión
- Reducir el riesgo de formación de coágulos en los vasos y por tanto de trombosis y embolias.
- Aumentar la capacidad respiratoria y la oxigenación de la sangre
- Evitar la obesidad
- Incrementar la longevidad.

COMITÉ CIENTÍFICO

Se entiende que los beneficios de la práctica física, en estas edades, propicia una serie grande de ventajas, en relación con quiénes prefieren el sedentarismo, resultados positivos, mediante la participación activa en actividades físicas y recreativas; así por ejemplo: la marcha, carreras de corta y mediana distancia, la natación, el ciclismo, el golf, el tenis, la caminata o el senderismo, trabajo de gimnasio dirigido, el baile o, simplemente, la expresión corporal mediante movimientos rítmico, esto les ha permitido sentirse bien, disminución o abandono del consumo de medicamentos y el mejoramiento de los síntomas, mejor conciliación del sueño, aumento de seguridad ante caídas, una mayor distracción y mejora en sus relaciones interpersonales. (Bravo, 2015)

 ISBN: 978-628-95101-5-7

El ser humano está capacitado para ejercitarse satisfactoriamente, dentro de los parámetros de la salud, mientras no sean contraproducentes con este, tomando en cuenta las características individuales del individuo y, en especial, si se trata de un adulto mayor.

LAS PAUSAS ACTIVAS COMO ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA LOS ADULTOS MAYORES

Las pausas activas son actividades breves de descanso durante una jornada continua con el fin de recuperar el foco atencional, la energía, el desempeño y la eficiencia del trabajo, a través de diferentes técnicas y ejercicios que ayudan a reducir la fatiga laboral, trastornos osteomusculares y prevenir el estrés. De esta manera, entre los síntomas que indican la necesidad de puesta en práctica de esta técnica, se mencionan: fatiga, estrés, molestia visual, ansiedad y pesadez. (Parra, 2017)

Las pausas activas se pueden considerar como una excelente herramienta en la población adulta mayor, con el objetivo fundamental: envejecimiento activo. De esta manera, el envejecimiento activo es definido según la Organización Mundial de la Salud (OMS), como “el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad, con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen”. (OMS,2018)

Entre los beneficios que ofrece esta estrategia diferentes autores mencionan la protección de riesgos físicos, ambientales y psicológicos,

estimulación de la autoestima, la promoción de la salud, la mitigación de los riesgos laborales y la generación de una conciencia de autocuidado. (Gilber 2020)

Según la Asociación Chilena de Seguridad (ACHS), los beneficios que brinda la técnica de pausas activas pueden clasificarse en tres subgrupos: fisiológicos, productivos y psicológicos. Además, se pueden definir como relajantes, estimuladores, gratificantes y sobre todo mejoran la concentración y el rendimiento.

COMITÉ CIENTÍFICO

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

El paradigma de esta investigación es Naturalista, el tipo de investigación es cualitativa, fenomenológica, en el cual participaron sesenta personas 30 hombres y 30 mujeres de cuatro centros diurnos de Heredia Costa Rica y de igual forma se tomaron en cuenta 30 hombres y 30 mujeres de Tegucigalpa Honduras. El rango de edad de los participantes es entre los 65 y 90 años de edad. Con relación a la escolaridad de la poblacion en estudio, el 80% tienen educación secundaria y unicamente el 20% tienen carreras técnicas, posgrado y profesión.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Se realizaron cuatro visitas a cada lugar seleccionado, durante un mes se observó el accionar de los adultos en relación al tipo de actividades y las conductas de los mismos, todo se anotó en un diario de campo.

De igual forma se realizaron entrevistas y para esto, se elaboró un cuestionario con 20 preguntas para conocer las actividades que con frecuencia realizan. Por otra parte se organizó un grupo focal, donde se realizó un diálogo dirigido. Para las personas que laboran en la institución; cocinera, miscelanea y administradores de los lugares seleccionados para la investigación.

Para la sistematización se organizó la información en matrices con las categoria de análisis.

Tabla 1. Calidad de vida

	INDICADOR			
	CR		Hond	
DERECHO ATENCION MEDICA SEGURO SOCIAL	Si 60	No 0	Si 0	No. 60
POSESIÓN DE BIENES	50	10	20	40
FELICIDAD	50	10	20	40

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

ANGUSTIA	40	10	30	20
SALUD	40	10	40	10
DISFRUTADE LA VIDA PENSIÓN	50	10	50	10

En cuanto a la calidad de vida de los adultos mayores se puede observar que todos los participantes en Costa Rica tienen derecho a la atención en la caja del Seguro Social, esto les permite ser atendidos de forma gratuita en los Hospitales y Ebais, sin embargo los adultos mayores de Honduras comentaron que una vez que se pensionaron, no tienen derecho a atencion médica y tienen que pagar para ser atendidos en centros médicos privados, situación que les da un poco de intranquilidad. y afecta su estado de emocional. Por otra parte se encontro que el nivel de calidade vida es mas alto para los hombre que para las mujeres, situaiones de stres para las serñorar ya que todavia tiene responsabilidades en los hogares, colaboran en el cuido de sus nietosy nietas y haceres domésticos.

Si obsevamos los resultados distribuidos en el cuadro anterior, vemos que los adultos mayores de Honduras tienen menos oportunidades que los de Costa Rica, y en cuanto a posesión de bienes, felicidad y angustia tienen porcentajes mas bajos los adultos mayores de Honduras.

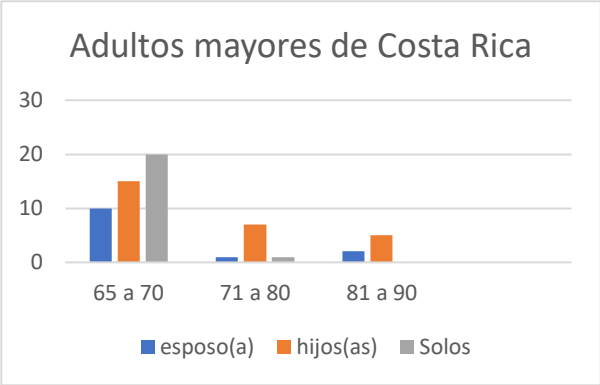
Dentro de las respuestas se encontró que todos los participantes estan pensionados y gozan de una remuneración económica y que a pesar de sus

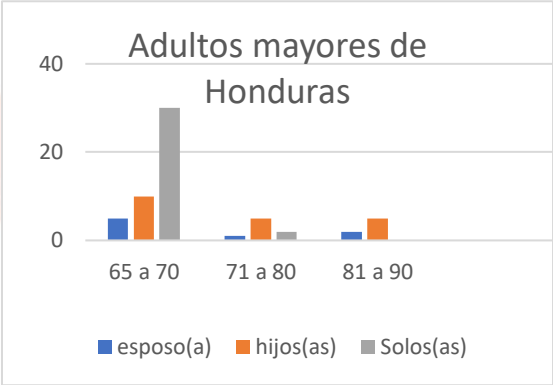
 ISBN: 978-628-95101-5-7

diferencias a todos les interesa cuidar su calidad de vida. Y les gusta estar acompañados, que los valoren

Tabla 2

¿Con quien vive los adultos mayores?





Podemos observar que los adultos mayores de los dos países, viven acompañados sea por sus hijos o esposas, sin embargo un porcentaje mas alto de los adultos mayores viven solos, si familiares, situación que no es muy conveniente para ellos(as).

La compañía y el apoyo de los familiares les hacen bien; se puede evitar que caigan en depresión se sientan solos y tristes, el contacto físico es necesario porque generalmente se cuenta con pocos familiares y amigos vivos o que viven cerca;, sus hijos viven muy lejos. “Todas las personas sufren de un hambre de piel”, en especial las personas mayores. En la tercera edad se necesita contacto físico, factores que hacen que el sentido del tacto se convierta en uno de los medios de comunicación más importantes, para la persona mayor, siendo indispensable el sentir por medio de la piel, en momentos en que los otros sentidos se van atrofiando. (Varela,2016)

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Tabla 3

Actividades fisicas que realizan frecuentemente los y las adultos mayores de Costa Rica y Honduras.

COSTA RICA

ACTIVIDADES	H	M	COMENTARIO
CAMINATA	10	20	Me gusta caminar porque me lo receto el médico. Caminar me ayuda para mi salud. Disfruto caminar siempre lo he hecho Camino en banda rodante
CORRER	20	10	No me gusta correr Me hace daño correr por el peso Prohibición de los médico y no pude seguir corriendo Corro en la banda Rodante Siempre he corrido y lo disfruto
RUTINA DE EJERCICIOS	0	30	Nos renimos con un grupo de amigos y hacemos ejercicios. Asisto a un grupo de adultos donde se hacer ejercicios y llevan control
ZUMBA / BAILE	0	10	Asisten a clases particulares
BAILE FOLCLORICO	1		Pertenece a un grupo representativo

HONDURAS

ACTIVIDADES	H	M	COMENTARIO
CAMINATA	10	5	Camino en banda rodante No hay un espacio adecuado para caminar. Camino en el parque por mi casa No tengo tiempo para caminar No puedo caminar paso muy sola Me da miedo caminar sin compañía
CORRER	10	10	No me gusta correr, Es my aburrido correr. Me hace daño correr por el peso Prohibición de los médico y no pude

 ISBN: 978-628-95101-5-7

			seguir corriendo Corro en la banda Rodante Siempre he corrido y lo disfruto.
RUTINA DE EJERCICIOS	0	10	Trabajo Asisto a un grupo de adultos donde se hacer ejercicios y llevan control
ZUMBA / BAILE	0	5	Asisto a un grupo en IMPREMA a clases particulares
BAILE FOLCLORICO	1	10	Pertenece a un grupo representativo.

Por lo menos 25 de las personas caminan de 2 a 3 veces a la semana en sus residenciales o condominos. Es necesario ver de que manera se les acompaña a los adultos mayores que quieren hacer actividad física pero no puede porque no tienen quien los acompañe.

Se pudo anotar que los adultos mayores de Costa Rica tienen otras opciones como Zumba o Baile en diferentes espacios pero en Honduras solo los que son pensionados profesionales que estan en IMPREMA (Instituto de Magisterio) tienen la opcion de hacer ejercicios diferenes, sitematizados y dirigidos por profesionales.

Por otra parte el grupo focal mencionaron que en el caso de Cosa Rica existen institutos que apoyan a los pensionados, talleres programados po AGECO (Asociacion Gereontológica), MOVI, Municipalidades, Universidades, y lo mas importante que son gratuitos.

En el caso de Honduras la Universidad Pedagógica por medio del Departamento de EF, brindan talleres de actividad física a los pensionados y el IMPREMA organiza, paseos, excursiones y actividades, aunque sea costeado por cada uno de los que participan.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Se encontró que los adultos participante reciben talleres de pintura, bordado crochet entre otros y pasas hasta 4 horas sentados, debido a esto, surgio el interés de las investigadoras de incorporar pausas activas para movilizar a estas personas. Y sobre todo que la puedan incorporar en su cotidianeidad.

Una vez que se realizaron los talleres de pausas activas con énfasis en el área física y cognitiva se les pregunto a los participantes ¿cómo se sintieron? ¿qué fue lo me mas le gustó ¿ ¿lo que menos les gusto? ¿qué beneficios recibieron al hacer ejercicios?

COMITÉ CIENTÍFICO

CONCLUSIONES

Para buscar niveles de salud óptima en la población adulta mayor, es necesario realizar actividades físicas y cognitivas de forma sistemática y continua, al igual que dedicar un espacio y tiempo que les permite interactúa con otras personas de su edad, enfrentando los acontecimientos vitales de manera positiva y constructiva.

Con la ctividad física se preserva la fuerza muscular y la función cognitiva, reduce los niveles de ansiedad depresión, y mejora notablemente los sentimientos de autoestima, por otra parte desde el punto de vista físico, se reduces los riesgos de enfermedades crónicas, principalmente las vasculares

de cualquier localización (cerebral, central y periférica). En cuanto al área social, promueve una mayor participación en la comunidad y permite el mantenimiento de redes sociales y vínculos entre las generaciones. Es por esto que la OMS alerta sobre la necesidad de desarrollar planes y programas de intervención dirigidos a fomentar la práctica de ejercicios físicos en los adultos mayores. (Coto, 2010)

En esta investigación se encontró que las pausas activas con énfasis en actividad física y y área cognitiva mejora la calidad de vida, considerando así que el envejecimiento activo puede ser promovido mediante la práctica habitual de actividad física. Resultados que se han obtenido en otros estudios donde se aplicaron: el cuestionario internacional de actividad física (IPAQ), propuesto por la OMS. Y el de Breve de Calidad de Vida (CUBRECAVI), desarrollado por Fernández Ballesteros, compuesto por 21 escalas que contemplan las categorías de salud, integración social, habilidades funcionales, actividad y ocio, calidad ambiental y satisfacción con la vida, entre otras. El cuestionario ofrece una valoración global subjetiva de la calidad de vida realizada por el propio individuo.

La actividad física posee un papel preponderante y determinante de la calidad de vida en los adultos mayores. Todos estos conceptos están implicados de una forma u otra en cualquier definición conceptual de calidad de vida en la vejez que, aunque se trata de un concepto que posee una gran dispersión, todas las definiciones apuntan en la misma dirección: la vida plena y la felicidad del ser humano en esta etapa de su vida.

REFERENCIAS

Barrios R y colaboradores (2003). Beneficios percibidos por adultos mayores incorporados al ejercicio. Rev Cubana Med Gen Integr.

Bravo, Ponce HL (2015). Influencia de un programa de actividad física sobre los procesos cognitivos de las personas mayores de 60 años. Granada, España. Universidad de Granada.

Berchtold, N.C., y Castello, N. (2010). El ejercicio y los beneficios dependientes del tiempo para el aprendizaje y la memoria. Neurociencia. Editorial, España

Camiña, F. Cancela, J.Mª y Romo, V. (2001). La prescripción del ejercicio físico para personas mayores. Valores normativos de la condición física. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Coto, E. (2010) La actividad física en el adulto mayor de sesenta años, en la zona rural del cantón de Turrialba. Colegio de Licenciados y Profesores. Número 25. Edición Impresa. (ISSN1409-1534).

Coto, E y Morales, R. (2006) Efecto agudo en el estado anímico del adulto mayor al realizar ejercicios con pesas a diferentes intensidades, para aplicarla como tratamiento en dicha población. Revista Internacional.

De Gracia, M. y Marcó, M. (2000). Efectos psicológicos de la actividad física en personas mayores. Psicothema, Año/vol.12, número 002 Universidad de Oviedo, España

Doris Yisell Rubio Olivares. Lilliam Rivera Martínez “Calidad de vida en el adulto mayor” VARONA, Revista Científico-Metodológica, No. 61, julio-diciembre, 2015. ISSN: 1992-8238. Recuperado el 27 de enero del 2023

COMITÉ CIENTÍFICO

Gilber, B(2020) ancianos en Costa Rica https://www.ucr.ac.cr/noticias/2020/03/25/ recuperado el 27 de enero del 2023.

Guerrero R., N., & Yépez-Ch, M. (2015). Factores asociados a la vulnerabilidad del adulto mayor con alteraciones de salud. Universidad Y Salud, 17(1), 121-131. Recuperado a partir de https://revistas.udenar.edu.co/index.php/usalud/article/view/2402

Honduras en Cifras.https://presencia.unah.edu.hn/noticias/honduras-en-cifras/ 14 jul 2022, recuperado el 27 de enero del 2023.

INE (2022) https://www.ine.gob.hn/V3/cifras-de-pais/ recuperado el 28 de enero del 2023

Jiménez, E. A. M., Ortiz, A. P., & Gálvez, A. L. B. (2018). Envejecimiento activo: conceptualización y modelos teóricos. https://www.researchgate.net/profile/Erick-Medina-8/publication/334208218_Envejecimiento_activo_conceptualizacion_y_modelos_teoricos/links/5d1d2ddaa6fdcc2462bdb490/Envejecimiento-activo-conceptualizacion-y-modelos-teoricos.pdf

Meléndez Moral, J. C. (2000). Actividad física y calidad de vida en adultos mayores. Un análisis en la Ciudad de Monterrey. México.

Merizalde, D. L. A., & Trujillo, C. A. A. (2017). Actividad física en un grupo de adultos mayores que acuden a centros comunitarios. Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria. e-ISSN 2528-7842, 3(2), 87-106. https://core.ac.uk/download/pdf/235988247.pdf

Organización Mundial de la Salud (2018) OMS. La Actividad Física. Recuperado de: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity [Links]

Orosa F. (2003). Una mirada de desarrollo para la tercera edad. Universidad de La Habana.

COMITÉ CIENTÍFICO

Parra Rizo MA. 2017.Envejecimiento activo y calidad de vida: análisis de la actividad física y satisfacción vital en personas mayores de 60 años. [tesis doctoral]. Elche, España. Universidad Miguel Hernández, de Elche;

Salazar Quinatoa, M. M., & Calero Morales, S. (2018). Influencia de la actividad física en la motricidad fina y gruesa del adulto mayor femenino. Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas, 37(3), 1-13. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-03002018000300005&script=sci_arttext&tlng=pt

Varela, L (2016) salud y calidad de vida en el adulto mayor EDITORIAL • Rev Peru Med Exp Salud Publica 33 (2) Apr-Jun 2016. https://doi.org/10.17843/rpmesp.2016.332.2196 recuperado el 28/01/2023

Zapata Farías, H. (2001). Adulto mayor: participación e identidad. Revista De Psicología-España.

COMITÉ CIENTÍFICO

RESEÑA

DILIA COLINDRES MOLINA

Doctora en mediación pedagógica de la Universidad Nacional de Costa Rica, docente, investigadora y extensionista del CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA - CIDE de la Universidad Nacional, áreas de formación: Educación, Administración Educativa, Educación Física, Mediación Pedagógica y Entornos virtuales.

Publicaciones en temas como:

- Evaluación de los aprendizajes

 ISBN: 978-628-95101-5-7

- Aprendiencia en administración
- Investigación en educación física
- Educación de calidad
- Estrategias de mediación pedagógicas innovadores
- Uso de herramientas pedagógicas tecnológicas

AGRADECIMIENTOS

Agradezco principalmente a Dios por las oportunidades que me ha dado en este viaje de la vida, agradezco a mi familia por el apoyo brindado y por el amor que me tienen porque sin ellos no hubiese sido capaz de llegar tan lejos y finalmente agradezco a mis estudiantes que siempre están para colaborar y aprender de mi persona.

COMITÉ CIENTÍFICO

CAPITALES EDUCATIVOS Y DE APRENDIZAJE EN NIÑOS CON Y SIN ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL

EDUCATIONAL AND LEARNING CAPITALS IN CHILDREN WITH AND WITHOUT HIGH INTELLECTUAL CAPACITY

Grecia Emilia Ortiz Coronel

María de los Dolores Valadez Sierra

Instituto de Psicología y Educación Especial, Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara
Investigación cuantitativa
México

COMITÉ CIENTÍFICO

RESUMEN

Actualmente, existe una diversidad en los conceptos y en los modelos explicativos de la alta capacidad, ya que cada uno de ellos estudia una serie de características específicas, lo cual genera que la identificación sea ambigua y confusa. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue identificar los capitales que constituyen a la población con alta capacidad intelectual en México. Participaron un total de 146 alumnos con alta capacidad intelectual (N = 73) y sin alta capacidad (N=73) que cursan de 4o de primaria a 6to de primaria. Los resultados sugieren que los niños con alta capacidad presentan

mayores capitales en comparación de aquellos que no lo presentan. La discusión se realiza a la luz de los resultados.

PALABRAS CLAVE

Capital Educativo, Capital de Aprendizaje, Alta Capacidad, t de student, QELC.

ABSTRACT

Currently, there is a diversity in the concepts and explanatory models of high ability, since each of them studies a series of specific characteristics, which makes the identification ambiguous and confusing. Therefore, the objective of this research was to identify the capitals that constitute the population with high intellectual capacity in Mexico. A total of 146 students with high intellectual capacity (N = 73) and without high capacity (N = 73) who attended from 4th grade to 6th grade participated. The results suggest that children with high capacity have greater capital compared to those who do not. The discussion is carried out in light of the results.

KEYWORDS

Educational Capital, Learning Capital, High Ability, student's t, QELC.

COMITÉ CIENTÍFICO

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

INTRODUCCIÓN

En México, dentro del sistema educativo se estima que en el ciclo escolar 2021-2022 brindó servicios educativos a 24,113,780 estudiantes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). De estos únicamente el diez por ciento del alumnado con altas capacidades que cursa el nivel básico (primaria y secundaria) es identificado y atendido; por citar un dato, durante el referido ciclo escolar, se les brindó servicio a 14,037 alumnos con altas capacidades (SEP, 2019), lo que representa el .58% del 10% que se estima con altas capacidades, es decir un 9.42% no son identificados ni atendidos. De esta forma es evidente que los esfuerzos en la identificación y evaluación siguen sin ser suficientes.

Los alcances para la identificación de los más capaces siguen estando en el interés político y educativo debido a las repercusiones en la falta de visibilidad y atención, no recaen únicamente en el ámbito educativo o personal del alumnado sino también en el crecimiento científico, tecnológico y económico del país (Heredia y Franco, 2014).

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

EDUCATIONAL AND LEARNING CAPITALS IN CHILDREN WITH AND WITHOUT HIGH INTELLECTUAL CAPACITY

Actualmente, existe una diversidad en los conceptos y en los modelos explicativos de la alta capacidad, ya que cada uno de ellos estudia una serie de características específicas, lo cual genera que la identificación sea ambigua y confusa. Ninguno de estos modelos logra acoger con todas sus interacciones una definición, un método de estudio y una propuesta educativa que corresponda a todas las realidades de la sociedad (Ziegler, Vialle y Wimmer, 2013).

En las últimas décadas, diferentes investigadores han aportado desde un marco teórico, al entendimiento de los individuos con alta capacidad a partir de ampliar sus campos de acción, tanto individuales como sociales, tal es el caso del Modelo de Actiotope de sobredotación y la excelencia, el modelo se considera sistémico con un enfoque en acciones dirigidas a objetivos hacia el desarrollo de habilidades (Vladut, Vialle y Albert Ziegler, 2015). El Modelo Actiotope de la sobredotación es relativamente joven y fue desarrollado en el por Albert Ziegler, es un modelo sistémico, se fundamenta en la excelencia como un resultado de la autoorganización y la adaptación de un sistema altamente complejo, de esta manera, no se trata de atributos personales, sino de acciones y su desarrollo dentro de un sistema complejo en el cual interviene la adaptación inteligente a los estímulos ambientales (Ziegler, 2005; Vladut1, Vialle y Albert Ziegler, 2015).

COMITÉ CIENTÍFICO

Por lo tanto, define a una persona con sobredotación como aquella que pueden alcanzar la excelencia en al menos un dominio (Ziegler y Phillipson, 2012). De esta manera, los resultados de aprendizaje excepcionales solo pueden ser alcanzados por personas que hacen un uso excepcional de su entorno excepcionalmente estimulante (Ziegler, 2005).

Entendemos al actiotope como "cualidades que son más que únicas" en la actuación (Actio-) y la interacción (tope) con los niveles biológicos (biotopes), sociales contextuales de un sistema (sociopes) e individuales (actiotopes). Cada actiotope es único y cada entorno establece diferentes condiciones para el éxito. Mientras que el actiotopo, son unidades analíticas conceptuales, en las cuales la actuación del individuo y las posibilidades de acciones dentro del entorno están integradas. De esta manera, los sociotopos son configuraciones relativamente estables del medio ambiente, que ejercen influencias estables en las acciones de los individuos. Son entonces, variables de control.

Todos estos elementos interactúan entre sí, permitiendo tener tres perspectivas sobre los actiotopes: la perspectiva del componente, la perspectiva dinámica y la perspectiva sistémica (Ziegler, et al., 2013). La perspectiva del componente responde a la pregunta ¿Cuáles son los elementos de un actiotope y cómo son sus interacciones?, la perspectiva dinámica responde a la pregunta ¿Cómo cambian los actiotopos?, xplica que los actiotopos están en constante proceso de adaptación, desde cambios internos, del entorno y de estados (Vladut, et al., 2015). Por último, la perspectiva sistémica responde a la pregunta ¿Cómo se mantienen estables

los actiotopos, especialmente a medida que se desarrolla la excelencia?, se entiende a los sistemas como configuraciones estables de elementos interactivos, que pueden considerarse una unidad significativa y con propósito. Si se quiere alcanzar la excelencia, el actiotope de una persona debe sufrir modificaciones considerables. Suponemos que los actiotopos son generalmente bastante estable y los cambios a menudo interfieren con tales estados de equilibrio. Los pasos para el aprendizaje, por lo tanto, también tienen cambios no deseados, que pueden amenazar la estabilidad de la Actiotope. Para mantener los actiotopos en una vía de aprendizaje, se necesitan muchos recursos (Ziegler, et al., 2013).

En cuanto a lo anterior Ziegler et al., (2017) sugieren que la regulación de los recursos endógenos está sujeta exclusivamente al subsistema de “persona”, pero si bien los recursos exógenos pueden ser utilizados por la persona, su provisión generalmente depende de otros sistemas (escuela, maestro, compañeros de clase, sistema educativo). Igualaron el recurso exógeno con el término de capital educativo, y recursos endógenos con el término de capital de aprendizaje. Debido a la centralidad de estas formas de capital (Ziegler, Chandler, Vialle,y Stoeger, 2017).

Considerando lo anterior, el capital educativo se refiere a todos los recursos externos, que se pueden usar para construir un repertorio efectivo de acciones y están influenciados no solo por la persona misma. Cinco formas son distinguidas, el capital educativo económico incluye todas esas posesiones y objetos de valor, que pueden ser utilizado para la iniciación o la continuación de episodios de aprendizaje, el capital educativo cultural incluye valores,

conceptos y formas de pensar, que pueden promover o impedir el desarrollo de un repertorio efectivo de acciones, el capital educativo social incluye a todos los individuos e instituciones sociales que tienen un impacto directo o indirecto en el éxito de los episodios de aprendizaje, el capital educativo de infraestructura incluye las opciones materiales y de políticas, que pueden utilizarse para apoyar el aprendizaje y el capital educativo didáctico es el conocimiento disponible sobre el diseño y la optimización de métodos pedagógicos

Por otra parte, el capital de aprendizaje es a lo que se definirá como recursos endógenos que ayudan a los estudiantes a construir un repertorio de actividad efectiva. También se distinguen cinco formas de capital de aprendizaje, el capital de aprendizaje orgánico se refiere a los recursos fisiológicos y constitutivos de un alumno, el capital de aprendizaje accional el cual incluye el repertorio completo de acciones de un alumno, o de que el alumno es básicamente capaz de utilizar, el capital de aprendizaje de Telic el cual se refiere a la disponibilidad de objetivos funcionales, que están relacionados con los procesos de aprendizaje, el capital de aprendizaje episódico representa los patrones de acciones disponibles para el objetivo o la situación para los estudiantes y el capital de aprendizaje atencional se refiere a los recursos de atención cuantitativa y cualitativa disponible para aprender.

Para ofrecer evidencia empírica al modelo, se desarrolló un instrumento de bajo costo, el Questionnaire of Educational and Learning Capital (QELC), que consta de dos escalas generales (capital educativo y capital de

aprendizaje), cada escala contiene cinco subescalas (capital educativo: económico, cultural, social, infraestructura y dinámico; capital de aprendizaje; orgánico, accional, télic, episódico y atencional), el QELC fue desarrollado por Ziegler et al., (2011) para maestros y en el 2013 se realizó una validación transcultural del cuestionario en China, Alemania y Turquía. Los resultaron mostraron una satisfacción psicométrica tanto en la validez concurrente como de contenido.

Ortiz et al., realizaron la validación del QELC en población mexicana, en el cual se mantuvo la estructura factorial original con ajuste absoluto y bajos niveles de error, obtuvieron valores adecuados de varianza extraída (0.5<AVE) y confiabilidad compuesta (0.7 <CRI) en todos los factores excepto en la subescala económica, a esta validación se le denomino QELC-MX, el cual quedó con 49 reactivos.

Con base en las particularidades de la educación en nuestro país y la necesidad de una caracterización de los niños con altas capacidades bajo un modelo sistémico, se llevó a cabo un estudio con la finalidad de identificar los capitales que constituyen a la población con alta capacidad intelectual en nuestro país.

COMITÉ CIENTÍFICO

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaron un total de 146 alumnos con alta capacidad intelectual (N = 73) y sin alta capacidad (N=73) que cursan de 4o de primaria (24 [16. 4%]), 5o de primaria (24 [16. 4%]), 6o de primaria (10 [6. 8%]), 1o de secundaria (52 [35.6%]), 2o de secundaria (19 [13.0%]) y 3o de secundaria (17 [11.6%]) El 54.1% pertenecían a escuelas públicas y el 45.9% a escuelas privadas. La media de edad fue 11.49 (DE =1.739); el 38.4% de los participantes fueron mujeres y el 61.6% fueron hombres

COMITÉ CIENTÍFICO

MUESTREO

Se utilizó una muestra equiparada

INSTRUMENTOS

Cuestionario de Capitales Educativos y de Aprendizaje Mx (QELC-Mx) que se responde por medio de una escala tipo Likert de 6 puntos que van desde 1=“Totalmente en desacuerdo” a 6=“Totalmente de acuerdo”. Los 49 ítems se agrupan entre dos factores: Educativo (Económico [4 reactivos], Cultural [5 reactivos], Social [5 reactivos], Infraestructura [5 reactivos], y

Didáctico[5 reactivos]) y Aprendizaje (Orgánica [5 reactivos], Accional [5 reactivos], Télic [5 reactivos], Episódico [5 reactivos] y Atencional [5 reactivos]).

PROCEDIMIENTO

Se aplicó el QELC-MX a los niños con alta capacidad pertenecientes a una escuela de tipo agrupamiento y a niños de escuelas regulares, la aplicación fue grupal.

COMITÉ CIENTÍFICO

ANÁLISIS

Para conocer si existen diferencias entre los Capitales Educativos y de Aprendizaje con la población con Alta y sin alta capacidad, se realizó una comparación mediante el análisis estadístico de t de student.

RESULTADOS

Tabla 1.
Diferencias entre niños con alta capacidad y sin alta capacidad en los Capitales Educativos y de Aprendizaje

Capitales	Con alta capacidad N=73		Sin alta capacidad N=73		gl	t	p
	M	DE	M	DE			
Capital Educativo	4.8995	.69193	4.4663	1.00622	127.650	3.031	.003**

Capital de Aprendizaje	4.7512	.80065	4.3995	1.02672	144	2.308 .022**

*p≤ 0.05
**p≤0.001

Tabla 2.
Diferencias entre niños con alta capacidad y sin alta capacidad en los Capitales Educativos

Capitales	Con alta capacidad N=73		Sin alta capacidad N=73		gl	t	p
	M	DE	M	DE			
Capital de Aprendizaje							
Económico	4.8630	.84270	4.3527	1.22506	144	3.370	.001**
Cultural	4.8822	.77806	4.3397	1.22506	121.958	3.194	.002**
Social	4.8027	.94369	4.6274	1.22262	135.317	970	.334
Infraestructura	4.9644	.85851	4.4959	1.14169	133.698	2.802	.006*
Didáctico	4.9781	.82298	4.4959	1.14169	127.869	2.859	.005**

*p≤ 0.05
**p≤0.001

Tabla 3.
Diferencias entre niños con alta capacidad y sin alta capacidad en los Capitales de Aprendizaje

Capitales	Con alta capacidad N=73		Sin alta capacidad N=73		gl	t	p
	M	DE	M	DE			
Capital de Aprendizaje							
Orgánica	4.7479	.97924	4.2384	1.27046	135.232	.060	.952
Accional	4.8274	.83820	4.4493	1.27046	144	2.392	.018*
Télic	4.7205	.83820	4.4658	1.05871	144	1.578	.117
Episódico	4.6767	.92953	4.3178	1.05295	144	2.183	.031*
Atencional	4.7836	.90293	4.5260	1.11480	144	1.534	.127

*p≤ 0.05
**p≤0.001

Los resultados tienen diferencias significativas en los Capitales Educativos y de Aprendizaje. Con relación a las subescalas del Capital Educativo, las diferencias se encontraron en las subescalas Económico,

Cultural, Infraestructura y Didáctico. Esto implica que los estudiantes con alta capacidad tienen mayores capitales con relación a las variables mencionadas, mientras que en la subescala Social no se encontraron diferencias entre el alumnado con altas capacidades y sin alta capacidad.

Por otra parte, en el Capital de Aprendizaje se encontraron diferencias entre las subescalas Accional y Episódico, mostrando mayores capitales en los alumnos y alumnas con alta capacidad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

COMITÉ CIENTÍFICO

El objetivo de este estudio fue analizar las relaciones con los Capitales Educativos y de Aprendizaje del Modelo Actiotope en el alumnado con Altas Capacidades para niños y adolescentes mexicanos. En México la identificación y la atención de los niños con altas capacidades han tenido avances importantes, sin embargo, siguen siendo insuficientes las acciones llevadas a cabo. Tanto en nuestro país como en diferentes partes del mundo, han sido intentos aislados, donde poco se aprovecha la experiencia y los recursos generados por el Sistema Educativo (Valadez, 2019). Por mencionar un dato, en México la identificación y la evaluación de estos alumnos suele ser costosa debido a la implementación de diferentes recursos tanto de los padres y los profesores como de especialistas.

Con relación a la hipótesis propuesta en este trabajo en la cual se afirma que se encontrará una relación estadísticamente significativa, directamente proporcional, y con intensidad alta entre el Capital Educativo y el Capital de Aprendizaje provenientes del modelo Actitope, en las niñas, niños y adolescentes mexicanos con alta capacidad, se encontró que los estudiantes con altas capacidades presentan mayores capitales tanto educativos como de aprendizaje.

Los resultados de nuestro estudio son congruentes con los obtenidos por Vladut, Vialle y Ziegler (2015) en la adaptación del QELC para estudiantes de primaria y secundaria; al igual que con los de Leana-Taşcılar (2015), quien encontró correlaciones estadísticamente positivas entre todos los ítems.

En la población mexicana los resultados tienen relación con el desarrollo de habilidades intelectuales, así como motrices, para llevar a cabo el aprendizaje dirigido a la excelencia y la congruencia entre lo que saben y cómo utilizar ese conocimiento. Mientras que en los capitales para mantener buena salud física y emocional, así como tener una alimentación adecuada, tener motivación al aprendizaje específico y en la capacidad de gestionar los recursos de tiempo y emocionales para dirigirlos a la acción del aprendizaje no se encontraron diferencias entre la población con y sin alta capacidad.

Con relación a la validación realizada en Israel por Paz-Baruch (2015), encontraron correlaciones entre el capital de infraestructura, didácticos, orgánico, de acción, episódicos y atencionales. Sin embargo, no hubo correlaciones encontradas entre la inteligencia general y otras subescalas de

QELC. De esta manera los resultados encontrados en esta investigación son consistentes con los reportados por la literatura internacional.

La importancia de este trabajo recae en que para identificar al alumnado con alta capacidad, además de la inteligencia se deben considerar otros factores, por ejemplo, el conjunto de sus creencias, intereses y actitudes; las oportunidades que se les han brindado y el grado de aprovechamiento de las mismas (Pfeiffer, 2017). Por otra parte, Tourón (2020) menciona que una adecuada conceptualización sobre los alumnos con altas capacidades que contemple de manera esencial la dimensión evolutiva, más allá del enfoque del rasgo o atributo estable e inmutable es esencial ya que, de otro modo, no se podrá establecer un procedimiento de identificación coherente y, por ello, de intervención.

Además de las dificultades para la conceptualización, es claro que no existe un modelo de explicación que logre acoger con todas sus interacciones una definición, método de estudio y una propuesta educativa que correspondan a todas las realidades de la sociedad (Ziegler, Vialle y Wimmer, 2013). De ahí la importancia del Modelo Actiotope de Sobredotación, que permite entender que el desarrollo de talentos y logros extraordinarios son una adaptación inteligente a los estímulos ambientales (Vladut , Vialle y Albert Ziegler, 2015).

Una de las limitaciones de este estudio, es el tamaño de la muestra, que si bien resulta pertinente para el objetivo particular, también es cierto que una población más amplia permitiría tener mejores resultados estadísticos. Para investigaciones a futuro se sugieren continuar con un estudio más exhaustivo entre la población con y sin altas capacidades.

BIBILIOGRAFÍA

Heredia, B. y Franco, E. (2014). La brecha de talento en México y sus costos económicos. Centro de Educación y Docencia Económicas. https://es.scribd.com/document/402085817/Brecha-de-Talento-pdf

Leana-Taşcılar, M. (2015). Questionnaire of educational and learning capital (QELC): turkish language Validity and factor structure. College student journal. 49(4) pp 531-541. https://www.researchgate.net/publication/287986185_Questionnaire_of_educational_and_learning_capital_QELC_turkish_language_Validity_and_factor_structure.

Paz-Baruch, N. (2015). Validation study of the Questionnaire of Educational and Learning Capital (QELC) in Israel. Psychological Test and Assessment Modeling. 57 (2), pp. 222-235. https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/2-2015_20150624/06_Paz-Baruch.pdf

Pfeiffer, S. (2017). Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica. UNIR EDITORIAL. ISBN (ePub) 978-84-16602288-9

Secretaria de Educación Pública (2022). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional.https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf

Secretaria de Educación Pública (2019b). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf

COMITÉ CIENTÍFICO

Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: evolución de un paradigma. Pearson. (369-400).

Vladut, A., Vialle, W., y Ziegler, A. (2015). Learning resources within the Actiotope: A validation study of the QELC (Questionnaire of Educational and Learning Capital). Psychological Test and Assessment Modeling, 57(1), 40-56. https://psycnet.apa.org/record/2015-31974-003

Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. Conceptions of giftedness https://www.researchgate.net/publication/247745932

Ziegler, A. (2012). Generalizing realizability and Heyting models for constructive set theory. Annals of Pure and Applied Logic, 163(2), 175–184. Doi.org/10.1016/j.apal.2011.06.025

Ziegler, A., y Phillipson, S. (2012). Exceptionality and gifted education: A re-examination of its hard core. High Ability Studies, (23), 133-142. doi:10.1080/13598139.2012.736221

Ziegler, A., Chandler, K. L., Vialle, W., y Stoeger, H. (2017). Exogenous and Endogenous Learning Resources in the Actiotope Model of Giftedness and Its Significance for Gifted Education. Journal for the Education of the Gifted. Doi.org/10.1177/0162353217734376.

Ziegler, A., Vialle, W. y Wimmer, B. (2013). The actiotope model of giftedness: A short introduction to somecentral theoretical assumptions. In S. N. Phillipson, H. Stoeger y A. Ziegler (Eds.), Exceptionality in East Asia (pp. 1-17). Routledge.

COMITÉ CIENTÍFICO

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

RESEÑA

GRECIA EMILIA ORTIZ CORONEL

2022 Estancia Posdoctoral. Universidad de Guadalajara

2018-Dra en Psicología. Doctorado Interinstitucional en Psicología. Universidad de Guadalajara. Línea de Investigación altas Capacidades

2014-2014. Certificación en Estimulación Temprana

2012-2013. Especialidad en Terapia Cognitiva Conductual Infanto-Juvenil

2009-2011. Maestría en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México

2003-2008. Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México

DISTINCIONES

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores- Candidata-

Mención honorífica en la tesis doctoral

Directora del Instituto de Psicología y Educación Especial (INPSIEE) de la Universidad de Guadalajara

Encargada del Programa de Autismo y Aprendizaje en el Instituto de Psicología Educación Especial (INPSIEE) de la Universidad de Guadalajara.

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Docente de la Universidad de Guadalajara (UdeG)

PUBLICACIONES

Coautora del capítulo del libro. Aportes y desafíos de la Psicología en la era de la incertidumbre

Coautora del libro. Manual para Inclusión de Niños con Discapacidad . Capítulo. Altas Capacidades. Comp. Dra. Rita Romanowsky

Coautora del libro. ATENCIÓN EDUCATIVA PARA ALUMNOS DE PRIMARIA CON APTITUDES SOBRESALIENTES. Comp. Dra. Juana Fabiola Zacatelco Ramírez.

Coautora en artículos de investigación en revistas indexadas.

ASOCIACIONES

Miembro fundadora de la Asociación Civil de Profesionales del Doctorado Interinstitucional en Psicología PRODIP

Miembro fundadora de la Asociación de Altas Capacidades México

Miembro de European Council High Capacity (ECHA)

COMITÉ CIENTÍFICO

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA

Doctora en Psicología de la Salud por la Universidad de Guadalajara.

Docente Titular C tiempo completo de la Academia de Psicología y Educación Especial, del Depto. de Psicología Aplicada del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

Coordinadora de la Maestría en Psicología con orientación en Educativa, del CUCS de la U. de G.

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I a partir del 1 de Enero del 2010.

Asesora del proyecto de Investigación de niños con Aptitudes Sobresalientes, Programa de Integración Educativa, Secretaria de Educación Pública y Responsable del Programa para Niños Superdotados y Desarrollo de Potencialidades (Dpto. de Psicología Aplicada CUCS, U. De G.) y del Programa de Intervención Psicoeducativa para niños con Trastorno de Déficit de la Atención con Hiperactividad.

Participó como representante de México en el Proyecto de Investigación Internacional “Detección Temprana de Niños Superdotados” bajo la dirección de la Dra. Yolanda Benito de Centro Huerta del Rey de Valladolid España, y en el Proyecto de Investigación: Memoria Visual y Capacidad Intelectual, bajo la dirección de la Dra. Benito.

COMITÉ CIENTIFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Ponente de varios eventos académicos a nivel nacional e internacional (USA, Cuba, España, Alemania, Francia, Colombia, Ecuador, Argentina, Chile, Perú, y Costa Rica). Presidenta de la Red de colaboración profesional para la atención de niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y talentos A.C.

Presidenta de la Federación Iberoamericana del Consejo Mundial de Niños Superdotados y Talentosos (Ficomundyt) 2009-2011.

AGRADECIMIENTO

A Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) por permitirme cubrir mi investigación.

.

COMITÉ CIENTÍFICO

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN ACTIVIDADES DE SERVICIO Y APRENDIZAJE

INTERCULTURAL COMPETENCIES DEVELOPMENT IN SERVICE AND LEARNING ACTIVITIES

Gisela González Elías

Arlene Vélez-Galán

Hécmir Torres Cuevas

Andrés A. Cruz Santos

Universidad Albizu
Praxis académica
Puerto Rico

COMITÉ CIENTÍFICO

RESUMEN

La competencia intercultural es la capacidad que puede poseer una persona para interactuar de manera efectiva y apropiada con individuos de diferentes culturas. Implica la comprensión y aprecio de las diferencias culturales, así como la capacidad de comunicarse y trabajar de manera efectiva en entornos culturalmente diversos. El desarrollo de competencias interculturales es fundamental en un mundo cada vez más globalizado, donde las personas y las empresas interactúan con individuos y grupos de diversas

 ISBN: 978-628-95101-5-7

culturas en una variedad de contextos, como lo son los ámbitos educativos y clínicos.

La competencia intercultural se compone de varias actitudes, habilidades y conocimientos, como lo son, el tener el conocimiento de lo que es la cultura, consciencia cultural, sensibilidad cultural, apertura, curiosidad, tolerancia, respeto y empatía. El desarrollo de estas habilidades en los estudiantes universitarios que ofrecerán servicios clínicos es imprescindible para la formación de ciudadanos globales responsables que puedan abordar los desafíos internacionales, como el cambio climático, la desigualdad y los conflictos, de manera efectiva y colaborativa. El propósito de esta praxis es enlazar la importancia del desarrollo de competencias interculturales en el diseño de currículos de enseñanza en programas educativos conducentes a grados en profesiones de ayuda. Además, recalcamos la importancia de la capacitación de docentes en destrezas de competencias interculturales para así fomentar ámbitos educativos donde permee el respeto y el entendimiento mutuo.

La interculturalidad es un concepto constructivo de las relaciones humanas y al hablar acerca de educación para la interculturalidad tenemos que hablar sobre cómo nos interrelacionamos con los demás y el papel que jugamos en esa interrelación. Interesantemente, la literatura científica reciente resalta que la mayoría de los docentes carecen de la formación para educar sobre la interculturalidad. Esto puede resultar preocupante, más aún en programas educativos dirigidos a la formación de profesionales en áreas de la salud, ya que se podría incurrir en prácticas discriminatorias.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Para desarrollar la conciencia cultural en estudiantes que ofrecerán servicios clínicos, las instituciones educativas deben implementar programas de formación intercultural, promover la diversidad en su cuerpo estudiantil y docente, ofrecer oportunidades de interacción con comunidades diversas y fomentar la reflexión crítica sobre cuestiones culturales en el contexto de los servicios clínicos. Además, es importante que los estudiantes estén dispuestos a aprender de sus propias experiencias y a buscar la capacitación continua en competencia intercultural a lo largo de sus carreras profesionales. En última instancia, el objetivo es brindar servicios clínicos de calidad, que sean respetuosos y sensibles a las diferencias culturales, mejorando así la salud y el bienestar de todos los pacientes.

Según lo anterior, esta praxis pretende resaltar la necesidad de incorporar la competencia intercultural en la formación inicial de los estudiantes y del profesorado para que los estudiantes sean interculturalmente competentes al ofrecer servicios clínicos en áreas relacionadas a la salud. Para esto, se han revisado diferentes antecedentes teóricos y empíricos, que sostienen la necesidad de avanzar hacia una formación alineada a las características socioculturales diversas actuales. Y, de esta forma preparar especialistas comprometidos con la diversidad y la justicia social.

PALABRAS CLAVE

Competencias interculturales; educación intercultural; actividades servicio y aprendizaje

ABSTRACT

Intercultural competence is the ability that a person may possess to interact effectively and appropriately with individuals from different cultures. It involves an understanding and appreciation of cultural differences, as well as the ability to communicate and work effectively in culturally diverse environments. The development of intercultural competencies is essential in an increasingly globalized world, where people and companies interact with individuals and groups from diverse cultures in a variety of contexts, such as educational and clinical settings.

Intercultural competence is made up of various attitudes, skills and knowledge, such as having knowledge of what culture is, cultural awareness, cultural sensitivity, openness, curiosity, tolerance, respect and empathy. The development of these skills in university students who will offer clinical services is essential for the formation of responsible global citizens who can address international challenges, such as climate change, inequality and conflict, in an effective and collaborative way. The purpose of this praxis is to link the importance of the development of intercultural competencies in the design of teaching curricula in educational programs leading to degrees in helping professions. In addition, we emphasize the importance of training teachers in intercultural competency skills in order to promote educational environments where respect and mutual understanding permeate.

Interculturality is a constructive concept of human relationships and when talking about education for interculturality we must talk about how we interrelate with others and the role we play in that interrelation. Interestingly, recent

scientific literature highlights that the majority of teachers lack the training to educate about interculturality. This can be problematic, even more so in educational programs aimed at training professionals in health areas, since discriminatory practices could take place.

To develop cultural awareness in students who will provide clinical services, educational institutions must implement intercultural training programs, promote diversity in their student and faculty bodies, offer opportunities for interaction with diverse communities, and encourage critical reflection on cultural issues in context. of clinical services. Additionally, it is important that students are willing to learn from their own experiences and seek ongoing training in intercultural competence throughout their professional careers. Ultimately, the goal is to provide quality clinical services that are respectful and sensitive to cultural differences, thereby improving the health and well-being of all patients.

This praxis aims to highlight the need to incorporate intercultural competence in the initial training of students and teachers so that students are interculturally competent when offering clinical services in areas related to health. To this end, different theoretical and empirical backgrounds have been reviewed, providing support for the need to implement training aligned to the current diverse sociocultural characteristics of future psychologists and the populations they will serve and interact with, so that interventions area done with a committed to diversity and social justice.

COMITÉ CIENTÍFICO

KEYWORDS

Intercultural competencies; intercultural education; service and learning activities.

INTRODUCCIÓN

La competencia intercultural es la capacidad que puede poseer una persona para interactuar de manera efectiva y apropiada con individuos de diferentes culturas (Nardon, 2017). Implica la comprensión y aprecio de las diferencias culturales, así como la capacidad de comunicarse y trabajar de manera efectiva en entornos culturalmente diversos. Esta competencia es fundamental en un mundo cada vez más globalizado, donde las personas y las empresas interactúan con individuos y grupos de diversas culturas en una variedad de contextos, como lo es el contexto educativo o universitario.

La competencia intercultural implica varias habilidades y conocimientos, entre estos se encuentra el tener conocimiento de lo que es la identidad personal, la cultura, consciencia cultural, sensibilidad cultural, apertura, curiosidad, tolerancia, respeto y empatía (Savicki, 2020). El desarrollo de estas habilidades permite que los encuentros interculturales sean respetuosos y donde las semejanzas o diferencias observadas puedan trascenderse de forma armónica y sin incomodidad.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

El término identidad personal se refiere al sentido que tiene una persona de quién es y las autodescripciones a las que le atribuye importancia y valor (Fitzpatrick, 2020). Las personas usan identidades diferentes para describirse incluyendo, tanto su identidad personal como social. Las identidades personales son aquellas identidades relacionadas a atributos personales como ser solidario, tolerante, extrovertido, entre otras. La identidad personal también podría describirse según las relaciones y roles interpersonales que mantienen, por ejemplo, como madre, amiga, colega, etc. Además, esa identidad personal también podría derivarse de las narrativas autobiográficas, por ejemplo, nacido de padres de clase trabajadora, educado en una escuela pública, de familia pobre, entre otras.

En cambio, las identidades sociales se basan en la pertenencia a grupos sociales, por ejemplo, una nación, un grupo étnico, religioso, de género, un grupo de edad o generacional, deportivo, entre otros (Fitzpatrick, 2020). Estas múltiples identificaciones con diferentes atributos, relaciones, roles, narrativas y grupos sociales ayudan a las personas a definir su propia individualidad, así como a posicionarse y orientarse en el mundo con relación a las otras personas. Las personas a menudo recurren a diferentes identidades en diferentes situaciones. Sin embargo, a veces las personas se interpretan a sí mismas mucho más específicamente en una amplia gama de situaciones a través de las intersecciones que se van formado por varias de sus identidades. La transición de la identidad personal a la cultural implica un proceso en el que un individuo comprende más profundamente quién es en su contexto cultural o grupo cultural.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Identidades culturales, es decir, las identidades que las personas construyen a base de su pertenencia a grupos culturales son un tipo particular de identidad social (Lindholm & Mednick, 2019). Los grupos culturales se caracterizan por su heterogeneidad y abarcan varias prácticas y normas que, a veces, pueden cambiar con el tiempo y son promulgadas por individuos de manera personalizada.

La cultura es ese conjunto de modos de vida costumbres conocimientos y grado de desarrollo artístico científico industrial en una época grupo social entre otros. Cada persona posee su propia identidad cultural. Esta es una combinación de múltiples identidades sociales que pudieran entrelazarse, como lo son la raza, etnia, religión, estatus socioeconómico, orientación sexual entre otras. Es por esto que, nuestra identidad cultural es compleja y puede cambiar con el tiempo. Dado que todos adoptamos nuestras diferentes identidades sociales de diferentes maneras, puede haber tantas diferencias entre las personas dentro de un grupo como entre las personas de diferentes grupos culturales. Esto resalta la importancia de reconocer nuestra propia identidad cultural y aumentar la consciencia de cómo ésta puede ser semejante o diferente a la de los demás.

La conciencia cultural es precisamente la capacidad de reconocer y comprender las diferencias culturales, incluyendo creencias, valores, normas sociales, costumbres y comportamientos. El desarrollo de ésta en estudiantes que realizarán actividades de servicio clínico es fundamental para garantizar una atención centrada en el paciente comprendiendo y respetando las creencias, valores y prácticas culturales éstos. En la medida que aumenta la

conciencia cultural disminuyen posibles trasgresiones que pudieran ocurrir en ambientes clínicos cuando no se conocen las diferencias culturales. La falta de conciencia cultural y de conocimiento cultural podría impactar adversamente los procesos de diagnóstico y tratamiento.

El conocimiento cultural significa que se conocen algunas características culturales, la historia, los valores creencias y conductas de otro grupo cultural o étnico. El saber que existen diferencias entre las culturas, pero sin categorizar esas diferencias en cuál es mejor o peor, bueno o malo, correcto o incorrecto es demostrar sensibilidad cultural.

Las interacciones interculturales requieren que se suspendan las respuestas culturales para poder probar comportamientos nuevos y alternativos. Con el tiempo, estas respuestas recién aprendidas se convertirán en parte del repertorio de comportamiento y pueden ser usadas con fluidez y naturalidad. Durante el aprendizaje intercultural, estos nuevos comportamientos pueden requerir atención y esfuerzo para adquirirlos, ya que suele responderse según los modelos mentales que se poseen.

Un modelo mental es el esquema en la mente de cada cual que les explica cómo el mundo funciona y permite dar sentido a las diferentes situaciones. Los modelos mentales son altamente influenciados por el propio ambiente cultural, y van cambiando según las experiencias y la reflexión que se tiene sobre éstas. Un paso crítico en la transformación de la experiencia y el desarrollo de la competencia intercultural es el deseo y la capacidad de las

COMITÉ CIENTÍFICO

personas para darle sentido a las discrepancias experimentadas a través de la autorreflexión y para incorporar el aprendizaje en sus modelos mentales.

Para desarrollar la competencia intercultural, es necesario pensar en lo que ha sucedido con una mente abierta, considerando las causas y los resultados, así como identificando las implicaciones para el comportamiento futuro (Nardon, 2017). El demostrar apertura, entre otras actitudes, también ha sido señalado en la literatura científica como un aspecto muy importante para alcanzar la competencia intercultural. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Competencia Intercultural surge de una comprensión profunda del ser humano como dependiente e interconectado que requiere incorporar una serie de valores y actitudes (Shuali, 2022). A partir de esa noción, esta organización clasifica las actitudes y los valores en tres grupos. Un primer grupo reúne actitudes como apertura, curiosidad y tolerancia. Un segundo conjunto que reúne disposiciones positivas, con connotaciones afectivas, hacia el otro, como la empatía. Finalmente, un tercer grupo de actitudes y valores requeridos en el encuentro con una cultura diferente, como el respeto, la humildad cultural y la responsabilidad.

La competencia intercultural es esencial para promover la comunicación efectiva, la colaboración y la comprensión mutua en un mundo diverso. Ayuda a reducir malentendidos culturales, prejuicios y conflictos, y fomenta la armonía y la cooperación en entornos multiculturales. Las instituciones educativas a menudo valoran y promueven esta competencia entre su personal y estudiantes para facilitar una convivencia y cooperación más efectiva en un

mundo cada vez más globalizado. El poder manejar situaciones, contradicciones, y las diferencias que surgen en los ámbitos educativos y de servicio, es competencia intercultural. Específicamente, es la habilidad que posee una persona para actuar de forma adecuada y flexible frente a personas de otras culturas. También se define como la habilidad de comportarse adecuadamente en situaciones interculturales mediante la reafirmación de la propia identidad cultural al tiempo que se favorece el establecimiento de la de los demás. La competencia intercultural consiste, por tanto, en conocer, comprender y adaptarse a otros sistemas culturales sin abandonar los propios.

Para desarrollar la conciencia cultural en estudiantes que ofrecerán servicios clínicos, las instituciones educativas pueden implementar programas de formación intercultural, promover la diversidad en su cuerpo estudiantil y docente, ofrecer oportunidades de interacción con comunidades diversas y fomentar la reflexión crítica sobre cuestiones culturales en el contexto de los servicios clínicos. Además, es importante que los estudiantes estén dispuestos a aprender de sus propias experiencias y a buscar la capacitación continua en competencia intercultural a lo largo de sus carreras profesionales. En última instancia, el objetivo es brindar servicios clínicos de calidad, que sean respetuosos y sensibles a las diferencias culturales, mejorando así la salud y el bienestar de todos los pacientes.

El desarrollo de las habilidades antes descritas, en los estudiantes universitarios que ofrecerán servicios clínicos en el futuro, es imprescindible. El objetivo principal de este artículo es resaltar la importancia del desarrollo de las

competencias interculturales en estudiantes subgraduados que ejercerán carreras relacionadas con el ofrecimiento de servicios de salud.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Según Barrett, et al., (2013), la educación intercultural se refiere a una pedagogía que incluye objetivos, contenidos, procesos de aprendizaje, enseñanza, métodos, programas y materiales, y evaluación, cuyo propósito es desarrollar competencia intercultural en estudiantes de todas las edades en todos los tipos de educación como base para diálogo y convivencia. Martínez-Otero (2007) añade que la educación intercultural debe ser vista como formación teórico-práctica encaminada al intercambio constructivo entre culturas. La formación es la acción orientada a asegurar el desarrollo personal y social. Martínez-Otero (2007) sostiene que la educación intercultural es teórica porque reflexiona, analiza, describe y explica la realidad. En este enfoque se da a conocer el fenómeno intercultural y se organiza ese saber de forma sistemática y rigurosa. Se resalta que la propia naturaleza de la interculturalidad hace que la educación sobre ésta no se estanque en solamente el marco conceptual, sino que se oriente hacia la experiencia y el intercambio constructivo entre culturas de forma que el aprendizaje se consolide luego de la reflexión sobre las experiencias.

La competencia intercultural se puede desarrollar de diferentes maneras a través de diferentes modelos de educación. Castro (2019) resume los modelos de educación multicultural e intercultural documentados en los últimos años.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Resalta que cuando los exponentes o teóricos hablan sobre un modelo o paradigma intercultural, fundamentalmente se refieran a las diferentes maneras de aproximarse a un área de conocimientos específicos. Entre los modelos descritos por Castro (2019) se encuentran: el modelo tecnológico o positivista, hermenéutico o interpretativo, crítico o sociopolítico, modelo asimilacionista, modelo estructural-funcional, modelo segregacionista, modelo compensatorio, modelo antirracista, modelo pluralista cultural, el modelo multicultural, y el modelo holístico de Banks. Estos últimos dos modelos educativos coinciden en que fomentan la interculturalidad en los espacios educativos. Ambos conceptualizan que la diversidad étnica y cultural resulta ser un elemento positivo y enriquecedor en la vida de toda persona, por lo que pretenden generar espacios de diálogo con y entre los estudiantes, para que se reconozcan y se acepten. De igual forma, fomenta el reconocer al otro como diferente, pero en igualdad de derechos, y apuntan a la generación de competencias multiculturales en los estudiantes.

James Albert Banks ha sido reconocido como el padre de la educación multicultural. Se le atribuye el desarrollo de un modelo que expone cinco dimensiones de la educación multicultural: integración de contenido, construcción de conocimiento, pedagogía de la equidad, reducción de prejuicio, y maximizar, es decir darle poder a la cultura escolar y social, integrando la comunidad estudiantil, rompiendo barreras que dividen a los estudiantes en grupos permitiendo una participación democrática real.

COMITÉ CIENTÍFICO

Partiendo de los postulados de Banks, este artículo pretende resaltar la importancia de la formación del docente en este modelo y en la aplicación del mismo. Muy especialmente, de los facultativos involucrados en la formación de estudiantes que ofrecerán servicios clínicos luego de culminar sus estudios universitarios. Atrae nuestra atención hallazgos como los de Carter et al. (2022) quienes reportan que luego de haber examinado el conocimiento de las competencias interculturales en un grupo de facultativos, encontraron que el conocimiento de estos era muy limitado. Carter et al. (2022) revisaron diferentes antecedentes teóricos y empíricos, y reafirman la necesidad de avanzar hacia una formación docente que sea coherente con las características socioculturales del entorno y capaz de preparar especialistas comprometidos resguardando la diversidad, la justicia social y la dignidad humana. Nielsen et al. (2019) plantearon que solo se podrá lograr formar estudiantes dirigidos a la diversidad cultural, siempre y cuando se pueda reclutar un profesorado competente en términos interculturales (Carter et al., 2022). Incluso, Flores et al. (2015) van más allá al añadir que un grupo de docentes culturalmente competentes, además de entender el valor de la diversidad cultural, debe poder crear relaciones interculturales dentro del salón de clases que resalten por el respeto y el entendimiento de todos los grupos o identidades.

La educación formal permite enseñar a través de un sistema estructurado de educación y formación que va desde la educación preescolar, de primaria a secundaria y luego a la educación en instituciones de educación general y típicamente conduce a la obtención de un grado académico o una certificación (Barrett, et al. 2013). En la educación formal, la pedagogía de la competencia

intercultural implica la planificación e inclusión de resultados de aprendizaje definidos en términos de los componentes de la interculturalidad. Es decir, teoría, experiencia y reflexión. A continuación, se explican cada uno de estos componentes.

TEORÍA Y COMPONENTES LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Los componentes teóricos más importantes para incorporar en la enseñanza de la competencia intercultural son la apertura, y curiosidad, el autoconocimiento cultural y las perspectivas culturales, así como comunicación y empatía (Association of American Colleges and Universities, 2009). Estas dan lugar a la humildad cultural necesaria para ser competentes interculturalmente. De igual forma, el conocimiento relacionado a cultura, consciencia cultural, sensibilidad cultural que fueron explicados anteriormente resultan imprescindibles en este contexto de enseñanza.

La apertura y curiosidad son actitudes que reflejan la disposición a interactuar con culturas diferentes a la del individuo. La apertura también se refiere a la receptividad para interactuar con personas diversas y el grado de disposición para suspender el juicio de personas diferentes a usted. La curiosidad es más bien el poder hacer preguntas complejas y responder a esas preguntas. Esta conlleva, además, tolerar la ambigüedad y la incertidumbre

 ISBN: 978-628-95101-5-7

que puedan surgir en un encuentro intercultural (Association of American Colleges and Universities, 2009).

El conocimiento cultural implica aprender sobre otras culturas, incluyendo aspectos como historia, religión, costumbres, tradiciones, idiomas y sistemas de valores. Es el estudio de las dimensiones culturales, por ejemplo, individualismo vs. Colectivismo, que pueden influir en la comunicación y las interacciones. Es también el poder comprender las diferencias y similitudes entre culturas. Mantener una perspectiva amplia, que aborde los aspectos culturales mencionados, abonará al desarrollo de una perspectiva intercultural indispensable en los futuros profesiones de la salud.

La comunicación y la empatía son dos aspectos fundamentales en el desarrollo de la competencia intercultural. Ambos desempeñan un papel crucial en la construcción de relaciones positivas y en la comprensión mutua en entornos culturales diversos. La conciencia de la diversidad lingüística, la comunicación verbal y no verbal, la escucha activa, son aspectos fundamentales para la comunicación intercultural.

La competencia intercultural implica estar consciente de las diferencias en el lenguaje y la comunicación. Esto va más allá de simplemente hablar diferentes idiomas. Se refiere a entender las diferencias en estilos de comunicación, como el uso de gestos, la proximidad física y la expresión facial. En torno al lenguaje, incluye específicamente la capacidad de adaptar el tono de voz, la elección de palabras y el uso de gestos apropiados para el contexto cultural. De igual forma, la comunicación intercultural implica escuchar con empatía y atención a las perspectivas y experiencias de los demás, lo cual es

esencial para comprender las diferencias culturales y evitar malentendidos. Es importante que, en el proceso de enseñanza sobre el desarrollo de las competencias interculturales, los estudiantes sepan que es necesario ser claro y estar dispuesto a hacer preguntas para aclarar cualquier malentendido.

La empatía intercultural se basa en la capacidad de ponerse en el lugar del otro y entender sus perspectivas, valores y experiencias culturales libre de prejuicios (Nardon, 2017). Esto requiere una mente abierta y la disposición de aprender de las diferencias. Esto implica tolerar y respetar las diferencias culturales y estar dispuesto a aceptar opiniones y prácticas que pueden ser diferentes de las propias.

La humildad cultural conlleva varios aspectos importantes (Rovitto, 2022). En primer lugar, requiere que el profesional de la salud realice un proceso continuo de autorreflexión sobre sus propios sesgos o juicios. En segundo lugar, es necesario poseer apertura para adquirir conocimiento cultural. Es decir, que el profesional de la salud esté dispuesto a conocer los valores, historia, creencias, costumbres características de la cultura del cliente. En tercer lugar, es necesario dar prioridad a la cultura, la perspectiva, las creencias, los valores y la visión del mundo del cliente. Finalmente, el estudiantado que se convertirá en un profesional de la salud debe poder reconocer sus limitaciones como proveedor de servicios. En el contexto de los servicios de salud, la entrevista y la atención enfocada en el cliente, es un ejemplo de humildad cultural.

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

EXPERIENCIA

El aspecto experiencial para desarrollar las competencias interculturales involucra desarrollar actitudes de respeto, curiosidad y apertura, así como adquirir conocimiento sobre otras orientaciones y afiliaciones culturales. Las competencias interculturales se logran adquirir mejor al experimentar cómo las personas actúan, interactúan y se comunican, desde su perspectiva. La facultad bien puede brindar oportunidades para que los estudiantes aprendan a través de la experiencia. Estas actividades pueden ser múltiples y diversas, y pueden tener lugar dentro o fuera de salón de clases. Banks (2020) resalta que es importante que el docente logre transmitirle al estudiante la relevancia de la experiencia para la adquisición de competencias interculturales con el propósito de que el estudiante se motive a intencionalmente comprometerse a participar de actividades y reflexionar acerca de lo aprendido en ellas. Se sugiere que se identifique junto al estudiante la actividad experiencial a llevar a cabo y el tiempo que dedicará a la misma.

Entre las actividades más destacadas que desencadenan una experiencia amplia de aprendizaje se encuentran las que se pueden realizar de forma individual en lugares de trabajo o en la comunidad. Entre las actividades individuales para el desarrollo de la competencia intercultural, se encuentra la lectura de libros o artículos relevantes a los patrones de diferencia y similitud cultural. Por otra parte, el participar en actividades, comités y grupos en el lugar de trabajo, de igual forma puede potenciar el desarrollar habilidades interculturales de los estudiantes. Finalmente, el participar de experiencias cara a cara personas o grupos culturalmente diversas pueden proporcionar

oportunidades para desafiar las propias suposiciones a través de la comparación y el análisis. El aprendizaje en servicio ha demostrado ser una herramienta novedosa e importante para el desarrollo de competencias interculturales (Sotelino et al., 2019). Según Martínez-Otero (2017) la educación intercultural debe pensarse, sentirse y practicarse. El contexto de aprendizaje mediante actividades de servicio constituye una oportunidad maravillosa de exposición, crecimiento y reflexión.

LA REFLEXIÓN COMO PARTE DE LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

COMITÉ CIENTÍFICO

El proceso de reflexión es una actividad fundamental para el desarrollo de la competencia intercultural. Al reflexionar identificamos, evaluamos y reconstruimos nuestras suposiciones (Nardon, 2017; Krishnan, Jin & Calahan, 2021). Es decir, se transforma la experiencia para desarrollar la interculturalidad. Es un proceso en el cual se exploran críticamente las situaciones y pensamientos. Nardon (2017) menciona que la reflexión es una exploración activa que requiere del deseo y la capacidad de los individuos para dar sentido de las discrepancias experimentadas a través de la autorreflexión e incorporar el aprendizaje en sus modelos mentales. Para aprender de la experiencia, es necesario darle sentido a lo sucedido, comprender las causas de los problemas, las estrategias que funcionaron y las que no lo hicieron

(Nardon, 2017). Más importante aún, es entender por qué las cosas resultaron como lo hicieron. En otras palabras, necesitamos algo más que una simple experiencia de primera mano de otras culturas. Para desarrollar la competencia intercultural, necesitamos pensar en lo que ha sucedido con una mente abierta, considerar sus causas y resultados, e identificar implicaciones en el comportamiento futuro.

El camino del desarrollo desde un modelo mental transcultural a un modelo mental intercultural incluye una reflexión crítica basada en la voluntad de suspender el juicio y tolerar la ambigüedad, así como el deseo de relacionarse con otros culturalmente diferentes para beneficio mutuo (Nardon, 2017). Como los modelos mentales se encuentran en constante evolución, en la medida en la que estamos más conscientes del posible repertorio de respuestas automáticas en las diferentes situaciones, podemos reflexionar y redefinir la forma apropiada de respuesta o interacción, en determinado contexto o situación intercultural. Nardon (2017) sugiere como estrategia de reflexión que los estudiantes realicen un ejercicio de escritura durante al menos 15 minutos ininterrumpidos donde escriban sus experiencias interculturales pasadas y actuales. Luego, recomienda resaltar las palabras que destacan como las descripciones más significativas de sus creencias sobre interacciones interculturales y explora si son positivos, negativos, o ambos. Es importante que el estudiante reconozca sus creencias existentes sobre la interculturalidad y las interacciones sin prejuicios, para a su vez permitirse evolucionar mientras se expone.

COMITÉ CIENTÍFICO

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Las actividades de servicio-aprendizaje proveen una oportunidad única para exponerse a la diversidad cultural. El reflexionar sobre esa experiencia será fundamental para la consolidación del aprendizaje, trasformar el pensamiento y las conductas de forma que dé lugar a una mentalidad competente interculturalmente.

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN ESTUDIANTES SUBGRADUADOS

La importancia de desarrollar competencias interculturales en los estudiantes universitarios está altamente fundamentada en la literatura (Bennett, 2010; Campos Cardoso, Urbay Rodríguez & Gallardo López, 2018; Bletscher & Hellman, 2022). Su relevancia es aún mayor en profesiones de ayuda, al ofrecerle al estudiante la oportunidad de desarrollar sensibilidad, comunicación y responsabilidad intercultural (Guillén & Ramírez, 2023), lo que a su vez impactará las interacciones en aquellos que reciben sus servicios. La competencia intercultural también impactará el ambiente laboral, ya que favorece el intercambio de ideas, empatía y la cooperación en equipos culturalmente diversos (Guillén & Ramírez, 2023).

Las competencias interculturales son extremadamente importantes en la educación por varias razones que se presentan a continuación:

La promoción de la tolerancia y la diversidad son competencias interculturales que ayudan a los estudiantes a comprender y respetar las

 ISBN: 978-628-95101-5-7

diferencias culturales, lo que fomenta la tolerancia y la apreciación de la diversidad en la sociedad. Esto es fundamental para construir comunidades inclusivas y cohesionadas.

La preparación para un mundo globalizado es imperante. En un mundo cada vez más globalizado, donde las personas interactúan con individuos de diferentes culturas en contextos personales y laborales, las competencias interculturales son esenciales. Los estudiantes que poseen estas competencias están mejor preparados para colaborar y comunicarse efectivamente en un entorno multicultural.

Mejora de la comunicación y la empatía. Las habilidades de comunicación efectiva y empatía hacia personas con diferentes perspectivas culturales. permite a los estudiantes comprender mejor a los demás, superar barreras de comunicación y evitar malentendidos culturales.

La exposición a diferentes culturas y perspectivas enriquece el proceso de aprendizaje al proporciona una variedad de ideas, enfoques y formas de pensar. Esto impulsa la creatividad y la innovación propiciando así el enriquecimiento del aprendizaje.

La reducción de conflictos y estereotipos es estrictamente necesario en la formación de los estudiantes subgraduados. El fomentar las competencias interculturales puede contribuir a reducir los prejuicios, estereotipos y conflictos relacionados con la diversidad cultural. Los futuros proveedores de servicios de salud que comprenden y respetan las diferencias culturales tenderán a ser más

COMITÉ CIENTIFICO

tolerantes y menos propensos a juzgar a los demás por su origen cultural y, por lo tanto, culturalmente sensibles.

Finalmente, el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes subgraduados abona a fomentar una ciudadanía global responsable que puedan abordar los desafíos globales, la desigualdad y los conflictos, de manera efectiva y colaborativa.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

COMITÉ CIENTÍFICO

Las competencias interculturales comprenden un grupo de actitudes, conocimientos y destrezas que son fundamentales para la educación en un mundo cada vez más diverso y globalizado. Ayudan a los estudiantes a comprender, apreciar y trabajar con personas de diferentes culturas, promoviendo la tolerancia, la empatía y la comunicación efectiva, y preparándolos para un futuro en el que la diversidad cultural es la norma.

Entre las implicaciones y recomendaciones de este artículo se resalta que, se debe incorporar en el currículo, el desarrollo de la competencia intercultural desde la formación inicial del estudiantado. Además, las instituciones educativas deben promover el desarrollo profesional del profesorado en áreas de la competencia intercultural.

Una educación fundamentada en estes perceptos favorecería la reducción de prejuicios, fomentaría una comunicación efectiva, mayor comprensión las necesidades clínicas, su etiología dando lugar a los diagnósticos y tratamientos culturalmente competentes.

REFERENCIAS

Association of American Colleges and Universities. (2009). Intercultural Knowledge and Competence VALUE rubric. https://www.aacu.org/initiatives/value-initiative/value-rubrics/value-rubrics-intercultural-knowledge-and-competence

Banks, J. (2017). Citizenship Education and Global Migration: Implications for Theory, Research, and Teaching. American Educational Research Association.

Barrett, M. (2013). Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.

Bennett, M. (2010). Creating an interculturally competent campus to educate global citizens.Proceedings of the Universidad 2010 7th International Congress on Higher Education, The University for a Better World, Feb. 10, 2010, Havana, Cuba.

Bletscher, C., & Kate Hellmann. (2022). “We Come From Different Countries, But We All Have One Earth”: Enhancing Intercultural Competencies Through International and Domestic Student Service Learning. Journal of Interdisciplinary Studies in Education, 11(2), 154–175. Retrieved from https://www.ojed.org/index.php/jise/article/view/3888

Castro Suárez, C. (2019). Los modelos de educación multicultural e intercultural: Una revisión necesaria desde una sociedad diversa.

Campos-Cardoso, L.M., Urbay-Rodríguez, M., & Gallardo Lopez, T. (2018). De La Competencia Intercultural a la Competencia Intercultural Integrada: Una Evolución Necesaria Para Satisfacer La Formación del Estudiante Universitario en Cuba. Revista Didasc@lia: Didáctica y Comunicación, 9(3), 191-204.

Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., Ojeda-Nahuelcura, R., & Carter-Beltrán, J. (2022). Incorporar la competencia intercultural en la formación docente: examinando posibilidades para Educación Física en la macrozona sur de Chile. Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación, 43, 36–45. https://doi-org.uapr.cobimet.org/10.47197/retos.v43i0.88416

Fitzpatrick, F. (2020). Understanding Intercultural Interaction : An Analysis of Key Concepts: Vol. First edition. Emerald Publishing Limited.

Flores Aguilar, G., Prat Grau, M., & Soler Prat, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y orientaciones (The pedagogical intervention of physical education teachers in a multicultural context: practices, reflections and orienta. Retos, 28, 248–255. https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35584

Guillén-Yparrea, N., & Ramírez-Montoya, M.S. (2023). Intercultural Competencies in Higher Education: A systematic review from 2016 to 2021. Cogent Education., 10:1 https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2167360

Krishnan, L.A., Jin, L., & Calahan, C. (2021). Enhancing Intercultural Competence: Can it be done without studying abroad? Teaching and Learning in Communication Sciences & Disorders 5(2). https://doi.org/10.30707/TLCSD5.2.1624983591.687169

COMITÉ CIENTÍFICO

Lindholm, T. & Mednick, J.. (2019). Navigating the Intercultural Classroom. TESOL Press.

Martinez-Otero, V., (2003). Educación intercultural y desarrollo de la personalidad. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas. 8, 51-60

Nardon, L. (2017). Working in a multicultural world: A guide to developing intercultural competence. Toronto: University of Toronto Press. https://doi.org/10.3138/9781442625006

Rovitto, T. L. (2022). (Cultural) Humility in Practice: Engaging First-Generation College Students. Journal of College Student Psychotherapy, 36(3), 294–309. https://doi-org.uapr.cobimet.org/10.1080/87568225.2020.1819924

Shuali, T. (2022). Developing Intercultural and Democratic Competences in Teacher Education. The role of the International frameworks. Spanish Journal of Comparative Education / Revista Española de Educación Comparada, 41, 84–102. https://doi-org.uapr.cobimet.org/10.5944/reec.41.2022.31189

Sotelino Losada, A., Santos Rego, M. A., & García Álvarez, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. Educatio Siglo XXI, 37(1 Mar-Jun), 73–90. https://doi.org/10.6018/educatio.363391

COMITE CIENTÍFICO

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

RESEÑA

GISELA GONZÁLEZ

Se desempeña como Coordinadora del programa de Estudios de Pregrado en la Universidad Albizu, Mayagüez Puerto Rico. Es profesora de psicología y codirectora del grupo de investigación Diversidad, Equidad, Inclusión, Justicia y Aprendizaje Intercultural (DEIJI). Tiene licencia como Administradora Calificada del Inventario de Desarrollo Intercultural. Posee certificaciones en diseño e impartición de cursos de educación a distancia. Sus áreas de investigación de interés son el desarrollo intercultural, la neuropsicología y el trauma en niños. Co-desarrolló un inventario de selección de competencia cultural y ha presentado su trabajo en foros regionales, nacionales e internacionales. Algunos de sus trabajos más relevantes incluyen: Sintomatología, diagnóstico y tratamiento en niños que han experimentado experiencias traumáticas; Perfil psicométrico de niños que han experimentado experiencias traumáticas; Perfil del estudiante en torno a la Competencia Intercultural; Importancia del voluntariado en el desarrollo de la Competencia Intercultural, Ganancias adquiridas en el desarrollo de la competencia intercultural. Completó un doctorado en Consejería Psicológica en la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto San Germán. Fue reconocida por su trabajo de investigación de tesis sobre el Inventario de Calificación Conductual de la Función Ejecutiva, en una muestra de padres puertorriqueños. Entre sus publicaciones más recientes se encuentra:

COMITÉ CIENTÍFICO

Alto, M.E., Nicasio, A.V., Stewart, R., Rodríguez-Sanfiorenzo, T.D., González-Elías, G., & Orengo-Aguayo, R. (2021). Provision of mental health services immediately following a natural disaster: Experiences after Hurricane Maria in Puerto Rico. *Journal of Emergency Management, 19* (8), 167-175. https://doi.org/10.5055/jem.0634

AGRADECIMIENTOS

El presente artículo es el resultado del esfuerzo realizado por un equipo de trabajo el cual merece ser la entidad más importante para agradecer. La oportunidad de colaboración en este emocionante proyecto fue única. Ha sido un honor y un privilegio contribuir en conjunto para avanzar en el campo de la competencia intercultural. Además, quiero expresar mi gratitud a nuestra estimada institución por brindarnos el respaldo y los recursos necesarios para llevar a cabo esta investigación de manera efectiva. Su compromiso con la excelencia académica y la investigación ha sido fundamental para nuestro éxito.

COMITÉ CIENTIFICO

EL MODELO DE ALFABETIZACIÓN DE PAULO FREIRE

PAULO FREIRE'S LITERACY MODEL

Rosa Deisy Zamudio González

Universidad Cooperativa, campus Villavicencio
Grupo de investigación PROMETEO
Praxis académica
Colombia

COMITÉ CIENTÍFICO

RESUMEN

Se considera importante tener en cuenta las posturas pedagógicas de filósofos como Platón, Aristóteles y Sócrates, quienes con sus aportes contribuyeron al conocimiento histórico de la educación. Sin embargo, los planteamientos de Paulo Freire han marcado grandes hitos en la historia de la educación, Paulo Freire (Recife, Brasil, 1921 - São Paulo, 1997) fue un Pedagogo brasileño, estudió filosofía en la Universidad de Pernambuco e inició su labor como profesor en la Universidad de Recife, enseñando las cátedras de historia y filosofía de la educación. Definió la educación como un proceso destinado no a la domesticación sino a la liberación del individuo, a través del desarrollo de su conciencia crítica.

Los aportes de Paulo Freire a la educación imprimieron en el siglo XX grandes aportes a la pedagogía ancestral y a la pedagogía moderna, argumentando que “Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”. En este sentido, los argumentos dialógicos se encaminaron a la relación entre profesores y alumnos generando importancia en la comunicación y dialogo entre los actores de los procesos de enseñanza aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Educación, enseñanza aprendizaje, pedagogía, profesores

COMITÉ CIENTÍFICO

ABSTRACT

It is considered important to take into account the pedagogical positions of philosophers such as Plato, Aristotle and Socrates, who with their contributions contributed to the historical knowledge of education. However, Paulo Freire's approaches have marked great milestones in the history of education. Paulo Freire (Recife, Brazil, 1921 - São Paulo, 1997) was a Brazilian pedagogue, he studied philosophy at the University of Pernambuco and began his work as professor at the University of Recife, teaching the chairs of history and philosophy of education. He defined education as a process aimed not at domestication but at the liberation of the individual, through the development of his critical consciousness.

Paulo Freire's contributions to education made great contributions to ancestral pedagogy and modern pedagogy in the 20th century, arguing that

"Studying is not an act of consuming ideas, but of creating and recreating them." In this sense, the dialogic arguments were aimed at the relationship between teachers and students, generating importance in communication and dialogue between the actors of the teaching-learning processes.

KEYWORDS

Education, teaching learning, pedagogy, teachers

INTRODUCCIÓN

COMITÉ CIENTÍFICO

Freire (1994) consideraba que la educación, va más allá de convertirse en un mero acto de reproducción de conocimientos, debe permitir a los estudiantes leer y enfrentarse a nuevos desafíos, que les permitan reflexionar sobre problemáticas y situaciones reales, de ahí, partieron los argumentos de la educación la cual la definía como un instrumento para la liberación como para la opresión manifestando además, que la educación debe ser un dialogo permanente entre el profesor y el estudiante mediante el compartir de experiencias mutuas.

Muy importante a tener en cuenta la presentación del Método de alfabetización de Freire, círculo de cultura de Gama (septiembre 1963), partiendo de los siguientes postulados.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

La alfabetización es un acto de conocimiento, de creación y no de memorización mecánica.

Los (as) alfabetizandos (as) son sujetos de y no proceso de alfabetización.

La alfabetización debe partir del universo vocabular, pues los temas se retiran de él.

•Comprender la cultura como creación humana, pues los hombres y mujeres pueden cambiar a través de sus acciones.

El diálogo es el camino que lleva el norte de la praxis alfabetizadora.

Lectura y escritura no se dividen dicotómicamente, al contrario, se complementan, y si son combinadas, el proceso de aprendizaje hará alianza con la riqueza de la oralidad de los(as) alfabetizandos(as)

Un aspecto relacionado con la alfabetización, Freire desarrollo el proceso de en cinco fases.

EN LA PRIMERA FASE: manifestación del lenguaje vocabular de las palabras habladas en la cultura con sentido emocional

SEGUNDA FASE: Selección de las palabras habladas en la construcción de actividades como dramatizaciones, dibujos, fotos para luego decir la palabra.

TERCERA FASE: Utilización de palabras generadoras para la construcción de otras palabras llamadas existenciales.

CUARTA FASE: Elaboración y construcción de guías para que los profesores las implementen como ayuda para su trabajo.

QUINTA FASE: Descomposición de las familias fonéticas para la formación de nuevas palabras.

El legado que dejó Freire a la educación fue el de acabar o disminuir el concepto meramente conductual de la educación y la forma como el profesor desarrolla sus prácticas educativas con sus estudiantes y adentrarse a la importancia de construir y recrear el conocimiento de manera activa, de esta manera, se ve la importancia la importancia del profesor en el campo educativo, donde además debe ser un estratega, un investigador con sentido ético y profesional respetando los conocimientos previos con los que llega el estudiante a la escuela para fortalecer el aprendizaje

En el libro “La pedagogía del oprimido” Freire presenta una pedagogía humanista dejando de lado la opresión para para comprometerse “en la praxis” de pasar a la creación de una pedagogía liberadora, donde el hombre sea capaz de construir su conocimiento de manera libre y autónoma. El profesor debe ser un estratega para recrear el conocimiento dentro de sus prácticas de carácter investigativo en el campo de la cultura regional y del contexto. Como se ha discutido en el campo educativo y desde el mismo constructivismo, el conocimiento no se transmite, se construye entre estudiantes- profesores, tanto quien enseña como el que aprende.

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Para reflexionar y en palabras de Freire "La educación como práctica de la libertad es un acto de conocimiento, una apropiación crítica de la realidad y, por lo tanto, una concientización que no debe ser confundida con toma de conciencia de la realidad", Freire ( ) Finalmente, el punto de partida donde se encuentra la liberación del oprimido, viene dada en la alfabetización.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

EDUCACIÓN BANCARIA: EL SABER COMO UN DEPÓSITO

En la concepción bancaria, el sujeto de la educación es el educador el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una especie de «recipientes» en los que se «deposita» el saber. El único margen de acción posible para los estudiantes es el de archivar los conocimientos, convertidos en objetos del proceso, padeciendo pasivamente la acción del educador.

De este modo, a mayor pasividad, con mayor facilidad los oprimidos se adaptarán al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad. La educación bancaria es, por tanto, un instrumento de opresión.

EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA: DIÁLOGO LIBERADOR

La propuesta de Freire es la «Educación Problematizadora» que niega el sistema unidireccional propuesto por la «Educación bancaria» ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta, y elimina la contradicción entre educadores y educandos. Ambos, educador y educandos, se educan entre sí mientras se establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. Con la «Educación Problematizadora» se apunta claramente hacia la liberación y la independencia, pues destruye la pasividad del educando y lo incita a la búsqueda de la transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose.

COMITÉ CIENTÍFICO

LA DIALOGICIDAD: ESENCIA DE LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LIBERTAD

El diálogo es un fenómeno humano por el cual se nos revela la palabra, de la que podemos decir que es el diálogo mismo. Por ello hay que buscar la palabra y sus elementos constitutivos. Descubrimos así que no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.

La palabra inauténtica no puede transformar la realidad, pues privada de su dimensión activa, se transforma en palabrería, en mero verbalismo, palabra alienada y alienante, de la que no hay que esperar la denuncia del mundo,

 ISBN: 978-628-95101-5-7

pues no posee compromiso al no haber acción. Sin embargo, cuando la palabra hace exclusiva referencia a la acción, se convierte en activismo, minimiza la reflexión, niega la praxis verdadera e imposibilita el diálogo.

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. El diálogo implica un encuentro de los hombres para la transformación del mundo, por lo que se convierte en una exigencia existencial.

Y no podemos dejar de recordar que para Freire, la palabra tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión. Ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador. La reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo. La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo.

COMITÉ CIENTIFICO

EL MÉTODO DE PAULO FREIRE

El método de Freire es fundamentalmente un método de cultura popular, que, a su vez, se traduce en una política popular: no hay cultura del pueblo sin política del pueblo. Por este motivo, su labor apunta principalmente a concienciar y a politizar. Freire no confunde los planos político y pedagógico: ni se absorben, ni se contraponen. Lo que hace es distinguir su unidad bajo el argumento de que el hombre se hace historia y busca reencontrarse; es el movimiento en el que busca ser libre. Ésta es la educación que busca ser práctica de la libertad.

La metodología surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre la misma práctica y transformarla. De esta manera, la metodología está determinada por el contexto de lucha en que se ubica la práctica educativa: el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal, sino que tiene que ser construido por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar su realidad.

La manera en que Freire concibe la metodología quedan expresadas las principales variables que sirven de coordenadas al proceso educativo como acto político y como acto de conocimiento; éstas son: la capacidad creativa y transformadora del hombre; la capacidad de asombro, que cualquier persona tiene, sin importar la posición que ocupe en la estructura social; la naturaleza social del acto de conocimiento y la dimensión histórica de éste.

Otras características del método de Freire son su movilidad y capacidad de inclusión. Por ser una pedagogía basada en la práctica, ésta está sometida constantemente al cambio, a la evolución dinámica y reformulación. Si el hombre es un ser inacabado, y este ser inacabado es el centro y motor de esta pedagogía, es obvio que el método tendrá que seguir su ritmo de dinamicidad y desarrollo como una constante reformulación.

BIBLIOGRAFÍA

https://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm

 ISBN: 978-628-95101-5-7

RESEÑA

ROSA DEISY ZAMUDIO GONZÁLEZ

Doctora en Pensamiento Complejo, estudiante de posdoctorado en Pensamiento Complejo, Doctor Honoris causa otorgado por la OIICE por calidad educativa, Magister en Educación, Especialista en Ciencias de la Complejidad, Especialista en Gerencia de recursos humanos, Especialista en educación con énfasis en procesos psicopedagógicos, Psicóloga, profesor titular de tiempo completo de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Villavicencio, impartiendo los cursos de informes psicológicos, psicología educativa, psicología diferencial, docente investigadora en temas de género, violencia escolar y sexualidad, líder del grupo de investigación PROMETEO del programa de Psicología. Asesora de proyectos de investigación de pregrado y postgrado de maestría en dificultades de aprendizaje y educación, ponente y conferencista en varios eventos nacionales e internacionales. Escritora y publicación de artículos, capítulos de libros con ISSN y ISBN. Reconocimientos en eventos a nivel internacional, nacional e institucional por experiencia y trayectoria académica en el campo investigativo y académico.

COMITÉ CIENTIFICO

ESTRATEGIAS ARTÍSTICO PEDAGÓGICAS A FAVOR DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN ETAPA ESCOLAR

ARTISTIC PEDAGOGICAL STRATEGIES IN FAVOR OF THE SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF BOYS AND GIRLS IN SCHOOL STAGE

Diana Paola Muñoz Martínez

Fabio Nebardo Gembuel Tunubalá

Fundación Universitaria de Popayán
Investigación Cualitativa
Colombia

COMITE CIENTÍFICO

RESUMEN

El estudio “Estrategias Artístico Pedagógicas a favor del Desarrollo Socioemocional de los niños y niñas en etapa escolar”, vincula el reconocimiento del espacio de aprendizaje, la práctica pedagógica y las expresiones artísticas como herramientas para la expresión personal y la resolución de conflictos de los niños en etapa escolar. De allí la importancia del desarrollo socioemocional de los niños a través del juego simbólico y la exploración de las artes, como canales de expresión de su sentir: ¿Cuáles son sus temores? ¿Qué sienten al ingresar a la escuela? ¿Qué expresan sus

creaciones artísticas? son algunos de los interrogantes que podemos empezar a hacernos en la búsqueda de acompañar los procesos de autorregulación y desarrollo socioemocional. De allí que en el marco de la investigación Cualitativa, sea importante identificar qué tipo de estrategias artístico pedagógicas se pueden implementar para fortalecer el desarrollo socioemocional y la resolución de conflictos, así como para construir la autonomía y auto regulación que deviene en bienestar.

PALABRAS CLAVE

Estrategias artístico pedagógicas, Desarrollo socioemocional de la niñez, Funciones ejecutivas, Convivencia escolar, Prácticas artístico pedagógicas.

COMITÉ CIENTÍFICO

ABSTRACT

The study “Artistic Pedagogical Strategies in favor of the Socio-emotional Development of boys and girls in school years”, links the recognition of the learning space, pedagogical practice and artistic expressions as tools for personal expression and conflict resolution of children. in school stage. Hence the importance of children's socio-emotional development through symbolic play and the exploration of the arts, as channels for expressing their feelings: What are their fears? What do you feel when you enter school? What do your artistic creations express? These are some of the questions that we can begin to ask ourselves in the search to accompany the processes of self-regulation and socio-emotional development. Hence, within the framework of Qualitative research, it is important to identify what type of artistic pedagogical strategies

can be implemented to strengthen socio-emotional development and conflict resolution, as well as to build autonomy and self-regulation that results in well-being.

KEYWORDS

Artistic pedagogical strategies, Socio-emotional development of childhood, Executive functions, School coexistence, Artistic pedagogical practices.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

En primera instancia y a modo de ejemplificación, es importante comprender el impacto emocional de las niñas y los niños durante el aislamiento producido por el Covid19 para entender las sensaciones de miedo, amenaza e inseguridad, el manejo de la angustia, las retracciones ligadas al sueño o a la alimentación, toda una serie de factores estresantes. “Cuando las niñas y los niños vuelvan a las instituciones no serán los mismos”. Todos estarán atravesados por este fenómeno mundial. Requerirán y reclamarán una nueva educación para nuevas infancias.

Los educadores también cambiarán, implicará que todos desarrollemos la función ejecutiva de autocontrol o autorregulación. (Unicef, 2020, p. 8)

De esta manera, el presente estudio deviene en propuesta artístico pedagógica alternativa a favor del desarrollo de competencias socioemocionales que incluyen no sólo el desarrollo de procesos cognitivos o

 ISBN: 978-628-95101-5-7

mentales sino también áreas afectivas como la identificación y manejo de las emociones, el desarrollo de las funciones ejecutivas, así como las habilidades de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad. Así mismo, en el marco actual post pandemia, es preciso atender de manera urgente la situación emocional de la infancia, creando espacios de diálogo y expresión de pensamientos, ideas, temores y sueños. La investigación tiene un enfoque Cualitativo que busca la comprensión de los fenómenos sociales y educativos, en este caso particular relacionado con la búsqueda de bienestar integral de los niños desde su desarrollo socioemocional. Se llevó a cabo una intervención a partir de talleres de creación artística dirigidos a 40 niños y niñas entre los 5 y 10 años de edad. Se desarrolló experiencias pedagógicas en las que los niños expresaron sus sentimientos de forma oral y a través de expresiones artísticas y acuerdos de convivencia planteados en el aula. Además, como resultado se creó un libro infantil inspirado en los relatos de los participantes. Todo ello a favor de la construcción de su proyecto de vida inicial desde la exploración de las artes y la literatura infantil. De esta manera, se abordó la generación de prácticas artístico pedagógicas que respalda al maestro en la búsqueda de formación integral de los niños y niñas en etapa escolar de una Institución Educativa rural de la ciudad de Popayán, Cauca, Colombia.

COMITÉ CIENTIFICO

REVISIÓN DE LA LITERATURA

SOBRE LA MULTIPLICIDAD DE EMOCIONES

Las *emociones* pueden asumirse como respuestas del organismo a estímulos externos, que logran vincularse a nuestro interior y nos llevan a experimentar sensaciones agradables o su opuesto. Es preciso resaltar, lo beneficiosas que son las emociones para la conservación misma del ser humano; estas pueden ser positivas o negativas, en tanto aporten o no al bienestar de las personas.

Cuando nos referimos a las *emociones negativas*, tomamos como base al miedo, la ira y la tristeza. De otra parte, al hablar de las emociones positivas, estas se enmarcan en la alegría, el amor y la felicidad.

No obstante, desde los aportes de Bisquerra (2016), señala que:

Las emociones negativas suelen ser más frecuentes, más intensas y más duraderas que las positivas. Por naturaleza estamos más sensibilizados ante lo negativo que ante lo positivo. Esto se explica en el hecho de que las emociones negativas tienen una función esencial para aumentar las probabilidades de supervivencia. Mientras que las emociones positivas no son indispensables para sobrevivir, van orientadas a la felicidad. Pero conviene tener presente que estamos programados para sobrevivir, no para ser felices.

Ser felices significa nadar contracorriente: superar el campo gravitatorio de las emociones negativas para intentar acercarse a las positivas (p. 25-26).

El bienestar es por tanto una búsqueda preciada a lo largo de la vida. Por esta razón, cobra importancia la gestión de las emociones, lo que hacemos o dejamos de hacer con las mismas; lo que repercute en el bienestar propio y de los otros. Aún cuando pasamos la mayoría del tiempo en estados emocionales neutros, sin mayor conciencia de ello.

Por tanto, una de las pretensiones según el autor es “pasar de estados emocionales neutros a positivos: hacer consciente el bienestar con la participación de la voluntad. Esto es una forma de regulación emocional” (Bisquerra, 2016, p. 25)

De ahí que desde la clasificación de Paul Ekman (2017) sobre las emociones básicas, a saber: miedo, ira, tristeza, alegría, sorpresa, asco; se incorporen otros tipos de emociones, desde la visión educativa: *emociones sociales* y *emociones estéticas*. Las primeras, se relacionan con aquellas emociones que se generan por la interacción efectiva o no con un integrante o grupo de la sociedad; lo que puede despertar vergüenza, timidez, cordialidad y empatía, etc. Todo ello de suma importancia, para el buen desarrollo de las actividades humanas y el bienestar propio y de los demás.

En cuanto a las *emociones estéticas*, hacen referencia a las sensaciones que emergen del sujeto a través de la contemplación de obras artísticas y/o la exploración misma de las múltiples sensibilidades (visuales, sonoras,

corpóreas, el arte de la tierra, entre otras). Posibilidad ésta de encontrar la idea de belleza en la búsqueda de expresión que deviene en tranquilidad y armonía.

SOBRE EL DESARROLLO EMOCIONAL Y LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

Es menester resaltar la importancia del desarrollo socioemocional de los niños y niñas en etapa escolar y la necesidad de favorecer la expresión de sus sentimientos y emociones; pero a su vez la posibilidad de comprensión de su sentir en procura de la auto regulación. De allí que:

Cuando se habla de desarrollo socioemocional o afectivo se hace referencia al proceso por el cual los niños y las niñas construyen su identidad, su autoestima, su seguridad, la confianza en sí mismos y en el mundo que los rodea, a través de las interacciones que establecen con sus pares significativos, ubicándose como una persona única y distinta. Mediante este proceso, la niña o el niño puede distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y controlarlas. Es un proceso complejo que toma particular importancia en estos tiempos porque en el reencuentro presencial habrá que poder nombrar los afectos y sus intensidades, en muchas ocasiones compartidos, hablar de ellos, dramatizarlos, ubicarlos en objetos externos, darles sentido. (MEN, 2020)

De otra parte, según Bauermeister (2008) las Funciones ejecutivas (FE) “Son actividades mentales complejas, necesarias para planificar, organizar,

 ISBN: 978-628-95101-5-7

guiar, revisar, regularizar y evaluar el comportamiento necesario para adaptarse eficazmente al entorno y para alcanzar metas" (p.7). Están presentes en prácticamente la totalidad de las actividades de la vida cotidiana, las FE son los procesos más evolucionados de nuestro cerebro y constituyen el sistema de control y regulación de la mente.

Para Ruiz (2018) las funciones ejecutivas como la flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo y control inhibitorio son necesarias para el desarrollo de habilidades como la toma de decisiones, la memoria, la inhibición que permiten mantener la concentración en un solo objetivo y son esenciales en el desempeño de las niñas y los niños en la vida escolar y posteriormente en el ámbito laboral.

COMITÉ CIENTÍFICO

EDUCACIÓN ARTÍSTICA, JUEGO Y LENGUAJE

El autor Herbert Read afirma que la Educación Artística es un método educativo de validez absolutamente universal, de allí que «La gracia que podemos inculcar mediante la música, la poesía y las artes plásticas no es una conquista superficial sino la clave de todo conocimiento y de toda conducta noble.»(Read, 1966: 29), es decir, la constante práctica artística en tanto expresiva y comunicativa establece una relación estrecha con el entorno, con el otro y consigo mismo, posibilitando la acción y la reflexión más allá de la palabra, hablamos entonces de la experiencia estética pues, a juicio de Read, "en la creación de cosas bellas, nuestros sentimientos se cristalizaran en pautas que constituyen los moldes de la virtud."(Read, 1966 p.107)

De otra parte, Bruner (1983), toma como tema de abordaje la relación entre el juego, el lenguaje y el pensamiento; encaminado a la organización de las actividades lúdicas para el desarrollo del potencial de los niños y la vivencia a plenitud. No obstante, el autor refiere en el marco de las funciones del juego, algunas características del mismo que nos atañen principalmente: *El juego sirve como medio de* exploración *y también de invención.* Generalmente, la puesta en marcha del juego se da de forma espontánea, abriendo las ventanas de la imaginación y el disfrute. De igual manera, *El juego es una proyección de la vida interior hacia el mundo*, la posibilidad de exteriorizar los deseos más profundos, pero a su vez hacer visible los temores, recrear las realidades caóticas y trascender a la construcción de otros mundos posibles; es una forma de imitación idealizada de la vida adulta, y una forma creativa de resolver los conflictos. Sin olvidar, que la pretensión por excelencia del juego es la mera diversión.

En cuanto al lenguaje de la palabra creativa, se puede afirmar que se nutre del componente lúdico para favorecer su adherencia al mundo infantil. Al respecto Carmen Morón (2010) refiere: “El juego es parte de la creación literaria y en especial de la poética. La literatura infantil emplea las palabras de una manera tal que producen un efecto lúdico y muchas veces también educativo, ya que favorecen el desarrollo de la creatividad y de las habilidades del lenguaje como la redacción y la ortografía, al mismo tiempo que permite ir familiarizándose con un vocabulario cada vez más amplio” (Morón,2010, p.3)

 ISBN: 978-628-95101-5-7

MÉTODOS

La presente investigación se enmarca en el enfoque de investigación Cualitativa, el cual posee como propósito fundamental interpretar los fenómenos educativos y sociales relacionados con la importancia del desarrollo socioemocional a través de la implementación de estrategias artístico - pedagógicas y de creación literaria con los niños y niñas en etapa escolar. Todo ello a favor de la construcción de escenarios de convivencia escolar armoniosa en el marco de la educación infantil desde las artes.

El tipo de investigación seleccionado es la Investigación, Acción, Pedagógica; que alude en síntesis al ejercicio de reflexión profunda sobre el quehacer pedagógico, en este caso, en la línea de Educación, Arte y Desarrollo Socioemocional desde las artes; en procura de la Acción- generación de una práctica artístico pedagógica alternativa más efectiva; que atienda a las necesidades del contexto educativo particular a favor del fomento de la convivencia escolar pacífica y el desarrollo socioemocional; para finalmente Validar-evaluar la efectividad de la misma.

El proceso de creación literaria, construcción de un prototipo de juego de mesa sobre la gestión constructiva de las emociones y la cartilla didáctica pedagógica se realiza desde el pensamiento de diseño propuesto por Beckman y Barry (2007). Un primer momento para entender el problema y un segundo momento para plantear una propuesta. En el primer momento las fases de desarrollo son Explorar; Organizar y describir; Comparar y analizar. En el segundo momento son priorizar y decidir; probar y validar. Integrar para resolver.

TÉCNICAS

El Taller Artístico Pedagógico Investigativo (TAPI): el TAPI es una técnica de deviene de las técnicas propias de las investigaciones de tipo Investigación-Acción-Participativa. El TAPI se asemeja al *taller investigativo* propuesto por Casilimas (2002) el cual posibilita abordar situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo, desde una perspectiva integral y participativa. Este no solo permite la recolección de información sino también la planeación y el análisis. Pero a diferencia de este, el TAPI, es una técnica propicia para desarrollar procesos de formación, trasformación y creación artística y cultural. Tiene las siguientes ventajas:

- Posibilita la integración interdisciplinaria.
- Motiva hacia la investigación, la práctica docente y artística.
- Permite diseñar situaciones que impliquen para el participante realizar actividades analíticas, reflexiones personales, desarrollo de habilidades, adquisición de conocimientos, prácticas y procesos de creación artística y cultural.
- Posibilita la observación y el contacto con la realidad social-educativa de forma directa o con problemas específicos de la comunidad.
- Permite validar la efectividad de la práctica mediante una observación directa de los participantes y del escenario en el que se interviene.
- Posibilita la construcción de conocimientos desde los lenguajes artísticos y prácticas otras desde lo sensible.

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

El TAPI no solo es una técnica que facilita el logro de los objetivos propuestos en la investigación, sino que en sí mismo, el Taller Artístico Pedagógico Investigativo, es un aporte metodológico que al validarse deviene en Estrategias Artístico Pedagógicas. Lo cual es un valioso aporte que materializa aquel saber pedagógico de maestros y maestras investigadores para las comunidades académicas y los escenarios sociales, educativos y culturales.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE DATOS

ESTRATEGIAS ARTÍSTICO PEDAGÓGICAS

Es preciso resaltar, la articulación entre el ámbito socioemocional y las prácticas artístico pedagógicas que viabilizan el acercamiento sensible y reflexivo a las realidades sociales y personales que atraviesan afectivamente a los más pequeños. De esta manera, se presentan diversas estrategias a favor del desarrollo socioemocional de los niños y niñas en etapa escolar.

Una de las estrategias alude al *proceso exploración y creación literaria* articulada a la indagación sobre las realidades de los niños y la consecuente identificación y expresión de las emociones que dichas realidades suscitan en ellos. Por esta razón, la familia y la escuela tienen un papel trascendental como mediadores en dicho proceso.

Al respecto, Morón (2010), hace referencia a los beneficios de la literatura infantil en la formación integral de la niñez:

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

La recepción de literatura desde la primera infancia es la actividad más beneficiosa para conseguir el éxito de los niños/as en su acceso a la comunicación escrita, y un instrumento privilegiado para ayudarles a construir su identidad y la del entorno que les rodea. Por ello, las aulas de Educación Infantil y Primaria deben ser lugares que aseguren el contacto vivo y placentero entre niños/as y libros (Morón,2010, p.1)

De allí la importancia de crear espacios de comunicación y expresión de pensamientos, ideas, emociones y sentimientos que logren objetivarse a través de la *palabra creativa* u otras formas de lenguaje que viabilicen la toma de conciencia del propio sentir y su relación con el sentir de los otros. Por esta razón, es necesario reconocer que "El lenguaje es vasto e ilimitado, con creatividad podemos expresar absolutamente todo lo que sentimos, pensamos o intuimos. Los conceptos pueden entenderse mejor con palabras bien aplicadas, con metáforas que nos expresen colores, olores y sonidos" (Magdaleno, 2003, p.40)

Es así como a favor de la comprensión de las realidades caóticas a las que se ven expuestos los niños, y la necesaria gestión de las emociones que se derivan de las mismas, se realiza una creación colectiva del siguiente cuento, a saber:

Corazón camaleón
Por: Diana Paola Muñoz M. y Fabio Gembuel T.

Dana va alegre, cantando y saltando, rumbo a la escuela…
A la dulce niña le gusta leer historias y escribir su nombre de múltiples colores.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Su corazón late de la emoción…
Un nuevo día de aventuras está por comenzar…
…Aprendiendo números y letras, a cantar y compartir…
La escuela un lindo refugio
Se puede convertir.

De regreso a casa
Su corazón se entristece…
Recuerda que tiene una tarea pendiente:
"Hacer sonreír a su mamita linda"
Uff ¡Que difícil trabajo!
"No siempre lo puede conseguir"

Por más que lo intenta
Su mami no deja de pensar,
en aquello que aspira su corazón alcanzar.

Más tarde en la noche …
Cuando Dana y sus hermanos
En la cama, están ya…
"Suenan truenos y centellas"
Papá ogro, regresó.

Su corazón, siente miedo y un profundo dolor…
Le gustaría salir volando y escapar de aquel lugar…
Pero recuerda a sus hermanos y los quiere abrazar.

Después de aquel abrazo fraterno,
Los niños deciden orar,
recordando la enseñanza de su querida abuelita…

Y aquella noche en sueños,
Dana se siente libre.
Recibe el amor verdadero de su Padre celestial:
Mi niña linda "guarda tu corazón de toda cosa guardada porque de él mana la vida" (Proverbios 4:23).
No dejes de ser luz, que tu corazón resplandezca y transforme todo a tu alrededor.

A la mañana siguiente,
El sol brilla resplandeciente
Y a sus padres Dana quiere abrazar…
Su corazón ha decidido perdonar,
Y una nueva historia comenzar…

FIN

Figura 1.
Ilustración Cuento: Corazón camaleón.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Nota: Autor Fabio Gembuel (2023)

Siendo la emoción uno de los elementos clave que sustenta la literatura infantil, se logra inferir la conveniente incorporación de estrategias pedagógicas que despierten el gusto por la exploración y creación de la literatura infantil como posibilidad de expresión y comunicación a favor del autoconocimiento y la creación de sentido sobre el mundo que nos rodea.

De esta manera, en el ejercicio mismo de exploración del cuento "Corazón Camaleón" los niños y niñas participes de la narración[1], se mostraron enormemente identificados con el personaje principal; aludiendo a su gusto por

[1] Estudiantes de aula multigrado de la I. E. Las Huacas, sede rural Clarete.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

ir a la escuela: “a aprender a leer y escribir” (P1-Participante 1), “a jugar y divertirse” (P2), “a contar y hacer amigos” (P3). En seguida, mencionan todo aquello que hacen para que su mamá o abuela no se sientan tristes: “me porto bien y ayudo a lavar los platos” (P4), “lavo mi ropa y hago las tareas, porque mi mamá llega cansada del trabajo” (P5), “le doy un abrazo y le digo que la quiero” (P3).

Más tarde la maestra pregunta: ¿Cuándo se entristece nuestro corazón? ¿En qué momento sentimos miedo? A lo que los niños responden: “Cuando nos hacen daño” (P5), “cuando me gritan y me pegan” (P6). ¿Qué tendríamos que hacer para que nuestro corazón deje de estar triste? Uno de los participantes expresa: “Tener el corazón grande como Dana, que perdonó y abrazo a sus papas” (P2) y los compañeros asienten.

En ese orden de ideas, se trae a colación los aportes de Carmen Morón (2010):

> Los adultos tienden a ignorar el universo interior del niño/a, a sus ojos pareciera como si los pequeños no fuesen capaces de tener emociones o sentimientos complejos. La literatura infantil desnuda sentimientos y emociones infantiles, revelando una riqueza inusitada. La sensación del adulto de que el niño/a no reflexiona y de que sus sentimientos son limitados queda claramente desmitificada.
>
> La enorme variedad de sentimientos que reflejan las obras literarias infantiles, es decir, el gran abanico emocional va más allá de la tristeza, el enfado o la alegría, sirven al niño/a que se acerca a estas obras como una herramienta para aprender a reconocer sus propias emociones, como una guía para desarrollarlas e interpretarlas.
>
> Por tanto, las obras literarias cumplen una labor educativa muy importante al influir en la formación de la inteligencia emocional, y esto es clave para el desarrollo afectivo del niño/a. (Morón,2010, p.4).

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Otra estrategia artístico pedagógica alternativa a favor del desarrollo socioemocional de los niños y niñas en etapa escolar es la *creación de secuencias didácticas integradoras,* que como señala Ángel Díaz-Barriga,

> Constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos, con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo. Por ello, es importante enfatizar que no puede reducirse a un formulario para llenar espacios en blanco, es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades "para" el aprendizaje de los alumnos". (Díaz, 2013. p.1)

La secuencia didáctica "*Descubre las emociones"* se desarrolla en el marco de los momentos de la organización de la práctica pedagógica (Indagar, Proyectar, Vivir la experiencia y Valorar el proceso), propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en la idea de que "La práctica pedagógica le permite a maestras y maestros organizar el para qué, el qué, con quiénes y el cómo se potencia el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños, de manera intencionada, sistemática y estructurada" (MEN, 2018) .

A continuación, se presenta la Secuencia Didáctica en mención:

Propósito: Potenciar el desarrollo de las competencias comunicativas y socioemocionales de los niños de Transición y Primero de las Institución Educativa las Huacas, Popayán, Cauca, Colombia, a través de la exploración de la palabra creativa y el taller de pintura con témperas.

I.INDAGAR:

¿Quiénes son los niños y las niñas?

En términos generales, los niños y niñas de grado transición y primero de la Institución Educativa Las Huacas sede principal primaria, son estudiantes entre los cinco y seis años, provenientes de contextos rurales y heterogéneos, que reflejan por medio de sus actitudes, la situación socioemocional y económica que viven a diario. Muchos de ellos presencian dinámicas disfuncionales, de abandono de los padres y situaciones de maltrato intrafamiliar y descuido.

En cuanto al aspecto socioeconómico, tenemos que algunos estudiantes provienen de familias inestables, de bajos recursos económicos, un nivel educativo muy heterogéneo, es decir, personas que no tienen grado alguno de escolaridad hasta personas con nivel básico y medio de formación académica. De otra parte, los padres de familia en su gran mayoría trabajan durante todo el día, situación que dificulta el atender y dedicar tiempo en el acompañamiento escolar y el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. Razón por la cual, es preciso atender la formación integral de los pequeños.

Taller "Descubriendo las emociones"

La dinámica del taller de lectura alude al despertar el interés por la narración compartida en la vinculación con el juego de palabras y preguntas orientadoras que dinamizan la comprensión de lo explorado.

Actividad No.1 Lectura en voz alta "Caleidoscopio se emociona" por Ana Delgado

"Las emociones llegan sin esperarlas: de pronto, sientes tu corazón moverse y pasas de la alegría al llanto, de la sorpresa al enfado... Esta singular historia de amistad te ayudará a conocer las distintas emociones y a comprender que todos compartimos los mismos sentimientos."(Delgado y Ribón, 2020, *s.p.*)

Para el desarrollo de la actividad No 1 se dispone el espacio de manera que los niños y niñas puedan disfrutar de la exploración

del referente de la literatura infantil, permitiendo la participación ordenada en las intervenciones. Se vincula la estrategia con el micrófono de la participación; con el cual se regula las intervenciones orales de los niños y niñas de transición y grado primero.

Se plantean una serie de preguntas orientadoras ligadas al desarrollo de habilidades lectoras (antes, durante y después de la lectura).

¿De qué creen que puede tratarse la historia “Caleidoscopio se emociona”? (Invitación a realizar la lectura de la imagen- portada del libro) (Antes)

¿Alguna vez se han sentido como Caleidoscopio? (Durante)

¿Por qué creen que sea importante expresar lo que sentimos? (Después de la lectura).

¿A qué personas podemos acudir para expresar nuestras emociones? ¿De qué manera nos podrían ayudar?

Sumado a lo expuesto con antelación, se socializan las imágenes, invitando a los niños a la lectura de estas. Posteriormente, se plantean algunas preguntas complementarias, a saber: ¿Cómo nos vemos cuando experimentamos las diferentes emociones como: la alegría, la sorpresa, el miedo, los celos, la envidia, la pena? entre otros. ¿Algunas veces sientes que te palpita el corazón? ¿Has pasado de la alegría al llanto?

II. VIVIR LA EXPERIENCIA:

Conectar, explorar, disfrutar y conocer con los niños y las niñas

¿Qué es importante durante la experiencia?

El desarrollo de la actividad permitió la participación igualitaria de los niños y niñas, la expresión de sus ideas, emociones y sentimientos a partir de las respuestas a las preguntas orientadoras planteadas, antes, durante y después de la lectura del texto “Caleidoscopio se emociona”. De igual manera, se promueven los acuerdos para el desarrollo de la convivencia escolar

 ISBN: 978-628-95101-5-7

pacífica, promoviendo la escucha, la participación por turnos y la valoración del trabajo individual y colectivo desde la actividad de creación artística del personaje “Monty, el saltamontes”.

Actividad Complementaria: Elaboración en materiales didácticos de un personaje de la historia “Monty el Saltamontes”

Materiales:

-Rollos de papel higiénico

-Tempera color amarillo

- Palitos de colores

-Tijeras

-Ega

- Alambre dulce de colores

De esta manera, se organizaron los niños en mesas de trabajo, cada uno con sus respectivos materiales, con el propósito de que los niños y niñas elaboren el personaje seleccionado. Las primeras indicaciones están dirigidas a pintar el tubo de papel higiénico con témperas, así como la elaboración del cuerpo y cabeza del personaje.

La Docente habla con los niños sobre las emociones que “Monty el saltamontes” despertó en Caleidoscopio. Indica que dejarse llevar por los celos y la envidia nos aleja de disfrutar de personas y momentos importantes; por lo

COMITÉ CIENTÍFICO

que buscar ser solidario y empático nos ayuda a no tener sentimientos negativos. Finalmente, la maestra refiere que el Saltamontes es símbolo de empatía y amistad.

III. VALORAR EL PROCESO:

Reflexionar, reconocer y enriquecer

¿Por qué es importante volver sobre lo indagado, proyectado y vivido?

Finalmente, se resalta “la importancia del desarrollo socioemocional de los niños a través del juego simbólico y la exploración de las artes, como canales de expresión de su sentir: ¿Cuáles son sus temores? ¿Qué sienten al ingresar a la escuela? ¿Qué quieren expresarnos? ¿Qué representan con sus dibujos?, son algunos de los interrogantes que podemos empezar a hacernos en la búsqueda de acompañar los procesos de autorregulación y desarrollo socioemocional”, asumiendo como marco de referencia la estrategia Emociones para la Vida-Programa de Educación Socioemocional del Ministerio de Educación Nacional (2018).

Por esta razón, se desarrolló de forma intencionada experiencias pedagógicas en las que los niños expresan sus sentimientos de forma oral y a través de representaciones gráficas, participan en juegos colaborativos en el marco del respeto, sigue orientaciones y acuerdos de convivencia planteados en el aula e inician con la construcción de su proyecto de vida inicial desde la exploración de las artes y la literatura infantil. Todo ello a favor del desarrollo de competencias socioemocionales “que incluyen no sólo el desarrollo de

procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la identificación y manejo de las emociones, así como las habilidades de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad" (MEN, 2018).

A MANERA DE CIERRE REFLEXIVO

La creación e implementación de estrategias artístico pedagógicas enmarcadas en la expresión creativa de sus ideas, pensamientos y emociones, permite la adopción de manera progresiva de las pautas de convivencia armoniosa, propiciando el desarrollo de las funciones ejecutivas de control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad mental.

Es de resaltar, que la experiencia vivida, les permitió a las maestras acercarse de manera profunda al mundo interior de los niños y niñas, a las realidades cotidianas complejas, que desde muy pequeños tienen que aprender a sortear. Es a partir de este acercamiento y comprensión de las necesidades de formación de la primera infancia, donde cobra sentido la pedagogía del amor, la escucha, el abrazo, las palabras constructivas y el reconocimiento de sus habilidades.

BIBLIOGRAFÍA

Bauermeister, J. (2008) Funcionamiento de las funciones ejecutivas. volumen 3

Bisquerra, R. (2016) Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En Soler, Aparicio, Díaz, Escolano y Rodríguez (Coord.) Inteligencia Emocional y Bienestar II. Editorial UNE. p. 20-31.

Bruner, J. (2003). Juego, pensamiento y lenguaje. Infancia: educar de 0 a 6 años, (78), 4-10.

Beckman, S. & Barry, M. (2007) Innovation as a Learning procesos: Embeddinng Design Thinking. California management Review. 50(1) 25-57

Casilimas, C. A. S. (2002). Investigación cualitativa. Icfes.

Delgado y Ribón (2020). Descubre las emociones Caleidoscopio se emociona. Susaeta.

Díaz-Barriga, A (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. IISUE-UNAM. Recuperado de: http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Prierra%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Ekman, P. (2017). El rostro de las emociones. Barcelona: RBA Bolsillo

Magdaleno, M. (2003). La lectura para el desarrollo infantil. LD Books.

MEN (2020). Ideas para reconocer y expresar las emociones. Universidad Nacional de Colombia.

MEN (2018). Emociones para la vida-Programa de Educación Socioemocional.

Morón, M. C. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. Temas para la educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza 8, 1-6.

Read, H. (1966) La redención del robot, Buenos Aires, Proyección

Ruiz, L. A. (2018). Intervención a partir del juego para el desarrollo de las funciones ejecutivas en la edad escolar: una experiencia didáctica en un aula de clase. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10554/39876.

UNICEF (2020). Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. El Impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes. Tercera ola-Informe de resultados. Diciembre de 2020. Conocida como «Encuesta Rápida»

UNICEF (2021). Primera Infancia. Impacto emocional en la pandemia.

RESEÑA DE AUTORES

DIANA PAOLA MUÑOZ MARTÍNEZ

Filósofa, Especialista en Pedagogía de la lectura y la escritura, Magister en Educación de la Universidad del Cauca. Doctora en Educación de la Universidad del Valle. Docente investigadora del programa de Licenciatura en Educación Artística y Cultural de la Fundación Universitaria de Popayán. Directora del Grupo de Investigación InvestigArte LEBEA.

FABIO NEBARDO GEMBUEL TUNUBALÁ

Licenciado en Artes Visuales de la Universidad del Valle, Magister en Comunicación con Especialidad en Audiovisual y Multimedia de la Universidad Europea del Atlántico. Magíster en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura. Docente investigador del programa de

Licenciatura en Educación Artística y Cultural de la Fundación Universitaria de Popayán.

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE HÁBITOS DE ESTUDIOS EN LAS PRÁCTICAS AÚLICAS

STRATEGIES AND TECHNIQUES FOR STUDY HABITS IN PRACTICES

Dunia Caicedo de Sanchez

Universidad Especializada de las Américas – UDELAS
Praxis académica
Ciudad de Panamá

COMITÉ CIENTÍFICO

RESUMEN

Según la definición de Gutiérrez (2008), las técnicas de estudio se comprenden como habilidades complejas, que se componen de tácticas más elementales. Asimismo, se entiende que una estrategia está constituida por habilidades organizadas, las cuales se emplean con el objetivo específico de llevar a cabo una tarea concreta, en este contexto, en el proceso de aprendizaje.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

PALABRAS CLAVES

Aulas de clases, Estrategias de aprendizaje, Enseñanza, Educación, Técnicas de estudio.

ABSTRACT

According to Gutiérrez's definition (2008), study techniques are seen as complex skills composed of more elementary tactics. Similarly, it is understood that a strategy consists of organized skills, which are employed with the specific aim of carrying out a particular task, in this context, the learning process.

KEYWORDS

Classrooms, Learning Strategies, Teaching, Education, Study Techniques.

INTRODUCCIÓN

Las estrategias de aprendizaje que los estudiantes emplean en su proceso de adquisición de conocimientos, especialmente en lo que respecta a sus hábitos y técnicas de estudio, tiene una larga historia que se remonta a tiempos antiguos (Martínez-Otero & Torres, 2005, citados por Alcalá, 2011).

Sin embargo, en años recientes, este tema ha experimentado un aumento significativo en atención, en parte debido a la creciente población estudiantil, del cual un porecentaje, no cuentan con las competencias académicas necesarias.

Como resultado, se ha observado una proliferación de trabajos desde el aula destinados principalmente a mejorar el desarrollo y mantenimiento de hábitos de estudio y técnicas de trabajo intelectual, con el fin de abordar el bajo rendimiento escolar en todos los niveles educativos, incluyendo la educación universitaria (Alcalá, 2011).

Los educadores han señalado que algunos estudiantes enfrentan dificultades en cómo estudiar o carecen de las habilidades necesarias para mejorar su aprendizaje. Por lo tanto, es esencial revisar conceptos clave en esta área, con el propósito de suscitar el interés de los profesionales involucrados en la educación y comprometidos con resolver este problema.

La experiencia ha demostrado que un número considerable de estudiantes no logra superar las dificultades que la vida escolar les presenta, especialmente en el nivel universitario. Esto se atribuye a factores como el aumento en la demanda académica, la necesidad de una mayor organización en el trabajo académico, una dedicación más intensa al estudio y la exigencia de niveles más altos de autonomía.

Ayma (1996) sostiene que las técnicas de estudio comprenden un conjunto de recursos, principalmente basados en la lógica, que tienen como objetivo mejorar el rendimiento académico y simplificar el proceso de

memorización y aprendizaje. También se pueden definir como un conjunto de estrategias y métodos que están relacionados con el pensamiento y la autorreflexión en el contexto del aprendizaje. De esta manera, bajo esta denominación se engloban tácticas que desempeñan un papel directo en el proceso de estudio, el cual siempre se acompaña de estrategias como supervisar la ejecución de la tarea, hacerse preguntas a uno mismo, utilizar comparaciones y analogías, así como controlar y ajustar la propia ejecución, entre otras acciones.

Rondón (como menciona Lucho en 2012) define los hábitos de estudio como las acciones regulares y repetitivas que un estudiante muestra cuando se enfrenta al proceso de estudio. Por otro lado, Belaunde (citado por Lucho en 2012) concibe los hábitos de estudio como la forma en que una persona aborda su trabajo académico en su rutina diaria, es decir, la costumbre natural de buscar aprender de manera rápida, sencilla, agradable y automática (García y Condemarín, 2008). En esencia, los hábitos de estudio se refieren a la práctica de estudiar sin necesidad de que se le ordene al estudiante hacerlo, lo que implica que desarrollar estos hábitos requiere de voluntad y motivación. En última instancia, el hábito de estudio se refiere al conjunto de procesos mentales que todo estudiante debe dominar para mejorar su aprendizaje (Galindo y Galindo, 2011).

Según Dollard y Miller (1996, citados por Caballo en 1998), los hábitos se refieren a la asociación aprendida entre un estímulo y una respuesta, y son estructuras temporales que pueden surgir y desaparecer, ya que son

 ISBN: 978-628-95101-5-7

adquiridos y, por lo tanto, pueden ser desaprendidos. En resumen, los hábitos son acciones que se realizan regularmente y de forma automática, representando una práctica o costumbre que se repite con frecuencia y contribuye al desarrollo de habilidades. Por lo tanto, es esencial establecer hábitos de estudio en la vida cotidiana del estudiante, lo que requiere un proceso gradual de enseñanza y adaptación. La efectividad de estos hábitos depende del compromiso tanto del estudiante como del profesor (Alcalá, 2011).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

COMITÉ CIENTIFICO

A Jean Piaget le interesó el proceso de desarrollo del conocimiento en los niños, es decir, cómo se forma el conocimiento en un individuo que está en una etapa de crecimiento y formación (Díaz Barriga, s.f, p.117). En este contexto, argumentó que los niños aprenden de diversas maneras a medida que avanzan en su desarrollo. Enfatizó que el aprendizaje se lleva a cabo a través de los procesos de asimilación y acomodación, lo que implica una adaptación continua que se desarrolla con el tiempo, basándose en las respuestas que el sujeto proporciona a una serie de estímulos tanto del pasado como del presente.

En este punto, es necesario aclarar que el efecto interactivo se halla supeditado a un factor interno que actúa como mecanismo regulador del desarrollo de la inteligencia, al cual Piaget denominó equilibrio. Bajo estas circunstancias, las estructuras cognoscitivas de un sujeto varían de acuerdo

con sus etapas de desarrollo, pero igualmente por las influencias del entorno y de hecho, en virtud de las características genético – ambientales; el estilo cognoscitivo es individual. En consecuencia, la inteligencia es una construcción continua que implica el ascenso a un estado superior de equilibrio.

Teniendo en cuenta la concepción piagetana de la inteligencia, se infiere que la función del pensamiento estaría al servicio de la acción; esto es, que los conocimientos se generan de la acción; no como simples respuestas asociativas, sino porque el pensamiento, además de operar sobre un objeto y transformarlo, es capaz de captar los mecanismos y estrategias de esa transformación.

Así, “en una demostración o una observación puede existir una acción interna por parte de cada sujeto, lo que permite reivindicar el papel del trabajo mental como base para la construcción del conocimiento.” (Díaz Barriga, s.f., p.130). Dentro de ese enfoque, que contempla el mundo interno del sujeto en relación directa con su experiencia cotidiana y su contexto de acción; el reto de la educación parece centrarse en el desarrollo de la inteligencia que debe asegurarse más allá del término de la vida escolar. De tal manera, durante las cuatro etapas por las cuales pasa el niño – sensorio-motriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales - ha de procurarse el desarrollo personal vinculado al entorno social, en razón de un equilibrio de los procesos de aprendizaje para satisfacción de las necesidades humanas.

El docente debe crear experiencias de aprendizaje significativo, dentro y fuera del aula, a fin de motivar al estudiante y despertar su interés genuino en

 ISBN: 978-628-95101-5-7

torno a los distintos campos del saber. “Entonces es necesario comprender la pedagogía como una disciplina reconstructiva que pretenda transformar un “saber-cómo”, dominado prácticamente, en un “saber-qué”, explícito, constatable con el conocimiento interactivo de los educadores”. (Mockus et al., 1995, p. 75). Así, dado que cada disciplina tiene conceptualizaciones propias que difícilmente pueden homologarse y generalizarse a todos los contextos; las actividades, las estrategias, las metodologías y en general, la didáctica

Contamos con diferentes herramientas para crear habitos de estudio, describiremos ejemplos de algunas estrategias que se pueden utilizar desde el aula de clases estas son las siguientes:

COMITÉ CIENTÍFICO

ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN

Las estrategias de organización involucran la acción de categorizar elementos y reunirlos según sus principios y categorías subyacentes. Este proceso implica un análisis y síntesis que conduce a la formulación de conclusiones. La clasificación es esencial para dar estructura y sentido a la información y la experiencia. Un ejemplo efectivo de organización del material es la creación de un resumen, ya que en este se destacan las relaciones jerárquicas entre los diferentes elementos informativos, con algunas categorías siendo subordinadas a otras. Este enfoque se denomina clasificación jerárquica, ya que implica una serie de niveles de ordenación en los que las categorías están contenidas dentro de otras.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

LECTURA

La lectura es un proceso que demanda tiempo y dedicación, ya que después de leer un documento, es esencial llevar a cabo un análisis. De acuerdo con Paul y Elder (2005), después de la lectura, se deben plantear las siguientes interrogantes para asegurar la comprensión: ¿Puedo resumir el significado de este texto utilizando mis propias palabras?, ¿puedo relacionar ejemplos de mi propia experiencia con lo que el texto comunica?, ¿qué aspectos me resultan claros y qué necesito esclarecer?, ¿puedo conectar las ideas principales del texto con otras que ya comprendo? Por lo tanto, para llevar a cabo un proceso de lectura efectivo, es fundamental en primer lugar establecer la razón por la cual se desea aprender sobre un tema en particular. Luego, se debe prestar atención al significado de cada palabra del texto, organizarlas de manera adecuada para comprender el contenido del escrito, reinterpretar el contenido según el pensamiento individual de cada lector, comparar lo asimilado con lo que dice el texto, y corregir posibles malentendidos.

RESUMEN

El proceso de resumir implica la conversión de un documento original en uno nuevo que capture las ideas principales del documento original de manera concisa y global, omitiendo las ideas secundarias. Para eliminar oraciones o párrafos del documento original, es necesario examinar lo que puede ser

omitido, lo cual requiere identificar las ideas centrales y las ideas periféricas. Por lo tanto, para crear un resumen efectivo, es fundamental considerar aspectos como: brevedad (presentar las partes más esenciales del tema); claridad (distinguir cada idea de manera clara); prioridad (dar énfasis a lo más importante sobre lo menos importante) e integridad (evitar confundir lo fundamental y no recortar aspectos esenciales del tema) (Araceli, Ballesteros & Sánchez, 2001).

SUBRAYADO

Según Tierno (2003), el subrayado se refiere a cualquier marca que se efectúa en un texto mientras se estudia con el propósito de resaltar ideas u otros elementos importantes. El objetivo principal del subrayado es identificar y resaltar las ideas fundamentales para evitar tener que memorizar todo el texto extenso. Por lo general, se encuentra una idea principal y varias ideas secundarias que están relacionadas con la primera. Por consiguiente, la comprensión y memorización de la idea principal facilita el proceso de comprender y recordar las ideas secundarias. Para llevar a cabo un subrayado eficiente, es necesario realizar una primera lectura rápida del texto y luego hacer una segunda lectura más pausada y detallada con el objetivo de comprender el texto, identificar preguntas, así como las ideas principales y secundarias.

ESQUEMAS

Según Ahumada (1983), un esquema representa visualmente lo que se ha subrayado en un texto. En otras palabras, condensa de manera resumida las ideas principales, las ideas secundarias y los detalles presentes en el texto. Este formato gráfico proporciona una visión general y clara del tema en una sola mirada. De manera similar, Vázquez y Reding (2011) explican que un esquema tiene la capacidad de ayudar en la comprensión, memorización y organización de información, lo que facilita la percepción y el recuerdo de similitudes, diferencias y relaciones entre ideas y conceptos. Además, permite repasar rápidamente el contenido del tema tratado.

COMITÉ CIENTÍFICO

RESÚMENES Y ESQUEMAS

Resumir la información clave de un tema en tus propias palabras o crear esquemas visuales ayuda a organizar y comprender mejor la información.

SUBRAYADO Y DESTACADO

Resaltar las partes importantes de tus apuntes o material de lectura puede ayudarte a identificar y repasar los conceptos clave más fácilmente, esta técnica da coherencia y continuidad a la idea central del texto, el subrayar le ayuda a realizar un glosario de las palabras que no comprende.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

MAPAS MENTALES

Crear mapas mentales te permite visualizar la relación entre diferentes conceptos y temas, lo que facilita la comprensión y la memorización.

FLASHCARDS O TARJETAS DE MEMORIA

Escribir preguntas o conceptos en una cara y respuestas en la otra te permite repasar y practicar de manera interactiva.

COMITÉ CIENTÍFICO

APRENDIZAJE ACTIVO

En lugar de solo leer o escuchar pasivamente, participa activamente en el proceso de aprendizaje. Realiza preguntas, discute con otros estudiantes o enseña el material a alguien más.

TÉCNICA DEL POMODORO

Divide tu tiempo de estudio en intervalos de 25-30 minutos de concentración seguidos de un breve descanso. Esto ayuda a mantener la concentración y la productividad.

REPASO ESPACIADO

En lugar de estudiar todo de una vez, distribuye tus sesiones de estudio en el tiempo, revisando la información a intervalos regulares. Esto mejora la retención a largo plazo.

GRUPOS DE ESTUDIO

Estudiar en grupo te permite discutir conceptos, hacer preguntas y enseñar a otros. Esto refuerza la comprensión y proporciona diferentes perspectivas sobre el material.

COMITÉ CIENTÍFICO

PRUEBAS PRÁCTICAS

Realizar pruebas de práctica o ejercicios te ayuda a evaluar tu comprensión y a identificar áreas que necesitan más atención.

MNEMOTECNIA

Utiliza acrónimos, rimas o asociaciones creativas para recordar información complicada.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

TÉCNICA FEYNMAN

Explica el concepto o tema que estás estudiando como si estuvieras enseñándolo a alguien más. Esto te obliga a simplificar y entender profundamente la información.

VISUALIZACIÓN

Imagina o visualiza la información que estás estudiando. Esto puede ayudar a recordar detalles y conceptos.

COMITÉ CIENTÍFICO

GRABACIÓN DE VOZ

Graba tus notas o resúmenes en audio y escúchalos mientras realizas otras tareas, como caminar o conducir.

USO DE RECURSOS EN LÍNEA

Aprovecha recursos en línea como tutoriales, videos educativos y aplicaciones de aprendizaje.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

ESTUDIO EN UN AMBIENTE ADECUADO

Busca un lugar tranquilo y libre de distracciones para estudiar, y asegúrate de tener todo el material necesario a tu disposición.

El empleo de técnicas de estudio en el aula es crucial para el éxito académico y el desarrollo de habilidades de aprendizaje efectivas en los estudiantes. Aquí hay un análisis de por qué es importante que los estudiantes utilicen estas técnicas:

MEJORA DE LA COMPRENSIÓN

Las técnicas de estudio, como la elaboración de resúmenes, mapas mentales o la visualización, ayudan a los estudiantes a comprender mejor el material. Al procesar la información de manera activa, pueden identificar los conceptos clave y las relaciones entre ellos.

MAYOR RETENCIÓN DE INFORMACIÓN

Las técnicas de estudio fomentan una retención a largo plazo. El uso de estrategias como el repaso espaciado y las pruebas prácticas ayuda a consolidar el conocimiento y evita el olvido a corto plazo.

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

AUMENTO DE LA PRODUCTIVIDAD

Al adoptar métodos de estudio efectivos, los estudiantes pueden optimizar su tiempo y aumentar su productividad. Esto es especialmente importante cuando se enfrentan a una gran cantidad de material para estudiar.

DESARROLLO DE HABILIDADES DE ORGANIZACIÓN

La planificación y organización son componentes esenciales de muchas técnicas de estudio. Los estudiantes aprenden a gestionar su tiempo, establecer prioridades y dividir tareas en partes manejables.

COMITÉ CIENTÍFICO

AUTONOMÍA Y AUTODISCIPLINA

El uso de técnicas de estudio promueve la autonomía y la autodisciplina en el aprendizaje. Los estudiantes se vuelven responsables de su progreso académico y desarrollan la capacidad de establecer metas y seguirlas.

REDUCCIÓN DE LA ANSIEDAD

Estudiar de manera eficaz puede reducir la ansiedad relacionada con los exámenes y las tareas académicas. Los estudiantes se sienten más seguros cuando tienen estrategias sólidas para abordar los retos académicos.

FACILITACIÓN DEL APRENDIZAJE A LARGO PLAZO

Las técnicas de estudio no solo son útiles durante la educación formal, sino que también fomentan el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los estudiantes que adquieren habilidades sólidas de estudio están mejor preparados para enfrentar nuevos retos y adquirir nuevos conocimientos en el futuro.

MEJORA DE LA AUTOEVALUACIÓN

Al realizar pruebas prácticas o explicar conceptos a otros, los estudiantes pueden evaluar su propio nivel de comprensión. Esto les permite identificar áreas en las que necesitan mejorar y ajustar sus métodos de estudio en consecuencia.

FOMENTO DE LA CREATIVIDAD

Algunas técnicas, como la creación de mapas mentales o la elaboración de esquemas, fomentan la creatividad y el pensamiento lateral. Esto puede ayudar a los estudiantes a abordar problemas de manera más innovadora.

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

ÉXITO ACADÉMICO

En última instancia, el uso de técnicas de estudio eficaces puede conducir a un mayor éxito académico, ya que los estudiantes tienen las herramientas necesarias para comprender, retener y aplicar el conocimiento de manera efectiva en exámenes y proyectos.

Somos conocedores que para mejorar el estudio el estudiante debe utilizar algunos procesos como por ejemplo prestar atención entre ellas la sostenida, recordar, tomar apuntes, pensar, razonar, relacionar, etc.

He aquí lo fundamental que es el desarrollar técnicas y hábitos de estudios que ayudan al rendimiento académico, tambien desarrollan una actitud positiva frente al aprendizaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es fundamental que las estrategias de técnicas de estudio se logren enseñar en todos los niveles de enseñanzas, ya que contribuyen a mejorar el desempeño y a la capacidad de retener información de un forma práctica y sencilla. Para que sirven los hábitos de estudio, pues estos aportan beneficios a los estudiantes, como por ejemplo reduce el estrés, les ayuda a planificar y organizar sus asignaciones crear horarios, al igual garantiza el éxito en los

deberes y parciales, entre otras. Al desarrollar y utilizar estas estrategias benefician el como estudiar, logrando identifciar y seleccionar las ideas principales y secundarias de un tema, también desarrollan la creatividad porque estimula la investigación permitiéndole encontrar herramientas de hábitos de estudio que sea mas enriquecedor para sus aprendizajes.

A pesar de la abundante evidencia que respalda la eficacia de diversas técnicas de aprendizaje, los resultados revelan que muchos estudiantes no están aprovechando plenamente estas herramientas disponibles. Esta falta de adopción de estrategias de estudio podría estar limitando su capacidad para comprender, retener y aplicar el conocimiento de manera efectiva.

Cabe resaltar la importancia de fomentar una mayor conciencia sobre las estrategias de estudio entre los estudiantes y en los programas educativos. Los docentes y las instituciones académicas tienen un papel fundamental en proporcionar orientación y capacitación en el uso de estas estrategias. Además, es esencial que los estudiantes reconozcan la importancia de adquirir habilidades de aprendizaje efectivas como un componente clave de su éxito académico. Abordar esta brecha en la aplicación de estrategias de estudio puede tener un impacto positivo significativo en el rendimiento académico y en la preparación de los estudiantes para enfrentar las dificultades del aprendizaje a lo largo de sus vidas.

El docente es guía de ese proceso de enseñanza aprendizaje facilitándole al estudiante herramientas a través de incentivar y crear hábitos de estudio en el aula. El hábito es una disciplina que permite la organización y

sistematización de las materias de estudio y a si lograr un óptimo aprendizaje, y es un acto autónomo.

BIBLIOGRAFÍA

Alcalá, R. (2011). ¿Los hábitos de estudio, útiles ante el fracaso escolar? Innovación y Experiencias Educativas. Obtenido desde http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/ROCIO_ALCALA_CABRERA_01.pdf.

Ahumada, G. (1983). Mapas conceptuales como instrumento para investigar la estructura cognitiva en Física. (Disertación de Maestría Inédita). Instituto de Física Universidad Federal de Río Grande Do Sul Sao Paulo.

Araceli, S., Ballesteros, B., Sánchez, M. (2001). Técnicas de estudio. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Extraído de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/BIBLIOTECA/APOYO%20ESTUDIANTES/ACOGIDAESTUDIO.PDF.

Caballo, V. (1998). Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. España: Siglo XXI.

Díaz Barriga, A. et al. (s.f.). Piaget. Aportes para la educación y la Didáctica. México: Centro de Estudios sobre la Universidad Autónoma de México.

Galindo, L. & Galindo, R. (2011). Hábitos de estudio, hábitos higiénicos y condiciones materiales de alumnos con reprobación en una escuela metropolitana del nivel medio superior. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 1(1), 93-102.

Martínez-Otero, V. & Torres, L. (2005). Análisis de los bábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. Revista Iberoamericana de Educación. Obtenido desde http://www.rieoei.org/deloslectores/927MartinezOtero.PDF.

Paul, R. & Elder, L. (2005). La Guía del pensador sobre cómo leer un párrafo y más allá de este. La Fundación para el Pensamiento Crítico. Obtenido de: http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Como_Leer_un_Parrafo.pdf.

Tierno, B. (2003). Las mejores técnicas de estudio. Madrid: Temas de Hoy.

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

HABILIDADES Y COMPETENCIA PARA EL APRENDIZAJE COMO RESULTADO DE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA

LEARNING SKILLS AND COMPETENCE AS A RESULT OF EMERGENCY REMOTE TEACHING

Ofelia Contreras Gutiérrez

Elizabeth Gallegos Ramírez

Universidad Nacional Autónoma de México
Investigación descriptiva
México

COMITÉ CIENTÍFICO

RESUMEN

El objetivo del trabajo es generar una propuesta compensatoria que enriquezca los resultados de aprendizaje alcanzados durante la pandemia de COVID19 a través del Programa Institucional de Tutorías. Para ello se detectaron los déficit y problemas académicos durante la Enseñanza Remota de Emergencia, desde la visión de una muestra de 60 estudiantes universitarios. Con una investigación de corte cualitativo, se empleó la técnica de redes semánticas; las cuales muestran la estructura de conceptos culturalmente relevantes que forman modelos mentales, poniendo éfasis en las

características de interacción y emergencia visto desde la no linealidad (Hilbert 2013), la cual se complementó con una encuesta de preguntas abiertas, para conocer las condiciones materiales con las que contaron los estudiantes para el aprendizaje durante la pandemia, su acceso al conectividad, y la acción docente despliega durante este periódo.

Los resultados muestran que la falta de equipo de cómputo y conectividad, las pocas habilidades para el aprendizaje autónomo y de autorregulación, así como la ausencia de una propuesta didáctica ad hoc para la enseñanza de esta modalidad y la poca experiencia de los docentes en la modalidad, trajo consigo resultados contrastantes: Se reconoce que los aprendizajes alcanzados no fueron los esperados y que la modalidad generó estrés y frustración. Sin embargo, también constituyó una oportunidad para incrementar habilidades para el aprendizaje autónomo y la autorregulación, así como el desarrollo de competencias digitales que enriquecieron su formación profesional. A partir de las fortalezas detectada se propone un trabajo de carácter colaborativo y basado en habilidades meta cognoscitivas para generar aprendizajes significativos y autónomos que puedan subsanar los déficits de conocimientos académicos que los que adolecen.

PALABRAS CLAVES

Enseñanza Remota de Emergencia, Representación Social, Redes semánticas Naturales, Estudiantes de Bachillerato.

ABSTRACT

The objective of the work is to generate a compensatory proposal that enriches the learning results achieved during the COVID19 pandemic through the Institutional Tutoring Program. To this end, academic deficits and problems were detected during Emergency Remote Teaching, from the perspective of a sample of 60 university students. With qualitative research, the technique of semantic networks was used; which show the structure of culturally relevant concepts that form mental models emphasizing the characteristics of interaction and emergence seen from non-linearity (Hilbert 2013), which was complemented with a survey of open questions, to know the material conditions that students had for learning during the pandemic, their access to connectivity, and the teaching action unfolds during this period.

The results show that the lack of computer equipment and connectivity, the few skills for autonomous and self-regulated learning, as well as the absence of an ad hoc didactic proposal for teaching this modality and the little experience of teachers in the modality, brought with it contrasting results: It is recognized that the learning achieved was not what was expected, and that the modality generated stress and frustration. However, it was also an opportunity to increase skills for autonomous learning and self-regulation, as well as the development of digital skills that enriched their professional training. Based on the strengths detected, a collaborative work based on meta-cognitive skills is proposed to generate significant and autonomous learning that can correct the academic knowledge deficits that those suffer from.

COMITÉ CIENTÍFICO

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

KEYWORDS

Emergency Remote Teaching, Social Representation, Natural Semantic Networks, High School Students.

INTRODUCCIÓN

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) situó la pandemia por COVID-19 como una transformación en los procesos educativos, no sólo por el uso de plataformas y la necesidad de razonar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existieron aprendizajes y competencias que tuvieron mayor relevancia en este contexto educativo (Arias Beaton, 2022). El empleo de las tecnologías digitales va más allá de la operación práctica; constituyó un ejercicio intelectual que cambió la forma de interacción, el rol que cada uno de los actores desarrolló en el proceso educativo, así como la forma en que se entiende la mediación tecnológica en la interacción didáctica.

El aprendizaje autorregulado en tiempos de pandemia significó un modo de aprender independiente y activo, regido por objetivos y metas propias; suponiendo el dominio y aplicación de los recursos y procesos, referidos a estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas y procesos de dirección y control del esfuerzo, así como de componentes motivacionales que permiten

resultados valiosos en los contextos en los que se inserta la “persona-que-aprende”. El aprendizaje autorregulado, constituyó un proceso complejo de carácter superior que se forma socialmente y se fortalece a lo largo del desarrollo de la personalidad de la persona-que-aprende. (García, 2020).

Este proceso implicó, no obstante, un alto costo emocional para los estudiantes, de acuerdo con Broks (2020) los efectos psicológicos negativos se detectaron con un aumento en los pensamientos, emociones y sentimientos displacenteros, síntomas de estrés postraumático, confusión y enojo, angustia, miedo, preocupación, tristeza e incertidumbre, así como ira y pleitos incontrolables, (Brooks, 2020).

De regreso a la educación presencial es relevante mantener los logros alcanzados en los procesos de autorregulación y aprendizaje autónomo, así como trabajar en favor de enriquecer o complementar los aprendizajes logrados durante la pandemia; así como apoyar a los jóvenes en la resignificación de las experiencias negativas y los sentimientos asociados. Con este propósito se puede aprovechar el marco del Programa Institucional de Tutorías, a partir de recuperar el propósito para el que fue creado; “Una actividad de acompañamiento complementaria en el bachillerato y en la licenciatura, con el objetivo de mejorar la calidad y pertinencia de los programas de formación del alumnado, así como para incrementar la equidad en el acceso a aquellos métodos, tecnologías y elementos que favorezcan su preparación y desempeño. (Urbieta, 2022). Para cumplir con esta meta se subraya la importancia del acompañamiento del tutor, como detonador para

que el alumnado reconozca sus fortalezas y explote su potencial" (Urbieta, 2022, pag.11).

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Para generar este andamiaje educativo, es necesario recuperar la visión de los estudiantes sobre su experiencia educativa en la ERE, recuperar de su propio discurso las vivencias y las respectivas representaciones sociales que de ellas se generaron, sobre el aprendizaje, el método de trabajo, las relaciones interpersonales y el rol de los participantes en la experiencia educativa. ¿Cómo vivieron y representaron esta experiencia los jóvenes? ¿Qué aprendieron sobre aprender y sobre sí mismo como sujetos de aprendizaje? Son preguntas que nos planteamos; y cuyas respuestas nos permitirán generar una propuesta de andamiaje pedagógico para la construcción de saberes que favorezcan el desempeño académico de los jóvenes.

De acuerdo con la literatura fueron muchos los problemas que los jóvenes tuvieron que enfrentar durante la Pandemia de COVID!9 para continuar con sus estudios; por ejemplo, en la publicación en Rodríguez (2020) se evidenciaron las consecuencias del confinamiento por la pandemia: efectos psicológicos negativos como el aumento de pensamientos, emociones y sentimientos displacenteros, síntomas de estrés postraumático, confusión y enojo, angustia,

miedo, preocupación, tristeza e incertidumbre, ira y pleitos incontrolables (Brooks S.K, 2020 p.586).

Los jóvenes reconocieron que las condiciones existentes limitaron sus posibilidades de elaboración del conocimiento, entre otras cosas, porque se afectan sus procesos de atención y concentración, de acuerdo con García (2021):

"Fue un proceso complicado para poder terminar el curso, sí he aprendido algunos conocimientos, ya que fue una experiencia nueva, tener que trabajar desde casa, donde muchas veces mi concentración se distrae fácilmente". (p.19)

La falta de experiencia en la modalidad tanto de docentes como de estudiantes puso de relieve algunos problemas, que puede ser que se presentaran en la modalidad presencial, pero con la transición a la educación virtual se acentuaron, por ejemplo, en un trabajo llevado a cabo por Chávez (2021) caracteriza al trabajo docente en esta modalidad, desde el punto de vista de los estudiantes, como deficiente, poco motivante, monótono, falto de calidad y de competencias digitales. Los estudiantes mocionaron haber percibido a sus docentes con estados emocionales alterados y cansancio extremo (Romero, 2022). Estos problemas aunados a la falta de equipos de cómputo o de conectividad ocasionó en el mejor de los casos aprendizajes deficientes, y en el peor el abandono escolar (González – Calvo, 2020) siendo los sectores económicamente más desfavorecidos los más afectados en la transición de la educación presencial a la online.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

A pesar de todo ello algunas investigaciones muestras que los estudiantes avanzaron en su proceso formativo, e incluso alcanzaron dominio de competencias tecnológicas, así como de autorregulación para el aprendizaje de manera autónoma (Ojeda, 2020).

Como vemos las opiniones y los resultados de las investigaciones contrastas, por un lado, se muestran los aspectos negativos de la experiencia, e incluso se llega a afirmar que hubo un retroceso en la educación (Duarte, 2022); mientras que otros autores sostienen que, a pesar de los problemas, se logró el desarrollo de competencias digitales y la capacidad de autorregular el aprendizaje para llevarlo a cabo de manera autónoma (Ojeda, 2020).

Es por ello importante recuperar desde las voces de los estudiantes la forma en cómo ellos vivieron y representaron a la Enseñanza Remota de Emergencia, permitir que emerja desde su propio discurso, la caracterización del modelo educativo (ERE) que los estudiantes construyeron. Desde ahí recuperar los aspectos negativos, los problemas vividos y los logros alcanzados. Ello con la finalidad de poder recuperar los aspectos positivos para enriquecer la enseñanza presencial y trabajar los aspectos negativos para poder contrarrestarlos, en la medida de lo posible, para beneficio de los estudiantes.

Con esta intención recuperamos la noción de representación social, para hacer referencia la construcción intelectual que sobre estas temáticas generaron los universitarios. Para recuperarlas nos decidimos por una metodología no lineal, que pudiera recuperar en su complejidad y riqueza, las

 ISBN: 978-628-95101-5-7

representaciones sociales desde la voz de los estudiantes: las redes semánticas, las cuales muestran la estructura de conceptos culturalmente relevantes que forman modelos mentales, poniendo énfasis en las características de interacción y emergencia visto desde la no linealidad (Hilbert 2013).

METODOLOGÍA

La metodología recupera las características del enfoque estructural, (Cuevas, 2016), orientada en analizar los contenidos y conocer la organización en el núcleo central y los elementos periféricos de las representaciones sociales para lo cual utiliza técnicas de análisis multivariado y ecuaciones estructurales, (Banchs, 2000). Para definir las unidades de análisis, se recuperarán las dimensiones de las representaciones sociales:

La información (qué se sabe, cuáles son las fuentes).

La actitud (una toma de posición positiva o negativa),

El procedimiento seguido desde el enfoque procesual, consiste en la recolección de material discursivo, a través de las redes semánticas, el cual se sometieron a técnicas de análisis de contenido (Restrepo, 2013) con el tema “Enseñanza Remota de Emergencia”, permitiendo la captación de información, a través de palabras estímulo en diferentes categorías de análisis, “ Logros durante la enseñanza virtual, obteniendo cinco palabras definidoras en cada

categoría de análisis, por cada estudiante, especificando que cada palabra es enumerada de acuerdo al nivel de importancia, 1 más importante al 5 menos importante, para obtener el peso semántico de esta información y así realizar el diseño de las redes semánticas.

Para la identificación e interpretación de las representaciones sociales se empleó un proceso de cinco etapas propuestas por Cuevas (2016). Primero, identificación de palabras o temas recurrentes. Segundo, agrupación de las palabras o frases recurrentes en conceptos de carácter más general. Tercero, proponer las categorías de análisis. Cuarto realizar la transición de las categorías de análisis de un estatus de provisional a definitivo. La quinta etapa, se vincularon las categorías de análisis con el marco de referencia de las preguntas realizadas a los estudiantes. (Ibañez, 1988)

COMITÉ CIENTÍFICO

ANÁLISIS Y RESULTADO DE LOS DATOS

En primer lugar, se describe de manera general las condiciones materiales en que los estudiantes llevaran a cabo su formación en línea (determinación del contexto), para que a partir de ahí se puedan comprender el carácter y sentido de las representaciones sociales elaboradas por los estudiantes. En un segundo momento nos referiremos a ellas.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

CONDICIONES DE APRENDIZAJE DURANTE LA ERE

El 50% de los estudiantes encuestados reportó no contar con equipo de cómputo propio para tomar las clases en línea. Mientras que el 29% accedió a las clases en línea mediate un teléfono móvil. El 82% no contaban con un espacio exclusivo para tomas sus clases en el hogar y tenía que ser compartido con otros miembros de la familia. Todos estos elementos en conjunto dificultaron de manera notable el desarrollo de las actividades académicas. A estas condiciones dentro del hogar o espacio de aprendizaje de los estudiantes, se adicionó la poca experiencia de los docentes para enseñar en esta modalidad.

COMITÉ CIENTÍFICO

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DURANTE ERE

A la frase estímulo “Logros durante la Enseñanza Remota de Emergencia”

se encontró un corpus textual constituido por 106 palabras definidoras correspondiente a “Logros académicos en la Enseñanza Virtual”, con una riqueza semántica de (J) con 34 palabras, considerando un peso semántico de 78% (M) y el diferencial semántico de 100% (DS), se infirió que el núcleo central de la representación social sobre la educación virtual lo integraron tres rubros: 1) adaptación, 2) aburrida y 3) aprendizaje.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Los elementos periféricos, fueron las palabras: 1) actitud, 2) estudioso,3) subí promedio.

La segunda periferia está integrada por las palabras: 1) reflexiva, 2) valorar el aprendizaje presencial, 3) habilidades tecnológicas

Para cerrar, es importante señalar que otros términos emergentes en la relación establecida con el “logros académicos”, existieron menciones frecuentes sobre: autorregulación, difícil, alivio, atención, nostalgia, auto decepción. La red semántica elaborado puede observarse en la figura 1.

Figura 1. Red semántica sobre las categorías asociadas a logros académicos durante la ERE.

Fuente propia.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como puede observarse la experiencia académica durante la pandemia fue contrastante para los jóvenes, en primer lugar (Núcleo central de la red) constituyó una situación que requirió por parte de ellos adaptarse, que les resultó aburrida, pero que redundó en aprendizajes. Los elementos en la primera ronda periférica parecen hacer referencia al autoconcepto que construyeron durante la experiencia: actitud, subir su promedio y estudioso. En la segunda ronda periférica se encuentran términos que los estudiantes identifican como logros: y la caracterizan como una acción reflexiva que les permitió valorar la enseñanza presencial y el desarrollo de habilidades tecnológicas y de autorregulación, como aspectos positivos; mientras que como aspectos negativos en esta segunda ronda se mencionan: nostalgia, y autodescepción.

Como toda representación social, encontramos aspectos positivos y negativos, costos emocionales, vinculados a los logros observados, dificultades y retos que tendrías que ser superados ante la situación de emergencia, conceptos que se integran en la representación y se interpretan a partir del término polifasia cognitiva.

¿Qué nos dice esta experiencia a los tutores? ¿Qué cosas podemos retomar para enriquecer nuestro trabajo y consolidad el apoyo que brindamos a los estudiantes?

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

La experiencia de la pandemia y la transición violenta hacía la ERE, puso en jaque al sistema educativo en su conjunto, y al sistema tutorial en es específico. Nos puso en punto de cuestionar la meta de las tutorías, como hasta ahora las conocemos “La tutoría tradicional prepara a los estudiantes para el éxito académico o escolar, descuidando el desarrollo de capacidad para contender con la complejidad e incertidumbre inherente a las sociedades del conocimiento” (Smith, 2001). La pandemia nos puso aún más en evidencia que lo que requerimos “individuos capaces de actuar en los ambientes reales y dinámicos de la actividad profesional misma, formados para trabajar con problemas mal definidos que involucran múltiples variables y no respetan fronteras disciplinare”" (Cruz, 2006).

¿Cómo apoyar desde el espacio de las tutorías a conformar a estos individuos? Para ello podemos recuperar aquello que ellos aprendieron durante la pandemia y transformar los espacios tutoriales de una relación bipersonal en la mayoría de los casos, desde luego indispensable, en comunidades de aprendizaje y buenas prácticas, que sea conceptualizado como redes sociales de formación y socialización, “siendo indispensable generar nuevos modelos más abarcativos que superen la visión reduccionista” (Cruz, 2006). Así se sugiere transitar hacia un modelo que de acuerdo con los planteamientos de Young & Wright (2001) sea un proceso formativo de carácter socio-cognoscitivo, personalizado y dirigido a convertir a los novatos en individuos competentes, mediante su integración a comunidades de práctica y redes de expertos, que resuelven problemas en ambientes dinámicos y complejos, crean y recrean la acción profesional y, en su caso, generan conocimiento avanzado.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

En el proceso de incorporarse a las comunidades de práctica, el alumno aprende de los líderes del equipo, de otros expertos integrados al mismo, del personal técnico y de sus propios compañeros en formación.

Una de las primeras tareas que se pueden plantear para los tutores desde esta lógica es generar comunidades de aprendizajes y buenas prácticas entre los alumnos que tiene a su cargo en el sistema de tutorías. Pedirles que plateen al menos cinco problemas que no hayan podido responder o que no hayan comprendido durante el durante el período de pandemia, en un segundo momento invitarlos a participar en foros, donde sugieran formas de generar respuestas viables, y colaboren en el proceso de construir de conocimientos o respuestas que tendrán el consenso del grupo. Habrá que recordar que ellos reconocer haber ganado competencias digitales durante la pandemia, incrementado su capacidad reflexiva y autorreguladora.

En relación con los problemas de carácter social y emocional, el propósito estará dirigido a apuntalar al alumno con las condiciones sociales-materiales, emocionales y motivacionales necesarias para su desarrollo. una forma de involucramiento socioemocional que permita la comprensión de los procesos y problemáticas que involucran el proceso de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato y universidad. Por ejemplo, la ansiedas y frustración vividas durate la ERE, o la violencia en la escuela, de que con frecuencia son víctimas algunos estudiantes. Aquí se pedirá que ilustren algun problema vivído, o que conozcan de otras personas; o presentarles casos o situaciones que permitan que ellos expresen sus pensamientos y emociones; por ejemplo la violencia de género en la escuela, el tutor puede sugerir trabajar como grupo en identificar

las letras de las canciones populares de “reguetón”, y detectar cómo en ellas se invita y se promueve la violencia de género, de manera tal que ésta se invisibiliza para los jóvenes, quienes las ven como una forma de interacción “normal”, posteriormente a toma de conciencia del problema, promover la búsqueda, como grupo, de formas alternativas de interacción (gestión emocional). Aquí podemos recuperar la capacidad de aprendizaje autónomo que ellos ya han empleado, el aprendizaje autónomo, el carácter reflexivo y autorregulación para el aprendizaje.

El incorporar el uso de las tecnologías y las redes sociales (conformados por los estudiantes pueden promover el logro de las metas que se propone el Sistema Institucional de Tutorías para formar ciudadanos con el perfil requerido en la sociedad del conocimiento.

COMITÉ CIENTÍFICO

BIBLIOGRAFÍA

Abric, J. (2021). Una aproximacion estructural a las representaciones sociales.

Arias Beatón, G. (2022). La psicología educacional y el sistema de educación en Cuba. Psicologia Escolar e Educacional. Obtenido de Redalyc: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321826017

Banchs. (2020). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. Venezuela : Peer Reviewed Online Journal.

Castotina, Barreiro, & Carreño. (2010). El concepto de polifasia en el estudio del cambio conceptual. La construcción del conocimiento histórico.

Chávez Llamas, N. E.-E. (2021). ¿Del aula a la pantalla? Experiencia escolar durante COVID-19 en un bachillerato mexicano https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2953

Cuevas, C. &. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. Perfiles educativos.

Cruz Flores, G. D. L., Díaz-Barriga Arceo, F., & Abreu Hernández, L. F. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado: Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. Perfiles educativos, 32(130), 83-102.

García, M. B. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación (Vols. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores). (Sinéctica, Ed.) https://www.redalyc.org/journal/998/99864612007/html/

García, C. (2021). La educación a distancia en pandemia a la modalidad hibrida en pospandemia. Revista Venezolana de Genrencia.

González-Calvo, G. B.-M.-G.-L. (2020). Aprendiendo a Ser Docente Sin Estar en las Aulas. La COVID-19 Como Amenaza al Desarrollo Profesional del Futuro Profesorado. Obtenido de Revista Internacional y Multidisciplinaria de Ciencias Sociales, 9(2), 152-177.: http://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783

Hilbert, Martin. 2013. 1 CCSSCS: Introducción y características de los sistemas complejos sociales, octubre 31. https://www.youtube.com/watch?v=c6_K_ t0LLww&list=P

Ibáñez, T. (1988). Representaciones sociales, teoría y método. . Ideologías de la vida cotidiana.

COMITÉ CIENTÍFICO

Moscovici, S. (1981). La representación social: un concepto perdido. El Psicoanálisis, su imagen y su público. Universidad Complutense de Madrid., 26-41. Obtenido de https://doi.org/10.47058/joa4.3

Ojeda, B.. (2020). Análisis de la percepción de estudiantes presenciales acerca de clases virtuales como respuesta a la crisis del covid-19. Espacios

Quiroz, F. B. (2022). Consecuencias del desarrollo en la educación en tiempos de post pandemia. Ciencia y Educación-Revista Científica.

Restrepo, O. D. (2013). La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las representaciones sociales. CES Psicología.

Romero, B. J. (2022). Representaciones sociales de la educación a distancia durante la pandemia por COVID-19. Revista de Investigación Educativa.

Smith, P (2001). “Mentors as gate-keepers: an exploration of professional formation”,Educational Review, vol. 53, núm. 3, pp. 313-324.

Young, C. y Wright, J. (2001). “Mentoring: the components for success”, Journal of Instructional Psychology, vol. 28, núm. 3, pp. 202-207

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

IDENTIFICACIÓN DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE ALUMNOS DE PEDAGOGÍA UTILIZANDO TRES INSTRUMENTOS

IDENTIFICATION OF LEARNING STYLES OF PEDAGOGY STUDENTS USING THREE INSTRUMENTS

Néstor Miguel Velarde Corrales

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 171
Praxis académica
México

COMITÉ CIENTÍFICO

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo identificar el estilo de aprendizaje de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 171-Ayala Morelos, México, mediante la aplicación de tres instrumentos, el inventario de Felder y Silverman (1988), el inventario de Barsch de Estilos de Aprendizaje y el test estilo de aprendizaje (MODELO PNL) para determinar cuál es el estilo de aprendizaje de los estudiantes. Se utilizó un diseño de tipo transversal, participaron 39 estudiantes que cursaban el segundo semestre de la carrera de Licenciado en Pedagogía, de los cuales 23 fueron mujeres y 16 hombres, con edades de 19 a 20 años, la selección de la muestra fue no probabilística. Los

resultados se describen por cada instrumento aplicado, en función de los estilos de aprendizaje propuestos para cada instrumento.

PALABRAS CLAVE

Estilos de aprendizaje, universitarios, instrumentos, pedagogía.

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales objetivos en las instituciones educativas se refiere a que los estudiantes puedan obtener mayor parte de los objetivos instruccionales propuestos para cada curso que se imparte, y para ello se han de implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje que giran en torno a las características de los docentes, de los discentes, de los referentes y materiales de aprendizaje que tengan lugar en la programación del evento educativo, y con ello tratar de asegurar lo más posible que los discentes puedan cumplir con lo programado para cada ciclo de enseñanza.

En este sentido, se pide que el estudiante tenga la oportunidad de desarrollar más sus habilidades en situaciones escolares, para lo cual se requieren optimizar las situaciones y referentes de aprendizaje, para ello, resulta importante considerar las diferencias individuales de los estudiantes, por tal motivo, se recuperan los estilos de aprendizaje, los cuales han sido estudiados desde diferentes enfoques teóricos. Las definiciones que se han

 ISBN: 978-628-95101-5-7

construido pueden tener variaciones entre los diferentes autores, ya que los componentes expuestos por cada autor pueden contar con elementos distintos.

Acerca de los estilos de aprendizaje Hunt (1979), hace mención a ellos como" las condiciones educativas bajo las que un discente está en la mejor situación para aprender, o que estructura necesita el discente para aprender mejor" (p. 27), tal definición se inclina a ponderar cuales son las circunstancias óptimas para poder desarrollar mejores condiciones de aprendizaje para los estudiantes.

El aprendizaje resulta un término imprescindible, ya que, a partir de él, se estructuran los estilos, en este sentido, Díaz-Bordenave y Martins (1986), realiza una definición de aprendizaje:

Llamamos aprendizaje a la modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad y que no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y maduración o a causas tales como enfermedad o mutaciones genéticas.

Siguiendo el mismo punto, Pozo (1994), explica que cuando hablamos de aprendizaje nos referimos a hablar de una categoría que puede delimitarse por diferentes rasgos, de los cuáles se menciona que el aprendizaje nos debe de ayudar a producir cambios verdaderos, así como poder transferir o generalizar lo que se ha aprendido, en este mismo sentido, también nos habla acerca de que la práctica debe de adecuarse a lo que se debe de aprender. Por tal motivo, el buen aprendizaje de los estudiantes es una aspiración de los

COMITÉ CIENTÍFICO

diferentes centros educativos en los diferentes niveles en México, en cualquier contexto, y subsistema, y ha cobrado mayor interés en estos últimos años.

En los centros escolares de cualquier nivel educativo, se busca que los estudiantes, alcancen un nivel óptimo en cuanto a los conocimientos que se programan para un determinado tiempo o ciclo, por eso mismo, se utilizan diferentes estrategias para lograrlo, en este mismo punto, se puede mencionar que la identificación de los estilos de aprendizaje es una práctica constante en los centros escolares de México, preferentemente en instituciones educativas de nivel básico, sin embargo, también se utiliza en instituciones de educación superior.

La detección de los estilos de aprendizaje, se encuentra a cargo de los profesores frente a grupo en educación básica, principalmente al inicio del curso, con la intención de mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje, y poner en práctica las diferentes estrategias para poder optimizar los arreglos que el profesor hace en el aula en función de los aprendizajes que se programan para cada grado.

Cuando hablamos de aprendizaje es imprescindible hacer mención de los considerados principios de aprendizaje, tal como lo señalan Alonso, et al. (1994), refiriéndose a algunas leyes que apuntalan las teorías pedagógicas p. ej., la ley del efecto, que menciona que toda persona, puede repetir las conductas que le son satisfactorias, y por otro lado, evitar las que le resaltan desagradables, la ley de la prioridad, la cual menciona que en una situación dada, la primera impresión resulta ser la más duradera, la ley de la novedad, la

que menciona que todo acontecimiento novedoso causa una mayor impresión que todo lo que es rutinario o cotidiano, en este mismo sentido es que Alonso et al. (1994), mencionan que para que una persona pueda desarrollar aprendizaje es necesario tener en cuenta ciertos arreglos del episodio instruccional, utilizando directrices que pueden ser extraídas de las diferentes leyes acerca del aprendizaje.

Por otro lado, es vital hablar de lo que se constituye como estilos de aprendizaje, Alonso et al. (1994), mencionan que son las "conclusiones a las que llegamos de la forma como actúan las personas", (p. 43). En este sentido los estilos hacen referencias a las situaciones individuales que nos permiten establecer una diferenciación en la afinidad para poder establecer un medio de contacto con los referentes de aprendizaje.

Siguiendo el mismo punto, Smith (1988), precisa que los estilos de aprendizaje pueden ser "los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje" (p.24). Es por ello que resulta importante conocerlos, ya que cuando se tiene la oportunidad de saber cuál o cuáles son las vías en las que una persona procesa y se comporta en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, tenemos la oportunidad de realizar cambios, adecuar las situaciones para que las vías de acceso puedan ser cada vez mejores e impacten en el aprendizaje.

Los trabajos propuestos por Alonso, et al. (1994), describen diferentes estilos de aprendizaje tal como: el activo, el reflexivo, el teórico y el pragmático, y rescatan que cada persona tiene la posibilidad de aprender, de enseñar, de actuar y de pensar de una forma distinta, es por ello que se deben de contar

con los procedimientos más precisos para poder hacer que esas situaciones en las que el individuo genera aprendizaje sean cada vez más efectivas.

Alguno de los componentes que se ha tomado en cuenta como parte de la estructuración de las definiciones, es la personalidad, ya que resulta fundamental hablar de ella como parte de los componentes individuales de cada persona, que le permite interactuar con sus pares en diferentes situaciones y en el contexto educativo.

Por tal motivo, el presente estudio pretendió identificar los diferentes estilos de aprendizaje que presentan los estudiantes de la licenciatura en pedagogía de una universidad pública en México con tres instrumentos.

Los estilos de aprendizaje nos permiten conocer cuáles son los canales de preferencia que tienen los estudiantes y con ello plantear estrategias que podrían realizar mejoras en el logro académico de los estudiantes.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La selección de la muestra fue no probabilística y estuvo conformada por 39 estudiantes de una universidad pública de Morelos, México, dichos estudiantes cursaban la carrera de licenciado en pedagogía, de los cuales 23 fueron mujeres y 16 hombres con edades entre los 19 y 20 años.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

DISEÑO

Se utilizó un diseño de transversal Hernández-Sampieri et al. (1991), con el fin de recolectar los datos de los diferentes estilos de aprendizaje en un solo momento de aplicación.

INSTRUMENTOS

Para la identificación de los diferentes estilos de aprendizaje se utilizaron tres instrumentos, el primero denominado Inventario de Felder y Silverman (1988), el segundo instrumento utilizado fue el Inventario de Barsch de estilos de aprendizaje y el tercero fue el denominado Test de estilos de aprendizaje (Modelo PNL). Los presentes instrumentos se aplican en el ámbito de educación superior y han sido utilizados en México para poder establecer el estilo de aprendizaje en algunas instituciones.

PROCEDIMIENTO

Se realizo la aplicación de tres instrumentos de estilos de aprendizaje, posteriormente se realizó la determinación de los estilos que presenta cada estudiante.

ASPECTOS ÉTICOS

En lo referente a los aspectos éticos para cuidar la integridad de los participantes se mencionaron cuáles fueron los protocolos para poder llevar a cabo la aplicación: en primer lugar se realizó un permiso interno, por parte del coordinar académico para poder explicarle al grupo en qué consistía la aplicación del instrumento, en ese mismo sentido, se mencionó que no corrían ningún riesgo y estaban en la posibilidad de retirarse en el momento que ellos lo decidieran, se respondieron todas las preguntas que les surgían a los estudiantes y al final, se les dio una relación en la que se tenían que anotar y poner su firma para el consentimiento.

COMITÉ CIENTÍFICO

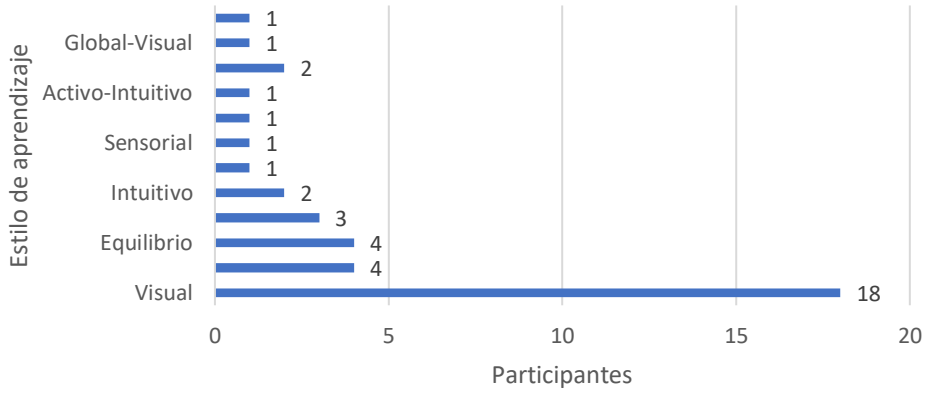
RESULTADOS

De acuerdo con la aplicación realizada de los distintos instrumentos, se presenta los resultados de identificación de los estilos de aprendizaje de 39 estudiantes de la carrera de licenciado en pedagogía de una universidad pública del Estado de Morelos.

Figura 1

Identificación de los resultados de la aplicación del test de Felder y Silverman

 ISBN: 978-628-95101-5-7

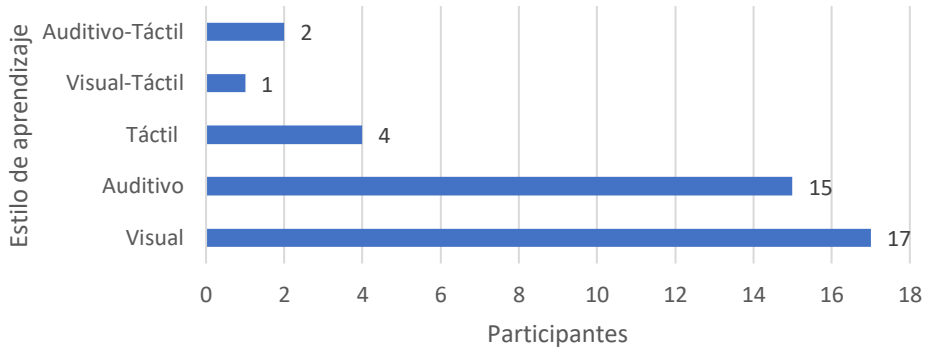


Nota: El estilo de aprendizaje identificado más recurrente para este instrumento fue el denominado estilo visual ya que lo presentaron 18 de 39 estudiantes.

Posteriormente se aplicó el inventario de Barsch de estilos de aprendizaje en el cual se encontró que el estilo predominante reportado para los estudiantes es el visual ya que 17 participantes lo eligieron.

Figura 2

Identificación de los resultados de la aplicación del Inventario de Barsch

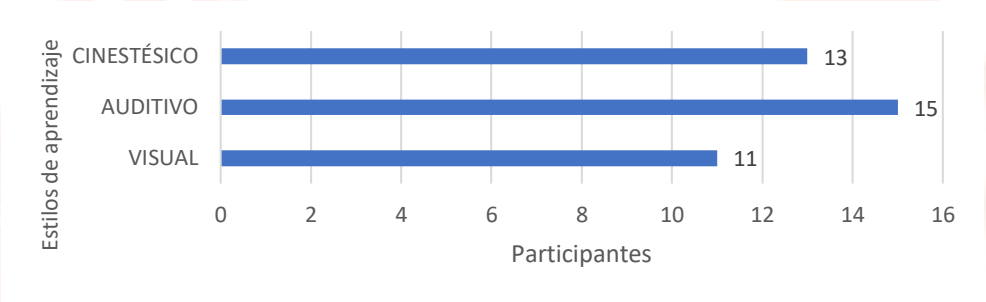


Nota: El estilo más registrado fue el Visual, ya que 17 participantes lo eligieron.

En cuanto a los resultados encontrados con el test de estilos de aprendizaje modelo (PNL), el estilo de aprendizaje más predominante fue el auditivo con 15 elecciones, seguido del estilo cinestésico con 13 elecciones y con 11 registros el estilo visual.

Figura 3

Identificación de los resultados de la aplicación del test de estilos de aprendizaje modelo (PNL)



Nota: el estilo que más se registró fue el auditivo con 15 elecciones por parte de los participantes.

CONCLUSIONES

De acuerdo con el objetivo planteado para el presente estudio el cual fue identificar el estilo de aprendizaje de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 171-Ayala Morelos, México mediante la aplicación de tres instrumentos, se encontró que para el test de Felder y Silverman el estilo más

 ISBN: 978-628-95101-5-7

recurrente fue el estilo visual, ya que 18 estudiantes de 39 lo eligieron, en la segunda aplicación utilizando el inventario de Barsch, el estilo que los estudiantes eligieron más, nuevamente fue el estilo visual, seguido del estilo auditivo y para la última aplicación, con el test de estilos de aprendizaje modelo (PNL), el estilo que más eligieron los estudiantes fuel el denominado auditivo con 15 elecciones, seguido del estilo cinestésico con 13 elecciones y por último el estilo visual con 11 elecciones. A pesar de que en la última aplicación el estilo visual no fue el más elegido por los estudiantes, la diferencia entre las elecciones del estilo más predominante fue mínimo, ya que solo hay una diferencia de 4 estudiantes con la primera elección.

En lo referente a las tres aplicaciones de los instrumentos, se puede mencionar que el estilo preponderante fue el estilo visual, seguido del estilo auditivo, esto tiene una relación directa con la forma en la que se estructuran las clases en educación superior en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171, ya que se utilizan aparatos como proyector, para realizar la presentación de los temas, así como principalmente el discurso didáctico, que tiene lugar en la mayoría de las clases, ya que tiene un componente mayormente teórico.

Siguiendo las aplicaciones de los instrumentos, las estrategias sugeridas para emplear en la institución en la que se llevó a cabo la aplicación deberían de ser preferentemente con apoyos visuales y auditivos.

Para posteriores estudios, se sugiere realizar aplicaciones de acuerdo con las características de los instrumentos y con las de las asignaturas.

COMITÉ CIENTÍFICO

REFERENCIAS

Alonso, C., Gallegos D. y Honey, P., (1994). Los estilos de aprendizaje procedimiento diagnóstico y mejora. Ediciones mensajero S. A. Bilbao.

Díaz Bordenave, J. y Martins, A. (1986). Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje. San José, Costa Rica: IICA.

Felder, R., & Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. Engineering education, 78(7), 674-681

Honey, P. & Mumford, A. (1986) Using your learning styles. Maidenhead: Peter Honey.

Hunt, D. E. (1979). Learning Styles and Student needs: an Introduction to conceptual level. Virginia.

Pozo, J. I. (1994). Aprendices y maestros la psicología del aprendizaje. Alianza.

Smith, R., (1988). Learning how to learn. Milton Keynes, Open University

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

IMPACTO DE LA RECREACIÓN EN EL DESARROLLO PSICOSOCIAL DE ESCOLARES DE PRIMERA INFANCIA DE LA ZONA DE LOS SANTOS, SAN JOSÉ, COSTA RICA

IMPACT OF RECREATION ON THE PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT OF EARLY CHILDHOOD SCHOOLCHILDREN IN THE AREA OF LOS SANTOS, SAN JOSÉ, COSTA RICA

Raquel Hidalgo Agüero

Dilia Colindres Molina

Universidad Nacional de Costa Rica
Universidad Pedagógica Francisco Morazán Honduras
Praxis académica

RESUMEN

Este taller se origina a partir de una investigación que se realizó en dos escuelas del cantón de Dota, pertenecientes a la Zona de los Santos en Costa Rica, el propósito principal fue el de analizar el impacto de las actividades recreativas en el desarrollo psicosocial de los niños, para esto se programó una intervención con estudiantes de primer ciclo, considerando la situación vivida durante la Pandemia. Participaron en esta intervención treinta y dos

estudiantes de la escuela Pedro Pérez Zeledón, y dieciocho estudiantes de la escuela Alejandro Aguilar Machado. Para recolectar la información se aplicó una entrevista semiestructurada a los docentes y a estudiantes, y en la intervención se utilizó, computadora, parlante, lápiz, hojas blancas, paracaídas recreativo, bolas, aros, conos, cuerdas, charolas, globos, frisbee, sacos, pinturas, papel periódico y música. Se planificaron actividades recreativas para desarrollarlas en seis talleres, cada semana en ambas escuelas: un taller recreativo de una hora y media con actividades rompehielos, retos cognitivos para el desarrollo y fortalecimiento de valores, trabajo en equipo, toma de decisiones, además se incluyeron actividades de gimnasia cerebral y juegos masivos.

COMITÉ CIENTÍFICO

En las dos últimas décadas la recreación ha cobrado una importancia fundamental, considerándola como un aspecto importante para el desarrollo de la vida humana y el mejoramiento de la calidad de vida, tanto para la sociedad civil, como para la niñez. Eventos de todo tipo, programas y planes públicos como privados se han realizado con un mismo propósito. (Martinez Mazuera, Gonzalez Carvajal, & González 2019)

La pandemia vivida por el Covid ocasionó ciertas situaciones en la población, una de ellas la pasividad de los niños y jóvenes que conllevó a limitaciones en las habilidades motoras. Al igual que en la educación otorgamos importancia de los aspectos de la motricidad infantil, y en muchos estudios se recomienda la práctica de actividades para promover la motricidad y la convivencia.

La motricidad es el dominio de cada ser humano sobre su cuerpo, va más allá de realizar movimientos que incluyen la coordinación, equilibrio e involucra la creatividad, innovación e intuición y favorece el dominio de diferentes habilidades para la vida.

La incertidumbre ante la crisis sanitaria vivida, los cambios de hábitos de la vida, el abuso de nuevas tecnologías, la mala alimentación, desórdenes de horarios para dormir, ausencia de actividad física han provocado problemas psicosociales, situaciones con el distanciamiento social ha generado esa sensación de aislamiento, de soledad en la población infantil es por eso que es necesario potenciar un estilo saludable y que repercuta positivamente en el sistema inmunológico, reducir la ansiedad, estrés. Se da una gran necesidad de sentirse apreciado, apoyado emocionalmente, saber que no hemos sido los únicos en enfrentar estas crisis, se necesitan consejos, para resolución de problemas de parte de los compañeros, docentes, psicólogos, administradores.

Se proponen medidas de prevención en el ámbito familiar, como la comunicación positiva, la promoción de hábitos saludables y en este caso la propuesta va orientada a la ejecución de actividades recreativas. Se hace imprescindible reforzar el trabajo colectivo, contacto físico, la convivencia.

PALABRAS CLAVES

Recreación, relaciones sociales, desarrollo psicosocial, primera infancia, virtualidad.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

ABSTRACT

This workshop is originated from an investigation that was carried out in two schools in the area of Dota, belonging to the Zona de los Santos in Costa Rica, the main purpose was to analyze the impact of recreational activities on the psychosocial development of children, for this an intervention was scheduled with students that currently assist to 1th, 2th and 3th grade, considering the situation experienced during the Pandemic. Thirty-two students from the Pedro Pérez Zeledón School and eighteen students from the Alejandro Aguilar Machado School participated in this intervention. To collect the information, a semi-structured interview was applied to teachers and students, and during the intervention used some things were used like for example, a computer, speakers, pencils, white paper, recreational parachute, balls, rings, cones, ropes, trays, balloons, frisbees, sacks, paintings, newspaper and music. Recreational activities were planned to be developed in six workshops, each week in both schools: a recreational workshop with a development of an hour and a half; with icebreaker activities, cognitive challenges for the development and strengthening of values, teamwork, decision-making, activities, brain gymnastics and massive games were also included.

In the last two decades, recreation has gained fundamental importance, considering it as an important aspect for the development of human life and the improvement of the quality of life, both for civil society and for children. Events of all kinds, public and private programs and plans have been carried out with the same purpose. (Martinez Mazuera, Gonzalez Carvajal, & González 2019)

The pandemic experienced by the Covid caused certain situations in the population, one of them the passivity of children and young people that led to limitations in motor skills. As in education, we attach importance to aspects of children's motor skills, and many studies recommend the practice of activities to promote motor skills and coexistence.

Motor skills are the mastery of each human being over their body, it goes beyond making movements that include coordination, balance and involves creativity, innovation and intuition and favors the mastery of different life skills.

The uncertainty in the face of the health crisis experienced, changes in life habits, the abuse of new technologies, poor diet, sleep schedule disorders, lack of physical activity have caused psychosocial problems, situations with social distancing have generated that feeling of isolation, of loneliness in the child population, that is why it is necessary to promote a healthy style that has a positive impact on the immune system, reduces anxiety and stress. There is a great need to feel appreciated, emotionally supported, to know that we have not been the only ones to face these crises, advice is needed for problem solving from peers, teachers, psychologists, administrators.

Prevention measures have been proposed into the family environment, such as positive communication, the promotion of healthy habits (eat healthy) and in this case the purpose of this workshop is oriented to the execution of recreational activities. It is essentially important to reinforce collective work, physical contact, coexistence.

KEYWORDS

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Recreation, Social Relations, Psychosocial Development, Early Childhood, Virtuality, Coexistence, Recreational Activities, Game.

INTRODUCCIÓN

Según la Organización Mundial de la Salud, la primera infancia comprende la etapa de 0 a 8 años de edad y es la fase más importante para el desarrollo general del niño, ya que las experiencias en esta edad, determinan la salud, la educación y la participación económica durante el resto de la vida. En esta etapa es fundamental proporcionar una estimulación adecuada para el desarrollo, debido a que es en los primeros años de vida cuando el cerebro del niño es más sensible

Cada vez que un niño se enfrenta a relacionarse con su entorno físico y social, su mayor expectativa es disfrutar y encontrarse en un lugar donde se sienta aceptado y pueda desenvolverse de manera creativa.

En las dos últimas décadas la recreación ha cobrado un papel importante y fundamental y se han creado programas y planes públicos como privados dirigido para la sociedad civil, como para la niñez y para el desarrollo de la vida humana y mejorar la calidad de vida. (Osorio, 2019)

La recreación ha sido definida por distintos autores Salazar-Salas, 2015 la define como el “conjunto de actividades agradables que producen gozo, y se

 ISBN: 978-628-95101-5-7

realizan durante el tiempo libre y ayudan a promover el desarrollo integral de las personas".

Muñiz (2015) dice que "El juego es una actividad presente en todos los seres humanos, su universalidad es el mejor indicativo de la función primordial que debe cumplir a lo largo del ciclo vital de cada individuo, habitualmente se le asocia con la infancia, pero lo cierto es que se manifiesta a lo largo de toda la vida del hombre, incluso hasta en la ancianidad, popularmente se le identifica con diversión, satisfacción y ocio, a través del juego las culturas transmiten valores, normas de conducta, resuelven conflictos, educan a sus miembros jóvenes y desarrollan múltiples facetas de su personalidad. Tomando en cuenta el texto anterior se puede decir que la recreación es una herramienta fundamental para el desarrollo social de las personas.

Además Gregorio (2008) señala que la recreación es considerada un derecho humano básico, como lo es la educación, el trabajo y la salud. Por tanto, no se debe privar a nadie de este derecho por razones de género, orientación sexual, edad, raza, credo, estado de salud, discapacidad o condición económica; convirtiéndose en un medio completo de inclusión social equipadas en políticas públicas que buscan brindar las condiciones básicas de seguridad, el cobijo, los ingresos, la educación, los recursos sostenibles, la equidad y la justicia social.

Por otro lado, Vera (2021) menciona que el desarrollo psicosocial de los infantes está condicionado al ambiente de incertidumbre y obsolescencia de todo, así como una sociedad que fomenta el individualismo, la competitividad extrema y el materialismo,

Podemos decir que la recreación juega un papel fundamental en el desarrollo psicosocial de un ser humano y en especial en los niños y niñas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

EL JUEGO Y LA RECREACIÓN

El juego y la recreación han estado inscritos en la vida infantil y pocas miradas apuntan a reconocerles como prácticas existenciales fundamentales, más arraigadas a la vida humana que a una etapa cronológica de ella. El juego en particular tiende a ubicarse, como es usual, en una actividad marginal que se utiliza como escape de la vida cotidiana y no como una posibilidad de construcción y desarrollo de las personas que les permiten, por el contrario, enfrentar la vida y transformarla. (Osorio, 2019)

Por otra parte, Rojas (2002) define la recreación como el conjunto de actividades de contenido físico – deportivo o turístico a las cuales el hombre se dedica voluntariamente en su tiempo libre, para el descanso activo, la diversión y el desarrollo individual, también las relaciones sociales y la amistad se ve favorecida con la recreación.

Palma (2021) afirma, que el desarrollo de la recreación se ha vinculado de manera interdisciplinaria se pueden mencionar como ejemplo: la psicología, sociología, ciencias, matemática, educación física entre otras, además refuerza

 ISBN: 978-628-95101-5-7

las áreas psicológicas, socioculturales, comunicativas, entre otras, que se van enriqueciendo entre ellas, lo que desarrolla el crecimiento de todos los contenidos y por ende los procesos de enseñanza aprendizaje.

La recreación es un campo generador de aprendizaje en todas las áreas educativas, ya sean formales o no formales, por lo que es necesario otorgar centralidad a todo lo relacionado con las prácticas pedagógicas. Todos los seres humanos desean mantener relaciones interpersonales satisfactorias y actualmente ha sobresalido la desigualdad, la injusticia, la violencia el individualismo, entre otros, es por ello que por medio de actividades recreativas se enfatiza en la convivencia sana, trabajo colaborativo, unión entre pares, los que facilita el encuentro y acercamiento con los otros, y también busca la participación de todos, predominando los objetivos colectivos sobre las metas individuales. (Velez & Hoyos, 2019)

Los juegos motores están relacionados con el aprendizaje, se considera como herramienta necesaria en este proceso, los juegos sencillos facilitan un acercamiento de los infantes y el hecho de ser parte de un grupo determinado, además enriquecen la experiencia motora, que deben ser estimuladas a edades tempranas. Por otro lado, el juego es fundamental para el desarrollo cognitivo y emocional, puesto que en los primeros años de vida el infante acepta todo lo que se le enseña y aumenta las habilidades creativas, además de aprender, descubrir y desarrollar su capacidad cognitiva, física, emocional, de igual forma el aprendizaje es más duradero ya que cualquier juego, aumenta experiencias que le servirán para responder problemas en un futuro cosa que el niño invente quedará marcado en su memoria. (Martínez, 2019)

Otro autor menciona que en la etapa de la primera infancia, es aquella en la cual se le ofrece a los niños la oportunidad de desarrollar su creatividad, afianzar su seguridad afectiva y confianza en sus capacidades y sobre todo estimula la curiosidad. (Rojas, 2022)

En los primeros cinco años de vida se forman bases del desarrollo de la inteligencia, personalidad y comportamiento social, donde los y las niños(as) se van apropiando del mundo poco a poco y lo van conociendo a su manera, crecen y atraviesan todos los sentimientos propios del ser humano, tienen un importante desarrollo de la imaginación, sus lapsos de atención son más largos y tienen mucha energía física, también, crece su curiosidad acerca de cómo funciona el mundo (Salazar, 2015).

Figueroa (2022), menciona el proceso de desarrollo de los infantes lo divide en sus distintas áreas:

DESARROLLO FÍSICO: Las capacidades física y psicomotrices, en la mayoría de niños se desarrollan en el mismo orden y aproximadamente a la misma edad, ya que están programadas genéticamente. Y explora movimientos más firmes y experimenta cualidades sensoriales y aspectos superficiales de los objetos como la forma, tamaño, textura.

DESARROLLO PSICOMOTOR: Es la suficiencia de utilizar sistemas sensoriales y musculo esqueléticos para el movimiento, los cual es una base fundamental para que los niños y niñas se desarrollen en distintas áreas de crecimiento, se siente más confiados de sus movimiento y con la práctica va

 ISBN: 978-628-95101-5-7

perfeccionando la coordinación, además, utiliza su cuerpo y movimiento como herramienta de desarrollo social, por otro lado, a través de las relaciones motrices y físicas, va ganando nuevas experiencias que permiten controlarse y descubrir nuevas formas de expresión.

DESARROLLO SOCIAL: los infantes están en una etapa de socialización, donde quieren formar parte de círculos sociales con intereses y gustos personales y comunes, hacen contacto con otros niños y dentro del juego asumen roles, aprendiendo que existen reglas y límites de conducta, sin embargo, aún no tiene el nivel reflexiva que le permita identificar entre sí la acción está bien o mal.

DESARROLLO COGNITIVO: Los niños y niñas adquieren nuevos conocimientos, aprenden a manipular otras herramientas, cambian espacios de aprendizaje y enfrentan nuevos problemas a resolver.

COMITÉ CIENTIFICO

EDUCACIÓN EN PRIMERA INFANCIA

La educación en la primera infancia consiste en compartir a los escolares los conocimiento elementales y formar en ellos determinadas vías de percepción como la habilidad de observar, examinar atentamente e investigar objetos con sus manos, también, motivar procesos simples como la capacidad de analizar, comparar y generalizar lo observado. (Velez & Hoyos 2021)

La dimensión intelectual está en constante proceso, donde cada nuevo concepto se relaciona a hábitos o prácticas pasadas para generar futuro conocimiento, por lo que el aprendizaje debe ser significativo (Galeano et al., 2018).

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Se moldea su intelecto por medio de mecanismos naturales e innatos como la creatividad, intuición, curiosidad, manipulación, fantasía, creación y duda, por lo que necesitan de modelos de aprendizaje que involucren la indagación o descubrimiento, además, de que es importante propiciar experiencias que los niños y niñas no olviden y tengan motivos para hablar, indagar, consultar, organizar y comunicar (Figueroa, 2022).

Por otro lado, en esta etapa, los niños y niñas comienzan a conocer al medio y relacionarse con el mundo, se familiariza con los objetos y con sus cualidades, con fenómenos naturales, con la vida social y asimilar la lengua materna. Este conocimiento será más completo a medida que se desarrollen los procesos psíquicos, cognoscitivos, pensamiento, curiosidad y afán de todo lo que lo rodea. (Rojas 2022)

Luna (2018), menciona que la capacidad de lenguaje, coordinación, motricidad, lateralidad y otros elementos de la psicomotricidad influyen en la mente y el movimiento que conduce a un niño hacia la autonomía y formación de la personalidad. Por lo tanto, es importante incorporar la recreación, por medio del juego ya que se ejercita el sistema de conocimientos, hábitos y razonamiento, motivándolos a reproducir, precisar y comprender los conocimientos recibidos al aplicar modelos de aprendizaje que perduran en la memoria.

Por medio de las actividades recreativas contemporáneas, las poblaciones jóvenes, tienen diferentes opciones para moverse, ejercitarse y la promoción de una buena salud física mientras socializan y se divierten; es

importante inculcar desde edades tempranas los momentos de ocio, no solo como beneficio para la salud mental, sino, para obtener entre otros beneficios referentes al desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para la vida cotidiana.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al investigar sobre el impacto que tiene la recreación en el desarrollo psicosocial de los niños de diferentes partes del mundo, se encontró una investigación que afirma que los niños poseen dificultad en su desarrollo psicosocial no suelen participar en actividades recreativas con sus compañeros, o en actividades que realizan las maestras en sus clases. (Portilla,2016)

Por otro lado, Cabezas (2019) menciona que: “En la infancia e incluso en la adolescencia, muchas funciones mentales aún no están completamente maduras, y es la etapa de fortalecimiento y aprendizaje de las relaciones sociales. Las funciones ejecutivas se desarrollan durante estas etapas y pueden verse afectadas negativamente por la falta de estimulación social. La función ejecutiva es una habilidad que ayuda a los niños a desarrollar la capacidad de autocontrol y está relacionada con la planificación, organización, supresión de impulsos, toma de decisiones, atención continua.”

Jordan & Revilla (2021) nos afirman que: “El contenido como práctica de las actividades físico-recreativas permite el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades para contribuir al desarrollo multilateral de

los actores sociales dentro del contexto comunitario, siendo esta fundamental en la educación.”

Tomando en cuenta lo anterior se utilizó las intervenciones recreativas como herramienta para fortalecer las relaciones sociales, ya que por medio de cada uno de los talleres los niños debían explorar, convivir, hablar, tomar decisiones, trabajar en equipo, llegar a acuerdos, así como crear estrategias, lo que los obligaba a tener que fortalecer las relaciones sociales entre ellos.

Para poder llevar a cabo todo este proceso de manera inicial se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica que permitiera tener un punto de partida para poder avanzar con la investigación para conocer diversas opiniones, y antecedentes que existían de otros autores acerca del tema.

Una vez realizada toda la parte inicial teórica se procedió a realizar una entrevista semiestructurada a los docentes y a estudiantes para recolectar información sobre la experiencia que tenia acerca de las practicas recreativas, encontrando que no era una práctica habitual, posteriormente a eso se planificaron seis intervenciones por medio de talleres con actividades recreativas, esta se aplicaron una cada semana en ambas escuelas, cada intervención tuvo una duración de una hora y media con actividades rompehielos, retos cognitivos para el desarrollo y fortalecimiento de valores, trabajo en equipo, toma de decisiones, además se incluyeron actividades de gimnasia cerebral y juegos masivos, al finalizar las seis semanas se pregunto a los participantes como había sido la experiencia del desarrollo de esas actividades en los seis talleres.

Se determinó que ambas poblaciones obtuvieron una mejora en las relaciones sociales, las maestras mencionaron que los y las niñas estaban muy motivados, felices, alegres, muchos niños aprendieron a valorar el proceso de compartir y trabajar en equipo para alcanzar metas establecidas, la interacción, comunicación y unión de los grupos se solidificó, además los niños jugaban más en los recesos utilizando menos los celulares, y aumentó la participación en actividades culturales, académicas y de aprovechamiento cuando realizaron actos cívicos.

BIBLIOGRAFÍA

Acuña, M., & Mauriello, A. (2013). Recreación y Educación Ambiental: algo más que volver a crear. Revista de investigación, 37(78), 213-230.

Cabezas, M. (2019). Recreación educativa y el aprendizaje por descubrimiento en la educación física en niños [Tesis de licenciatura]. Universidad Central del Ecuador, Ecuador.

Cajamarca, E. (2018). Influencia del juego cooperativo en la psicomotricidad de los niños y niñas en la institución educativa n°425-107 en Buenos Aires, Ayacucho [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Huancavelica, Buenos Aires.

Castillo-Rodriguez, N., Giraldo-Santamaria, D. y Zapata-Gordon, A. (2020). Aprendizaje por descubrimiento: método alternativo en la enseñanza de la física. Scientia et Technica, 23(04).

Córdoba, D. (2018). Desarrollo cognitivo, sensorial, motor y psicomotor en la infancia. IC Editoral, Málaga, España.

Corrales, K. C. (2010). Caracterización del uso de las tecnologías de información y comunicación en la primera infancia (Doctoral dissertation, Tesis de posgrado). Centro científico de investigación. Baja California, Ensenada, México).

Escudero, Vera E. (2021). Educación emocional en el desarrollo psicosocial en niños de 4 a 5 años (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil-Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación).

Figueroa, M. (2022). Cuento cantado para preescolar como material didáctico de educación ambiental sobre el manejo de residuos sólidos urbanos [Tesis de grado]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Galeano J. Parra C., y Chocontá J. (2018). Educación ambiental en la primera infancia: una mirada en Latinoamérica. Universidad de La Sabana. Bogotá, Colombia. 180.

González, I. S. (2005). Internet, virtualidad y comunidad. Revista de Ciencias Sociales (Cr), 2(108), 55-69.

Gregorio, A. G. (2008). La recreación en la niñez: conceptualización, características y aportes desde la recreación al desarrollo de los niños (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Mar del Plata).

Gutiérrez, T. I. J., López, E. E., & Ferrer, B. M. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. Psicología Educativa. Revista de los psicólogos de la educación, 15(1), 45-60.

Jordán, R. F., & Revilla, A. B. (2021). La recreación física como contenido educativo en el contexto comunitario. Sociedad & Tecnología, 4(1), 47-55.

Muñiz Reyes, J. C. (2015). Juegos didácticos para favorecer la autonomía en niños y niñas de 2 a 3 años del centro infantil del buen vivir “Baltachitos Alegres”, Comuna San Marcos, Parroquia Colonche, Cantón Santa

COMITÉ CIENTÍFICO

Elena, Provincia de Santa Elena, año lectivo 2014-2015 (Bachelor's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2015.)

Lasluisa Zapata, V. M., & Yugcha Almachi, B. C. (2016). La recreación infantil y su incidencia en el desarrollo psicosocial de los niños del primer año de educación básica en la escuela Luis Fernando vivero parroquia San Sebastián del cantón Latacunga provincia Cotopaxi 2014-2015 (Bachelor's thesis, LATACUNGA/UTC/2016).

Luna, M. (2018). Desarrollo psicomotor en niños de 4 años de dos programas no escolarizados de educación inicial del distrito de San Juan de Lurigancho [Tesis de maestría]. Universidad Cesar Vallejo, Lima.

Osorio, E. (2019). Asuntos presentes en el campo de la recreación. México: Colectivo Editorial Casa de las Preguntas.

Palma Vásquez, C. S. (2021). La recreación para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes de sexto año de educación básica de la Escuela de Educación Básica Iberoamericano de la ciudad de Quevedo del periodo lectivo 2021-2022 (Bachelor's thesis, BABAHOYO: UTB, 2021).

Portilla Cangas, S. D. R. (2016). Actividades recreativas para el desarrollo psico-social de niños y niñas de 4 a 5 años en la Unidad Educativa Rumipamba, parroquia la Esperanza, ciudad de Ibarra año lectivo 2014-2015 (Bachelor's thesis).

Rico Fuentes, M. A. (2019). Procesos de inclusión escolar y desarrollo psicosocial en el marco del decreto 1421 del 2017 en la Institución Educativa Seminario Menor Santo Tomas de Aquino de la ciudad de Pamplona.

Rojas Peñaloza, J. A. (2022). Perspectiva de los padres de familia con relación a las actividades recreativas. Antes y durante el confinamiento de los niños del barrio Alianza de la ciudad de Pamplona.

COMITÉ CIENTÍFICO

Salazar-Salas, C. G. (2015). Nicaragüenses inmigrantes en Costa Rica: Patrones de participación en actividades recreativas. Revista Educación, 39(1), 91-119.

Velez, G. A. M., & Hoyos, C. M. L. (2021). Las Relaciones Interpersonales en contextos educativos diversos: estudio de casos. Revista Perspectivas, 6(21), 25-40.

RESEÑA

RAQUEL HIDALGO AGÜERO

Profesora de educación física deporte y recreación, egresada de la Universidad Nacional de Costa Rica, recreacionista con 17 años de experiencia en manejo de grupos de todas las edades, actividades masivas, campamentos, talleres recreativos y teambulding.

DILIA COLINDRES MOLINA

Doctora en mediación pedagógica de la Universidad Nacional de Costa Rica, docente, investigadora y extensionista del CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA - CIDE de la Universidad Nacional, áreas de formación: Educación, Administración Educativa, Educación Física, Mediación Pedagógica y Entornos virtuales.

Publicaciones en temas como:

 ISBN: 978-628-95101-5-7

- Evaluación de los aprendizajes
- Aprendiencia en administración
- Investigación en educación física
- Educación de calidad
- Estrategias de mediación pedagógicas innovadores
- Uso de herramientas pedagógicas tecnológicas

AGRADECIMIENTOS

Agradezco principalmente a Dios por la vida y la salud que me permite poder realizar muchas investigaciones, además por las oportunidades que me ha dado en este viaje de la vida, agradezco a mi familia, a mis hijos por el apoyo brindado y por el amor que me tienen porque sin ellos no hubiese sido capaz de llegar tan lejos y finalmente agradezco a mis estudiantes que siempre están para colaborar y aprender juntos.

Taller

Estrategias de mediación	**Objetivo**	**Materiales**
Juego “Gotasde Lluvia” Saludos internacionales	Integrar a los aparticipante del tallerpor medio del juego,, utilizando la percusión, coordinación(vista mano) y ritmo. **Área Física**	Salón libre de obstáculos

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Arran zam zam Catos Jocosos Constructo colectivo Actividad Familias.Guerra de zapatos Me muevo, me divierto y disfruto. (El viejo molinero ,Tren viajero, Campo minado)	Desarrollar la coordinación oculo manual, de manera individual, por medio del Juego (vista, mano y pie) **Área Física** Reforzar el aprendizaje individual y colectivo por medio de asertijos, reforzando el análisis, asosiación y memoria. **Área socioafectiva** Reforzar la toma de decisiones por medio del trabajo colaborativo. **Área Psicosocial** Dinamizar el cerebro por medio de juegos recreativos, en subgrupos y en el colectivo de manera interactiva. **Área Cognitiva**	Parlante, música Papel Periódico Tarjetas Hojas Blancas

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN LOS MODELOS EDUCATIVOS: LAS REPRESENTACIONES DOCENTES DURANTE LA "NUEVA NORMALIDAD"

INCORPORATION OF TIC IN EDUCATIONAL MODELS: TEACHING REPRESENTATIONS DURING THE "NEW NORMALITY"

Ofelia Contreras Gutiérrez

Universidad Nacional Autónoma de México
Investigación mixta
México

COMITÉ CIENTÍFICO

RESUMEN

Se realizó un estudio exploratorio sobre los modelos docentes de los profesores mexicanos que se emplearon durante la pandemia de COVID19, al emplear el modelo de Enseñanza Remota de Emergencia. Mediante un estudio descriptivo tipo encuesta que se aplicó a una muestra no aleatoria de 338 docentes. Los resultados muestran que los docentes se encontraron en una transición del nivel 1 de competencias digitales para docentes (UNESCO), hacia el nivel dos. Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre antigüedad docente y herramientas digitales que empleaban y el nivel de

dominio que consideran tener. Entre género y el apoyo recibido por la institución, así como con la necesidad de capacitación. Señalaron el deseo de ser capacitados en el empleo didáctico de las herramientas web. El 62.8% se forma de manera autodidáctica o por asesoría de pares durante la pandemia. El 82% aplicarán lo aprendido al regreso al aula. Los docentes cuestionaron varios de los supuestos básicos de sus modelos de docencia, tales como: ¿Cómo aprenden los estudiantes? ¿Qué tipo de materiales didácticos favorecen el aprendizaje? Y ¿Qué actividades de aprendizaje promueven de mejor manera el logro de los objetivos académicos? Incorporaron la noción de atención a la diversidad en el salón de clases y desarrollaron nuevas competencias docentes y formas diferentes de aprendizaje orientadas hacia un modelo educativo enriquecido con TIC.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza Remota de Emergencia, Competencias Digitales, Docentes, Educación post pandemia, modelo educativo.

COMITÉ CIENTÍFICO

ABSTRACT

An exploratory study was carried out on the teaching models of Mexican teachers that were used during the COVID19 pandemic, when using the Emergency Remote Teaching model. Through a descriptive survey-type study that was applied to a non-random sample of 338 teachers. The results show that teachers were in a transition from level 1 of digital competencies for

teachers (UNESCO), towards level two. A statistically significant association was found between teaching seniority and digital tools they used and the level of mastery they consider they have. Between gender and the support received by the institution, as well as the need for training. They indicated the desire to be trained in the didactic use of web tools. 62.8% are trained self-taught or through peer advice during the pandemic. 82% will apply what they learned when they return to the classroom. Teachers questioned several of the basic assumptions of their teaching models, such as: How do students learn? What type of teaching materials promote learning? And what learning activities best promote the achievement of academic objectives? They incorporated the notion of attention to diversity in the classroom and developed new teaching competencies and different ways of learning oriented towards an educational model enriched with ICT.

KEYWORDS

Emergency Remote Teaching, Digital Skills, Teachers, Post-pandemic Education, educational model.

INTRODUCCIÓN

Durante el confinamiento la mayoría de los docentes incrementaron su dominio de manejo de recursos tecnológicos, acortando la brecha entre quienes utilizan la tecnología de la información, comunicación, conocimiento y

aprendizajes digitales en forma sistemática y quienes no las utilizaban antes de la pandemia. Entre el compromiso por atender a sus grupos y la necesidad de adaptarse a una nueva realidad que parecía no terminar, las y los docentes aprendieron entre sí, intercambiaron información, descubrieron estrategias y aprovecharon las bondades del uso de la tecnología para interactuar con sus estudiantes (Red AGE, 2022).

La aplicación de estas herramientas tecnológicas ha contribuido a pasar a nuevas modalidades de enseñar y aprender a distancia de forma acelerada, utilizando principalmente las plataformas virtuales y los medios digitales, (Red AGE, 2022).

Otro aspecto que se ha puesto de manifiesto es que los cambios en educación son posibles, aun cuando sean absolutamente radicales (García, 2021), tal como sucedió durante el distanciamiento social. El cambio obligado, totalmente disruptivo, que pasó abruptamente de la docencia presencial a otra a distancia, sin tiempo para la adaptación (García,2021). La mediación tecnológica en los procesos educativos caracterizó a este periodo, y el gran esfuerzo lleva a cabo por los docentes y los estudiantes para adaptarse a esta modalidad educativa fue el mayor desafío que trajo la pandemia de COVID19 para las instituciones educativas (Red AGE, 2022).

El proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia ha sido un proceso de ensayo y error, pero ha dejado al descubierto que el uso de la tecnología puede revitalizar a la educación (Aguilar, 2020). Por lo que, de regreso a las aulas, y aun con la experiencia de la Enseñanza Remota de Emergencia es la

oportunidad de detectar las debilidades de la enseñanza presencial que podrían compensarse con determinadas fortalezas de la educación a distancia, para conformar modelos mixtos y flexibles, que surge como una alternativa que ofrezca múltiples ventajas, en la que se puedan complementar las fortalezas de ambas modalidades, presencial y a distancia, y minimizar sus debilidades (Red AGE, 2022).

Este viraje requiere la capacitación de los docentes, no solo en la apropiación del uso de la tecnología para la enseñanza y la evaluación, sino además implica promoción de estas competencias para consolidad aprendizajes de habilidades transversales, a través de la incorporación de otras fuentes de aprendizaje, disponibles en el ciberespacio y en las redes sociales. Sin embargo, no es suficiente contar con herramientas tecnológicas si no hay una verdadera innovación es las estratégicas didácticas y pedagógicas que hagan que esta combinación de lo tecnológico con lo pedagógico y lo organizacional alcance el verdadero propósito de transformar la educación y logre capturar en las y los estudiantes el interés y motivación para aprender.

Habrá que tener claro que, la transición a la digitalización y hacia nuevos modelos educativos solo será posible si va acompañada de un marco estratégico donde se tengan en cuenta las cuestiones pedagógicas y didácticas (Torrego y Fernández, 2022) para enlazarlas con las tecnológicas en un modelo educativo integrador.

Consideramos que no es conveniente dejar de lado todo lo aprendido durante la pandemia, durante la cual se ha dado un paso adelante en la educación mediante el uso de las herramientas tecnológicas en los procesos

de enseñanza y aprendizaje. Si las instituciones educativas dejan de lado su uso y beneficios, se estaría dando un retroceso a ese avance en la educación, que gracias a la pandemia se ha logrado (Montero, 2023).

¿Qué modelo educativo podría ser implementado después de la pandemia en la educación universitaria? (Borja & Valderrama, 2022).

Si queremos recuperar lo bueno de la experiencia vivida durante la ERE, es necesario realizar un ejercicio de escucha activa y análisis de las narrativas de los docentes sobre su trabajo durante este periodo. Esta labor es necesaria si partimos de la idea de que somos los docentes los que operamos las propuestas educativas, y que todas ellas son matizadas o materializadas desde el pensamiento de docente, de los modelos de enseñanza y aprendizaje que lo dominen (Monroy, 2014) y dentro de ellos la forma en cómo conciben la integración tecnológica en el proceso de aprendizaje y enseñanza. En este momento, cerca del final del año 2023, no hay profesor en activo que no haya vivido la experiencia de la enseñanza remota, la mayoría porque impartió clases en esta modalidad y los más jóvenes, recién egresados, porque la vivieron como estudiantes. Todos los profesores tienen algo que decir al respecto, y a partir de recuperar sus visiones podemos pensar en la construcción de un modelo educativo, así como en la formación de profesores que recupera la experiencia y desde esta base, construya nuevos saberes. ¿Qué opinan los docentes de la integración de las TIC a la práctica educativa? ¿Cuál es su nivel de competencia postpandemia? ¿Cuál es su actitud al respecto?

 ISBN: 978-628-95101-5-7

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Se han llevado a cabo estudios con el interés de conocer y valorar las experiencias de los docentes durante la Enseñanza Remota de Emergencia; los resultados se orientas se señalar la sobre carga de trabajo que implicó para ellos el cambio de modalidad, sobresalieron las emociones negativas, generados por el cambio de escenario y de rol, para el cual no estábamos preparados ni de manera remota los docentes, implicó un fuerte desgaste emocional.; agotamiento, estrés, frustración, ansiedad y angustia son algunos de los más frecuentemente reportados en la literatura (Barroso, Ardini et al., 2020; Gómez, Miró, Stratta, Mendoza y Zingaretti, 2020; Hung, Lárez, y Clemente, 2021; Macchiarola, Pizzolitto, Solivellas, y Muñoz, 2020).

También se han reportado estudios que reflejan indicios de resiliencia, esperanza, satisfacción, empoderamiento, gratitud y alegría en docentes y estudiantes (Lantarón, García-Perales y Elisondo, 2021; Marsollier y Expósito, 2021; Vergara, Fraire, Manavella y Salessi, 2020).

No es recomendable volver al salón de clases y hacer como que nada sucedió y continuar las clases como siempre, es necesario trabajar con las emociones y las representaciones de los docente, así como la de los estudiantes, y en un ejercicio resiliente recuperar los valioso, lo aprendido y lo resignificado, para continuar en nuestra labor formativa Por ejemplo, González Angeletti y Secco (2020) recuperan las voces de más de 300 docentes de

diferentes niveles educativos de la provincia de Córdoba. Los resultados hallados indican que reconstruir vínculos pedagógicos con estudiantes de grupos vulnerables es la principal preocupación de los educadores.

Otros datos de investigación destacaron la relevancia de los andamios pedagógicos y de contención emocional construidos para sostener la continuidad educativa. En los y las docentes aparece una permanente preocupación por sus propias emociones y por las del estudiantado, una necesidad de que los estudiantes no se pierdan, no se alejen, no se desconecten (Elizondo et al., 2021).

““Los sentimientos iban (y aún van) montados en una tremenda montaña rusa emocional. Angustia, emoción, enojo, alegría, desilusión, cansancio por no tener horarios fijos, estar pendiente de la pantalla del celular y la computadora, enviar y reenviar las mismas tareas 50 veces desde marzo a la fecha, satisfacción cuando las familias o estudiantes reaparecen después de un tiempo sin hacerlo. Ufff, muchísimas” (Karina, docente).” Elizondo et al. 2021, pág. 48).

La mayoría de los docentes se encontró desbordado por la cantidad de trabajo, y muy estresados por la falta de recursos tecnológicos y de conectividad, así como por las demandas de las instituciones educativas por recabar y mostrar evidencias del trabajo de los estudiantes.

En medio de esta maraña de emociones, las acciones docentes se mezclaron con sentimientos positivos y con acciones para promover el

aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, por ejemplo, Meo y Dabenigno (2021) realizaron un estudio con a 678 docentes de nivel secundario de Buenos Aires a fines de abril y principios de mayo de 2020. Entre los resultados más significativos se destaca que alrededor de mitad de los/as docentes estaban desbordados por tener que trabajar con colegas usando TIC y por tener que virtualizar sus clases. Asimismo, la encuesta muestra que la mitad de los/as docentes se sentían presionados/as para virtualizar el trabajo sin contar con formación ni herramientas para hacerlo. Las y los docentes plantean con énfasis la importancia de los vínculos interpersonales que se construyen de manera presencial en las clases. Observan importantes diferencias en este aspecto entre las modalidades virtuales y presenciales. Los sentidos, el cuerpo, las emociones, estar juntos en el aula, crean un clima particular para enseñar y aprender que es difícil de construir a partir de las mediaciones de las pantallas. Los y las docentes también destacan la importancia del compromiso de la familia y mencionan algunas estrategias virtuales para poder conocer (al menos a través de fotos) a los y las estudiantes Práctica docente como collage creativo Las voces de las y los docentes muestran prácticas pedagógicas novedosas, procesos de reconstrucción del rol profesional.

De acuerdo con este estudio la flexibilidad fue un elemento muy presente en los ejercicios docentes, los profesores generaron diversos materiales didácticos y formas de realizar las tareas de aprendizaje, para responder a la diversidad de estudiantes con los que interactuaban. Tal vez esa diversidad que siempre estuvo presente en el salón de clases se hizo visible sólo en el momento que la interacción se llevó a cabo a la distancia, y mediada por

tecnología “Se visualizan procesos de transformación de las propuestas educativas, las clases y los materiales, acciones de personalización de las tareas y adecuación de estas a las particularidades del estudiantado. Los y las docentes generan diferentes herramientas para poder seguir enseñando, no aparecen propuestas únicas, sino mixturas y collages de tareas, materiales y formas de comunicación (textos, audios, videos, fotos, etc.). En general, estos collages se construyen las particularidades y condiciones de los estudiantes y de su contexto socio-económico” (Meo y Dabenigno, 2021, pág. 119). Así mismo los profesores se preocuparon por producir materiales más ligeros, que pudieran llega a la mayoría de los estudiantes.

Otro elemento que enriqueció la acción docente fue la necesidad de centrarse en los realmente relevante de los cursos, de aquellos elementos que son esenciales para la vida cotidiana de los alumnados. El poco tiempo que los estudiantes se podían conectar a la red, implicó este ejercicio, realmente relevante en cualquier modalidad educativa, tal como señalan los docentes “Esta nueva forma de dar clase, nos llevó a una revisión absoluta de nuestra práctica: revisión de objetivos, expectativas de logro, revisión de contenidos, aprendizajes, tipos de estrategias y recursos empleados. La mirada se centró en lo igualitario, ‘los aprendizajes Irrenunciables o No negociables’ aquello que los jóvenes y adultos de cada año, deben saber si o si, o lo dicho de otra forma ‘los aprendizajes correspondientes a cada año que los estudiantes no deben dejar de saber, ya que son fundamentales para esa etapa de su vida’” (Valentín, docente)” (Meo y Dabenigno ,2021, pag 117).

Si bien es cierto que la enseñanza siempre es una práctica que supone procesos creativos, en pandemia, la creatividad parece observase con más claridad en el trabajo docente (Elisondo et al., 2020). Visualizamos procesos creativos en las voces de las y los docentes, especialmente cuando resuelven problemas, crean recursos alternativos, generan nuevas formas de comunicación, propician nuevas tareas y reconstruyen vínculos. La creatividad posibilita la construcción de bricolajes digitales (Sabulsky, 2020) que integran diversos recursos tecnológicos, reconstruyen materiales educativos y proponen tareas variadas

La pandemia no solo ha develado grandes desigualdades y carencias, también ha mostrado las potencialidades creativas de la comunidad educativa para reconstruir prácticas que permitan, de alguna manera, sostener el derecho a enseñar y aprender. La pandemia nos interpela a reflexionar respecto de los aprendizajes construidos por docentes, estudiantes y familias en tiempos de emergencia. Estos aprendizajes deberán ser valorados y resignificados para pensar nuevas normalidades y nuevos entornos educativos. (Elisondo el al., 2021)

Las expresiones analizadas destacan el valor de las escuelas como espacio social de construcción y reconstrucción de subjetividades, vínculos y proyectos. La escuela y la comunidad se configuran en una trama densa de relaciones que permite sostener, de alguna manera, ciertos derechos.

Es por ello por lo que conocer y recuperar las voces y experiencias de los docentes mexicanos sobre los cambios, problemas, soluciones y cuestionamientos que sobre enseñar y aprender se plantearon durante la

pandemia, nos permitirá tener una visión de hacia dónde se está moviendo el modelo educativo vigente.

OBJETIVO GENERAL:

Realizar un diagnóstico, desde la perspectiva de los docentes, de la forma en que han vivido la transición del modelo presencial a la Enseñanza Remota de Emergencia durante el episodio COVID19, una vez de regreso a la nueva normalidad.

COMITÉ CIENTÍFICO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Establecer el nivel de dominio de las herramientas web en el ejercicio de la docencia remota por parte de los profesores, en sus aspectos didácticos y comunicativos.

Identificar los problemas y necesidades formativas reconocidas por los profesores para ejercer la docencia de forma remota.

Valorar los aspectos emocionales vinculados a la transición en el modelo de docencia empleado, así como la percepción autoeficacia de los profesores en este campo.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

METODOLOGÍA

El diseño de investigación fue no experimental descriptivo y comparativo de corte transversal, estos diseños fueron utilizados dadas las características cuantitativas del instrumento. Los procedimientos descriptivos utilizados para el análisis de resultados permitieron describir el comportamiento del fenómeno así como la composición y el proceso de interés, por su parte los estudios comparativos permitieron hacer comparación de por lo menos dos niveles de una misma variable (socio demográficas y laborales), lo antes mencionado está acorde como lo señala Creswell & Guetterman (2019) que las metodologías cuantitativas puede resultar suficiente para identificar las tendencias y los detalles de situaciones complejas.

POBLACIÓN: Profesores que laboran en México, y que ejercieron la docencia remota durante los ciclos escolares 2020 y 2021.

MUESTRA: Se trabajó con una muestra no probabilística de profesores que laboran en México y que de manera voluntaria quisieron responder un cuestionario que se elaboró con la aplicación Google Formular y que se encuentra en línea, la convocatoria se presentó a través de Facebook. Estuvo conformada por 338 profesores en activo durante los meses de abril del 2020 a mayo del 2021, y que estuvieran empleando tecnología web en el ejercicio de la docencia en este período.

INSTRUMENTOS/ MATERIALES: Se elaboró un cuestionario de 23 preguntas, 22 fueron cerradas y 1 abierta. Siete preguntas emplean el formato

de escala tipo Likert, de cinco opciones, donde (1) significa no la necesito y (5) me es indispensable. Quince reactivos son de elección múltiple; en éstos los participantes pudieron elegir todas las opciones con las que se identificaran.

De acuerdo con Covarrubias (2020) y Caicedo, Montes & Ochoa (2013) se categorizaron los rubros de la siguiente forma: A) Características demográficas y laborales. B) Herramientas Web que emplean para la docencia. C) Problemas y necesidades identificadas para la docencia en línea. D) Forma en cómo han resuelto los problemas enfrentados durante su ejercicio de la docencia en línea. F) Emociones asociadas al empleo de Herramientas web en el ejercicio de la docencia. G) Disposición para la formación en el campo de la docencia a distancia. En la pregunta abierta se solicitó que expresaran sus experiencias e intereses en relación con el uso de tecnología para el aprendizaje.

PROCEDIMIENTO: Para recolectar los datos se proporcionó un cuestionario digital mediante el uso de la tecnología de formularios de Google. Se tuvo especial cuidado en que el cuestionario tuviera especificaciones claras referentes a las instrucciones, al objetivo del estudio y al anuncio de confidencialidad. Para procesar los datos se descargó la matriz de información del formulario, se exportó a Microsoft Excel y, posteriormente, al software especializado SPSS 24.0 para realizar el análisis estadístico de los datos.

El cuestionario se puso en línea y se convocó a la comunidad académica para responder a éste a través de la red social Facebook, estuvo disponible a

 ISBN: 978-628-95101-5-7

partir del 28 de abril del 2022 hasta el 30 de junio del mismo año, cuando se hizo el corte para el análisis de datos.

ANÁLISIS Y RESULTADO DE LOS DATOS

El análisis de resultados se dio en dos fases, la primera de ellas descriptiva, cuyo objetivo fue resumir la información y identificar las frecuencias y porcentajes más relevantes de las categorías: a) características demográficas y laborales; b) Herramientas Web que empleó para la docencia, c) problemas y necesidades identificadas para la docencia en línea. El alcance de este tipo de análisis fue determinar las características y clasificación de los datos, con el objetivo de describir el comportamiento de las variables previamente citadas. En una segunda fase se llevó a cabo un análisis inferencial, para el cual se aplicó un chi cuadrado dado la naturaleza de los datos (nominal y ordinal) y cuyo objetivo fue la comparación de las variables medidas.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

El número de docentes que respondió a la encuesta fue de 339. De ellos, el 67% es de género femenino, y el 33% masculino. En su mayoría (75.74%), con estudios de posgrado; contratados como profesores de asignatura - contrato por horas frente a grupo - (60.68%); con un rango de antigüedad

docente que va de menos de 5, hasta más de 25, donde el porcentaje más alto de profesores se ubica por arriba de los 25 años de antigüedad (30.56%).

ASOCIACIÓN ENTRE VARIABLES

Con la finalidad de ver si existe una asociación entre las variables socio demográficas y laborales con el empleo de las herramientas web en la labor docentes durante el distanciamiento social, se aplicaron pruebas Chi Cuadradas.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación con la variable sociodemográfica: Antigüedad docente (organizada por rangos) con las siguientes variables:

las herramientas web que emplean (X2=30.868 y una p = .05).

Así mismo se observó una correlación débil entre estas dos variables, a mayor antigüedad docente menor número de herramientas web empleadas, esta afirmación se respalda con los resultados del cálculo de la C de contingencia para puntuaciones ordinales (C = 0.362 y una p = .05).

Dominio que consideran tener de las herramientas web empleadas para la docencia remota (X2 = 29.197 y una p = .015).

Herramientas web que prefieren para comunicarse con sus estudiantes (X2 = 42.623 y una p = .015.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

En relación con la variable género, se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos (femenino y masculino) con la variable:

Considera que cuenta con el apoyo necesario por la parte de la institución en que labora para el desempeño de su trabajo (X2 = 24.846 y una p = .000).

La disposición a tomar cursos de capacitación (X2 = 8.168 y una p = .017).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos obtenidos en el presente estudio, muestran que el cambio de condiciones impuestas a los docentes por la necesidad de emplear medios alternos a los empleados en las aulas tradicionales, implicó cambios importante en la forma en cómo ellos conciben el papel de las TIC en el proceso educativo: de emplearlas exclusivamente como medio para distribuir y recibir información se direccionaron a buscar la forma en cómo darles un uso didáctico, lo cual puede observarse en las necesidades de capacitación reportadas por los profesores, que pasan de un mero uso instrumental de la tecnología a la integración de estás en el marco didáctico pedagógico: planear y dirigir clases en línea, coordinar discusiones en foro y planear actividades de aprendizaje en línea; son claras evidencias de avance conceptual hacia niveles más altos de competencia digital para la docencia.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Aun cuando la muestra no fue seleccionada de forma aleatoria y, por tanto, los datos no pueden generalizarse, algunos aspectos de los resultados pueden recuperarse para explicar la forma en cómo se puede promover la integración de las TIC a los modelos de docencia que emplean los profesores, con la finalidad optimizar el potencial que estas ofrecen para la enseñanza y el aprendizaje, en un proceso de docente orienta a la integración de las TIC al modelo de docencia que emplean.

Aun cuando la transición no fue uniforme, y los profesores transitaron de manera diferencial hacia distintos niveles de competencia digital, podemos considerar que su mayoría transitaron, de acuerdo con el modelo de Krumsvik (2009), quien propone un modelo en capas sucesivas en el logro de la competencia docente digital: en primer lugar, las habilidades básicas con TIC; en segundo lugar, la competencia didáctica con TIC; en tercer lugar, las estrategias de aprendizaje; y en cuarto lugar, la integración de las capas anteriores, que los docentes entrevistados transitarios del nivel del modelo, hacia los niveles dos y tres de la propuesta.

Si tomamos como referencia la propuesta de la UNESCO (2008) encontramos que los docentes transitaron del nivel I Alfabetización digital que se caracteriza por que Los docentes deben conocer el funcionamiento básico del hardware y del software, así como de las aplicaciones de productividad, un navegador de Internet, un programa de comunicación, un presentador multimedia y aplicaciones de gestión, al nivel II Profundización de conocimientos. En el que los docentes llevan a cabo las siguientes actividades:

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Manejar distintos programas no lineales de software que se adecuen a sus respectivas áreas académicas y que faciliten, por ejemplo, visualizaciones, análisis de datos, simulaciones de desempeño de funciones y referencias en línea.

Evaluar la precisión y utilidad de los recursos ofrecidos por Internet para apoyar el aprendizaje basado en proyectos, en el área (asignatura) correspondiente.

Utilizar software de diseño editorial o herramientas para elaborar materiales en línea.

Utilizar una red y el software adecuado para gestionar, controlar y evaluar progresos en los distintos proyectos de los estudiantes.

Utilizar las TIC para comunicarse y colaborar con estudiantes, colegas, padres de familia y con el conjunto de la comunidad para sustentar el aprendizaje de los estudiantes.

Utilizar redes para apoyar la colaboración de los estudiantes dentro y fuera de las aulas de clase. (UNESCO,2008).

La gran mayoría de los profesores elaboraron sus propios materiales de aprendizaje para ponerlos a disposición de los estudiantes, por ejemplo, videos que publicaron en YouTube, en alguno de los casos los videos han alcanzado más de 20 000 visualizaciones, lo que rebasa en mucho el número de estudiantes que atiende el profesor, constituyéndose en material de apoyo para estudiantes de muchas latitudes.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

A manera de conclusión podemos señalar que la experiencia vivida, obligó a los docentes a emplear las TIC como medio para el ejercicio de la docencia, constituyó un escenario fundamental para que el cambio esperado por más de treinta años y; así aprovechar el potencial que la tecnología digital muestre su potencial para el desarrollo de actividades intelectuales que conduzcan a la construcción conjunta del conocimiento, (Suárez, Almerich, et. al., 2013); (Schwartzman & Berk, & et al, 2021) Al respecto es importante tener presente los resultados de las pruebas Chi cuadradas en las que se observa una diferencia estadísticamente significativa entre la antigüedad docente de los profesores y el número de herramientas web que emplean, así como el resultado del coeficiente de contingencia (C) que señala que a mayor antigüedad docente menos número de herramientas web conocidas y empleadas. Para adecuar la oferta formativa a las necesidades diferenciadas de los docentes.

Si se desea continuar en la capacitación de los docentes en el uso de herramientas web para la docencia habrá que Tener presente y trabajar a partir de las barreras actitudinales de los docentes sobre el uso de TIC en la enseñanza. Las barreras en el pensamiento didáctico de la mayoría de los profesores, que estuvieron presentes durante décadas, parecen estar en proceso demolición, y en su lugar se está construyendo un nuevo significado de la enseñanza que se basa en la integración de las TIC y los modelos pedagógicos imperantes. Ello ha tenido un costo emocional y de trabajo extraordinario para los docentes, el 54% de los encuestados reportó sentirse angustiado algunas veces en esta nueva modalidad de trabajo. Así la

COMITÉ CIENTÍFICO

necesidad inminente y la salida de “zona de confort” de los docentes fueron dos factores que mostraron su relevancia para promover el cambio en la actitud hacia el empleo y la conceptualización de las tecnologías digitales con fines didácticos (Villalba, González, et al, 2017). En este apartado vale la pena recuperar los resultados de las pruebas Chi cuadradas aplicadas, y ser sensible a ofrecer la capacitación para incrementar la competencia docente de acuerdo con el rango de edad de los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

Barroso, M. B., Ardini, C., & Corzo, L. (2020). Herramientas digitales de comunicación en contexto COVID 19. El impacto en la relación estudiantes-instituciones educativas en Argentina. ComHumanitas: revista científica de comunicación, 11(2), 98-122.

Borja Guido, K. M., & Neciosup Valderrama, H. A. (2022). Reactivación económica post pandemia y su incidencia en la rentabilidad de la empresa Inversiones Bemor EIRL, Chimbote-2022.

Cervera, M. G., Martínez, J. G., & Mon, F. M. E. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa.

Creswell, J. W, & Guetterman, T. C. (2019). Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. New Jersey: Pearson.

Caicedo, A. M, Montes, J A, & Ochoa, S. (2013). Aprender de y con las tecnologías: algunos resultados de investigaciones de las TIC en la educación superior. Carta AUSJAL (38), 2835.

Covarrubias, P (2020). Representaciones docentes sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para la enseñanza de la psicología. Representaciones docentes sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para la enseñanza de la psicología, 8(3).

Elisondo, R., Jouli, L., Zambroni, P., Tarditto, N., Felippa, F. (2021). Experiencias en pandemia: perspectivas de docentes y estudiantes de Río Cuarto. Contextos de Educación 30 (21) 46-56. http://www2.hum.unrc.edu.ar/o js/index.php/contextos/article/view/1288/1412

Fernández Tejeda, Á. (2022). Metodologías activas en época de pandemia dentro de un aula de sexto de Educación Primaria.

García Martín, J., & García Martín, S. (2021). Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia COVID-19. Revista española de educación comparada.

Gómez, G. M., De los Ángeles Miró, M., Stratta, A. E., Mendoza, A. B. M. A. B., & Zingaretti, L. (2020). La educación superior en tiempos de Covid-19: análisis comparativo México-Argentina. Revista de Investigación en Gestión Industrial, Ambiental, Seguridad y Salud en el Trabajo-GISST, 2(2), 35-60.

Hung, E. S., Lárez, B. E. M., & Clemente, R. G. (2021). Ansiedad académica en docentes y Covid-19. Prisma Social: revista de investigación social, (33), 289-305.

Krumsvik, R. J. (2009). Situated learning in the network society and the digitised school. European Journal of Teacher Education, 32(2), 167–185.

Macchiarola, V., Pizzolitto, A. L., Solivellas, V. P., & Muñoz, D. J. (2020). La enseñanza con modalidad virtual en tiempos del covid19. La mirada de

los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Contextos de Educación, (28).

Meo, A. I., y Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 14(1), 103-127.

Montero, Karen Delia Gutiérrez. El aprendizaje semipresencial como opción como opción para la educación universitaria posto COVID19. Contextos de Educación, 2023, vol. 1, no 34.

Red de Apoyo a la Gestión Educativa (2022). La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la Universidad en Iberoamérica. Editorial Latinoamericana.

Sabulsky, G. (2020). Del determinismo tecnológico al bricolaje digital. Sentidos y prácticas en tensión. Educación, Formación e Investigación, 6(10), 27-43.

Schwartzman, G, Berk, M, & Reboiras, F. (2021). Formación docente para la educación remota universitaria: nuevas oportunidades en tiempos de emergencia. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (28), 449-456.

Suárez, J M, Almerich, G, Gallardo, B., & Aliaga, F. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: Estructura básica. Educación XXI, 16 (1), 39-61

Villalba, A., González, M., & Díaz, B. (2017). Obstacles perceived by physical education teachers to integrating ICT. Turkish Online Journal of Education Technology, 16 (1), 83-92.

UNESCO (2008) Estándares del TIC para docentes. [en línea]. Eduteka. [Fecha de consulta: 04/09/23].

COMITÉ CIENTÍFICO

INTERCULTURALIDAD EN ESTUDIANTES DE LA SIERRA Y SELVA CENTRAL DEL PERÚ

PERCEPTION AND INTERCULTURALITY IN REGULAR BASIC EDUCATION STUDENTS IN JUNÍN

Luis Alberto Yarlequé Chocas

Universidad Nacional del Centro del Perú

Edith Rocío Nuñez LLacuachaqui

Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa

Investigación descriptiva

Perú

COMITÉ CIENTÍFICO

RESUMEN

Se realizó una investigación de nivel descriptivo con el propósito de caracterizar la percepción que tienen los estudiantes de Junín acerca de la aplicación del enfoque intercultural en la educación básica regular. Se empleó el método descriptivo con diseño descriptivo comparativo. Se trabajó con 846 estudiantes, examinados mediante las técnicas de observación indirecta y la encuesta. Para la recopilación de datos se construyó un instrumento que permitió evaluar la percepción que tienen los estudiantes de los 2 últimos ciclos de educación básica sobre la aplicación del enfoque intercultural. Los

principales resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes percibe que el enfoque intercultural se aplica parcialmente en las instituciones educativas de la región Junín. Siendo las dimensiones en la que tienen una mejor percepción de la aplicación de dicho enfoque la actitudinal y la tolerancia. No encontrándose diferencias en la percepción cuando se les compara por grupos etarios, ciclo de estudios ni por la ubicación geográfica de las instituciones educativas.

PALABRAS CLAVE

Interculturalidad, Inclusión, identidad, tolerancia, deberes, derechos.

COMITÉ CIENTÍFICO

ABSTRACT

A descriptive level investigation was carried out with the purpose of characterizing the perception that Junín students have about the application of the intercultural approach in regular basic education. The descriptive method with comparative descriptive design was used. It worked with 846 students, examined through indirect observation techniques and the survey. For the data collection, an instrument was built that allowed evaluating the perception that students of the last 2 cycles of basic education have about the application of the intercultural approach. The main results showed that the majority of students perceive that the intercultural approach is partially applied in the educational institutions of the Junín region. The dimensions in which they have a better perception of the application of that approach are attitudinal and tolerance. No

differences were found in perception when compared by age groups, study cycle or by the geographical location of the educational institutions.

KEYWORDS

Interculturality, Inclusion, identity, tolerance, duties, rights.

INTRODUCCIÓN

En el Perú el enfoque intercultural, ha sido incorporado, como eje transversal en el currículo nacional (Ministerio de Educación, 2016). Y está incorporación, es tanto más importante cuanto que se trata de un país pluricultural y multilingüe. Ahora bien, la interculturalidad supone la existencia de relaciones entre miembros de diferentes grupos culturales, los cuales se influyen mutuamente aun cuando los miembros de alguno de ellos no lo admitan. La interculturalidad supone una actitud positiva hacia la diversidad cultural, la cual influye en el comportamiento individual y social (Zúñiga y Ansión, 1997)

El enfoque intercultural conduce al respeto de las diferencias y por consiguiente la eliminación de la discriminación (Ministerio Educación, 2016).

Por otro lado, la percepción, es un fenómeno psicológico de carácter cognitivo mediante el cual, se interpreta y da sentido a las sensaciones que

 ISBN: 978-628-95101-5-7

proporciona el mundo físico. A través de ella, se distinguen unos objetos de otros, unos fenómenos de otros y unos sujetos de otros, gracias a que en la percepción participan contenidos de la memoria.

Pero la percepción no es, un reflejo directo de la realidad, sino que es la resultante de los estímulos que los órganos sensoriales lanzan al sistema nervioso a través de las vías aferentes mediante las sinapsis que son descompuestos en unidades y reorganizados en el propio cerebro a partir de la estructura cognitiva del perceptor (Ausubel, 2009).Por consiguiente en la percepción, la comprensión e interpretación de los hechos tienen una fuerte influencia de los factores socioculturales procedentes del entorno del sujeto que percibe. Pero, como las estructuras cognitivas son individuales, aun teniendo la misma cultura y perteneciendo a la misma sociedad, así resulta que los miembros de una misma sociedad no perciben los hechos del mismo modo, a pesar de poseer la misma cultura en general.

Ahora bien, el enfoque intercultural, aunque se asumió en el Perú en la década del 90 se ha intentado trabajar con mucha más fuerza en la educación básica desde el currículo nacional (2016). Pero, se desconoce los efectos que están teniendo esos esfuerzos. Que en realidad constituyen parte de una tendencia mundial.

Al respecto se han desarrollado algunos interesantes trabajos como los de: Perla (2017), quién realizó un estudio sobre el desarrollo de la identidad cultural y los conocimientos vinculado al enfoque intercultural. En Ecuador, Yungán, et. al (2017) analizaron la percepción de la diversidad cultural en estudiantes y docentes de Educación Básica de la Universidad Técnica de

Ambato. Cépeda, et.al (2019) estudiaron las concepciones de interculturalidad y las prácticas en aula. En Chile; Arias (2021) realizó una investigación sobre la educación intercultural. Baena y Cardona (2021), estudiaron el tema de educación intercultural y el fenómeno migratorio en Colombia. En Cuba, Barrera y Cabrera (2021), estudiaron la cultura, interculturalidad y educación. Becerra (2021) realizó un trabajo sobre las universidades del siglo XXI y la inclusión de la diversidad contemporánea en un enfoque intercultural en Chile. Enrique (2021), estudio la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. Pérgola, et.al (2021) realizaron un trabajo sobre la búsqueda de una enseñanza de las ciencias naturales en contextos de interculturalidad en Argentina.

Pese a todos estos trabajos, hay aún mucho que estudiar respecto a la interculturalidad y a los efectos de su aplicación en el Perú. De allí que en el presente trabajo se intentó responder a la siguiente pregunta ¿Cómo perciben los estudiantes de últimos ciclos de Educación Básica Regular en la región Junín la aplicación del enfoque intercultural? En concordancia con ello, el objetivo del estudio fue caracterizar la percepción de la aplicación del enfoque intercultural de los estudiantes de últimos ciclos de Educación Básica Regular en la región Junín. Los objetivos específicos apuntaron a: Desarrollar un instrumento para evaluar la percepción de la aplicación del enfoque intercultural en los estudiantes de EBR en la región Junín. Evaluar la percepción de la aplicación del enfoque intercultural en los estudiantes de EBR en la región Junín y Comparar la percepción de la aplicación del enfoque intercultural en los estudiantes de EBR en la región Junín en función de la

 ISBN: 978-628-95101-5-7

edad, ciclo de estudios y ubicación geográfica. Las hipótesis afirmaban que la mayoría de los estudiantes percibe que el enfoque intercultural se aplica solo parcialmente en sus instituciones educativas; y que esta percepción no difiere entre los estudiantes en función de la edad, ciclo ni ubicación geográfica de la institución educativa.

Ahora bien, a pesar de que en el Perú se habla del enfoque intercultural desde la década del 90, su aplicación es en verdad muy lenta y a cada momento se puede captar en la sociedad muestras de discriminación de diversos tipos e intolerancia de parte de los miembros de una sociedad que históricamente ha sido segregante, sobre todo desde la época de la colonia. En efecto, en el Perú, el lugar de procedencia, el color de piel, la lengua materna y el sexo, entre muchos otros, son aún motivos de discriminación en los diversos ámbitos de la vida social. Por ello, el Ministerio de Educación peruano asumió definidamente el enfoque intercultural plasmándolo en el Currículo Nacional (2016). Sin embargo, es necesario e ineludible evaluar cómo están percibiendo los estudiantes de educación básica la aplicación de dicho enfoque, sobre todo aquellos que proceden de comunidades andinas y amazónicas, pero también los que, aun no procediendo de estas, comparten las aulas con aquellos.

Por tanto el estudio que se presenta intenta llenar un vacío en el conocimiento con objeto de que a partir de la información obtenida se pueda hacer los ajustes y mejoras pertinentes a fin de que el enfoque intercultural no solo sea una buena intención, si no que se plasme en la realidad y se avance en la formación de ciudadanos respetuosos y tolerantes con las diferencias de

todo tipo, capaces de aprender lo mejor de los aportes de todos los individuos, grupos sociales y culturales e interactuar proactivamente con ellos.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

En este apartado, presentamos la definición de los principales términos asociados al presente estudio, con objeto que el lector pueda orientarse mejor en el análisis que se hace más delante de los resultados

COMITÉ CIENTÍFICO

PERCEPCIÓN

La percepción es un proceso cognitivo que involucra el proceso de selección e interpretación simbólica de la experiencia que se tiene a partir de la acción de los analizadores, mediante la percepción se otorga cualidades a los sujetos, hechos y fenómenos, lo cual conduce a generar una imagen, compresión e interpretación de la realidad. He ahí que la percepción tiene siempre un componente subjetivo. (Vargas, 1995)

El proceso perceptivo, se inicia en la selección de uno o algunos de entre muchos estímulos que llegan a los órganos sensoriales del individuo, Es selección, ocurre con arreglo a las necesidades, intereses y experiencias del perceptor. (Rosales, 2015).

 ISBN: 978-628-95101-5-7

La percepción no implica una suma de experiencias nuevas a las ya pasadas, sino que cada nueva percepción significa una reinterpretación tanto de los hechos percibidos como de las experiencias pasadas lo cual significa que la percepción no es un fenómeno rígido, sino que constantemente se va rehaciendo en virtud de la cultura en la que está inmerso el que percibe. Merleau-Ponty (1975).

En síntesis, la percepción es un fenómeno cognitivo de carácter reflejo tanto porque a través de ella se refleja la realidad en la mente del que percibe como por que ese reflejo esta mediatizado por su experiencia y cultura de allí que toda percepción tiene un componente subjetivo en tanto que cada persona tiene experiencias, ideas y creencias distintas que tiñen su percepción. La percepción se inicia en la observación, de hechos, sujetos y fenómenos, pasa por el análisis y síntesis de las características de lo observado, conduce a la formulación de hipótesis cuando no se puede identificar o comprender el fenómeno y termina tanto en la comprensión como en su interpretación. Pero esa compresión e interpretación inciden en su estructura cognitiva (Ausubel 1989) lo cual significa que el perceptor puede reinterpretar sus propias experiencias así la percepción, no es un fenómeno estático.

COMITÉ CIENTÍFICO

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

PERCEPCIÓN SOCIAL

La percepción social, supone la captación y evaluación de las conductas, las relaciones e interacciones sociales, con objeto de dar respuestas adaptativas a un medio que regularmente es cambiante (Salazar et.al 2012).

INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad es el conjunto de relaciones sociales, económicas, lingüísticas y culturales que pertenecen a una sociedad dada y la disposición al cambio de dichas relaciones con objeto de hacerlas más democráticas tolerantes y respetuosas con todas las formas de diferencias. (citado en UNESCO, 2017).

Desde el punto de vista sociológico y antropológico, “La interculturalidad se refiere a la interacción comunicativa que se produce entre dos o más grupos humanos de diferente cultura” (Austin,2007)

La interculturalidad involucra dos aspectos la etnia, vale decir el origen de los grupos o pueblos y su pertenencia a su clase social campesina u obrera. (Marakan, 2012).

Así, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, con miras a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias.

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

1.2.4 ENFOQUE INTERCULTURAL

El enfoque intercultural supone una posición que aspira a la libertad e igualdad de todos los grupos humanos y sus culturas, en el sentido más amplio de la palabra. (Marakan, 2012).

El enfoque intercultural parte de la idea de entender que en todas las sociedades las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, en tanto que no se afecte su identidad, ni se pretenda hegemonizar. En una sociedad, con enfoque intercultural se evitan y sancionan las prácticas discriminatorias y excluyentes como el racismo y la inequidad de género entre otras. Se favorece el diálogo, el respeto y la tolerancia entre miembros de culturas diferentes con objeto de que se enriquezcan mutuamente. (Currículo Nacional,2016).

En otras palabras, aplicar un enfoque intercultural significa promover el dialogo, el respeto a los derechos y la identidad de las diferentes etnias evitando en todo momento la subvaloración de algún grupo, cultura, lengua, religión, y género entre otros.

COMITÉ CIENTIFICO

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

TEORÍA BÁSICA:

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INTERCULTURALIDAD COMO ENFOQUE

El enfoque intercultural no se detiene en aspectos como quién es la mayoría y quien es la minoría sino más bien quien ejerce el poder, y está empoderado y quien está subordinado. La idea del enfoque intercultural es que las sociedades sean más inclusivas y tolerantes con los grupos minoritarios (Dietz, 2017)

Por otro lado, La interculturalidad como herramienta descriptiva es entendida a partir del análisis del tipo y la calidad de relaciones que hay entre los grupos, a diferencia del enfoque multicultural que se fundamenta en la segmentación de la sociedad y en la composición diversa de la misma (Dietz, 2017).

IDENTIDAD:

Uno de los aspectos más relevantes del enfoque intercultural es la identidad cultural y es a ella, a la que nos vamos a referir en esta parte.

Las críticas que más frecuente se hace en la actualidad al concepto de identidad cultural es que este era esencialmente estático y había sido construido con afán de identificar y clasificar grupos étnicos que aparentemente podían separarse como con líneas de los demás.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

En la actualidad el concepto ha evolucionado en el sentido de comprender que cada cultura constituye una suerte de marco en el que se organiza un conjunto muy variado de formas de comportamiento individual, que pertenecen a una enorme variedad de ellos (Aguinaga,2012)

Ahora bien, la identidad cultural supone ubicarse (así mismo) y ubicar a otros como miembros de una cultura. Según la referida autora, la identidad cultural de los pueblos involucra un conjunto de creencias, actitudes, hábitos y comportamientos; es también una forma de pensar y de sentir (Aguinaga,2012) (Navarro, 2022). La identidad cultural contiene dos elementos: un territorio que demarca diferencias con respecto a otros y un patrimonio cultural que se asume como propio, distinto del de otros grupos. Así la identidad cultural supone reconocerse como miembro de un grupo y como parte de su historia. Pero tanto la identidad cultural como el patrimonio cultural son dinámicos se alimentan recíprocamente y con ello se modifican el uno al otro (Navarro, 2022).

INCLUSIÓN:

La inclusión es un concepto que hace referencia a la necesidad de incorporar y visibilizar a todos los sectores excluidos de una sociedad (Brito et. al 2019); es un derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad con equidad, para su desarrollo integral. (Calisaya 2022)

Implementar la educación inclusiva, pasa por tres aspectos:

Identificar todos aquellos factores que la dificultan.

Desarrollar políticas que cubran las necesidades de estos grupos.

Hacerlos visibles, sobre todo tomando en cuenta que no todos los grupos lo son igualmente. (Brito et. al 2019).

La inclusión, se fundamenta, en el respeto y la promoción de los derechos humanos, ya que toda discriminación arbitraria atenta contra esos derechos y contra la dignidad humana. La inclusión involucra también, además del acceso a la educación, la equidad entre estudiantes.

(Brito et. al 2019).

> La inclusión en educación tiene sus orígenes en las propuestas de Vygotsky, allá por la segunda década del siglo XX. El referido autor sostenía que si un niño con dificultades intelectuales, se le juntaba con otros con similares o mayores dificultades en sentido estricto no se le ayudaba. Sino que se le conservaba en ese estado. La idea del referido autor era que un niño con dificultades educativas (intelectuales, sensoriales o motoras) si era educado junto con otros que no tenían tales dificultades, iba adquirir con ellos cualidades (estrategias, habilidades,) que no la obtendría con sus análogos.

A esta propuesta de Vygotsky subyace el concepto de zonas de desarrollo (Vygotsky, 1988).

No obstante, en América latina como en el resto del mundo es aproximadamente a partir de la década del 50 que se empieza a reconocer el derecho a la educación que tenían todos los seres humanos sin embargo hay en ese reconocimiento una concepción discriminatoria que etiquetaba de normales a unos y anormales o excepcionales a los otros con lo cual lo que en

ese momento se denominó educación especial estaba dirigida a los últimos. (Villamizar et.al 2015)

Es en la década del setenta a partir de las críticas al modelo segregacionista que se desarrolla el concepto de necesidades educativas especiales (NEE)que promovía ya la inclusión, sobre la base del entendimiento de que todo niño independientemente de sus características intelectuales, sensoriales o motoras es distinto de otros y por tanto requiere una atención especial (Villamizar et.al 2015).

Pero es en la década del noventa que se desarrolla el concepto de educación inclusiva, con la declaración de Salamanca, este concepto contiene la idea de que todos los niños tengan o no alguna dificultad temporal o permanente intelectual, sensorial o motora para aprender, tienen derecho a una educación de calidad y que tengan o no alguna dificultad cada niño es distinto de otro por lo tanto requiere una atención especial acorde a sus características por consiguiente, se hace necesaria una pedagogía de la inclusión que no solo lleve a que el niño se incorpore a la sociedad y se adapte a ella, sino que también esta (la sociedad) se adapte al niño y lo acepte y respete tal como es (Villamizar et.al 2015).

La educación inclusiva supone también entender que, cada persona tiene sus propias potencialidades y hay que apoyarse en ellas para su desarrollo. Estas ideas, han sido fortalecidas con el desarrollo de lo que hoy se ha dado por llamar neurociencias. En el seno de la cual se ha desarrollado el concepto de neurodiversidad (Viosca, 2018) (Pereda, 2018). La neurodiversidad significa que aun cuando los cerebros de las personas anatómicamente son muy

parecidos, suelen tener una organización funcional muy diferente que es producto de la interacción entre los factores genéticos y los ambientales. Desde esta perspectiva, aun los hermanos gemelos no tienen cerebros que se organicen iguales ya que sus experiencias son siempre distintas y estas diferencias van marcando también diferencias en la organización y función de sus cerebros. Ahora bien, si todos los cerebros no son iguales entonces los fenómenos y procesos psicológicos que se apoyan en la función cerebral tampoco lo son y por consiguiente ahí la necesidad de abordar desde esta perspectiva la actividad pedagógica.

COMITÉ CIENTÍFICO

DEBERES Y DERECHOS

Kant citado por Elton (2015) menciona que el deber es como la necesidad de una acción por respeto a la ley, y que el conocimiento del deber compete a todos los hombres, incluso al más vulgar. No hace falta ni ciencia ni filosofía para saber qué es lo que se debe hacer para ser honrado y bueno y hasta sabio y virtuoso.

Real Academia Española (2021) define el deber como el estar obligado a algo por ley divina, natural o positiva. Así mismo, como el tener una obligación a corresponder a alguien en la moral.

Ahora bien, la constitución peruana en el artículo uno del capítulo primero, reconoce que la defensa de la persona humana y el respeto de su dignidad son el fin supremo de la sociedad. Como se puede apreciar ya aquí se encuentran

 ISBN: 978-628-95101-5-7

los fundamentos constitucionales y legales de lo que ahora se denomina enfoque intercultural y en particular del respeto a los derechos de las personas ya que en el artículo dos, inciso uno se sostiene que “Toda persona tiene derecho a la vida, a su identidad, a su integridad moral, psíquica y física y a su libre desarrollo y bienestar”. Como se puede apreciar, La alusión a la identidad a su libre desarrollo y bienestar, son elementos fundamentales del enfoque intercultural y suponen que la persona debe ser respetada conservando y desarrollando su identidad, es más que tiene el derecho a hacerlo.

Por otra parte, en el inciso dos del articulo dos, se consagra a la igualdad ante la ley según esto, “Nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquiera otra índole”. Es claro entonces que, los principios del enfoque intercultural en lo que concierne a la no discriminación están consagrados en la constitución peruana.

Pero veamos lo que el inciso 19 del artículo dos contiene: En este se reconoce el derecho de todas las personas “A su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación...”

Así pues, todos los elementos medulares del enfoque intercultural se apoyan legalmente en la constitución peruana de 1993 por consiguiente puede decirse que constitucionalmente en el Perú se suscribe y promueve la aplicación del enfoque intercultural. En consecuencia, la educación tendría que hacer que los educandos aprendan a respetar y aplicar estos preceptos.

COMITÉ CIENTÍFICO

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

TOLERANCIA:

La tolerancia es una virtud de la convivencia humana, donde no existen el tolerado ni el tolerando, por eso mismo no hay lugar para discursos ideológicos, explícitos y ocultos de personas creyéndose superiores a los demás (Freire, 2016).

La tolerancia no involucra la idea de que el tolerante hace favor al tolerado aceptando su ingenuidad, sino que ambos son tolerados, es decir la tolerancia genuina no te exige estar de acuerdo con la persona, ni que lo estimes, más bien exige que se respete lo diferente en: ideas, sueños, opciones, gustos, comportamientos y valores siempre que estos no afecten a los demás. sin negarlos por ser diferentes, lo que nos enseña es aprender de lo diferente. Entendiendo de ese modo que la tolerancia es algo que debemos crear y cultivar entre todos.

Latapí (1998) hace referencia a la tolerancia como una “convivencia solidaria” donde existe un verdadero aprecio para construir juntos con lo mío y lo de los diferentes, y una actitud de genuina solidaridad, dando así a la democracia un sentido positivo de interrelación constructiva y fraternidad.

Es la demostración de aceptación, aprecio y respecto a la variedad de culturas, teniendo en cuenta la expresión social de cada una, fomentando espacios de comunicación y libertad de expresión y pensamiento, a fin de contribuir a la conformación de espacios de paz y armonía (UNESCO,1995).

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

LAS ACTITUDES:

Es una predisposición mental en favor o en contra de un objeto actitudinal que en la realidad puede ser un sujeto, un objeto o fenómeno. Lo dicho revela que la actitud tiene entonces una dirección que puede ser de aceptación o de rechazo, pasando por la neutralidad. Es también relativamente estable o, dicho de otro modo, no cambia con rapidez; generalmente se requiere una intervención especializada para ello o algún hecho intenso que la modifique radical o parcialmente. Tiene, un componente cognitivo que está constituido por los conocimientos, creencias e ideas que posee el individuo acerca del objeto actitudinal; también un componente afectivo, referido a las emociones y sentimientos y uno conductual o reactivo que se refiere a lo que está dispuesto a hacer. actitudinal (Katz & Stotland, 1959; Aroldo, 1993; Briñol et al., 2007; Albarracin & Mark, S/a)

Las actitudes son variables intercurrentes, directamente inferibles, observables y que constituyen una organización cognoscitiva duradera que incluye un componente afectivo en favor o en contra de un determinado objeto y que predispone a la acción (Rodriguez,1993). Son ideas cargadas de emoción que predispone a aun conjunto de acciones, en un conjunto particular se situaciones sociales (Triandis,1971).

COMITÉ CIENTÍFICO

METODOLOGÍA

MÉTODO

La investigación que se presenta es de tipo aplicada, de nivel descriptivo, se empleó el método descriptivo con diseño descriptivo - comparativo.

POBLACIÓN

La población estuvo constituida por estudiantes de los dos últimos ciclos (1ro a 5to grado de educación secundaria) de Educación Básica Regular de la región Junín.

COMITÉ CIENTÍFICO

MUESTRA

La muestra estuvo constituida por 846 estudiantes de sexto y séptimo ciclo de Educación Básica Regular de la región Junín, varones y mujeres procedentes de instituciones educativas de la selva central (471) y del Valle del Mantaro (375) Seleccionada por accesibilidad y consentimiento informado.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

TÉCNICAS

Se utilizaron las técnicas de: observación indirecta y la encuesta.

INSTRUMENTO

Para efectos de la investigación se construyó una escala de percepción de la aplicación del enfoque intercultural para estudiantes de los dos últimos ciclos (secundaria) de educación básica regular. Constituida por 28 ítems que se presenta en forma de proposiciones a las que el estudiante puede responder eligiendo una de 3 opciones: estoy de acuerdo con esto, no estoy de acuerdo ni en desacuerdo con esto, no estoy de acuerdo con esto. La escala permite explorar 6 dimensiones: Deberes y Derechos (5 ítems), Inclusión (8 ítems), Tolerancia (3 ítems); Identidad(7items), actitud (hacia la interculturalidad (3 ítems) y percepción de la aplicación del enfoque intercultural en general (2 ítems). La escala puede ser aplicada en forma individual o colectiva y se aplicó en línea y en versión analógica cuando fue posible. La validez de la escala se estableció mediante la prueba GANMA, hallando un p valor de 0.028 (300 sujetos); la confiabilidad de obtuvo mediante el alfa de Cronbach con un valor de 0.80 (843 sujetos).

TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO

Los resultados debido a que a la luz de la prueba de kosmovorov mostraron una distribución asimétrica fueron procesados, para la parte

descriptiva con tablas de frecuencias y porcentajes y para la prueba de hipótesis con el chi cuadrado, lo cual se hizo empleando el SPSS.

ANALISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el estudio. En primera instancia los descriptivos y luego la prueba de hipótesis.

ASPECTOS DESCRIPTIVOS

Tabla 1. Niveles en la percepción de la aplicación del enfoque intercultural en estudiantes de la región Junín.

Niveles	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (Fi)	% simple	% acumulado
Totalmente	98	98	11.6	11.6
Incipiente	126	224	14.9	26.5
Parcialmente	622	846	73.5	100.0
Total	846		100.0	

En la tabla 1, se observa que el 11.6% de la muestra se halla en el nivel alto, 14.9% en el nivel bajo y 73.5 en el nivel medio de la percepción de la aplicación del enfoque intercultural.

Tabla 2. Distribución de la muestra por niveles de la Selva Central en la Percepción de la aplicación del enfoque de la intercultural.

Niveles	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (Fi)	% simple	% acumulado
Totalmente	48	48	10.19%	10.19%
Incipiente	75	123	15.92%	26.11%
Parcialmente	3348	471	73.89%	100%
Total	471			

En la tabla 2 se observa que el 10.19% se ubica en el nivel alto, 15.92% en el nivel bajo y 73.89 en el nivel medio de la percepción de la aplicación del enfoque intercultural en la Selva Central.

Tabla 3. Nivel de Percepción de la aplicación del enfoque intercultural en estudiantes del Valle del Mantaro

Niveles	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (fi)	% simple	% acumulado
Totalmente	50	50	13.33%	13.33%
Incipiente	51	101	13.60%	26.93%
Parcialmente	274	375	73.07%	100%
Total	375			

En la tabla 3 se observa que en la muestra del Valle del Mantaro el 13.33% está en el nivel alto, el 13.60% en el nivel bajo y el 73.07% en el nivel medio en la variable percepción de la aplicación del enfoque intercultural.

Tabla 4. Niveles en la dimensión deberes y derechos en estudiantes de la Región Junín

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Niveles	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (Fi)	% simple	% acumulado
Totalmente	91	91	10.76%	10.76%
Incipiente	235	326	27.78%	38.53%
Parcialmente	520	846	61.47%	100%
Total	846		100.0	

En la tabla 4 se observa que en la dimensión deberes y derechos el 10.76% percibe que el enfoque se aplica en forma total, el 27.78% en forma incipiente y el 61.47% parcialmente.

Tabla 5. Niveles de la dimensión deberes y derechos en estudiantes de la Selva Central.

Niveles	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (Fi)	% simple	% acumulado
Totalmente	44	44	9.36%	9.36%
Incipiente	136	180	28.94%	38.30%
Parcialmente	290	470	61.70%	100%
Total	470		100%	

En la tabla 5 se observan los porcentajes en la dimensión deberes y derechos en estudiantes de la Selva Central, donde el 9.36% percibe que el enfoque se aplica, en forma incipiente a ese respecto el 28.94% percibe una aplicación incipiente y el 61.70% percibe una aplicación parcial

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Tabla 6. Niveles de la dimensión deberes y derechos en estudiantes del Valle del Mantaro

Niveles	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (Fi)	% simple	% acumulado
Totalmente	47	47	12.53%	12.53%
Incipiente	98	145	26.13%	38.67%
Parcialmente	230	375	61.33%	100%
Total	375		100%	

En la tabla 6 se observa los porcentajes de la muestra del valle del Mantaro en la dimensión deberes y derechos, donde el 12.53% percibe una aplicación total del enfoque, en la dimensión señalada el 26.13% percibe una aplicación incipiente y 61.33%, una aplicación parcial.

Tabla 7. Distribución de la muestra por niveles de la dimensión inclusión de la Región Junín

Niveles	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (Fi)	% simple	% acumulado
Totalmente	149	149	17.61%	17.61%
Incipiente	180	329	21.28%	38.89%
Parcialmente	517	846	61.11%	100%
Total	846		100.0	

En la tabla 7 se observa los porcentajes de los estudiantes de la región Junín en la dimensión inclusión, donde el 17.61% percibe una total aplicación del enfoque a este respecto, el 21.28% percibe una aplicación incipiente y el 61.11% percibe una aplicación parcial.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Tabla 8. Distribución porcentual de la muestra por niveles de la dimensión inclusión de la Selva Central

Niveles	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (Fi)	% simple	% acumulado
Totalmente	79	79	16.77%	16.77%
Incipiente	98	177	20.81%	37.58%
Parcialmente	294	471	62.42%	100%
Total	471		100%	

En la tabla 8, se observa la muestra de estudiantes de la selva central en la dimensión inclusión, donde el 16.77% percibe una total aplicación del enfoque, el 20.81% percibe que se aplica incipientemente y el 62.42% percibe una aplicación parcial.

Tabla 9. Distribución porcentual de la muestra por niveles de la dimensión inclusión del Valle del Mantaro

Niveles	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (Fi)	% simple	% acumulado
Totalmente	70	70	18.67%	18.67%
Incipiente	82	152	21.87%	40.53%
Parcialmente	223	375	59.47%	100%
Total	375		100%	

En la tabla 9, se observa a la muestra de estudiantes del valle del Mantaro en la dimensión inclusión, donde el 18.67% percibe una total aplicación del enfoque, el 21,87% percibe que se aplica incipientemente y el 59.47% percibe una aplicación parcial.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Tabla 10. Distribución de la muestra de Junín en la dimensión tolerancia

Niveles	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (Fi)	% simple	% acumulado
Totalmente	397	397	46.93%	46.93%
Incipiente	41	438	4.85%	51.77%
Parcialmente	408	846	48.23%	100%
Total	846		100.0	

En la tabla 10 se observa la muestra de estudiantes de la región Junín en la dimensión tolerancia, donde el 46.93% percibe que la tolerancia se aplica totalmente en su institución educativa, el 4.85% percibe que se aplica incipientemente y el 48.23% percibe una aplicación parcial.

Tabla 11. Distribución de la muestra de la selva central en la dimensión tolerancia

Niveles	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (Fi)	% simple	% acumulado
Totalmente	210	210	44.59%	44.59%
Incipiente	32	242	6.79%	51.38%
Parcialmente	229	471	48.62%	100%
Total	471		100%	

En la tabla 11 se observa la muestra de estudiantes de la selva central en la dimensión tolerancia, donde el 44.59% percibe que la tolerancia se aplica totalmente en su institución educativa, el 6.79% percibe que se aplica incipientemente y el 48.62% percibe una aplicación parcial.

Tabla 12. Distribución de la muestra del Valle del Mantaro en la dimensión tolerancia.

Niveles	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (Fi)	% simple	% acumulado
Totalmente	187	187	49.87%	49.87%
Incipiente	9	196	2.40%	52.27%
Parcialmente	179	375	47.73%	100%
Total	375		100%	

En la tabla 12 se observa la muestra de estudiantes del Valle del Mantaro en la dimensión tolerancia, donde el 49.87% percibe que la tolerancia se aplica totalmente en su institución educativa, el 2.40% percibe que se aplica incipientemente y el 47.73% percibe una aplicación parcial.

Tabla 13. Distribución de los estudiantes de la región Junín en la dimensión identidad.

Niveles	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (Fi)	% simple	% acumulado
Totalmente	239	239	28.25%	28.25%
Incipiente	127	366	15.01%	43.26%
Parcialmente	480	846	56.74%	100%
Total	846		100.0	

En la tabla 13, se observa a la muestra de estudiantes de la región Junín en la dimensión identidad, donde el 28.25% percibe que en sus instituciones educativas se desarrolla la identidad totalmente, el 15.01% percibe que solo incipientemente y el 56.74% parcialmente.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Tabla 14. Distribución de los estudiantes de la Selva Central en la dimensión identidad

Niveles	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (Fi)	% simple	% acumulado
Totalmente	129	129	27.39%	27.39%
Incipiente	82	211	17.41%	44.80%
Parcialmente	260	471	55.20%	100%
Total	471		100%	

En la tabla 14, se observa a la muestra de estudiantes de la Selva Central en la dimensión identidad, donde el 27.39% percibe que en sus instituciones educativas se desarrolla la identidad totalmente, el 17.41% percibe que solo incipientemente y el 55.20% parcialmente.

Tabla 15. Distribución de los estudiantes del Valle del Mantaro en la dimensión identidad.

Niveles	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (Fi)	% simple	% acumulado
Totalmente	110	110	29.33%	29.33%
Incipiente	45	155	12.00%	41.33%
Parcialmente	220	375	58.67%	100%
Total	375		100%	

En la tabla 15, se observa a la muestra de estudiantes del Valle del Mantaro en la dimensión identidad donde el 29.33% percibe que en sus instituciones educativas se desarrolla la identidad totalmente, el 12.00% percibe que solo incipientemente y el 58.67% parcialmente.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Tabla 16. Distribución porcentual de la muestra por niveles de conocimiento de la interculturalidad en estudiantes de la Región Junín.

Niveles	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (Fi)	% simple	% acumulado
Desconoce	262	262	30.97%	30.97%
Conoce	100	362	11.82%	42.79%
Conoce parcialmente	484	846	57.21%	100%
Total	846		100.0	

En la tabla 16, el 30.97% de los estudiantes de la región Junín declara que, aunque ha oído hablar de interculturalidad no ha aprendido que significa, solo el11.82% siente que si conoce lo que es la interculturalidad y el 57.21% declara conocerlo parcialmente.

Tabla 17. Distribución porcentual de la muestra por niveles de conocimiento de interculturalidad en estudiantes de la Selva Central

Niveles	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (Fi)	% simple	% acumulado
Desconoce	140	140	29.72%	29.72%
Conoce	49	189	10.40%	40.13%
Conoce Parcialmente	282	471	59.87%	100%
Total	471		100%	

En la tabla 17, se observa que en la muestra de estudiantes de la selva Central el 29.72% percibe que no conoce lo que es el enfoque intercultural, el 10.40% percibe que si lo conoce y el 59.87% declara conocerlo parcialmente.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Tabla 18. Distribución porcentual de la muestra por niveles de conocimiento de interculturalidad en estudiantes del Valle del Mantaro.

Nivel	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (Fi)	% simple	% acumulado
Desconoce	122	122	32.53%	32.53%
Conoce	51	173	13.60%	46.13%
Conoce parcialmente	202	375	53.87%	100%
Total	375		100%	

En la tabla 18 se observa que el 32.53% de los estudiantes del valle del Mantaro, declara no conocer lo que es el enfoque intercultural, el 13.60% percibe que lo conoce y el 53.87% percibe que tiene un conocimiento parcial

Tabla 19. Distribución porcentual de la muestra de Junín en la dimensión actitudinal

Niveles	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (Fi)	% simple	% acumulado
Aceptación	402	402	47.52%	47.52%
Rechazo	54	456	6.38%	53.90%
Neutralidad	390	846	46.10%	100%
Total	846		100.0	

En la tabla 19, se observa que el 47.52% se ubica en la aceptación, el 6.38% en rechazo y el 46.10% en neutralidad en la muestra de estudiantes de la región Junín.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Tabla 20. Distribución porcentual de la muestra de La selva Central por niveles en la dimensión actitudinal

Niveles	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (Fi)	% simple	% acumulado
Aceptación	123	123	43.16%	43.16%
Rechazo	19	142	6.67%	49.82%
Neutralidad	143	285	50.18%	100%
Total	285		100%	

En la tabla 20, se observa que el 43.16% ese ubica en la aceptación, el 6.67% en rechazo y el 50.18% en neutralidad en la dimensión actitudinal en la muestra de la selva central

Tabla 21. Distribución porcentual, por niveles de la muestra del Valle del Mantaro en la dimensión actitudinal.

Nivel	Frecuencia absoluta (fi)	Frecuencia absoluta acumulada (Fi)	% simple	% acumulado
Aceptación	200	200	53.33%	53.33%
Rechazo	15	215	4.00%	57.33%
Neutralidad	160	375	42.67%	100%
Total	375		100%	

En la tabla 21 se observa que el 53.33% se ubica en la aceptación, el 4% en el rechazo y el 42.67% en la neutralidad en la dimensión actitudinal del enfoque intercultural de los estudiantes del Valle del Mantaro

Tabla 22. Comparación de la muestra de estudiantes por edad.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,468a	2	0.791
Razón de verosimilitud	0.465	2	0.792
N de casos válidos	846		
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 35,45.			No hay diferencias

Tabla 23. Comparación de la muestra de estudiantes por ciclo.

	Valor	**df**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	,795a	2	0.672
Razón de verosimilitud	0.788	2	0.674
N de casos válidos	846		
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. **b. El recuento mínimo esperado es 33,59.**			

NO HAY

Tabla 24. Comparación de la muestra de estudiantes por ubicación

	Valor	**df**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	2,555a	2	0.279
Razón de verosimilitud	2.548	2	0.280
N de casos válidos	846		
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 43,44.			

NO HAY

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Tabla 25. Comparación en la dimensión deberes y derechos según el lugar

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,635a	2	0.268
Razón de verosimilitud	2.623	2	0.269
N de casos válidos	846		
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 40,34.			

Tabla 26. Comparación en la dimensión inclusión según el lugar

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,833a	2	0.659
Razón de verosimilitud	0.832	2	0.660
N de casos válidos	846		
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuentom mínimo esperado es 66,05.			

Tabla 27. Comparación en la dimensión tolerancia según el lugar

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,592a	2	0.008
Razón de verosimilitud	10.241	2	0.006
N de casos válidos	846		
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 18,17.			

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Tabla 28. Comparación en la dimensión identidad según el lugar

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,791 a	2	0.091
Razón de verosimilitud	4.870	2	0.088
N de casos válidos	846		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 56,29.

Tabla 29. Comparación en la dimensión conocimiento del enfoque según el lugar

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,653a	2	0.161
Razón de verosimilitud	3.645	2	0.162
N de casos válidos	846		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 44,33.

Tabla 30. Comparación en la dimensión actitud según el lugar

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,668a	2	0.160
Razón de verosimilitud	3.669	2	0.160
N de casos válidos	846		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 23,94.

COMITÉ CIENTÍFICO

DISCUSIÓN

Los resultados expuestos muestran que, la mayoría de los estudiantes perciben que el enfoque intercultural se aplica solo parcialmente en las instituciones educativas de la región Junín. Por lo cual se aceptó la hipótesis general. En efecto, solo el 11.6% considera que se aplica totalmente (tabla 1). Pero la misma percepción con muy ligeras variaciones se encuentra cuando se separa la muestra en instituciones educativas de la Selva Central e instituciones educativas del valle del Mantaro (tablas 2 y 3) y al compararse estadísticamente, los subgrupos de la selva central con el valle del Mantaro, tampoco se hallan diferencias estadísticas (tabla 24) por lo cual se rechazó la hipótesis específica correspondiente.

COMITÉ CIENTÍFICO

Esto significa que aunque oficialmente, la incorporación del enfoque intercultural en la educación peruana, data desde la década del 90 del siglo pasado y se ha puesto un especial énfasis en la última década del presente siglo, aun no se logra el impacto deseado, y que los estudiantes perciban que el referido enfoque se aplica en forma total en sus instituciones lo cual involucra aun, una ardua tarea para los docentes y directivos de tales instituciones, pero además significa que muchos de los elementos propios del enfoque no se logran enraizar en la práctica de docentes, directivos, padres de familia y los propios estudiantes. En este sentido es conveniente recordar que al parecer algo similar ocurre en algunos países de Iberoamérica: México (Viveros y Moreno, 2014) España (Madrona, et.al ,2015) Ecuador (Yungán, et.

al 2017) Chile (Arias,2021). No obstante, tampoco puede negarse que hay avances a este respecto que sería injusto soslayar, por lo menos en Latinoamérica (Paredes y Carcausto,2022). Y esa es la razón por la que tampoco, la mayoría percibe que el enfoque se aplica incipientemente. 1

Sin embargo, otra es la situación cuando se examina lo que perciben los estudiantes en la dimensión deberes y derechos. Aquí más de la cuarta parte de la muestra (tablas 4, 5 y 6), percibe que el enfoque se aplica en forma incipiente y en esta percepción no difieren cuando se comparar los subgrupos de la selva central con los del valle del Mantaro; lo que indicaría que posiblemente una de las debilidades de la aplicación del enfoque, se refiere a respeto de los deberes y derechos de los estudiantes. La percepción de que no todos tienen los mismos deberes y derechos está presente en una importante proporción de la muestra, y probablemente también en la población en estudio aun cuando hay una pequeña variación en el subgrupo del Valle del Mantaro en el que hay más estudiantes que perciben una aplicación total del enfoque respecto de sus análogos de la Selva Central (Tablas 5 y 6) No obstante ello no alcanza a ser significativo (tabla 25) ; lo cual tendrá que alertar a directivos y docentes de las instituciones educativas para poner especial énfasis en este aspecto. A este respecto Baena y Cardona (2021) en Colombia han enfatizado en la importancia del derecho para lograr una verdadera integración en migrantes. En el Perú, no se puede negar que se ha enfatizado en la última década en que los estudiantes conozcan sus derechos, aunque no se ha puesto el mismo énfasis en el conocimiento de sus deberes lo cual viene generando una situación en la que sobre todo los estudiantes de las zonas urbanas exigen el respeto de sus derechos, pero no cumple con sus propios

deberes he aquí un problema que debe ser abordado y solucionado desde el ministerio de educación peruano (MINEDU).

Veamos ahora lo concerniente a la dimensión inclusión 3. Los resultados indican que al parecer habría un relativo mayor avance en la aplicación de esta dimensión con respecto a la anterior ya que la percepción de que el enfoque se aplica totalmente se mueve entre el 16 y 18 % - cifras aún insuficientes- (Tablas 7 al 9) contra el 9 al 12% en que oscila en la dimensión deberes y derechos (tablas 4 al 6). Sin embargo, no es soslayable el hecho de que más del 20% de la muestra – en todo Junín, en la Selva Central y en el Valle del Mantaro- percibe que, en lo que a la inclusión se refiere, el enfoque, solo se aplica en forma insipiente; ya que esto significa que en un aula de 30 estudiantes por lo menos 6 sienten que no existe la inclusión en los niveles deseables. En otras palabras, aunque la cifra de quienes perciben una adecuada aplicación del enfoque intercultural en inclusión es mayor que en la dimensión deberes y derechos esta, está muy por debajo de lo deseado y será menester seguir trabajando arduamente al respecto. Mas aún porque cuando se compara a los estudiantes procedentes de las instituciones de la Selva Central con los del Valle del Mantaro, tampoco se hallaron diferencias estadísticas en su percepción respecto de la inclusión en la aplicación del enfoque intercultural. (tabla 26)

De hecho, no se puede negar que en los últimos años se ha observado la inclusión sobre todo de estudiantes con habilidades diferentes, no obstante, el docente no está preparado para el trabajo con ellos y cumple con la formalidad

de tenerlo en aula, pero la incorporación de estudiantes procedentes de diversos grupos étnicos no ha alcanzado las dimensiones deseables porque estos tienden a estudiar en instituciones locales. Pese al esfuerzo que vienen haciendo las direcciones regionales de educación capacitando a los docentes en el empleo de lenguas originarias, y en el trabajo en inclusión, hay aún mucho que hacer al respecto. De hecho, entre el 29 y 32% de los estudiantes encuestados en la región Junín percibe que, aunque ha oído hablar de interculturalidad en realidad no conoce lo que esto significa (Tablas 16 al 18) esto, es preocupante porque la muestra que aquí se ha agrupado bajo el rótulo selva central, procede de instituciones educativas de las localidades de: Mazamari, Rio Negro, Satipo cercanas a comunidades asháninca y nomatsigenga y que por consiguiente asisten a tales instituciones. Y las instituciones que aquí se han agrupado bajo el rótulo Valle del Mantaro se ubican en las provincias de Huancayo y Chupaca principalmente, con lo que reciben estudiantes procedentes de comunidades andinas. Por consiguiente, habrá que hacer un especial esfuerzo para que los estudiantes y probablemente aun los propios profesores comprendan lo que es el enfoque intercultural en todas sus dimensiones. En este sentido es necesario realizar más trabajos como los de Valenzuela y Vivanco (2022) sobre todo en las instituciones que reciben estudiantes de comunidades andinas y grupos étnicos, sobre todo si se toma en cuenta que la percepción de ambos subgrupos en esta dimensión tampoco difiere estadísticamente (tabla 29).

A este respecto, en México Castillo et.al (2022) reporto que, los docentes tienden a entender la interculturalidad como algo referido únicamente a los grupos étnicos. Como se observa, al parecer el poco conocimiento de lo que

implica el enfoque intercultural en todas sus dimensiones no ocurre solo en la región Junín del Perú ya que en un estudio con muestras chilenas y mexicanas (Becerra, 2021) en universidades privadas, se concluyó entre otras cosas que la inclusión es una tarea aún pendiente. Debe recordarse que la inclusión es un derecho (calisaya, 2022) y supone incorporar a todos los grupos minoritarios y excluidos a una educación de calidad (Brito et. al 2019).

Otra es la situación cuando se examina la percepción que tienen los estudiantes de la tolerancia en sus instituciones educativas. Esta, es una de las dimensiones en la que más se habría avanzado, en la aplicación del enfoque intercultural. Pese a que aún no alcanza los niveles deseados. Sin embargo, hay que advertir que, en la prueba, en el proceso de validación y confiabilización, se eliminaron varios ítems lo cual ha dejado la dimensión solo con tres. No obstante, ello, el hecho de que entre el 44 y 49 % de los estudiantes encuestados perciban que el enfoque intercultural, en lo que a la tolerancia se refiere, se aplica totalmente es sumamente importante y positivo. Más aun cuando los que perciben que se aplica solo incipientemente van del 2 al 6% (tablas 10 al 12) y que la percepción en este aspecto, no difiere entre los estudiantes de la selva central y del valle del Mantaro (tabla 27).

La importancia del desarrollo de la tolerancia es insoslayable ya que esta favorece la inclusión e integración (Morales, et.al 2022). En efecto ser tolerante, supone, no igualdad de acción y pensamiento sino más bien respeto por las diferencias y solidaridad que aseguran una vida democrática en sociedad (Freire, 208) ;(Latapí, 1998).

Examinemos ahora los resultados de la dimensión identidad cultural. Aquí la percepción que tienen los estudiantes no es tan favorable como en la dimensión anterior. En efecto, la percepción de que la identidad se desarrolla totalmente en su institución educativa, varía entre el 29 y el 27% (Tablas del 13 al 15) y no difiere entre los de la selva central con los del Valle del Mantaro (tabla 28). Ahora bien, el desarrollo de la identidad cultural es muy importante porque supone ubicarse como miembro de una cultura y sentirse parte de ella, de sus creencias, ideas, lengua, hábitos y tradiciones entre otras cosas (Aguinaga, 2012). Pero el hecho de que ni siquiera la tercera parte de los estudiantes encuestados sienta que en la institución educativa a la que pertenecen se desarrolla la identidad cultural plenamente, supone un serio problema, ya que de hecho hay estudiantes que teniendo como lengua materna una originaria, niegan conocerla y eso mismo ocurre con otros elementos propios de su cultura lo que al parecer es un remanente de los siglos de opresión europea que enseñó y mostro desprecio por todo lo originario de América latina y por su puesto con ello del Perú. Ponderando lo que se ha dado por llamar cultura occidental. En este sentido, el estudio de Morales et.al (2021) enfatiza en la importancia que al respecto tiene el currículum y su aplicación. No obstante, ello pasa por el desarrollo de la competencia intercultural en los propios docentes, aunque por supuesto principalmente en la de los padres de familia. Ahora bien, es claro que con respecto a los últimos es poco lo que desde la perspectiva del ministerio de educación puede hacerse aun cuando sería necesario. Pero, en lo que se refiere a la competencia intercultural de los docentes, sería necesario implementar políticas agresivas, pues un docente con bajo nivel de desarrollo

en esta competencia es casi seguro que influirá menos sobre el desarrollo de la identidad cultural de sus estudiantes que los que tengan la competencia más desarrollada. Este problema ha sido también reportado por Madrona (et.al 2015) lo cual indicaría que se trata de un problema que no se restringe a la región Junín, ni al Perú, sino que probablemente esté presente en muchos otros países.

Veamos ahora los resultados en la dimensión actitudinal. la aceptación hacia el enfoque intercultural y su aplicación en las instituciones educativas, en la región Junín, en la Selva Central y en el Valle del Mantaro van del 43 al 53% (tablas del 19 al 21). Es la dimensión que muestra mayor desarrollo, desde la percepción de los estudiantes en la aplicación del enfoque intercultural. Y es que, en efecto, es la única en la que más del 50% de un sub grupo reveló aceptación a través de la prueba. Esto, permite suponer legítimamente que la educación básica estaría teniendo un papel positivo al respecto posiblemente más a nivel afectivo que cognitivo; ya que como se ha visto, hay todavía un porcentaje de estudiantes que dicen desconocer que es el enfoque intercultural (tablas del 16 al 18). De esto se puede colegir que en perspectiva el componente actitudinal favorable hacia la aplicación del enfoque intercultural puede seguir desarrollándose entre los estudiantes si es que se trabaja más en que lo conozcan plenamente.

Ahora bien, es relevante, que la mayor aceptación la presente el subgrupo de las instituciones educativas del Valle del Mantaro, porque ello involucra las instituciones más grandes de la provincia de Huancayo, lo cual significa que en

 ISBN: 978-628-95101-5-7

más de la mitad de los estudiantes de tales instituciones habría una predisposición positiva hacia los diversos elementos de la interculturalidad. Lo cual a su vez plantea una interrogante ¿por qué es que en las instituciones de la selva central en las que hay más cercanía con comunidades asháninca y nomatsigenga hay menos porcentaje de aceptación a la interculturalidad que en los del valle del Mantaro? Aun cuando las diferencias no alcanzan a ser significativas (tabla 30) es pertinente indagar al respecto, de momento, solo puede lanzarse las hipótesis de que la actitud de los padres hacia su propia cultura debe estar influyendo en la de sus hijos y de hecho se ha observado que hay padres que se esfuerzan porque sus hijos no hablen una lengua originaria, porque consideran que ello los hará víctimas de menosprecio por parte de los que tienen como lengua materna el español. La otra hipótesis, es que en las I.E.s grandes del Valle del Mantaro se esté aplicando mejor, aunque de momento no significativamente el enfoque intercultural que en las de la selva central que son más pequeñas.

Por otra parte, no se puede mirar de soslayo el hecho de que en la neutralidad se hayan registrado porcentajes que varían de 42(tabla 20) al 50% (Tabla 21) porque los que ahora se encuentran en neutralidad, con un adecuado trabajo pueden pasar a la aceptación, pero también podrían, si se descuida el fenómeno, pasar al rechazo. De modo que hay aun una enorme tarea que cumplir a este respecto.

Finalmente, al comparar a la muestra por grupos etarios, no se registraron diferencias estadísticas en su percepción acerca de la aplicación del enfoque intercultural 8tabla 22) por lo que se rechazó la hipótesis

correspondiente y tampoco se hallaron diferencias al comparar a los estudiantes de sexto ciclo con los de séptimo ciclo (tabla 23) por lo que también se rechazó esta hipótesis.

Esto significaría que la percepción que tienen los estudiantes sobre la aplicación del enfoque intercultural en sus instituciones educativas no cambia con la edad, ni tampoco cambia porque el estudiante tenga mayor grado de instrucción y como se ha visto no es diferente si el estudiante procede de una institución de la Selva Central o del Valle del Mantaro. Por tanto, es legítimo suponer que, lo que contestaron los estudiantes en la prueba reflejaría lo que ellos sienten e indicaría también que más o menos de la misma manera y en la misma proporción se aplica el enfoque intercultural por lo menos en la mayoría de las instituciones educativas de la región Junín y es probable que esto mismo ocurra en otras regiones del Perú, aunque por supuesto es menester extender la investigación a esas otras regiones.

CONCLUSIONES

La mayoría de los estudiantes percibe que el enfoque intercultural se aplica solo parcialmente en las instituciones educativas de la región Junín. Por lo cual se aceptó la hipótesis general. Esto significa que, aunque hay un avance en la aplicación del enfoque, este no ha logrado instalarse plenamente en las Instituciones Educativas de la región Junín del Perú.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

La misma percepción con ligeras variaciones se halla cuando se separa la muestra en instituciones educativas de la Selva Central e instituciones del valle del Mantaro y al compararse estadísticamente, los subgrupos tampoco tienen diferencias estadísticas. Lo cual quiere decir que, independientemente de que se trate de Instituciones Educativas de la Selva Central o del Valle del Mantaro, el enfoque intercultural solo ha logrado instalarse en forma parcial.

La percepción que tienen los estudiantes de educación básica sobre la aplicación del enfoque intercultural en sus instituciones educativas no cambia con la edad, ni el grado de instrucción. Lo que demostraría que, independientemente de que los estudiantes hayan cursado más o menos grado de estudios y tengan más o menos edad, tienen una percepción similar de la aplicación del enfoque intercultural en sus instituciones educativas, lo que conduciría a suponer que esta percepción refleja más o menos la realidad, por lo menos en la Instituciones Educativas de secundaria de la región Junín.

RECOMENDACIONES

Es necesario implementar políticas agresivas en el desarrollo de la identidad cultural de los docentes de modo que aquellos puedan influir en la de sus estudiantes.

Desde las direcciones regionales de educación se debe continuar capacitando a los docentes en el empleo de lenguas originarias, y en el trabajo en inclusión y tolerancia con las diferencias en todas sus formas.

REFERENCIAS

Aguinaga, et. Al (2012) interculturalidad y educación. B5 brand marketing. file:///C:/Users/ogian/Downloads/Interculturalidad%20y%20educaci%C3%B3n.pdf

Barrera y cabrera (2021), la relación entre cultura, interculturalidad y educación: fundamento de la enseñanza de culturas extranjeras, en La Habana Cuba. Mendive. Revista de Educación, Rev. Mendive vol.19 no.3 Pinar del Río. La relación entre cultura, interculturalidad y educación: fundamento de la enseñanza de culturas extranjeras (sld.cu).

Baena y Cardona (2021), ¿Educación intercultural? A propósito del fenómeno migratorio venezolano en Medellín. Rev. IUS vol.15 no.47 Puebla. https://doi.org/10.35487/rius.v15i47.2021.675

Becerra (2021), investigó la “Universidad del siglo XXI y la inclusión de la diversidad contemporánea en un enfoque intercultural”, en Chile. Revista de estudios y experiencias en educación. Rev. estud. exp. educ. vol.20 no.43. http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043becerra4

Cabanillas, B. (2022). El estado peruano y las lenguas originarias en la actualidad. Lengua y Sociedad. 21(1), 265 – 279. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2413-26592022000100265&lang=es

Castillo, A., Medina, J., Morales, G., y Contreras, M. (2022). Percepción docente de la educación intercultural en multigrado del noreste mexicano. Diálogo andino, 67, 205 – 214. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812022000100205&lang=es

Cubides y Fernandez (2021), “Licenciatura em Educação Básica Intercultural": avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas” en Brasil. Rev. Bras. Estud. Pedagog. 102 (261). https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4446

Diaz, M., Crespo, J. y Contreras, M. (2022). Las redes sociales para fomentar la interculturalidad en la educación superior. Revista Andina de Educación, 5(1), e106. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-28162022000100010&lang=es

Enrique (2021), “Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe”. Revista Ciencia y Cultura. Rev Cien Cult v.25 n.46 La Paz. Cuyo. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232021000100003&lang=es

García, S. (2022). Estado nación e identidad nacional: América latina y la gestión de la diversidad en contextos multiculturales. Dialogo Andino, (67), 170 – 182. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812022000100170&lang=es

Morales, et. Al. (2021). Educación inclusiva: construcción conjunta hacia una ciudadanía intercultural. En Chile, Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Rev.hist.educ.latinoam. vol.23 no.36 Tunja. https://doi.org/10.19053/01227238.10827

Morales, S., Quintriqueo, S., Arias, K. y Zapata, V. (2022). Vinculación familia-escuela-comunidad: una necesidad para la educación intercultural en infancia. CUHSO (Temuco), 32 (1), 58 – 74.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2452-610X2022000100058&lang=es

Muñoz, E., Alarcón, J. (2022). Reconocimiento e interculturalidad ampliada ante la inmigración en Chile. Revista de Filosofia Open Insight, 13 (27), 37 – 58. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-24062022000100003&lang=es

Navarro-Hoyos, Silvana. (2022). Identidad cultural en el Caribe colombiano. El caso del Carnaval de Barranquilla. Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe, (46), 108-136. Epub April 30, 2022.https://doi.org/10.14482/memor.46.394.25

Paredes, A., Carcausto, W. (2022). Interculturalidad en educación básica en países latinoamericanos: Una revisión sistematizada. Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, (17), 203 – 216. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2550-67222022000200203&lang=es

Pereda, I. (2018) El mapa del Cerebro. Bonalletra Alcompas

Trpin, V., González. M. (2022). “Vamos abriendo caminos...” Experiencias de formación en educación intercultural en la provincia de Neuquén. Runa, 43(1), 211 – 228. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-96282022000100211&lang=es

Valenzuela, N., Vivanco, R. (2022). Diseño gráfico para el reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad cultural en el aula. Zincografía. 6(11), 197 – 209. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-84372022000100197&lang=es

Viosca, J. (2018). Mentes prodigiosas fundamentos psicologicos y neuronales de las altas

 ISBN: 978-628-95101-5-7

LA AUTONOMÍA COMO PREDICTOR DEL ÉXITO ACADÉMICO DE UNIVERSITARIOS QUE ESTUDIAN LO QUE LES GUSTA

AUTONOMY AS A PREDICTOR OF ACADEMIC SUCCESS AMONG UNIVERSITY STUDENTS STUDYING WHAT THEY LIKE

María Cristina Gamboa Mora

Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Escuela Ciencias de la Educación
Semillero Érevna

Vicky Ahumada De La Rosa

Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Grupo de Investigación AMECI
Semillero AMECI

Anamaría Montes Gamboa

Universidad Santo Tomás
Facultad de Estadística
Investigación mixta
Colombia

COMITÉ CIENTÍFICO

RESUMEN

La autonomía se configura como aquellas acciones que se realizan a voluntad, es la capacidad para tomar decisiones por sí mismo. El objetivo de este estudio consistió en describir aspectos sociodemográficos de dos

muestras de estudiantes, de dos Instituciones de Educación Superior Colombianas, estableciendo el promedio del rendimiento académico que obtienen los estudiantes y las relaciones que son posibles configurar entre las notas promedio como indicador de rendimiento y la percepción que declaran con respecto a si estudian o no, lo que les gusta. Se empleó una muestra de 430 estudiantes, de los cuales, 265 adelantan sus estudios en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y 165 cursan estudios en la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN). A través de un cuestionario, se establecieron aspectos sociodemográficos de las muestras y con una pregunta tipo Likert, los estudiantes declararon en una escala de 1 a 4, si la elección del programa académico corresponde a lo que les gusta. Se obtuvo que el promedio de los estudiantes de la UNAD fue de 3.70 puntos sobre 5, y el de los estudiantes de la FUCN 3.77, como indicadores de rendimiento académico. La percepción sobre si la elección de la carrera corresponde a lo que les gusta, estuvo en promedio para muestra de la UNAD en 3.52 y para la FUNCN en 3.62 puntos sobre 4 posibles. Calculando el coeficiente de correlación de Spearman para las dos variables se obtuvo un valor de (-0.064), por tanto, se concluye que existe una correlación débil entre la nota promedio final que obtienen los estudiantes y la percepción sobre estudiar la carrera de preferencia. El 41,63% son estudiantes autónomos.

PALABRAS CLAVE

Autonomía, percepción, educación superior, aspectos sociodemográficos, rendimiento académico.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

ABSTRACT

Autonomy is defined as the actions taken willingly; it is the ability to make decisions for yourself. The aim of this study was to describe sociodemographic aspects of two samples of students from two Colombian Higher Education Institutions, establishing the average academic performance achieved by students and the relationships that can be configured between the average grades as an indicator of performance and the perception they declare regarding whether they study what they like or not. A sample of 430 students was used, of which 265 were pursuing their studies at the National Open and Distance University (UNAD) and 165 were enrolled at the Catholic University of the North (FUCN). Sociodemographic aspects of the samples were established through a questionnaire, and with a Likert-type question, students rated on a scale from 1 to 4 whether their choice of academic program corresponds to what they like. It was found that the average for UNAD students was 3.70 out of 5, and for FUCN students, it was 3.77, as indicators of academic performance. The perception of whether the choice of the career corresponds to what they like averaged 3.52 for the UNAD sample and 3.62 for the FUCN sample on a scale of 1 to 4. Calculating the Spearman correlation coefficient for the two variables yielded a value of (-0.064), therefore, it is concluded that there is a weak correlation between the final average grade obtained by students and the perception of studying their preferred career. The 41.63% of the students are autonomous.

COMITÉ CIENTÍFICO

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

KEYWORDS

Autonomy, perception, higher education, sociodemographic aspects, academic performance.

INTRODUCCIÓN

Estudios sobre las percepciones de autonomía han planteado que el éxito académico de los estudiantes se relaciona con sus percepciones, su grado de satisfacción y la persistencia que muestran cuando se mantienen activos en el sistema, situaciones que se presentan en la educación presencial y virtual (Bautista, 2005; Rodríguez y Barragán, 2017; Cruz et al.,2019). Los estudiantes inician sus procesos de aprendizaje con base en sus decisiones personales y experiencias previas, en algunos casos llegan a subestimar positiva o negativamente su autonomía o se sienten más seguros si reciben apoyo académico y tecnológico por parte de la institución. Las percepciones de autonomía se relacionan con la conciencia frente a la facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlo a una determinada meta en unas condiciones específicas Badia et al. (2012).

En la educación superior universitaria la deserción de los estudiantes es un problema que se ha marcado mayoritariamente como uno de los efectos postpandemia. Esta realidad la enfrentan las instituciones públicas y privadas

en Colombia en cualquiera de sus modalidades presencial o a distancia. Para las universidades Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN) es de interés particular conocer si existen factores personales como la percepción de autonomía que estén afectando el éxito académico y consecuentemente la permanencia.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) reporta para el año 2021 un indicador de deserción acumulada en el 25,47% para el nivel universitario, en 34,01% y en 36,54% para los niveles tecnológico y técnico profesional respectivamente. Lo que significa que aproximadamente de cada tres estudiantes, que ingresan al sistema, uno de ellos no culmina los estudios (MEN, 2021).

Atehortúa y Liscano (2010) indicaron que en general el 47% de los estudiantes tiene dificultades para adaptarse a los ambientes virtuales, y además no se encuentran con los servicios ofrecidos. Las universidades inmersas en el estudio han realizado pesquisas con metodologías distintas para determinar los factores que afectan la deserción de los estudiantes, concentrándose en el análisis de factores institucionales con datos estadísticos (Sánchez, 2018; Rodríguez, 2011; Facundo, 2009). Más no se indaga por los factores personales y motivacionales, entre ellos las percepciones de autonomía de los estudiantes.

Por lo anterior, se hace necesario identificar tanto los factores institucionales o sociodemográficos como los de orden personal y motivacional que puedan estar incidiendo en la deserción en ambas instituciones. Araya (2015) reconoce que la disposición de recursos tecnológicos en la educación

virtual no garantiza el éxito académico, por ello, es necesario reconocer a través de factores sociodemográficos, el tipo de estudiantes que se vincula y cuáles de ellos son los que pueden alcanzar o no el éxito académico.

Dada la escasez de estudios de este tipo y frente a las necesidades formativas de la UNAD y la FUCN, la pregunta problema que se ha planteado para el presente avance de un proyecto macro que analiza las percepciones de autonomía, es: ¿Cuál es el grado de correlación entre las percepciones de autonomía y el rendimiento académico promedio de los estudiantes en la educación virtual durante un semestre académico?

COMITÉ CIENTÍFICO

MARCO TEÓRICO

La autonomía se configura como aquellas acciones que se realizan a voluntad, en respuesta al interés personal y sin imposiciones externas (Núñez, et al., 2005) y desde la perspectiva del estudiante, la autonomía se identifica como la capacidad de desarrollo del pensamiento, perfeccionamiento del sentir y toma de decisiones por sí mismo (Núñez y León, 2015) y autores como Cárcel (2016) propone una definición de aprendizaje autónomo como una sucesión de eventos que involucran actividades realizadas independientemente con el propósito de aprender y poner en práctica lo aprendido. Complementando, Moreno-Murcia et al. (2018) refieren que la autonomía hace referencia a las necesidades de ser capaz de elegir decisiones apropiadas sin

presiones externas y de sentir que se puede contar con la colaboración y aceptación de las personas consideradas importantes.

LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

La teoría de la autodeterminación de acuerdo Deci & Ryan (2012) establece que los seres humanos tienen necesidades psicológicas fundamentales de ser competentes, autónomos y relacionados con los demás. Si se satisfacen estas Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) se promueve la motivación autónoma de las personas, lo que les permite actuar con un sentido de respaldo y voluntad total, mientras que frustrar las NPB, promueve la motivación controlada, es decir, sentirse presionado a comportarse de una manera particular o estar desmotivado, es decir, carecer de intencionalidad.

Adicionalmente, la Teoría de la Autodeterminación (TAD) en las últimas décadas se reconoce como la macroteoría enfocada en el estudio de la motivación y la personalidad de los estudiantes y trabajadores, en donde la autonomía, la competencia y la relación con otros, son elementos esenciales para el bienestar del individuo y para alcanzar el éxito académico, de igual manera se ha transferido a escenarios laborales en dónde se ha evidenciado como lo menciona Vargas (2013) que las organizaciones que proveer ambientes que favorecen las NPB, logran un mejor desempeño y productividad de los colaboradores; que junto con incentivos proveen de autonomía y reconocimiento, al personal y esto trae como consecuencia una cultura de mayor participación y socialización, que incide en el aprendizaje

organizacional, promocionando la creatividad y la innovación, lo que finalmente, se traduce en que las personas se sientan más comprometidas con su trabajo y con la organización.

EL ÉXITO ACADÉMICO Y LAS VARIABLES PREDICTIVAS DEL MISMO

La mayoría de las investigaciones que buscan determinar el éxito o el fracaso en los estudiantes, han limitado el concepto de rendimiento a la certificación académica o calificaciones sin tener en cuenta la trayectoria del estudiante en el ciclo universitario completo. Las experiencias en el contexto universitario ponen de manifiesto que es posible hablar de éxito inmediato y diferido, para referirse a las notas de un asignatura, las notas promedio de un semestre o carrera y hasta la vinculación y desarrollo que logran los graduados en los escenarios profesionales, asociando al proceso términos como abandono, promoción y regularidad académica que en definitiva van a incidir en el paso de los estudiantes por la universidad y por tanto, en su desempeño o éxito académico (Piñeiro et al., 1988; Solano et al., 2004; Porto y Di Gresia, 2004)

Duarte y Galaz (2006) y Soria-Barreto y Zúñiga-Lara (2014) coinciden en mencionan que la variable predictiva más fuerte del desempeño académico en la universidad es el rendimiento académico durante el bachillerato. En sus estudios se consideraron las variables: antecedentes escolares,

 ISBN: 978-628-95101-5-7

sociodemográficos, de autopercepción, habilidades académicas, redes familiares y sociales, salud y elección de carrera, concluyendo que el promedio de calificaciones del bachillerato es un predictor considerablemente más fuerte que los propios exámenes de admisión para el primero y en el segundo las notas de enseñanza media, el puntaje obtenido en la Prueba de Aptitud Académica de Matemáticas y finalmente, el número de años de desfase entre el año de egreso de la enseñanza media y el año de ingreso a la universidad.

Barahona y Aliaga (2013) reconocen que existe un consenso en que los factores asociados al desempeño académico tienen origen en aspectos personales y sociales, dentro de los que se destacan: la inteligencia, las aptitudes, la asistencia a clases, el género, la nota de acceso a la universidad para el primero y en el segundo, el entorno familiar, el contexto socioeconómico, las variables demográficas como el sexo, la edad, el estado civil y la escolaridad de los padres.

Finalmente, García-Valcárcel y Tejedor en 2017, encontraron que el uso de la TIC tuvo incidencia en los resultados de los estudiantes con mejores calificaciones, por tanto, puede considerarse una variable a considerar en los modelos que se proponen para explicar el rendimiento académico en la educación superior y las formas como aprenden los alumnos. Un análisis de la valoración y el uso de las herramientas tecnológicas para acceder y gestionar la información es relevante para comprender la estructuración del aprendizaje significativo.

COMITÉ CIENTÍFICO

MÉTODOS

Se realizó una investigación de tipo descriptivo y correlacional con el objetivo de describir dos muestras de estudiantes universitarios, inscritos en los períodos académicos 1604 y 2022-3 de las universidades (UNAD) y (FUCN), respectivamente, y establecer las relaciones posibles entre la nota promedio del rendimiento que obtienen los estudiantes y las relaciones que son posibles de configurar entre las notas como indicador de rendimiento y la percepción que declaran sobre su autonomía con respecto a estudiar o no lo que les gusta.

Se empleó una muestra de 430 estudiantes, de los cuales, 265 adelantan sus estudios en la (UNAD) y 165 cursan estudios en la (FUCN). Los estudiantes firmaron el formato F-11-1-5 que corresponde al consentimiento informado, avalado por el comité de ética de investigación de la UNAD, en coherencia con los lineamientos de la Ley de Protección de Datos de Colombia de 2012.

A través de un cuestionario, se estableció el nivel de formación, el programa académico en el que están matriculados, el semestre, la edad, el género de los estudiantes, el nivel educativo del padre y la madre, el estrato, la zona geográfica de procedencia y el promedio del rendimiento. Y con una pregunta tipo Likert, que de acuerdo con Matas (2018) facilita la recolección de información de calidad, los estudiantes declararon en una escala de 1 a 4, en donde 1 es de acuerdo, 2 en desacuerdo, 3 muy de acuerdo y 4 muy en

 ISBN: 978-628-95101-5-7

desacuerdo, si la elección del programa académico corresponde a lo que les gusta.

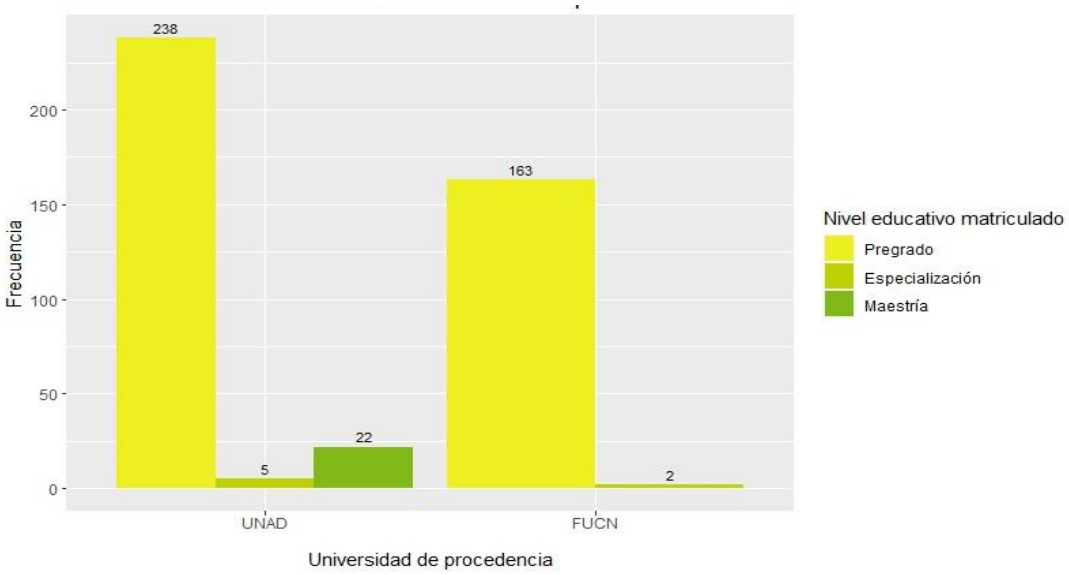
Para establecer la correlación entre las variables nota promedio y percepción sobre si los estudiantes estudian lo que les gusta se implementa el coeficiente de correlación ordinal Rho de Sperman que, de acuerdo con Martínez, et al. (2009), es el coeficiente recomendado para los datos que presentan valores extremos, que afectan el coeficiente de correlación de Pearson, o ante distribuciones no normales. Todos los datos se procesaron en el software R.

COMITÉ CIENTÍFICO

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE DATOS

Con base en las respuestas a un cuestionario que se dispuso en línea por un período de tiempo, se establecieron aspectos sociodemográficos de la muestra conformada por 430 estudiantes. En la Figura 1, se presenta la distribución del nivel de formación o educativo matriculado por los estudiantes de la UNAD y la FUCN en el período académico 1604 y 2022-3, respectivamente. Se obtuvo un total de respuestas de 265 para la UNAD y 165 por parte de la FUCN, de los cuales 89.81% son estudiantes de pregrado, 5% de especialización y 8.33% de maestría, para el caso de la FUCN, el 98.79% de los estudiantes tenía matriculado un programa de pregrado y 1.21% cursaban especialización.

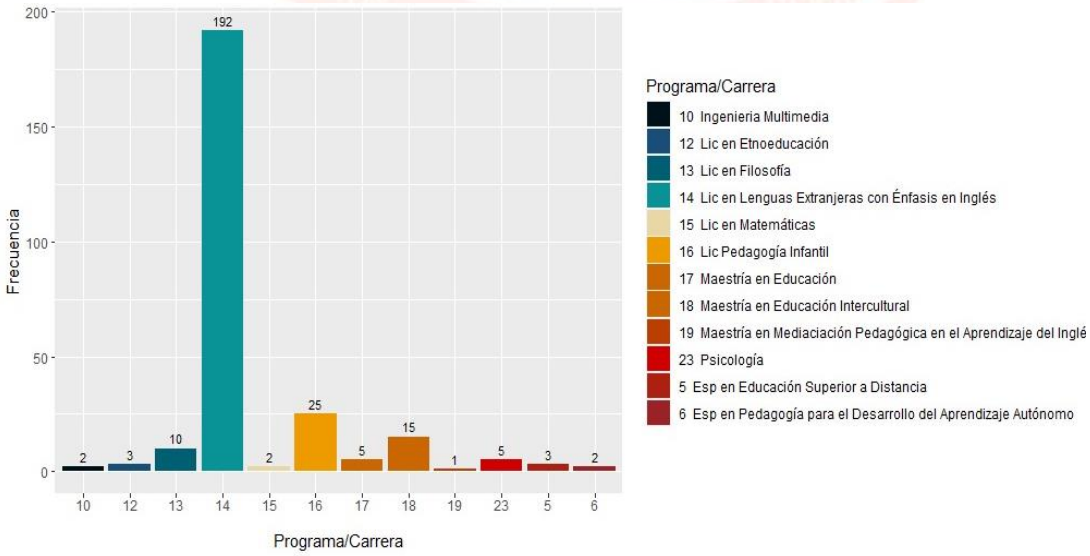
Figura 1.



En las figuras 2 y 3, se pormenorizan los programas académicos en educación virtual que cursan los estudiantes de la muestra y por institución de procedencia UNAD y FUCN. Los participantes de la UNAD mayoritariamente pertenecen al programa de pregrado Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés, que representan el 72.45% de la muestra institucional.

Figura 2.

Distribución de los estudiantes por programa en la UNAD

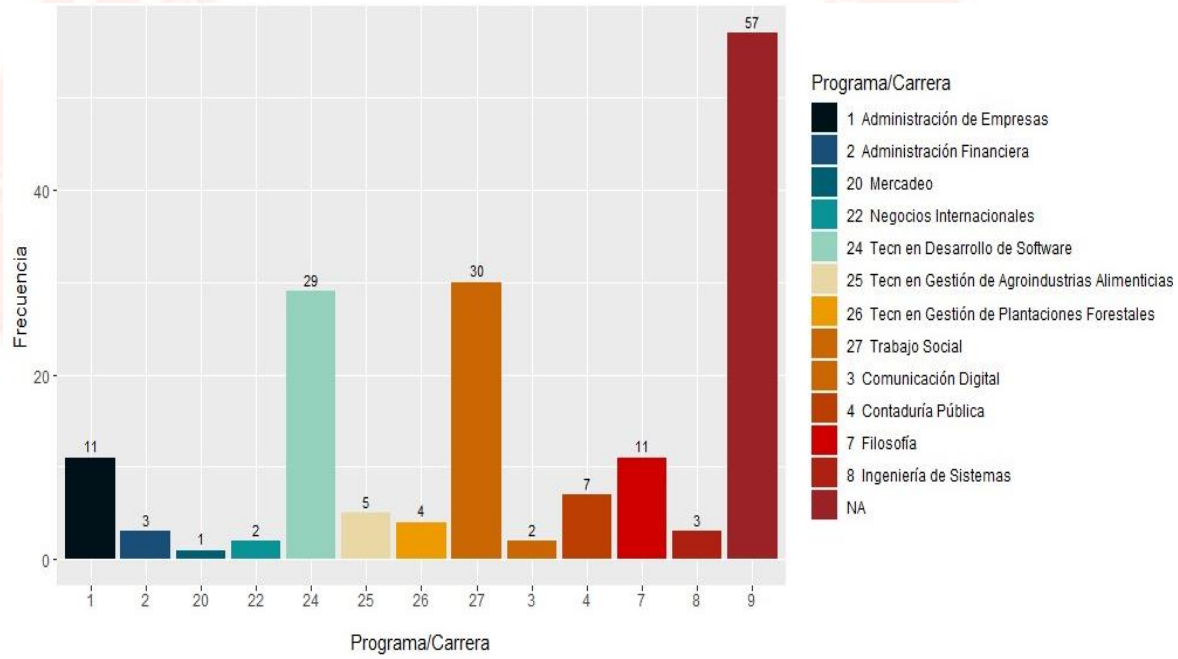


 ISBN: 978-628-95101-5-7

Los participantes de la FUCN mayoritariamente pertenecen a los programas de Tecnología en Desarrollo de Software y Tecnología en Gestión de Plantaciones Forestales, que representan el 17.56% y el 18.18% de la muestra institucional, el 35.55% de los estudiantes no reportaron adecuadamente la información sobre el programa que adelanta en la universidad.

Figura 3.

Distribución de los estudiantes por programa en la FUCN

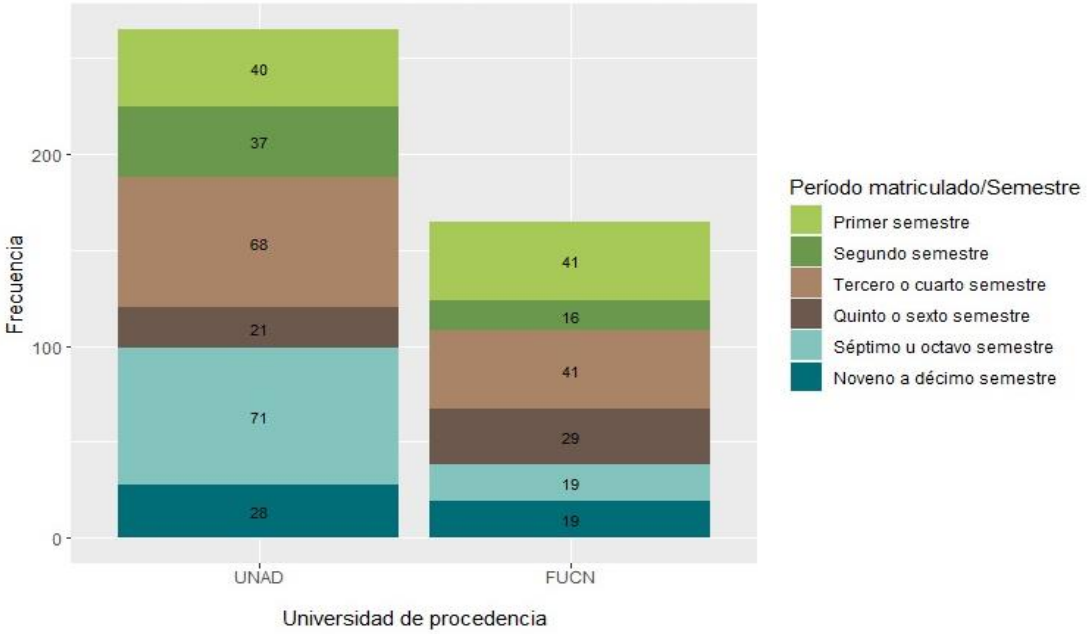


Nota: Elaboración propia.

Los estudiantes que conformaron la muestra de 430 para las dos instituciones pertenecen a diferentes semestres, la distribución se presenta en la figura 4.

Figura 4.

Distribución de los estudiantes por semestre y universidad



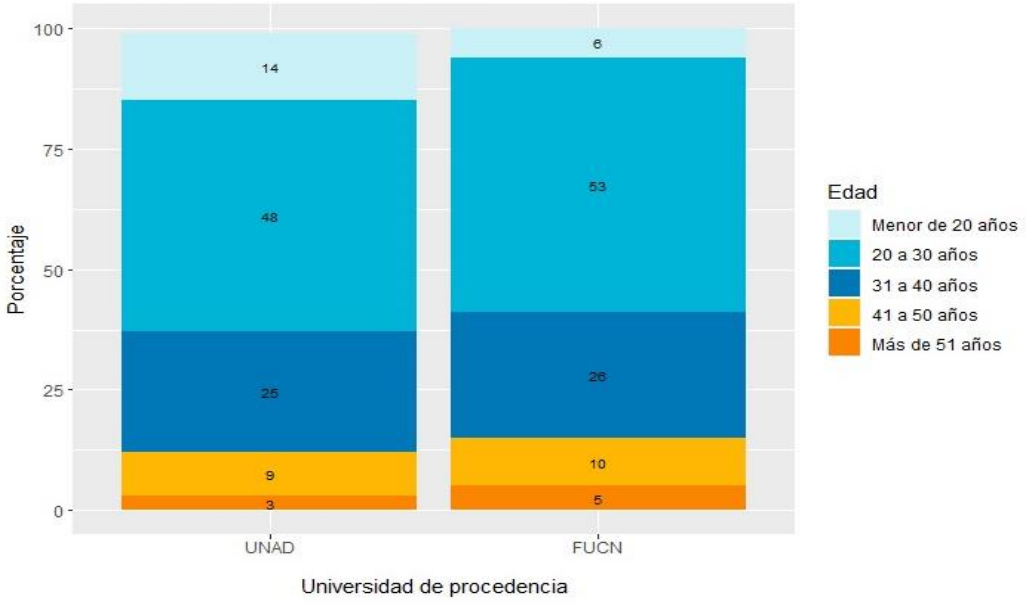
Nota: Elaboración propia.

La edad de los participantes se ubicó mayormente en el rango de 20 y 30 años, en las dos instituciones de acuerdo con la figura 5.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Figura 5.

Distribución por rangos de edad

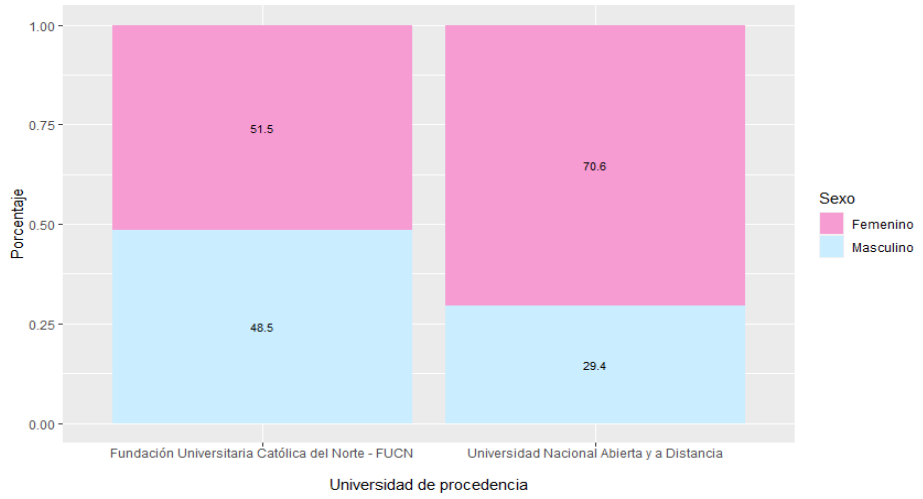


Nota: Elaboración propia.

El género de los estudiantes y por universidad, se describen en la figura 6, encontrándose una participación mayoritaria de mujeres 51.5% en la UNAD y 70.6% en la FUCN.

Figura 6.

Distribución por género y universidad



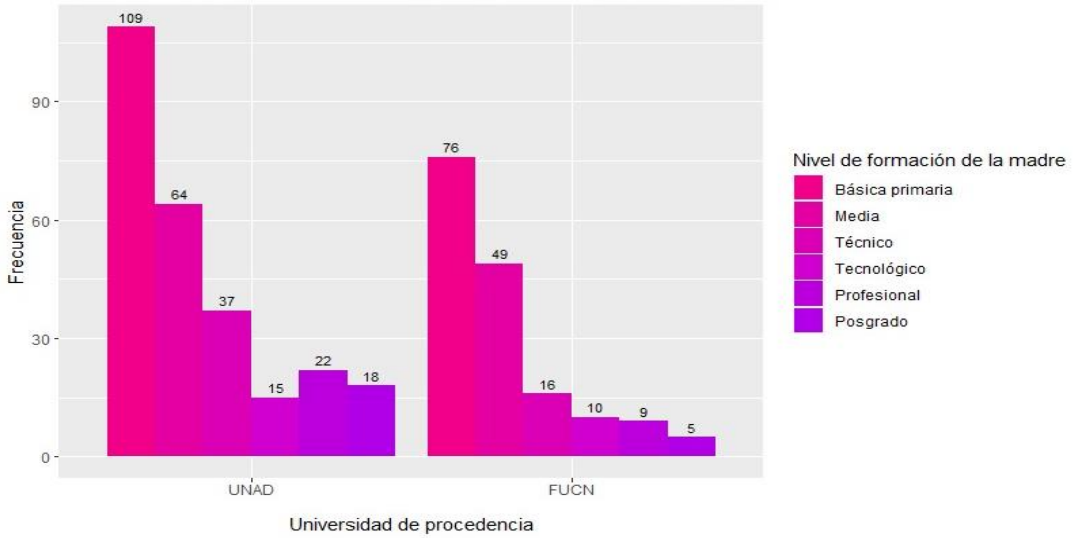
Nota: Elaboración propia.

Con respecto al nivel educativo de los padres en las figuras 7 y 8, se presentan la distribución por institución, las madres de los estudiantes de la UNAD tienen estudios de básica primaria con un 41.13% y tan solo 6.79% han logrado nivel de posgrado, en el caso de la FUCN, el 46.06% cursaron primaria y solo el 3.03% tienen nivel de posgrado.

COMITE CIENTÍFICO

Figura 7.

Distribución nivel de formación de la madre de los estudiantes por universidad

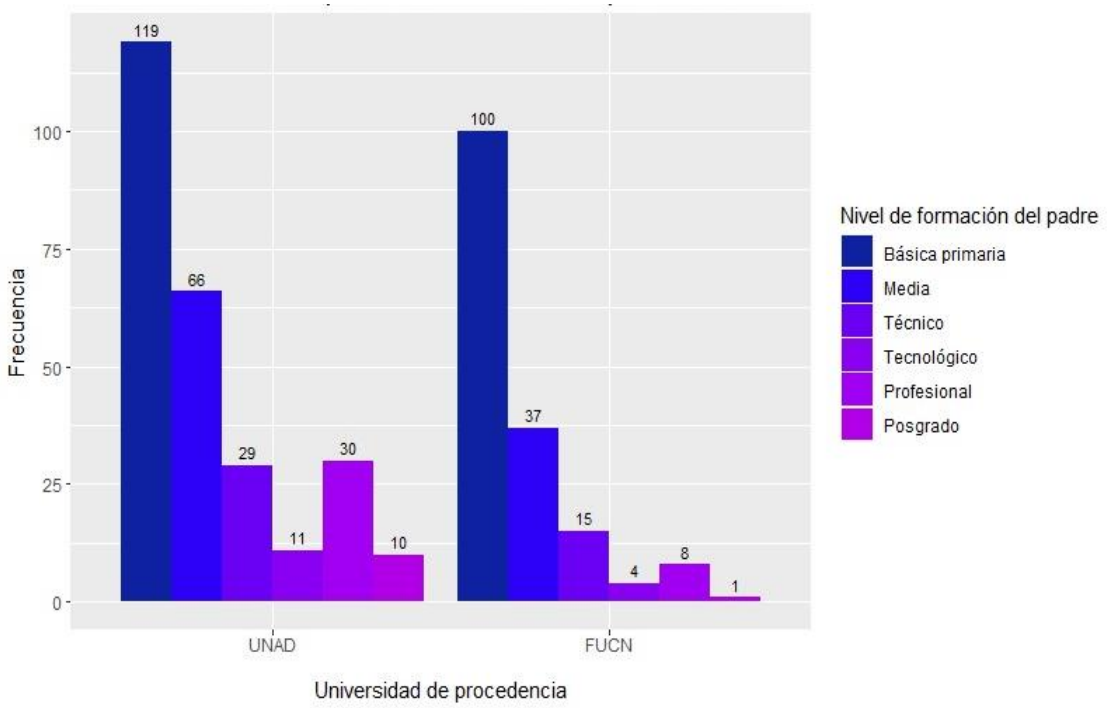


Nota: Elaboración propia.

El nivel de estudio de los padres se centralizo en básica primaria, con la representatividad del 61,98% en el caso de la UNAD y 60.60% para la FUCN, tan solo el 3.77% de los padres de los estudiantes de la UNAD tiene estudios de posgrado y en el caso de la FUCN solo el 0.61% , que corresponde a un padre de los 165 estudiantes, ha logrado el nivel de posgrado.

Figura 8.

Distribución nivel de formación del padre de los estudiantes por universidad



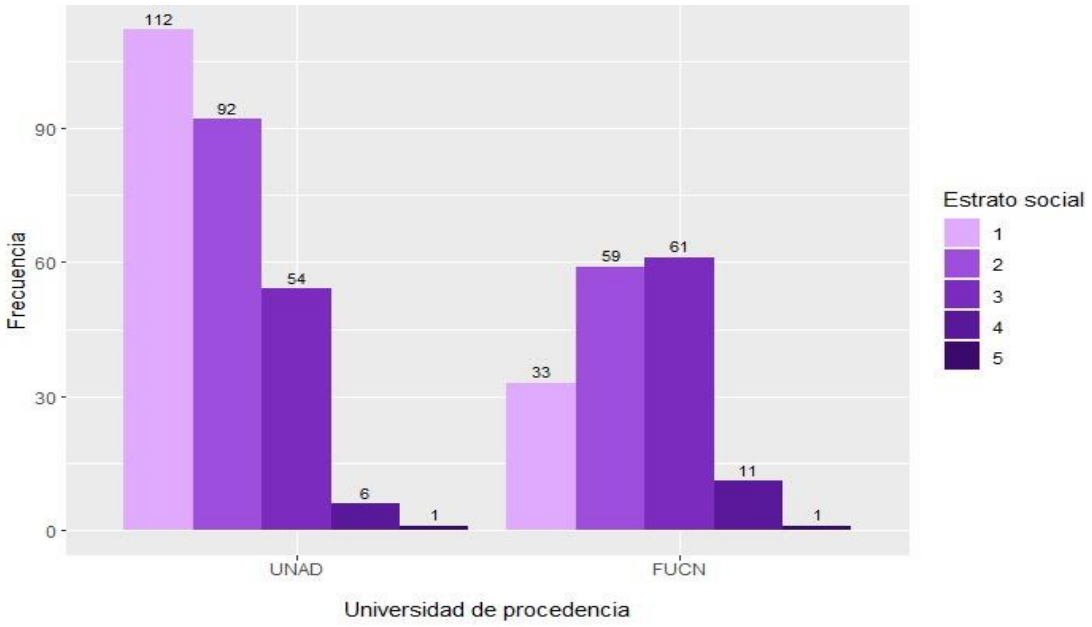
Nota: Elaboración propia.

El estrato social de los estudiantes se describe en la figura 9. El 42.26% de los participantes de la UNAD están en estrato 1 y el 36.97% de los participantes de la FUCN en estrato 3, siendo en cada caso los más preponderantes.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Figura 9.

Distribución de los estudiantes por estrato y universidad

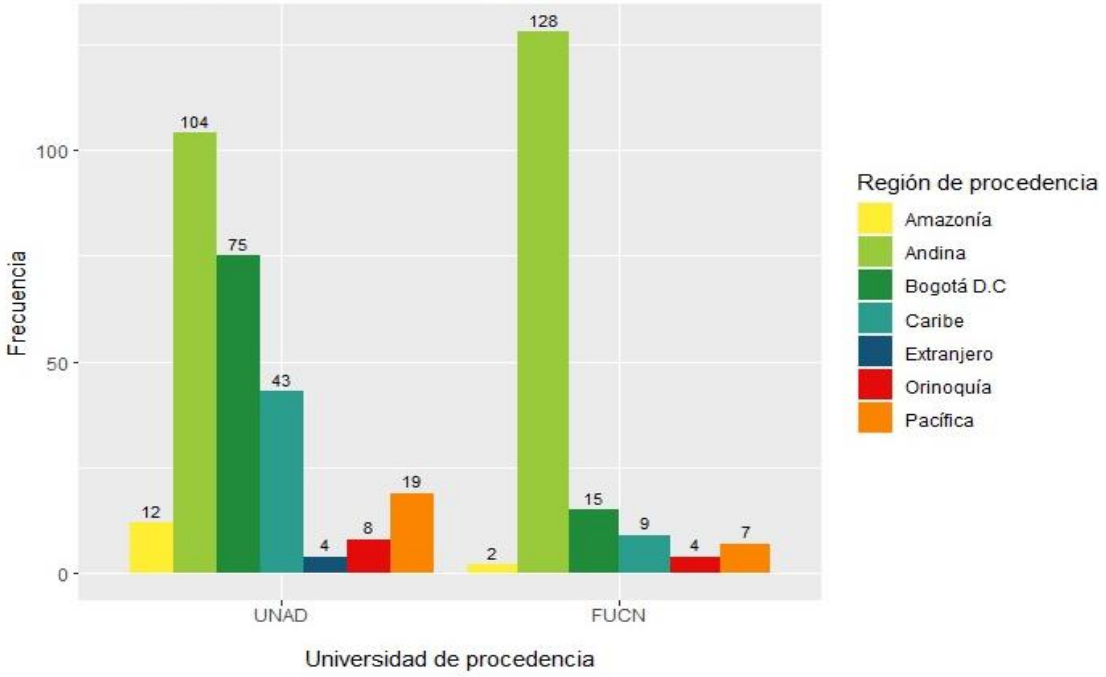


Nota: Elaboración propia.

La zona geográfica de procedencia de los estudiantes y por institución se presenta en la figura 10, encontrándose que mayoritariamente se vinculan de la Zona Andina, en un porcentaje del 39,25% para el caso de la UNAD, y 77.57% para la FUCN.

Figura 10

Distribución zona geográfica de origen de los estudiantes por universidad



Nota: Elaboración propia.

Los estudiantes que se vinculan desde la Zona Orinoquía corresponden al 3.02% para la UNAD y 2.42% para la FUCN, coincidiendo en ser la Zona con menor número de estudiantes.

Continuando, los promedios del rendimiento para los estudiantes de la UNAD y la FUCN, respectivamente, se encontraron en 3.52 puntos para la UNAD y 3.62 puntos para la FUCN sobre cinco puntos posibles.

En la figura 11, se presenta las respuestas a la pregunta Likert decidí estudiar la carrera que me gusta, se encontró que el 93% de los estudiantes están de acuerdo con la afirmación y tan solo el 7% está en desacuerdo.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Figura 11.

Nota: Elaboración propia.

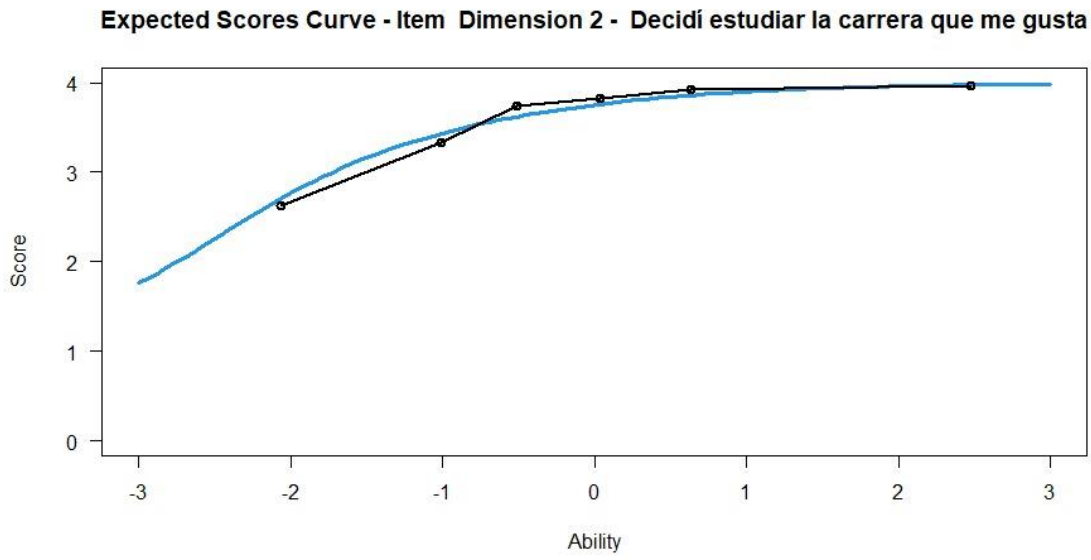
En la figura 12, se compara la predicción de las respuestas con base en la escala Likert preestablecida y las respuestas, de los estudiantes que configuraron la muestra, a la pregunta decidí estudiar la carrera que me gusta, el negro el comportamiento real y en azul la predicción.

Finalmente, el coeficiente de correlación de Spearman para las dos variables fue de (-0.064).

COMITÉ CIENTIFICO

Figura 12.

Predicción de las respuestas y respuestas a la pregunta decidí estudiar lo que me gusta.



Nota: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudiantes que participan en el estudio PG0401 titulado: Percepciones de los estudiantes de su autonomía y la incidencia en el éxito académico en la educación virtual, son en un 41,63% autónomos, lo anterior se estableció a través del instrumento diseñado por Rosso (2018) y ajustado para el proceso, denominado Escala Nivel de Autonomía (ENA), el cual se elaboró

siguiendo los criterios de Chow (2002) y los de Montero y León (2007). El instrumento indaga para los factores personales y académicos a través de la configuración de siete (7) dimensiones (toma de decisiones (10), orientación vocacional (7), orientación profesional (7), compromiso académico (10), estrategias para el aprendizaje (7), grupos de trabajo académico (15) y autoevaluación (10) con un total de 66 ítems; el instrumento tuvo un índice de confiabilidad a través de Alfa de Cronbach de (ᵃ 0.98) y con base en el modelo de Rasch de 0.97, los dos indicadores confirman que es el instrumento es confiable para medir la autonomía, lo que no es posible establecer con una sola pregunta, aunque está hace efectivamente parte del instrumento en la dimensión orientación vocacional.

Existe una correlación débil entre la nota promedio final que obtienen los estudiantes y la percepción sobre estudiar la carrera de preferencia, es decir, los cambios en una variable no están relacionados de manera consistente con los cambios en la otra variable. En concordancia con lo expuesto por Montes, et.al. (2021) quienes refiere que los análisis de correlación sirven para determinar la intensidad de relación entre dos variables y el rango -0.01 a -0.10, se establece para correlaciones negativas débiles.

REFERENCIAS

Araya, S. (2015). Experiencia de cambio metodológico en estudiantes chilenos basada en la autonomía y colaboración para la construcción de aprendizajes. Educación Médica Superior, 29(2).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412015000200004

Atehortúa, A. y Liscano A. (2010). Dificultades de los estudiantes en la adaptación de la metodología de educación a distancia en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, CERES Villa de San Sebastián de La Plata, Huila. Revista de Investigaciones UNAD 9 (2), 55-78. https://doi.org/10.22490/25391887.672

Badia, M., Cladellas, R., Gotzens, C. y Clariana, M. (2012). La indisciplina social e instruccional en adolescentes y universitarios: la influencia del género. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10(2), 693-712. https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123547009.pdf

Barahona, P. y Aliaga, V. (2013). Variables predictoras del rendimiento académico de los alumnos de primer año de las carreras de Humanidades de la Universidad de Atacama, Chile. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 9(2), 207-220. https://core.ac.uk/download/pdf/236361237.pdf

Bautista, Y. (2005). La autonomía del alumno en el aprendizaje. Reto del nuevo Modelo Educativo del IPN. Innovación Educativa, 5 (25), 41-54. https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421454005.pdf

Cárcel, F. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el Aprendizaje Autónomo. 3C Empresa: Investigación y pensamiento crítico. Valencia España. 5(3), 52- 60. http://dx.doi.org/10.17993/3cemp.2016.050327.63-85

Congreso de Colombia. (2012). Ley de Protección de Datos de Colombia de 2012. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981

Cruz, W., Nascimento, M., y Viana, M. (2019). O olhar do professor universitário sobre a autonomia do aluno em ambientes de tecnologias de aprendizagem. Revista e-Curriculum, 17(4), 1855-1884. https://doi.org/10.23925/http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1855-1884

Deci, E., & Ryan, R. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. En R. Ryan (Ed.), The Oxford Handbook of Human Motivation (pp. 85-107). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006

Duarte, M. y J. Galaz, J. (2006). Predicciones del desempeño académico en el 1º año de universidad en una institución pública estatal (Universidad Autónoma de Baja California), 6º Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad: El Papel de la Universidad en la Transformación de la Sociedad. Puebla: México.

Facundo, A. (2009). Análisis sobre la deserción en la educación superior a distancia y virtual: El caso de las instituciones de educación UNAD – Colombia. En: Hernández, A., Rama, C., Jimijan, Y., & Cruz, M. (Eds.). Deserción en superior a distancia en América Latina y el Caribe, (15-68). Ediciones UAPA.

Flores, L. D., Meléndez, C. F. (2017). Variación de la autonomía en el aprendizaje, en función de la gestión del conocimiento, para disminuir en los alumnos los efectos del aislamiento RED. Revista de Educación a Distancia, 54, 1-15. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54751771007

García-Valcárcel, A. y Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. Educación XX1, 20(2), 137-159. https://doi.org/10.5944/educxx1.19035

Martínez, R. M., Tuya, L. C., Martínez, M., Pérez, A. y Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización.

Revista Habanera de Ciencias Médicas, 8(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2009000200017&lng=es&tlng=es

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20(1), 38-47. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347

Montes, A., Ochoa, J., Juárez, B., Vázquez, M. y Díaz, C. (2021). Aplicación del coeficiente de correlación de Spearman en un estudio de fisioterapia. Decimocuarta Semana Internacional de la Estadística y la Probabilidad. https://www.fcfm.buap.mx/SIEP/2021/Extensos%20Carteles/Extenso%20Juliana.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). Estadísticas de deserción y permanencia en educación superior SPADIES 3.0 – Indicadores 2021. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Estadisticas-de-desercion/#:~:text=Para%20el%20a%C3%B1o%202021%20este,sistema%20no%20culmina%20sus%20estudios

Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E y Ruíz, L. (2018). Capacidad predictiva del apoyo a la autonomía en clases de educación física sobre el ejercicio físico. Revista Latinoamericana de Psicología, 51(1), 30-37. http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n1.4

Núñez, J. L., y León, J. (2015). Autonomy support in the classroom: A review from self-determination theory. European Psychologist, 20(4), 275–283. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000234

Núñez, J., Martín-Albo, J., Navarro, J., y Grijalbo, F. (2005). Validación de la Escala de Motivación Educativa. Revista Interamericana de Psicología, 40(40), 391-398. https://www.redalyc.org/pdf/284/28440314.pdf

Piñeiro, I, Valle, A., Rodríguez, S. González, R. y Suárez, J.M. (1998). Variables motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 9 (16), 217-229. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=199799

Porto, A., y Di Gresia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. Revista de Economía y Estadística, 42(1), 93–113. https://doi.org/10.55444/2451.7321.2004.v42.n1.3800

Rodríguez, A. (2011). Retención de Estudiantes Modalidad de Educación a Distancia. Comité de Retención. http://www.ponce.inter.edu/html/retencion/Retencion%20de%20Estudiantes%20EaD%20TALLER.pdf

Rodríguez, M y Barragán, H. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. Revista Killkana Sociales, 1(2), 7-14. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6297476

Sánchez, J. C. (2018). Factores asociados a la deserción académica en los programas de las escuelas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD- CCAV Cartagena. Revista Estrategia Organizacional,7(2), 51 - 66. https://doi.org/10.22490/25392786.2943

Solano, J. C., Frutos, L. y Cárceles, G. (2004). Hacia una metodología para el análisis de las trayectorias académicas del alumnado universitario. El caso de las carreras del ciclo largo de la Universidad de Murcia. Revista Española de Investigaciones, 105, 217-235. https://www.redalyc.org/pdf/997/99717671007.pdf

Soria-Barreto, K. y Zúñiga-Jara, S. (2014). Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios. Formación Universitaria, 7(5), 41-50. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=373534455006

Vargas, J. A. (2013). Implicaciones de la teoría motivacional de la autodeterminación en el ámbito laboral. Revista Electrónica Nova Scientia, 9(5), 154 – 175. https://www.scielo.org.mx/pdf/ns/v5n9/v5n9a10.pdf

RESEÑA

MARÍA CRISTINA GAMBOA MORA

Líder y miembro fundador del grupo Ambientes de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales (AMECI) avalado por las Universidades Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC). Categorizado en A por el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación de Colombia (MinCiencias). Doctora en Innovación e Investigación en Didáctica, Docente Asociado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD y Docente Titular de la Facultad de Ciencias y Educación de la UDFJC. Investigadora reconocida y categorizada por MinCiencias en Asociado.

VICKY AHUMADA DE LA ROSA

Investigadora del Grupo de Investigación Ambientes de Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales (AMECI) avalado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC). Doctora en Educación. Magíster en

Administración y Supervisión Educativa. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo y Licenciada en Ciencias de la Educación: Ciencias Sociales y Económicas. Docente Asociada UNAD.

ANAMARÍA MONTES GAMBOA

Estudiante de último semestre de Estadística de la Facultad de Estadística de la Universidad Santo Tomás con conocimientos en modelos, series de tiempo, muestreo, inferencia, probabilidad, diseño de experimentos, análisis financiero, econometría y demografía; desarrollados mediante herramientas con Excel, R, Python y SQL, con dominio del idioma inglés en un 90%.

COMITÉ CIENTÍFICO

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD por la financiación del proyecto PG0404-2022 de la Convocatoria 10 del 2021 para grupos de investigación, nodos especializados de conocimiento, y centros de investigación avalados por la UNAD 2da cohorte.

LOOKALAJO: EL CANTO Y LA PINTURA: ENTRE EL SENTIR Y LO NO DICHO DE LA INFANCIA EN CONTEXTOS ESCOLARES DE POST-PANDEMIA

SINGING AND PAINTING: BETWEEN THE FEELING AND THE UNSAID OF CHILDHOOD IN POST-PANDEMIC SCHOOL CONTEXTS

Alejandra Manena Vilanova Buendía

Colectivo arte de la investigación infantil
Investigación por cualidades y herramientas cualitativa
Catalunya - España

COMITÉ CIENTÍFICO

RESUMEN

Las emociones, aun siendo, uno de los elementos más importantes que promueve las relaciones interpersonales y cognitivas para genera aprendizajes relevantes, queda reducidas a los estados anímicos que facilitan un ambiente propicio para el aprendizaje deseado. La imagen de escolaridad truncada que se dio con la pandemia, generó más tensión sobre el seguimiento curricular de los procesos educativos escolares, como si la vivencia misma de la pandemia no hubiese sido una experiencia a un nuevo conocimiento.

La pandemia, en los ambientes escolares catalanes puso en evidencia las brechas digitales, no solo en los distintos ámbitos socioeconómicos y culturales, sino también en los ámbitos educativos y en la docencia. La dificultad y desconocimiento del uso de instrumentos como plataformas, programas, apps, a través de ordenadores, tablets, móviles y otros, así como las limitaciones de conectividad. La necesidad del uso de los medios y la virtualidad generó un acercamiento a través de la imagen de la pantalla, que mientras posibilitaba un tipo de encuentro, fisuraba la calidez emotiva sobre el cual se constituyen, corporalmente, las relaciones.

Esta conferencia busca narrar de manera semiopráctica la propia experiencia pedagógica dentro del ámbito del aula de educación infantil, como metodología aplicada en la investigación cualitativa que se llevó a cabo sobre cómo el canto y la pintura generaron emociones que posibilitaron un lenguaje de interacción y aprendizaje en un grupo (internivel o de edades mezcladas) de infantil, de 22 niñas y niños entre los 3 y los 5 años, todos de nacionalidad distinta a la catalana (Nigeria, Ghana, Senegal, India, Marruecos y Argentina) en una escuela de alta complejidad2 de la ciudad de Vic (Provincia de Barcelona) en el período escolar del 2020 a 2021, post-pandemia, inmediatamente después del confinamiento.

“Lookalajo” es una palabra-frase creada por un niño del aula que en su necesidad por expresar su sentimiento de autoreconocimiento, la emitía llena emotividad y gestualidad, buscando, así, ganar la atención de su maestra. No tiene una traducción específica, pero en el fondo nuestra aberración por

[2] Esta nominación está determinada por el “Departament d’Ensenyament” para las escuelas que comprometen situaciones específicas que presentan complejidades sociales, culturales y de atención a la diversidad.

transcribir el sentido de las cosas, ha llevado a interpretarla como “Mírame a mi”. Suscite

Esta investigación muestra como la interacción de niñas y niños entra en una dimensión distinta a la del lenguaje, las palabras no solo se quedaron cortas ante la vivencia y la diversidad, por eso lo emocional encontró derivas en el canto, la pintura, la sonoridad y las tonalidades, “más acá” (Grosso, 2018) de la estructura escolar y de las difíciles historias de vida familiar que transitan su existencia.

Para el abordaje teórico se trabaja a Nancy y Derrida sobre la concepción plural y relacional del cuerpo y las emociones, a Nietzsche y a Kandinsky para situar la importancia del arte, concretamente el cantar y el pintar, a Vilanova para reconocer el lugar de la infancia, y la importancia de pensarnos en las relaciones planteadas.

PALABRAS CLAVES

Infancia, cuerpo y emociones, educación infantil, alteridad, escuela post-pandemia.

ABSTRACT

Emotions, although one of the most important elements that promotes interpersonal and cognitive relationships to generate relevant learning, is reduced to moods that facilitate an environment conducive to the desired

learning. The image of truncated schooling that occurred with the pandemic, generated more tension on the curricular monitoring of school educational processes, as if the experience of the pandemic itself had not been an experience of new knowledge.

The pandemic in Catalan school environments highlighted the digital gaps, not only in the different socioeconomic and cultural areas, but also in the educational and teaching fields. The difficulty and ignorance of the use of instruments such as platforms, programs, apps, through computers, tablets, mobiles and others, as well as connectivity limitations.

The need for the use of media and virtuality generated an approach through the image of the screen, which while enabling a type of encounter, cracked the emotional warmth on which relationships are constituted, bodily.This conference seeks to narrate in a semiopractical way the pedagogical experience itself within the scope of the classroom of early childhood education, as a methodology applied in the qualitative research that was carried out on how singing and painting generated emotions that enabled a language of interaction and learning in a group (interlevel or mixed ages) of infants, of 22 girls and boys between 3 and 5 years old, all of nationality other than Catalan (Nigeria, Ghana, Senegal, India, Morocco and Argentina) in a high complexity school in the city of Vic (Province of Barcelona) in the school period from 2020 to 2021, post-pandemic, immediately after confinement.

"Lookalajo" is a word-phrase created by a classroom child who, in his need to express his feeling of self-recognition, emitted it full of emotion and gestures, seeking, thus, to gain the attention of his teacher.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

It does not have a specific translation, but deep down our aberration to transcribe the meaning of things, has led to interpret it as "Look at me". ArouseThis research shows how the interaction of girls and boys enters a dimension different from that of language, words not only fell short of experience and diversity, so the emotional found drifts in singing, painting, sonority and tonalities, "more here" (Grosso, 2018) of the school structure and the difficult stories of family life that transit its existence. For the theoretical approach, Nancy and Derrida are worked on the plural and relational conception of the body and emotions, Nietzsche and Kandinsky to situate the importance of art, specifically singing and painting, Vilanova to recognize the place of childhood, and the importance of thinking about the relationships raised.

KEY WORDS

childhood, body, emotions, early childhood education, otherness, post-pandemic school.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centra en los procesos vividos a inicios de la post-pandemia, cuando las escuelas en el curso 2020-2021, en España, iniciaron las clases en septiembre, después de haber vivenciado el proceso truncado del

curso anterior por la condición de aislamiento y cuidado que generó la pandemia provocada por el covid 19, a partir de marzo del 2020.

Además del antecedente general de la vivencia del aislamiento vivido a razón de la pandemia, se encuentran las características propias de la población del barrio al que pertenecen los niños y niñas: El Remei.

El Remei es un barrio tradicional de Vic que poco a poco se ha ido poblando por inmigrantes de Marruecos, África, Asia y Latinoamérica, La mayoría trabajan en el sector de las cárnicas, industria que genera el potencial económico más fuerte de la comarca. Este trabajo implica un trabajo tedioso y fuerte, con horarios y turnos de trabajo que cubren cada 8 horas las 24 horas del día, lo que implica que muchas veces deben realizar turnos en la noche.

La población que ya ha logrado una cierta estabilidad y que tiene su situación legal en orden, va abriendo el camino para poder traer a familiares que buscan salir de su país de origen y que llegan en condición ilegal. La inmigración conlleva no solamente un proceso de regularización de papeles, sino un encuentro intercultural en medio de la sobrevivencia.

Las políticas de inmigración actuales en España reconocen los derechos básicos de las personas, por este motivo la salud y la educación básica es universal y niños y jóvenes deben ir a la escuela y al instituto para acabar su formación obligatoria.

Los niños y niñas entre 3 y 6 años acceden a la escuela sin obligatoriedad, pero como derecho y necesidad, su lengua materna es ajena a la de la escuela y el catalán es una lengua nueva que está conectada con el

territorio en el que viven. Sus padres necesitan resolver asuntos legales, algunos se deben tramitar en castellano, motivo por el cual es otra lengua que deben usar, algunos antes de llegar a Catalunya ya han estado en otros lugares de España y tienen más acercamiento al castellano.

Durante el período de la pandemia, además del encierro obligatorio global, las familias de niñas y niños de 3 a 5 años, inmigrantes, tuvieron que centrarse en poder resolver los problemas primarios: salud y alimentación, los asuntos educativos no avanzaron más allá de los esfuerzos que pudo hacer la escuela, tanto para establecer conexión como para buscar caminos de comunicación. La presencia en casa de las “no-cosas” (Han, 2021) como los móviles y pantallas, cobró un nivel de importancia alta a razón de la necesidad de crear una comunicación virtual.

A razón de esta condición y para estimular el uso del catalán como lengua vehicular en la escuela, la dirección del centro educativo determinó que el curso se iniciaría con edades mezcladas, es decir que cada grupo de educación infantil tendría niños y niñas de 3 a 5 años, los grupos no podían mezclarse y era importante compartir experiencia y uso de la lengua.

En el grupo clase que se llevó a cabo esta investigación estuvo conformado en su totalidad por familias inmigrantes (no se contaba con ningún integrante cuya familia fuese originalmente del lugar) eran de distinta procedencia y por lo tanto tenían distintas lenguas, algunos compartían el inglés porque habían sido antiguas colonias inglesas (un inglés propio de su sector y con su propia entonación)

 ISBN: 978-628-95101-5-7

En los primeros encuentros con el grupo, la maestra, detecto la necesidad de crear un reconocimiento colectivo que les permitiera bajar la necesidad de llamar la atención, además de un vínculo emocional que les facilitara establecer relaciones entre ellos y con el medio. Reconocer la importancia de la vivencia de la pandemia era un valor más importante, para que, posteriormente pudiesen plantearse otros objetivos educativos. Los medios y las condiciones habían instalado, emocionalmente una demanda de atención y un estado de inmediatez, sobre el cual se requería trabajar emocionalmente su presencia corporal y la relación con los otros. Por eso, más allá de las necesidades formativas planteadas por el currículo y la escuela, se planteó la siguiente pregunta de investigación al interior de la práctica pedagógica de la propia maestra:

¿Cómo cantar y pintar generan emociones de reconocimiento corporal en un grupo inter-nivel de educación infantil, de diversidad cultural/inmigrante en una escuela pública de la ciudad de Vic-Catalunya/España?

OBJETIVO GENERAL

Generar emociones de reconocimiento corporal al cantar y pintar con un grupo inter-nivel de educación infantil de diversidad cultural/inmigrante en una escuela pública de la ciudad de Vic-Catalunya/España.

COMITÉ CIENTÍFICO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar la manera como niñas y niños inmigrantes viven la corporalidad de sus emociones al cantar y pintar.

Reconocer experiencias que requieren mayor atención dentro del ambiente escolar para poder abordar la inclusión a partir de lenguajes que posibiliten la interculturalidad.

MARCO TEÓRICO

COMITÉ CIENTÍFICO

La investigación está centrada sobre dos categorías compuestas: “cantar y pintar” y “emociones de reconocimiento corporal”, las cuales han guiado el proceso de seguimiento de la misma y que a su vez están interrelacionadas con la metodología y la manera como se ha analizado los resultados.

CATEGORÍA 1: CANTAR Y PINTAR

El campo artístico es el lugar de inicio y de este entramado3, se ha acogido la postura nietzscheana sobre la relación íntima que se genera entre la música y la naturaleza, con esa condición (re)creadora que la música posibilita generando un acercamiento diferente al lenguaje debido a que no necesita del

[3] “El arte es la tarea suprema y la actividad propiamente metafísica de esta vida” (Nietzsche, 1871).

significado de la palabra, porque la acción musical no necesita de representación:

> En todos los pueblos la música apareció ligada a la lírica, y mucho tiempo antes de que se pensara en una música absoluta, realizó en aquel maridaje sus primeros progresos. Y si comprendemos esta lírica primitiva de los pueblos como debemos comprenderla, como una imitación de la naturaleza en su función artístico-creadora, deberemos considerar como el modelo primitivo de aquel maridaje de música y lírica, aquella duplicidad en la esencia del lenguaje prefigurada por la naturaleza, en la cual nos ocuparemos detenidamente después de haber fijado la posición de la música respecto de la imagen. En la multiplicidad de lenguas se hace patente el hecho de que la palabra y la cosa no tienen una relación necesaria, sino que, por el contrario, la palabra es un mero símbolo. (Nietzsche, 2020, p.4)

El sentido de que las palabras sean un mero símbolo posibilita a una población diversa que entre en comunicación a través de un lugar de interacción expresivo que atiende a efectos conectados con la naturaleza misma de la que devenimos todos y que hace que entremos en una misma condición de referencia y de procedencia:

> Pero ¿qué es lo que simboliza la palabra? Pues nada más que representaciones, ya sean éstas conscientes, o, como ocurre con mayor frecuencia, inconscientes: pues ¿cómo habría de corresponder una palabra-símbolo a aquella esencia interior, cuyas copias somos nosotros, así como todas las demás cosas del mundo? Esa esencia, ese meollo, no lo conocemos sino por medio de representaciones, no intimamos con ella más que por medio de imágenes exteriores: fuera de éstas no hay un lazo que nos una a ella directamente. Además, todo el conjunto de instintos vitales, el juego de los sentimientos, de los afectos, los actos de la voluntad (Nietzsche, 2020, p.4)

De esta manera la música genera un encuentro equitativo sin pretensión de entendimiento, ni de representación. Lo natural entra en un contacto con lo emotivo y sensible como efectos de la sonoridad desde su corporalidad.

De la misma manera, la actividad plástica atiende directamente a su vivencia con los materiales y les efectos de los mismos sobre soportes de distinto tipo donde se puede apreciar que el color genera una conexión con

emotividad que no entra dentro del campo interpretativo, sino en un campo vivencial sensible. Kandinsky describe esta experiencia de la siguiente manera:

> 1. el efecto puramente físico: el ojo queda fascinado por la belleza y las calidades del color. El espectador tiene una sensación de satisfacción, de alegría, como el sibarita cuando disfruta de un buen manjar. O el ojo se excita, como el paladar con un manjar picante. Luego se sosiega o se enfría, como el ded o cuando toca el hielo. Se trata de sensaciones físicas, que, como tales son de corta duración. También son superficiales, no dejan una impresión permanente cuando el alma está cerrada. Del mismo modo que el tocar el hielo sólo se siente el frío físico y se olvida esta sensación cuando se caliente de nuevo el dedo… así la impresión superficial del color se puede convertir en vivencia. (Kandinsky, 2008, p.51)

Ahora bien, el canto como experiencia artística, también entra en otra dimensión distinta a la de la representación de las palabras, porque, aún conformado por las mismas, lo que interesa es su relación sonora, es decir se trata de un gesto sonoro que entra en contacto con los demás a través de la tonalidad de la voz, los matices de su sonoridad y la fuerza de su vibración.

Cantar y pintar deviene en una acción dionisíaca que conecta cuerpos, porque la música y la pintura no se ilustran ni se representan, no requieren de imágenes, sino de la experiencia.

> Por consiguiente, cuando el músico compone una canción lírica, no se siente excitado ni por las imágenes ni por el lenguaje sentimental del texto, sino que la elección del texto es determinada por un estímulo musical proveniente de otra esfera completamente distinta, siendo entonces la letra una expresión simbólica (Nietzsche, 2020, p7)

Kandisky, citando a Goeth señala la profunda conexión entre las artes, en especial entre música y pintura, la importancia que tiene que la pintura encuentre su tonalidad desde la cual expresa su emocionalidad y como la

 ISBN: 978-628-95101-5-7

misma encuentra un lugar cuya composición no es representativa sino puramente pictórica:

> … el profundo parentesco entre las artes, y especialmente entre la música y la pintura. Sore este sorprendente parentesco se basa seguramente la idea de Goeth según la cual la pintura tiene que encontrar su “bajo continuo”. Esta profética frase de Goeth es un pensamiento de la situación en la que se encuentra actualmente la pintura. Desde esta situación, la pintura, con ayuda de sus medios, evolucionará hacia el arte en el sentido abstracto y alcanzará la composición puramente pictórica. (Kandinsky, 2008, p.56)

Pintura y canto buscan un lugar que no requiere de un significado para comunicar y establecer relación con la vivencia. Las palabras y su significación se mueven dentro de campo simbólico bajo una tendencia claramente apolínea. Sin embargo, la música no puede ser ilustrada con palabras, el canto se vive en primera persona del plural sin intención representativa, ni ilustrativa.

> Por lo tanto, no se puede hablar de una relación necesaria entre la canción y la música, pues estos dos mundos puestos aquí en contacto, el mundo de las imágenes y el de los sonidos, están demasiado lejos el uno del otro para poder tener más que una relación meramente exterior; el canto es sólo un símbolo y está con la música en la relación de los jeroglíficos egipcios de la valentía con los valientes guerreros (Nietzsche, 2020, p10)

El canto como experiencia musical no requiere del significado de las palabras, las mismas se convierten en gestos sonoros que juegan con la tonalidad, el matiz y la vibración. Ahora bien, las palabras encuentran un lugar diferente al de la significación, son partícipes y no dejan de tener un lugar, pero a la vez son lenguaje y le dan lugar a la representación, sabiendo que el trasfondo emocional atraviesa corporalmente las relaciones más allá del significado mismos y de la palabra, de aquí deriva que el efecto de las palabras radica más en la manera como se dice, que en lo que se dice específicamente.

> Esa forma fenoménica universalista, por la cual, y bajo la cual conocemos nosotros únicamente todo devenir y todo querer y que designamos con el nombre de Voluntad, tiene también su esfera simbólica en el lenguaje: y esta

> simbólica es tan fundamental en el lenguaje como aquella forma fenoménica universalísima para todas las otras representaciones. Todos los grados de placer y de desplacer - manifestaciones de algo primordial que no podemos penetrar – se simbolizan en el tono del que habla, mientras que todas las demás representaciones son indicadas por la simbólica del gesto. Como quiera que aquel fondo emotivo es en todos los hombres el mismo, también el tono fundamental, a pesar de la diversidad de lenguas, es el mismo en todos los idiomas (Nietzsche, 2020, p.5)

Reconocer esta tensión de la lengua entre lo representativo y lo emocional, posibilita un recoger esa lucha entre lo apolíneo y lo dionisíaco que se amalgama fracturando esa dualidad y fractalizando la realidad desde ese todo que es nuestro cuerpo, el lenguaje abriéndose a lo poetización y matización de la vida, buscando reconocer la diferencia. También, la vivencia de la pintura se ve confrontada con su composición en su condición puramente pictórica, la experiencia cultural y contextual de la forma delimita un espacio y se genera conexiones representativas entre color y forma. Esta tensión de polos opuestos tanto en el dibujo como en el canto que pasan por el baile de las tensiones de atracción y cercanía, narra Nietzsche bajo la condición jocosa de los cuerpos y el abrazo:

> Con el vergonzoso sentimiento de que la poesía es sólo una mascarada que no resiste la luz del día, pedimos esta poesía dramática para la música dramática; y como luego el poetastro autor de tales dramas se encuentra a la mitad de su camino con el músico dramático, con sus admirables dotes de tamborilero y trompetero y su horror por la música pura que confía en sí misma y se basta a sí misma, estas dos caricaturas apolíneas y dionisíacas se contemplan y se abrazan, ¿pobre par de nobile fratrum! (Nietzsche, 2020, p18)

 ISBN: 978-628-95101-5-7

CATEGORÍA 2: EMOCIONES DE RECONOCIMIENTO CORPORAL

Es el cuerpo sin fracturas el que vive la experiencia sensible generado por la del canto y la pintura. Un cuerpo-cuerpos que no pasa por el lenguaje, no es un discurso que se materializa, sino una materialidad emotiva y sensible en sí misma que no requiere de explicaciones sino de relaciones.

Las emociones no buscan una lengua para ser expresadas, aunque tengan lenguaje, aunque tengan palabras, aunque abran caminos y creen desvíos. Las emociones no son un campo de estudio, sino un cuerpo vivo y como tal se expresa en los encuentros múltiples y desde la pluralidad.

Cuerpo-cuerpos que se (re)conocen por el (con)tacto en un “más acá” (Grosso, 2029) que no es ni adentro ni afuera, sino en la vivencia, un espacio irreproducible, aunque esté allí, pero donde siempre pasan cosas diferentes, irrepetibles… la diversidad y la diferencia es intrínseca al cuerpo.

> No hay “el” cuerpo, no hay “el tacto”, no hay “la” res extensa. Hay lo que hay: creación del mundo, techné de los cuerpos, pasaje sin límites del sentido, corpus topográfico, geografía de las ectopias multiplicadas – y no u-topía. (Nancy, 2016, p.102)

Corpus (Nancy, 2016) en (re)conocimiento, por encontrarse entre otros cuerpos, en la silueta, tacto, mirada, generando un ligero escalofrío al sentirse tocado por por las pupilas de otro, en la sensibilidad de la alteridad que hace que mi piel no sea mía. Las emociones se viven desde esa condición táctil, aunque no haya literalmente tacto, que vive el cuerpo y que cumple un papel decisivo en cómo me constituyo, qué me identifica, me gusta o me atrae.

> ¿Qué decimos, por ejemplo, cuando nos proponemos "tocar una palabra"?4 ¿Qué hacemos en ese momento? ¿Qué creemos hacer cuando le tocamos una palabra a un amigo, por ejemplo respecto a esto o aquello, que puede ser el tocar, o que puede ser simplemente una palabra, y hasta por ejemplo, la palabra "tocar"? SE le habla al amigo en tono confidencial, brevemente, elípticamente, de cerca, para informarlo, sin duda, para "tocarle una palabra", pero a menudo para avisarle, para ponerlo en guardia, para alertarlo ("¿Tocarlo? Sí claro, llegado el caso voy a tocarle una palabra para saber lo que piensa, y le diré al mismo tiempo, con la palabra, como veo la cosa yo mismo, para evitar decir tonterías y también para poder recordar un poco, por memoria, esa enorme memoria, el vientre atestado, de una biblioteca del tocar). ¿Cómo tocar una palabra? ¿Y cómo dejarse tocar por una palabra? ¿Por una palabra visible, audible, legible? Venimos debatiéndonos hace mucho tiempo entre el tacto y la visión, entre el ojo que no toca y el ojo que toca, como si fuera un dedo o unos labios. Sería hora de hablar de la voz que toca –siempre a distancia, como el ojo– y de la caricia telefónica cuando no del golpe de teléfono5" (Derrida, 2011, p. 168)

Esa condición de (con)tacto de las emociones las ubican siempre en las relaciones y en la pluralidad, inclusive la soledad se siente bajo la presencia de la ausencia del otro, no vivimos solos, sino solitarios, reímos con otros y lloramos por otros. Toda expresión emotiva deviene del contacto plural, un tipo de roce diría Derrida:

> La risa, sobre todo el estallido de la risa, la carcajada, se parece a una síncopa. Sin dudarlo, Sin dudarlo, aunque sacuda todo el cuerpo, una risa es cosa de la boca y, de la boca abierta hacia la cual el tocar y el tocar-se nos reconduce incesantemente. (Derrida, 2011, p. 170)

Cuerpos en contacto para sentir y sentir-se, cuerpos indivisibles que generan emociones no para controlar al otro, sino para vivir con otros, al lado, conectados, enfrentados, coincidentes o refutantes, cuerpos en constante roce y caricia, cuerpos emulsionados, emocionados, (des)fracturados entre cuerpos.

> 18) El cuerpo es simplemente un alma. Un alma arrugada, grasa o seca, peluda o callosa, áspera o flexible, crujiente, graciosa, flatulenta, irisada, nacarada, pintarrajeada, cubierta de organdí o camuflada de caqui, multicolor,

[4] Traducción literal del autor para acompañar el juego de palabras, entiéndase como ¿Qué decimos, por ejemplo, cuando nos proponemos tocar con palabras?
[5] Traducción literal del autor para acompañar el juego de palabras.

COMITE CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

> cubierta de mugre, de llagas, de verrugas. Es un alma como acordeón, como trompeta, como vientre de viola. (Nancy, 2016, p.107)

MÉTODO

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Esta investigación se desarrolla en una escuela pública6 de dos líneas de la ciudad de Vic, esto significa que hay dos grupos por nivel, reflejo de que atiende a un alto número de niños y niñas, generada por la densidad de la población del barrio en la cual se encuentra ubicada.

La ciudad de Vic está ubicada en el corazón de Catalunya, pertenece a la comarca de Osona y a la Provincia de Barcelona. Con una tradición de defensa por la tierra, la lengua y la cultura catalana. Es capital de la comarca, tiene una

[6] La investigación se hace al interior de la práctica pedagógica de maestra del aula, que por su formación doctoral lleva a cabo este proyecto, el cual no atiende a la petición del centro educativo, ni de instituciones relacionadas con la misma. El proyecto se inscribe al interior del Colectivo Arte de la Investigación Infantil.

historia de tradición ibérica, romana y de resistencia ante los procesos de dominación de la guerra civil española.

Actualmente tiene una población de 47.545 habitantes (2022) y el 32,27% de la misma son “extranjeros”, los cuales se encuentran concentrados en los barrios del centro y sur de la ciudad.

GRUPO MUESTRA

Se trabaja con 22 niñas y niños cuyas familias son inmigrantes de 6 países diferentes, algunas procedentes de un mismo país, pero de lenguas distintas (Marruecos, India, Senegal, Ghana, Nigeria y Argentina). Su maestra e investigadora con doble nacionalidad, hija de catalán y con formación doctoral.

Tres de las familias llevan más de diez años en Catalunya y usan el catalán para comunicarse con la maestra. Seis familias hablan inglés además de su lengua. Hay dos familias que no entienden ni catalán, ni castellano, ni inglés.

El grupo está conformado por edades mezcladas: ocho de 3 años, Ocho de 4 años y seis de 5 años

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

METODOLOGÍA

La metodología empleada es de corte cualitativo y su método es una narración semiopráctica.

> La semiopraxis es método de investigación en la que la investigadora trabaja desde el 2006 al lado del Dr. José Luis Grosso. “Una Semiopraxis parte de reconocer que las formaciones hegemónicas colonial y nacional y sus discursos logocéntricos, en América Latina y otros contextos poscoloniales, han hundido en los cuerpos, pliegue sobre pliegue, procesos de identificación devenidos en la descalificación, estratificación, borramiento y negación” (Grosso, 2018, p.57).
>
> “Dentro del campo de la educación y en concreto de la educación infantil, la semiopraxis pone bajo crítica los discursos evolucionistas que fortalecen las políticas del desarrollo y que se instalan en los cuerpos para mantener las estructuras de negación y silenciamiento de esas “formas otras” de conocer y vivir, que en la infancia transitan silenciosamente” (Vilanova, 2014, p.5).

El análisis y la discusión están integrados en el tipo de narración que se hace bajo la cual se han integrado los efectos de las acciones de los niños y niñas participantes, a través de un lenguaje sensible para generar una apertura a otras formas de pensar y vivir la realidad del maestro, la educación y la infancia en la escuela.

MATERIALES E INSTRUMENTOS

Se han empleado los siguientes instrumentos:

Descripciones y cuadernos de campo del proceso llevado a cabo durante todo el curso.

Fotografía de las sesiones de trabajo: seleccionadas y organizadas.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Libreta de la planificación y el trabajo en el aula.

TÉCNICAS

Narración semiopráctica bajo recursos literarios derivados de las acciones poéticas de la infancia que hacen efecto sobre el seguimiento de la propia investigación.

Análisis de fotografías y construcción de narrativas creadas con la imagen.

Selección de experiencias relevantes para profundización del análisis.

Entramado semiopráctico donde se integran los resultados de manera situada.

COMITÉ CIENTÍFICO

ANÀLISIS Y RESULTADOS

Se han seleccionado siete experiencias de quince que presenta elementos más relevantes para la profundización de la narración y, así, generar el análisis.

Se narra la experiencia investigativa, como entramado semiopráctico, en primera persona y matizado por el lenguaje poético sobre el que resuenan las

 ISBN: 978-628-95101-5-7

acciones del grupo correspondiente de educación infantil y su maestra, dando, de esta manera, un lugar un cuerpo que habla desde las emociones de reconocimiento corporal. Cada experiencia se ha nominado de una determinada manera en conexión con el hallazgo.

CAOS Y COLOR

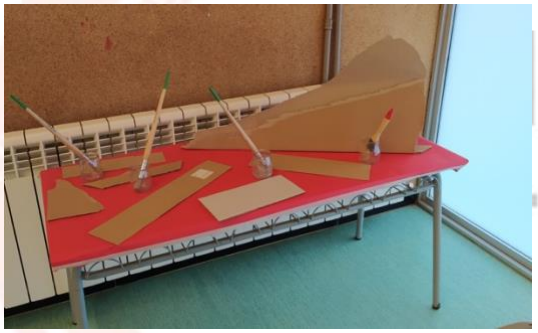
Finalmente se abre la escuela después de la pandemia, tenemos la expectativa estaba abierta para todos, aún persiste el verano, un verano extraño, parece ser que nuestro cuerpo está cargado del calor, color del verano.

Aún no conozco a las niñas y a los niños, he tenido el encuentro de inicio con los padres, miradas profundas y bastante silenciosas, no sé si se preguntan por mi o si temen el regreso de sus hijos después de la pandemia. No sé si por la comunicación tan limitada, no he podido generar un vínculo inicial más cercano. Todas las familias son de afuera de España que han vivido procesos de inmigración.

Llegan las niñas y niños y entran al aula observando a la maestra, no se dirigen a ella, dejan sus cosas con apoyo de otras maestras y entran al aula directamente a jugar. Lo que prevalece es el interés por tocar todo y pasar por todos los espacios dispuestos para su interacción, aunque no se extiendan mayor tiempo en cada propuesta. Hay un movimiento continuo, piezas en el suelo y se percibe cierto desorden y poco cuidado con el material.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

De repente, un niño observa la pintura sobre la mesa y trozos de cartón sobre la misma. Brochas a su disposición sobre una mesa cubierta de papel y aparece una pausa, se detiene y deja que su maestra le ponga una bata, se detiene sobre el efecto de pintar trozos de cartón sin ninguna finalidad más que el sentir la calidez del color y la transformación de la materia. Después de un momento llega otro y otra pidiendo que los ayuden a ponerse la bata y entran en contacto con los materiales como traspasando un puente y parecería ser que por un momento el caos encerrado dentro de cada uno de ellos entrara en sintonía con la acción de pintar7.



SOMOS CANTO

Generar un espacio de encuentro matinal era casi un imposible, parecía ser que todos necesitaban hablar, gritar y llamar la atención a la vez. Su espacio de entrada a la escuela y al aula jugando con el material dispuesto en cada espacio, generaba una necesidad por cogerlo todo y no poder estar en ningún lado. Posteriormente llamarlos a sentarse en círculo para compartir la rutina de revisión del día implicaba una tensión entre acoger mi llamada que implicaba recoger el material y seguir dando vueltas alrededor cogiéndolo todo.

[7] La emoción de encontrarse con su cuerpo desde el pintar. El reconocimiento personal a partir de la expresión artística.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Había un sentimiento latente por querer seguir jugando, pero a la vez no poder jugar con nada, no lograban quedarse en un solo espacio. Parecía ser que el cuerpo sentía esa contradicción, cuando se les llamaba para sentarnos a hacer l rutina del saludo, el deseo por jugar estaba inconcluso, porque en realidad sus cuerpos no habían jugado, era como si el encierro de la pandemia continuase habitando sus cuerpos y solicitar que recojan implicaba recordar ese malestar. Podría decirse que muchos tampoco estaban entendiendo lo que les decía porque ninguno hablaba la lengua vehicular de la escuela, los más grandes que ya la habían aprendido, llevaban seis meses sin hablarla. Todos tenían en casa otra lengua diferente a la de la escuela.

La forma preestablecida por la escuela en Catalunya para hacer la rutina del saludo, parte de una canción que se suele poner en los altavoces del ordenador, como es algo a “lo que están acostumbrados”, suelen seguir la canción y luego continuan con la rutina establecida. Sin embargo, lo que ocurría era que cuando escuchaban la canción en el altavoz, seguían un poco el ritmo de la misma, pero el altavoz anulaba su propia voz y al acabarse comenzaban nuevamente a hablar en un tono muy alto, a molestarse y a llamar la atención. Entonces fue cuando comencé a cantar.

Canto desde que soy niña, en familia, con amigos, en momentos de festejo, en situaciones de alegría y tristeza, pensé que era importante que me vean cantar y que mi voz pudiese acariciar su estado de ansiedad y que encontraran un elemento conectado con la canción, también pensé en lo importante que es aprender la lengua cantando, así que recuperé una canción de la escuela infantil, que muchos la habían escuchado y comencé a cantar

para iniciar la rutina, se generó un silencio compartido y luego una intención de seguir el canto, aparecieron algunas sonrisa y apareció un lugar común de comunicación que no estaba atado a la palabra sino a la sonoridad. No nos habíamos detenido en qué es lo que cantábamos, sino en el gesto y la sonoridad.

Ese grupo de 22 niñas y niños de edades mezcladas entre 3 a 5 años, cuyas familias inmigrantes procedían de 6 distintos lugares/países (de tres diferentes continentes) reincorporados a la escuela en período inmediato post-pandemia, sintonizaban sus cuerpos por un instante, cantando. El canto, casualmente nos hizo a todos presentes en un “somos canto”, generó un solo lugar de atención y nos hizo a todos tener una misma manera de comunicarnos, más allá del sentido que tenían las palabras.

Desde ese día, esa fue la manera de hacer la rutina diaria, cantar conjuntamente, sentirnos en el canto, para poder escuchar a otro, necesitaban escucharse en ellos.

BUSCAR EL OTOÑO

Dentro de la planeación del ciclo, se estableció una salida por el recorrido verde del Gurri (uno de los ríos que pasa por Vic y que está cerca de la escuela)para que niñas y niños pudiesen ver los cambios que se generan en el medio con la llegada del otoño.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

En los pequeños momentos de escucha y conversación conjunta que podíamos conciliar, tratamos el tema de la salida, hicimos un dibujo en el suelo sobre el papel, a manera de plano para dibujar el recorrido y se habló que había llegado el otoño, alguno dijo que teníamos que ir con chaqueta porque hacía un poco de frío.

En el trayecto pasamos por delante del antejardín de una casa donde estaba una mujer mayor que les preguntó a donde iban y una de las niñas de 5 años, dijo: “Anem a buscar la tardor” (Vamos a buscar el otoño). Además de ser su primera frase completa y bien estructurada en lengua catalana, guardaba el sentido mágico y poético de la finalidad de la salida. En ese momento me di cuenta que no era una salida de conocimiento del medio (como habíamos pensado al interior del equipo de docentes), sino una salida de búsqueda de otra realidad, el otoño había llegado y en realidad estaba escondido en el bosque, al lado del río, entre sus hojas secas, el roce del viento… me llamó la atención ver que todo el grupo repetían lo que ella había contestado, como si fuese una respuesta colectiva y común el ir a buscar una estación, la estación no había llegado, nosotros la habíamos encontrado. Esta frase y las frases infantiles se convirtieron en el cuento de su salida por el campo.

COMITÉ CIENTÍFICO

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

EL ESPACIO FIJO PARA PINTAR

La escuela como metodología de trabajo tenía dispuesto espacios de aprendizaje con propuestas semidirigidas donde niños y niñas podían realizar las actividades con cierta autonomía. Se percibía a nivel general que había cierta exigencia porque le grupo lograse responder ante demandas académicas básicas y responder a las propuestas de otros maestros que entraban al aula, la queja giraba alrededor de su inquietud y su conducta.

En mi experiencia profesional como maestra y en la relación que fui estableciendo con el grupo, la pintura posibilitaba que además de concentrarse establecieran una relación diferente con su cuerpo, a la vez se observaba que necesitaban que su producción tuviese un lugar de reconocimiento personal y colectivo.

Por este motivo dispuse un espacio extra y fijo donde siempre había pintura y un lugar de exposición de sus producciones, su interés, al principio,

 ISBN: 978-628-95101-5-7

estuvo centrado, en llenar el papel de distintos colores, el manejo de la acuarela y del acrílico, les permitió diferenciar las texturas y el manejo de distintos soportes, muchas veces el interés solamente estaba en crear diferentes colores, pero poco a poco fue decantando en la posibilidad de ir seleccionando colores y trazar formas o dibujar, así como a poder concentrase sobre lo que hacían y a sentirse satisfechos con su producción.

EL CANTO-CUERPO

El proceso de entrar en la rutina diaria de apertura al juego en espacios con propuestas de aprendizaje al inicio de la mañana, llevó tiempo y reajustes para que pudiesen jugar sin disturbios o sencillamente centrase y concentrase en algo que realmente les interesase.

Como el canto era nuestra manera de conectar, se dispuso que al inicio de la jornada se estableciera un pequeño espacio de encuentro en círculo para cantar, esto también lo hacíamos el momento de la salida, eso posibilitaba que todos estuviesen sintonizados.

Teníamos un repertorio de 18 canciones entre catalán, castellano e inglés y algunas de ellas nos permitían hacer juegos corporales que disfrutaban mucho, podíamos subir el volumen y volverlo a bajar y el vocabulario que ganaron derivó de los juegos que se establecieron con el contenido de las canciones.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

En marzo vinieron a hacer la instalación del proyector en el aula y tuvimos que trasladarnos a otra aula cuya puerta tenía un pequeño corredor de distancia en la entrada. A medida que fueron llegando les expliqué que estaríamos esa tarde allí y que debían esperarme sentados, adentro en el círculo, “solos” (porque yo estaba fuera del aula atenta a la llegada de los padres y muy ligeramente distante), en realidad yo temía que se generaran discusiones que no les permitiera esperar con tranquilidad, pero de todas manera, les dije que debían esperar a que llegasen todos. Esperar era algo que no lograban hacer, muchas maestras habían subrayado su nivel de inquietud y la dificultad que había para conducir el grupo tanto por su diversidad cultural, como por las problemáticas detectadas en el aprendizaje, por su necesidad constante en llamar la atención y su inquietud constante.

La mayoría llegaron puntuales, pero tres se retrasaron 20 minutos, mientras yo esperaba mirándolos desde la puerta, en el pasillo para llamar al que llegase tarde, de repente sentí que una niña les decía que podían esperar cantando y comenzaron a entonar, ellos solos, de forma grupal y natural, su repertorio, las variantes y los juegos vocales y corporales de cada canción. Esa tarde, a razón del cambio de aula, me habían asignado una maestra de apoyo, ella se regresó me miró y me dijo: “Qué bonito cantan y que tranquilos están” … Yo sonreí, era la primera vez que una maestra reconocía que el grupo no solo sabía cantar, sino que el canto les había dado un lugar de reconocimiento en la escuela.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

EL COLOR DE LA PIEL DE CAPERUCITA ROJA

La escuela tenía como parte de sus actividades el desarrollo de un cuento trimestralmente, el cual se explicaba de distintas maneras durante el trimestre y se finalizaba con el montaje del cuento sobre una mesa (tenía las características de un cuento de mesa, pero con elementos mucho más elaborados y menos simbólicos que los que busca trabajar esta técnica de la escuela Waldorf).

Seguí el proceso establecido del cuento, con algunas variaciones simbólicas, primero les conté el mismo con un pañuelo que permitía que pudiese usarlo como falda, como caperuza, como cola de lobo y como manta de la abuelita, luego jugamos con los caminos del lobo, con hilos largos y cortos, dibujados sobre el papel y recorriéndolos para ver quien llegaba más pronto y luego fui a la biblioteca pública de Vic para buscar distintas versiones del cuento y a una librería pdagógica para comprar alguno que fuese diferente y me encontré que ninguno tenía ilustraciones con caperucitas que tuviesen distinto color de piel. Me parecía bastante violento no abrir este espacio teniendo en cuenta que todos los niños tenían un color de piel diferente al que presentaban las ilustraciones del cuento con el que ellos se sentían tan identificados. Entonces pintamos nuestra propia ilustración del cuento con el color de piel que ellos escogieron

El color en este momento implicó un lugar de identidad, pero no como el que emiten las banderas, sino el que reflejan nuestros amigos que acogen nuestra sensibilidad, el tacto que acarician todos los días, el que convive con

nuestra piel y se resbala hacia nuestro papel. Pintar la caperucita roja en ese momento, era una manera de pintar-nos.

ESCRIBIR PINTANDO

Entre las actividades diseñadas por todo el equipo docente estaba el confeccionar el nombre y palabras con letras de madera y luego escribirlas, esta actividad realizada en pequeños rincones de lengua. Mi grupo no iban tan avanzados como los otros grupos, porque la diversidad cultural y de aprendizaje superaba las condiciones de los otros grupos. Sin embargo, siempre mostraban mucho interés por los materiales y las propuestas, solamente estaban en proceso de acoger con más calma ese cuerpo-alma8 en el grupo. La propuesta de escritura encontró una deriva a través del color, el momento de escribir lo hacían en pequeños trozos de cartulina y escribían con

[8] Corpus como lo llamaría Nancy.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

pincel y acuarela, esto implicaba que debían tener un alto grado de precisión. El color, el material y su sensibilidad conseguían ganar su atención, cuidado y precisión.

COMITÉ CIENTÍFICO

CONCLUSIONES

Las políticas de acogida española han facilitado el soporte de sobrevivencia y salud de todos los inmigrantes. Este derecho básico, además de fundamental, se convierte en la base y sentido por el cual han abandonado su país de origen. La población inmigrante tiene como características generales: tener que vivir un proceso de regularización documental de su permanencia en el país, haber salido de sus países de procedencia y/o origen por motivos de pobreza, violencia o alto riesgo social; y haber vivido un proceso de traslado bajo situaciones de endeudamiento y/o extorción. Estas características no están contempladas dentro de la educación española,

aunque se hable de diversidad, de inclusión y generación de oportunidades, la estructura formativa por competencias se ha adaptado a los intereses neoliberales, con el fin de generan competencias formativas para responder a las necesidades de productividad del mundo capitalista. Esta es una práctica hegemónica del pensamiento dominante, lo que hace que la educación se convierta en una práctica reproductiva en lugar de liberadora, motivo por el cual es importante que la docencia abra experiencias para que niñas y niños puedan generar ser reconocidos por su historia de vida y la emocionalidad que los constituye

La escuela pública depende de las instancias inmediatamente superiores a las que responden tanto académicamente como institucionalmente, pero de la misma manera la escuela es el lugar de la infancia y debe luchar por un espacio donde conciliar otras maneras de pensar la vida y no solo buscar responder al aprendizaje predefinido y establecido.

Cantar y pintar son acciones consideradas como importantes para la expresión creativa y la formación integral de la infancia. Sin embargo, no se le da la importancia corporal y emotiva que la misma propicia en niños y niñas. El detenimiento, la paciencia y los efectos que genera la experiencia y el producto sobre quien pinta y canta.

El tratamiento de las emociones en la escuela queda reducidas a estereotipos de comportamiento y a estados anímicos que la escuela busca regular, por eso se esfuerza por definirlos. La emocionalidad no es un efecto

que puede describirse, sino una vivencia sobre la cual estamos implicadas todas las personas en cuestión.

BIBLIOGRAFÍA

Derrida, Jacques (2000): El tocar, Jean- Luc Nancy. Ed. Amorrortu. Madrid. (2011)

Grosso, José Luis (2018): Entre otras lenguas: Semiopraxis popular-intercultural-poscolonial como praxis crítica. Chuquipata: UNAE.

Han, Byung-Chul (2021): No-cosas. Quiebras en el mundo de hoy. Madrid. Taurus.

KANDISKY, Basil (2008) de lo espiritual en el arte. Contribución al análisis de los elementos pictóricos. Barcelona. Ed. Paidos Estética.

Nancy, Jean-Luc (2016): Corpus. Madrid. Ed. Arena libros.

Nietzsche, Friedrich Wilhelm (1871): Sobre la música y la palabra. Fragmento inédito. elejandria.com. Nobooks (2020)

Vilanova, Alejandra Manena (2014) Descender desde la infancia: el desarrollo y el discurso de “los niños” ante “formas otras" de conocer y vivir. Barcelona. TDX Universidad de Barcelona.

COMITÉ CIENTÍFICO

LOS ESTUDIANTES CENTENNIALS Y PLATAFORMAS DIGITALES A UTILIZAR EN AULAS PRESENCIALES DE ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS POST- PANDEMIA

LOS ESTUDIANTES CENTENNIALS Y PLATAFORMAS DIGITALES A UTILIZAR EN AULAS PRESENCIALES DE ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS POST- PANDEMIA

.

María Lorena Guzmán Barrenechea

Centro de Formación en Turismo (CENFOTUR)
Praxis académica
Lima, Perú

COMITÉ CIENTÍFICO

RESUMEN

El año 2020 fue el año que se pausó todo. Turismo, actividades culturales y gastronómicas, pero sobre todo la educación en los diferentes niveles educativos. Se cerraron las aulas presenciales y los docentes desde la Educación Básica Regular hasta el nivel de Educación Superior tuvieron que llevar dichas aulas a la intimidad de su hogar, al igual que los millones de estudiantes del mundo lo hacían ellos mismos. Los docentes se vieron en la necesidad (incluyéndome) de volver la tecnología como su nueva herramienta de trabajo.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Sin embargo, para los estudiantes los denominados “CENTENNIALS” no les costó mucho adaptarse. Poco a poco fuimos viendo avances. Los estudiantes se sentían más cómodos porque no sentían la presión de sus compañeros al momento de realizar exposiciones. Utilizaban toda su creatividad para desarrollar las mismas y las herramientas tecnológicas eran su quehacer diario.

Pero llegó el momento de volver. Poco a poco se fue retornando de a pocos a las aulas hasta que en países como Perú y en mi institución las clases presenciales con su aforo en su totalidad se dieron este año 2023. Y ahora surgía la pregunta que hacer con los estudiantes “CENTENNIALS” y con los docentes que se convirtieron y adecuaron sus metodologías al uso de las herramientas tecnológicas como soporte pedagógico.

Es por ello que más que una investigación, este poster busca demostrar como las diferentes plataformas digitales se pueden utilizar con los denominados CENTENNIALS en aulas presenciales donde se enseñe la asignatura de inglés. Entre ellas utilizar los conocidos juegos mentales como el KAHOOT, QUIZIZZ o BAAMBOOZLE (Este último es muy bueno para hacer que los estudiantes interioricen diversas temáticas; así como lograr una integración estudiantil). Con relación a exposiciones podemos utilizar la plataforma JAMBOARD o pedir que utilicen CANVAS para presentaciones más formales. Con ello, los estudiantes desarrollan sus habilidades creativas digitales.

Finalmente, la integración de videos de series o de películas también pueden ser utilizadas con un doble propósito con relación a la enseñanza de

una lengua extranjera como es el inglés: Desarrollar vocabulario como complemento de la temática del día, reforzar su pronunciación y lograr que su aprendizaje sea más dinámico haciendo el reforzamiento con temas de su interés.

Esto no quiere decir, que utilizar otras herramientas o metodologías para lograr reforzar el aprendizaje ya no deban ser utilizados. Con los “CENTENNIALS” también pueden utilizarse las herramientas convencionales como el ABP para generar un debate, elaboración de posters y desarrollo de tarjetas de vocabulario y gramática en inglés hechos en su totalidad de forma manual, así como realizar salidas de campo que también son de su agrado.

Complementando la presentación de este poster, se hará un repaso de las diferentes generaciones deteniéndonos en la generación de los CENTENNIALS ya que ellos son los estudiantes de hoy, los estudiantes del mañana y la generación que estamos recibiendo en nuestras aulas post pandemia.

PALABRAS CLAVES

CENTENNIALS, plataforma digital, herramienta tecnológica, generaciones, post - pandemia

 ISBN: 978-628-95101-5-7

ABSTRACT

The year 2020 was the year that everything was paused. Tourism, cultural and gastronomic activities, but above all education at different educational levels. Classrooms were closed and teachers from Regular Basic Education to Higher Education level had to take those classrooms to the privacy of their homes, just as the millions of students around the world were doing it themselves. Teachers (including myself) felt the obligation to turn to technology as their new work tool.

However, for the students, the so-called "CENTENNIALS" did not have a hard time adapting. Little by little we saw progress. The students felt more comfortable because they did not feel the pressure of their peers at the time of making presentations. They used all their creativity to develop their presentations and the technological tools were their daily work.

But the time came to return. Little by little they returned to the classrooms until in countries such as Peru and in my institution, face-to-face classes with their full capacity were held this year 2023. And now the question arose as to what to do with the "CENTENNIALS" students and with the teachers who converted and adapted their methodologies to the use of technological tools as pedagogical support.

That is why more than research, this poster seeks to demonstrate how different digital platforms can be used with the so-called CENTENNIALS in classrooms where the subject of English is taught. Among them use the well-known mental games such as KAHOOT, QUIZIZZ or BAAMBOOZLE (the latter

is very good to make students internalize various topics, as well as to achieve student integration). In relation to exhibitions, we can use the JAMBOARD platform or ask them to use CANVAS for more formal presentations. With this, students develop their digital creative skills.

Finally, the integration of videos of series or movies can also be used with a dual purpose in relation to the teaching of a foreign language such as English: to develop vocabulary as a complement to the theme of the day, to reinforce their pronunciation and to make their learning more dynamic by reinforcing with topics of their interest.

This does not mean that using other tools or methodologies to reinforce learning should no longer be used. With the "CENTENNIALS" we can also use conventional tools such as PBL to generate a debate, elaboration of posters and development of English vocabulary and grammar cards made entirely by hand, as well as field trips that are also to their liking.

Complementing the presentation of this poster, there will be a review of the different generations stopping at the generation of the CENTENNIALS as they are the students of today, the students of tomorrow and the generation we are receiving in our classrooms post pandemic.

KEY WORDS

CENTENNIALS, digital platform, technology tool, generations, post - pandemic

 ISBN: 978-628-95101-5-7

INTRODUCCIÓN

La generación centennials o también llamados la generación cristal. Nacieron con la tecnología a su disposición. Anterior a ellos, hubo otros tipos de generaciones como son los que se muestran en la siguiente figura

Figura 1: Autor Nacho Sinclair-Founder& Owner de Don US Company

Entre sus principales características de los centennials se pueden mencionar las siguientes:

SON NATIVOS DIGITALES: Nacieron con los máximos avances tecnológicos. Para ellos, utilizar un smartphone o una Tablet de última generación es un juego de niños.

AUTODIDACTAS, CREATIVOS Y SOBRE INFORMADOS: Los dos primeros les permiten estar al día con sus contemporáneos. El último los puede llevar a dejarse influenciarse a veces de forma negativa pudiendo provocar en ellos problemas psicológicos, sociales y de salud.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

REDES SOCIALES ACTUALIZADAS: Esta generación prefiere las plataformas Instagram, TIK TOK en vez del Facebook. Sin embargo, si cuentan con una cuenta propia.

MULTITASKING: Desarrollan diversas actividades en menos tiempo y utilizando la menor cantidad de herramientas físicas y manuales.

TOLERANTES CON TEMAS DIVERSOS: Buscan lograr un impacto para el mundo.

Es por ello, que con la llegada de la pandemia las herramientas principales para la enseñanza de una lengua extranjera como es el inglés (que aún la seguimos utilizando en la post pandemia) son las que a continuación voy a mencionar son:

BAAMBOOZLE: una plataforma de aprendizaje en línea que utiliza juegos para enseñar. Ofrece una amplia selección de juegos para que tus alumnos empiecen desde el principio, pero también puedes añadir los tuyos propios. Como resultado, la biblioteca de contenidos crece a diario a medida que los profesores añaden sus propios retos a la reserva de recursos.

KAHOOT: El antecesor al baamboozle. La única diferencia es que esta plataforma funciona con 4 opciones y se trabaja con tiempo.

JAMBOARD: Es una pantalla inteligente que te permite extraer con rapidez imágenes de una búsqueda en Google, guardar el trabajo en la nube automáticamente, usar la herramienta de reconocimiento de formas y escritura

a mano fácil de leer, y dibujar con una pluma stylus, pero borrar con el dedo igual que en una pizarra.

CANVAS: Es una herramienta de diseño gráfico que se caracteriza por proveer cientos de plantillas para que puedas crear tus formatos sin la necesidad de tener conocimientos en el área. Su interfaz es muy intuitiva y fácil de usar, lo que la convierte en una de las herramientas más usadas en el marketing digital

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como se indicó en la introducción, a la generación centennials se le conoce como la generación de cristal. Porque se dice que es de cristal. Porque son más sensibles. Sienten que tienen toda la información a la mano, pero muchas veces no saben procesarlas. Otras veces es porque la mayoría de personas que fluctúan entre los 17 y los 20 años no tienen una buena orientación por parte de sus padres.

En mayo del 2022 se inició el estudio de la Fundación Salud Mental de España, que contó con una muestra de 400 jóvenes. Los resultados fueron los siguientes:

El 65 % de los encuestados asegura haber aprendido a convivir con la incertidumbre sobre su futuro

El 58 % de los encuestados consideraron que los adultos se sienten con el derecho de criticarlos por el mero hecho de ser jóvenes

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

El 66 % cree que 'generación de cristal' es un término injusto

El 62 % opina que generaciones anteriores a las suyas tuvieron más facilidades en la vida

El 64 % se siente molesto ante chistes o bromas que ridiculizan o discriminan (el 75 % en el caso de las mujeres)

El 56 % reconoce que sus padres han sido demasiado protectores con ellos

El 59 % confirma que su familia les ha ayudado a contribuir una autoestima robusta.

Otra definición más sencilla es la brindada por el diccionario Collins: «La generación de personas que se convirtieron en adultos en la década de 2010, vistos como menos resistentes y más propensos a ofenderse que las generaciones anteriores». Los jóvenes son descritos por las personas mayores como volubles, sensibles y con un sentido exagerado de lo que es políticamente correcto. Además, son vistos como impacientes ya que están acostumbrados a obtener información, trámites y compras más rápido gracias al internet.

En cuanto a los centennials debemos resumir sus características principales en dos áreas fundamentales como son lo cognitivo y lo emocional los cuales se pueden resumir en el siguiente mapa descriptivo

COMITÉ CIENTIFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Figura 2: Elaboración propia

COMITÉ CIENTIFICO

Al regresar a clases de forma presencial los estudiantes denominados centennials encontraron los siguientes problemas tanto cognitivos como emocionales:

Con la pandemia el uso de los “Filtros” se convirtió en el disfraz perfecto para ocultar aquello que no gusta (afectando su autoestima, sus relaciones intra e interpersonales, y su autopercepción. Muchas veces, con la excusa de no poder contar con una web cam no encendían la misma y se sentían protegidos. Pero ahora que hemos retornado la presencialidad, los problemas que vieron resolverse al momento de hacer sus exposiciones tanto individuales como grupales ahora les cuesta enfrentarse. No hay manera que hagan sus exposiciones a través de una cámara y es aquí que el rol del docente, sobre todo del docente de lengua extranjera es fundamental. Debe trasmitir al

estudiante seguridad. Recordar que muchos de ellos terminaron sus últimos años de escolaridad de forma virtual.

Tienden a deprimirse, puesto que se cuestionan, las cosas no suelen ser como las esperan. Durante la pandemia se sentían acompañados por todos sus compañeros de aula. Siempre había un estudiante que hiciera algún comentario positivo o graciosos y detrás de ese comentario había 30 estudiantes que lo secundaban, pero todo volvió a la normalidad y con ello, volvió la inseguridad, la depresión. Se sienten a veces solos y eso hace que su aspecto emocional se vuelva más vulnerable.

Y si vamos más a fondo de las características por edades. De acuerdo a lo indicado por la psicóloga Elisa Puertas Tineo, psicóloga de profesión y docente en la institución donde laboro se puede ver un cuadro de edades elaborado por ella:

De 1 año y medio comienzan con la Tablet a la cual denomina como chupete electrónico. A veces, como indica la psicóloga con videos de ejercicios mentales para bebés le estamos generando ansiedad.

De 7, 8 años: Si se rompe o se pierde la Tablet o el Play station es una tragedia. A veces los niños se vuelven dependientes de este instrumento tecnológico. Es recomendable acostumbrarlo a los juegos tradicionales.

La mejor edad para iniciar con las herramientas tecnológicas es a los 2 años. El tiempo recomendable es de 1 hora como máximo. Dejar más tiempo al

 ISBN: 978-628-95101-5-7

menor frente a los aparatos tecnológicos puede ser perjudicial en su proceso formativo de aprendizaje.

Con todo lo anteriormente descripto voy a explicar de forma más detallado las herramientas y aplicaciones tecnológicas mencionadas en la parte de introducción de este artículo:

BAAMBOOZLE: Como se indicó líneas arriba es una herramienta tecnológica de aprendizaje a través de juegos sobre vocabulario, sobre gramática. Viene en varios idiomas. En mi caso la utilizo en dos momentos específicos.

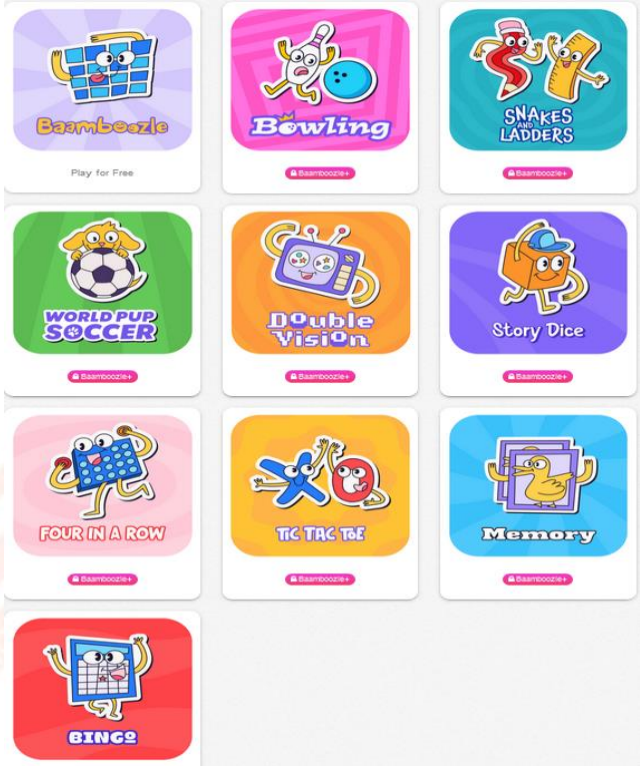
Como reforzamiento de lo aprendido en la clase anterior

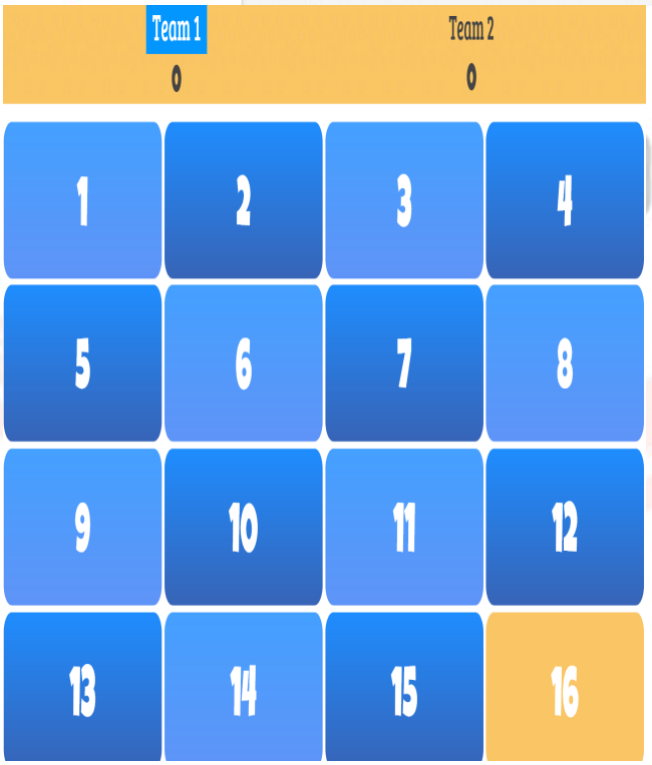
Como dinámica cuando veo que los estudiantes necesitan relajarse un poco. Sin querer, ellos están jugando, pero están aprendiendo a la vez.

Se puede trabajar de forma gratuita, pero también si deseas tener otros tipos de juegos en equipos se debe pagar una membresía.

A continuación, una muestra de como se ve el screen de la plataforma:

COMITÉ CIENTIFICO





KAHOOT: Como lo mencioné anteriormente es uno de los primeros antecesores del Baamboozle. La única diferencia es que se trabaja con tiempo. Es una buena herramienta si consideramos quizás aplicarlo como un examen

oral. Lo único negativo que se podría decir es que los estudiantes requieren un dispositivo móvil y utilizar sus datos o una red Wi-Fi para conectarse.

En mi caso la utilizaba al momento de la parte final de la sesión de aprendizaje

Como reforzamiento de lo aprendido en la clase.

A continuación, una muestra de como se ve el screen de la plataforma

JAMBOARD: Esta herramienta digital es muy utilizada para hacer más trabajo escrito. En el caso de la enseñanza de inglés se puede utilizar para hacer cuentos, historias, resúmenes. En mi aula la utilizo cuando desarrollo vocabulario (palabras nuevas) y a partir de ahí elaboran una redacción. Mayormente esta aplicación debe ser trabajada en un laboratorio de cómputo. Único requisito es contar con una cuenta Gmail.

A continuación, un ejemplo de un trabajo JamBoard realizado por estudiantes del 1er año de estudios:

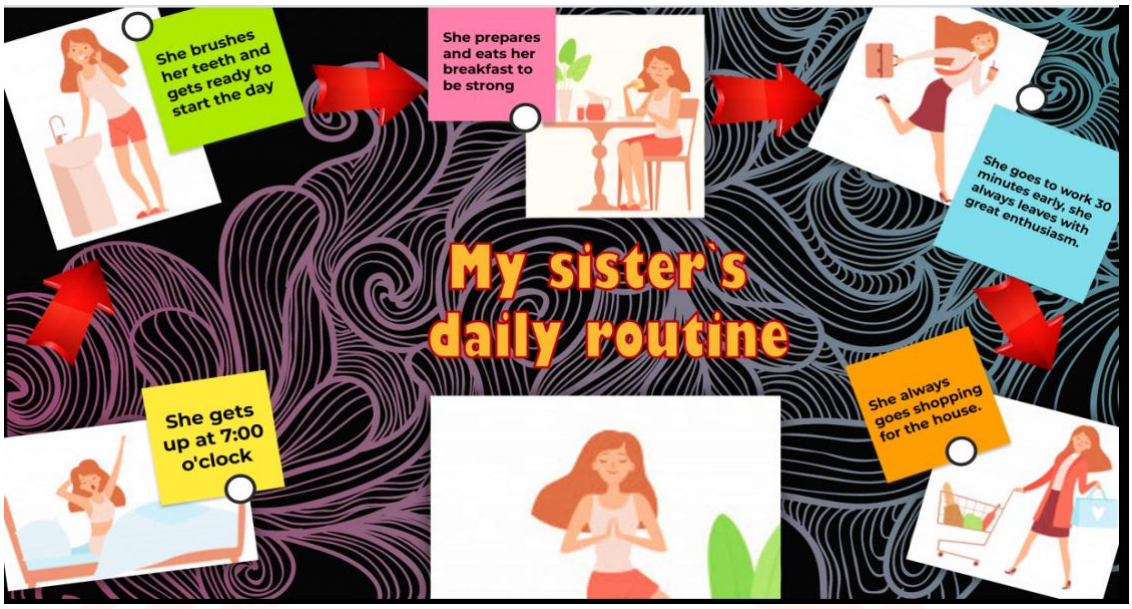


Figura 3: Trabajo elaborado por estudiante del 1er ciclo de Administración Hotelera

CANVAS: Es una herramienta más profesional que el Jamboard. Así mismo como se indicó en la introducción, no se necesita de tener estudios de diseñador gráfico. La plataforma es muy amigable. En el caso del Canvas en la asignatura de inglés yo la utilizo cuando les solicito a mis estudiantes que preparen infografías. Sin embargo, ellos también la utilizan para la elaboración de presentaciones con power point y presentaciones de videos.

A continuación, un ejemplo de una infografía realizada por un grupo de estudiantes sobre una investigación realizada sobre los Types of Tourism donde debían investigar sobre su definición y sus principales características.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Figura 4: Trabajo elaborado por estudiantes del 1er ciclo de Guía Oficial de Turismo

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Al ser el presente trabajo más que una investigación, una presentación de las actividades de mi quehacer del día al día no hay resultados específicos que presentar. Sin embargo, si quisiera agregar lo siguiente:

Como una conclusión principal puedo destacar que la tecnología es buena. Sin embargo, todo en exceso es malo. Es por ello que como docentes no podemos perder la perspectiva de la utilización de los libros, de pedirles trabajos escritos a mano. Porque con ello, podremos ver si realmente están utilizando todo lo aprendido en clases.

Como una sugerencia para todos los profesores, psicólogos y profesionales que deben interactuar con estudiantes de forma directa, es primero conocer al grupo. Cada inicio de semestre es un nuevo comenzar. Puede ser que a pesar que nos vuelva a tocar la misma asignatura, haya la necesidad de modificar algunas estrategias. Recordar cada grupo es único.

Como una limitación que he podido encontrar, es que no todos los estudiantes cuentan con las herramientas tecnológicas para realizar los trabajos fuera de aula. Es por ello, que es recomendable que se pueda organizar las actividades de tal manera que se pueda utilizar las mismas dentro del horario de la asignatura. Para ello, se puede solicitar el apoyo del área de sistemas o de la biblioteca principal de la institución.

COMITÉ CIENTÍFICO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATREVIA y Deusto Business School (2016). Generación Z: El último salto generacional. https://www.atrevia.com/blog/informe-generacion-z-elultimo-salto- generacional/

Buceta, N(2021). Los Millennials y los Centennials durante la actual pandemia de COVID-19. Barcelona. Universidad de Barcelona.

Castro, J. P. (2014). Navegador: Una Fuente Para La Investigación. Cómo Usan Internet Los Niños. Pixel-Bit, Revista de Medios y Educacion, (45), 157–171. https://doiorg.ezproxy.javeriana.edu.co/10.12795/pixelbit.2014.i45.ll

García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(2), 9–22. https://doiorg.ezproxy.javeriana.edu.co/10.5944/ried.22.2.23911

Homan, A (2015). «Z is for Generation Z». The Tarrant Institute for Innovative Education.

Jasso-Peña, F. J., Gudiño-Paredes, S. y Tamez-Solís, J. P. (2019). Centennials, ciudadanos globales y digitales. Praxis, 15(1), 11-23. Doi: http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2981

Nielsen (2015). Estilos de Vida Generacionales. Cómo vivimos, comemos, jugamos, trabajamos y ahorramos para nuestro futuro. https://www.nielsen.com/wpcontent/uploads/sites/3/2019/04/EstilosdeVidaGener acionales.pdf

RACE (2017). Estudio sobre movilidad millennial. https://www.race.es/ area-de-prensa/informe-ducit-millenials

Semana (2018). "El modelo educativo está obsoleto y no es culpa de los docentes": Manuel Castells. Recuperado de https://www.semana.com/

UNESCO. (2014). Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century. Francia: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/2277 29e.pdf

RESEÑA

MARÍA LORENA GUZMÁN BARRENECHEA

Magister en Educación con mención en Educación de la Creatividad de la Universidad José Enrique Varona (Cuba).. Egresada de la Maestría en Docencia Superior de la Universidad San Ignacio de Loyola de la ciudad de Lima, Perú. Licenciada egresada del Programa Académico de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ) obteniendo el título por modalidad tesis, contando con un grado de especialización docente sobre problemas de aprendizaje- modalidad distancia en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (La Cantuta) y un título del Programa de Metodología para enseñar inglés en Primaria del CEOP Pestalozzi. Participante en Programa de Intercambio Educativo en el English Immersion Program del Mount St. Scholastica Academy, Kansas, con experiencia laboral en el sector de educación en las áreas de docencia, administración y orientación del educando. Diplomado en Fundamentos teóricos y metodología para la enseñanza de inglés como idioma extranjero- Universidad de Piura (Centro de Idiomas). Especialización en

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Gestión Pública con Enfoque Intercultural de la Escuela de Administración Pública- SERVIR(Perú)

Ponente nacional e internacional en temas variados del sector educación entre los cuales se destacan los siguientes:

Ponente en el V Congreso Internacional de Educación e Investigación Musical celebrado en la Universidad De Castilla de la Mancha y Universidad Internacional Menéndez Pelayo en Cuenca, España con la ponencia denominada “La enseñanza de la música en los niños del nivel inicial de la IEI 0115 25 Cuna de Jesús de SJL bajo la metodología de aprendizaje en servicio del programa RUS de la Universidad César Vallejo sede Lima este”

Ponente en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación organizado por Psychology Investigation realizado en Santa Marta, Colombia donde se presentó el PROYECTO DE RUS DE LA EP DE EDUCACIÓN INICIAL BAJO LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE EN SERVICIO DE LA UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO CAMPUS LIMA ESTE.

Expositora en el XXVI Encuentro Científico Internacional de Verano organizado por el Centro de Preparación para la ciencia y la tecnología y la Universidad Ricardo Palma de Lima Perú donde se presentó la temática de el rol del docente de lengua inglesa para el nivel técnico superior del sector turístico.

Ponente en el 1er Seminario Internacional y 2do Nacional de Educación Infantil organizado por la Universidad Mariana de Pasto, Nariño con la temática

de Utilización de estrategias metodológicas y elaboración de material didáctico innovador para la enseñanza del inglés en niños de la primera infancia.

Ponente en el VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación organizado por Psychology Investigation realizado en Queretaro, México donde se presentó la investigación de proyectos multidisciplinarios utilizando el inglés técnico en carreras del sector turístico.

Ponente Virtual en el IX Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje organizado por Global Knowledge Academics con el apoyo de la Roosvelt University(USA) con la temática manejo de aula y técnicas innovativas en aulas de ESL(NON-Native Speakers)

Ponente Virtual en el XI Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje organizado por Global Knowledge Academics con el apoyo de la Universidad Tecmilenio(México) con la temática círculos de aprendizaje para la formación docente en tiempos de pandemia.

Ponente en el X y XI Congreso Internacional de Psicología y Educación organizado por Psychology Investigation realizado primero como ponencia y luego como taller en Medellín, Colombia donde se presentó la temática de LUDOMOTRICIDAD: elaboración de material didáctico innovador para la enseñanza de una lengua extranjera o aborigen en la primera infancia

Participante como autora libre en la publicación de un cuento corto que formó parte de la antología felicidad de la editorial BIS CON Verso y

 ISBN: 978-628-95101-5-7

presentado en la 51° edición de la Feria del Libro de Guadalajara en conjunto con otros 19 escritores independientes.

Participante en Seminario Internacional organizado por el Ministerio de Comercio de la República China sobre financiación de Desarrollo de Proyectos Asistenciales y Desarrollo de Proyecto Intercultural a nivel de Ministerios de Turismo a nivel mundial con el Gobierno de Corea del Sur (KOPIST 2021) obteniendo por la participación un segundo lugar entre 11 países participantes.

Actualmente Docente de Tiempo Completo y encargada del Área de Idiomas del Centro de Formación en Turismo (CENFOTUR), a Nivel Nacional.

COMITÉ CIENTÍFICO

LOS ESTUDIANTES CENTENNIALS Y PLATAFORMAS DIGITALES A UTILIZAR EN AULAS PRESENCIALES DE ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS POST- PANDEMIA
XII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
PRAXIS ACADÉMICA
EJE TEMÁTICO: EDUCACIÓN

RESUMEN

Este poster busca demostrar como las diferentes plataformas digitales se pueden utilizar con los denominados CENTENNIALS en aulas presenciales donde se enseñe la asignatura de inglés.

PALABRAS CLAVES

CENTENNIALS, plataforma digital, herramienta tecnológica, generaciones, post - pandemia

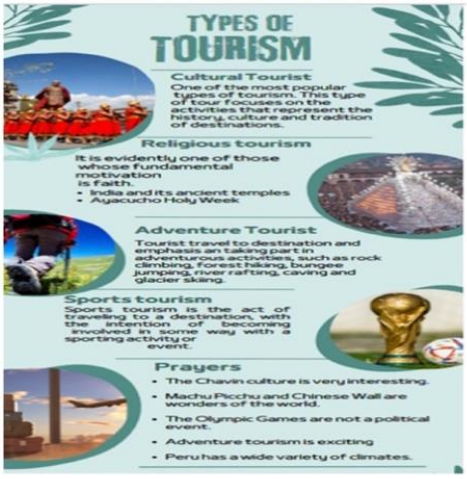
INTRODUCCIÓN

La generación centennials o también llamados la generación cristal. Nacieron con la tecnología a su disposición. Las herramientas que debemos utilizar con ellos deben ser más visuales, más didácticas.

MARCO CONCEPTUAL

La generación de personas que se convirtieron en adultos en la década de 2010, vistos como menos resistentes y más propensos a ofenderse que las generaciones anteriores». Los jóvenes son descritos por las personas mayores como volubles, sensibles y con un sentido exagerado de lo que es políticamente correcto. Además, son vistos como impacientes ya que están acostumbrados a obtener información, trámites y compras más rápido gracias al internet.

En cuanto a los centennials debemos resumir sus características principales en dos áreas fundamentales como son lo cognitivo y lo emocional



DISCUSION: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES

Conclusión: La tecnología es buena, pero sin excesos.
Sugerencia: Conocer al grupo.
Limitaciones: Falta de equipos tecnológicos adecuados,

BIBLIOGRAFÍA

- Buceta, N(2021). Los Millennials y los Centennials durante la actual pandemia de COVID-19. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Jasso-Peña, F. J., Gudiño-Paredes, S. y Tamez-Solís, J. P. (2019). Centennials, ciudadanos globales y digitales. Praxis, 15(1), 11-23. Doi: **http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2981**

AUTORES INSCRITOS: ***María Lorena Guzmán Barrenechea*** **PAIS** ***Perú***

Centro de Formación en Turismo(CENFOTUR) **INSTITUCIÓN QUE REPRESENTA**

 ISBN: 978-628-95101-5-7

NIÑAS, NIÑOS, ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES: VISIBILIZAR, UN PRIMER PASO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

HIGH-CAPACITY GIRLS, BOYS AND TEENAGERS: VISIBILITY AS A FIRST STEP FOR INCLUSION IN EDUCATION

Eréndira Viveros Ballesteros

Centro de Estudios Superiores en Educación
Investigación documental
México

COMITÉ CIENTÍFICO

RESUMEN

La atención a la población escolar con altas capacidades en México tiene antecedentes institucionales desde los años 80 del siglo anterior. En este momento fue necesario hacer una revisión del modelo de atención educativa, al identificarse un muy bajo número de Niñas, Niños y Adolescentes con altas capacidades que son atendidos de acuerdo a sus necesidades y características, enfrentando con ello el impacto en varias formas en su desarrollo físico, socioemocional e integral. A partir de un estudio de educación comparada con países de América Latina y España, se da cuenta de la

necesidad de modificaciones al modelo, con una base legal, que se refleje en la toma de decisiones de política pública para la operación de los servicios educativos y su financiamiento ampliando la perspectiva de atención educativa de acuerdo a las características y necesidades desde un enfoque de derechos humanos y con enfoque de género. El estudio comparado incluye el marco legal, los métodos de identificación e inclusión, los modelos de atención que permiten contar con elementos para proponer cambios al modelo y que esto contribuya a garantizar el derecho a la educación de toda la población, especialmente de las Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes con altas capacidades, logrando el desarrollo de habilidades y capacidades de manera integral, al nivel de los países con mayor experiencia en este ámbito. Los resultados de este estudio comparativo descriptivo sientan la base para hacer propuestas con ese fin. Una prioridad es la visibilización de esta población, así como el enriquecimiento curricular, la aceleración y la agrupación entre las principales formas de atención. Incluir a la población del nivel preescolar, a través de un modelo integral para la educación básica con un enfoque sociocultural. Lo anterior implica también procesos de formación inicial y continua a las y los docentes que permita identificar, y atender de una forma diferenciada a esta población escolar tanto en el aula regular como a través de la agrupación.

PALABRAS CLAVES

Altas Capacidades, Aptitudes Sobresalientes, Inclusión Educativa, Modelo Educativo, Talentos específicos.

ABSTRACT

The attention to high-capacity students in Mexico has institutional precedents since the 1980's. At this time, it was necessary to review the educational model, as a very low number of gifted girls, boys, and adolescents were being attended to according to their needs and characteristics, thus facing various impacts on their physical, socio-emotional, and overall development. Based on a comparative education study with Latin American and Spain, the need for modifications to the model becomes evident, with a legal foundation that reflects in the decision-making of public policy for the operation of educational services and their financing, expanding the perspective of education according to the characteristics and needs from a human rights and gender perspective. The comparative study includes the legal framework, methods of identification and inclusion, and the attention models that provide elements to propose changes to the model and contribute to guaranteeing the right to education for the entire population, especially for girls, boys, teenagers, and young people with high abilities, achieving the development of skills and abilities comprehensively, at the level of countries with more experience in this field. The results of this descriptive comparative study lay the foundation for making proposals for this purpose. A priority is the visibility of this population, as well as curricular enrichment, acceleration, and grouping as the main forms of attention. Including the preschool population through an integral model for basic

education with a sociocultural approach. This also implies initial and continuous training processes for teachers that allow for the identification and differentiated attention to this school population both in the regular classroom and through grouping.

KEYWORDS

High capacity, giftedness, inclusion in education, educational model, specific talents.

INTRODUCCIÓN

Un primer paso para la inclusión en el Sistema Educativo es visibilizar a las poblaciones que por alguna razón se encuentran excluidas, desatendidas o que la atención que reciben no responde a las necesidades de acuerdo a sus características. La atención adecuada para la población de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) con Altas Capacidades/Aptitudes Sobresalientes se ve limitada en este momento por varios factores, entre los que se encuentran los siguientes.

Bajo nivel de conocimiento de las características de esta población, tanto por las escuelas, los docentes, por las familias y en particular de madres, padres o tutores;

Muy bajo número de NNA con Aptitudes sobresalientes (AS)/Altas Capacidades (AC) identificados; Muy bajo número de NNA con AS/AC atendidos de acuerdo a sus necesidades en la población de la Ciudad de México; Dificultades en el acceso a los elementos del currículum (en un sentido amplio) a partir de las prácticas escolares y pedagógicas en el sistema de educación regular; Necesidad de formación inicial y continua del personal docente, de apoyo pedagógico y de servicios para la identificación, postulación y atención a la diversidad específicamente a los NNA con AC/AS; Muy baja oferta educativa de educación pública diferenciada para alumnos con AC/AS. En cuanto al Modelo Educativo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha construido a lo largo de los años, es necesario valorarlo y contrastar con los modelos en otros países, algunas entidades nacionales, con la finalidad de establecer la base para la mejora de la atención de NNA con AC/AS, en instituciones del Sistema Educativo, específicamente en la Ciudad de México.

El problema que se considera central, está representado por el *Bajo número de Niñas, Niños y Adolescentes con Altas Capacidades/Aptitudes Sobresalientes que reciben atención educativa especializada para el desarrollo de habilidades y capacidades de acuerdo a sus características y necesidades.*

Algunas de las causas se vinculan con el modelo educativo de atención, los métodos principales de identificación e inclusión de la población a las instituciones de educación, el personal y su formación especializada, la infraestructura escolar, factores propios de las familias y los recursos entre los principales. Así como consecuencias en el desarrollo de habilidades,

capacidades, y en general en el desarrollo integral de las personas con estas características en su vida futura.

PREGUNTA GENERAL DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los cambios que es necesario realizar en el Modelo de Atención Educativa a Estudiantes con Altas Capacidades/Aptitudes Sobresalientes en los diversos niveles educativos, que visibilicen a esta población, atiendan sus necesidades educativas, garanticen la inclusión educativa y el desarrollo de sus potencialidades en la Ciudad de México?

COMITÉ CIENTÍFICO

PREGUNTAS SECUNDARIAS

¿Cuál es la situación en la atención de la población de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes con Altas Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en México y en la Ciudad de México?

¿Cuál es el marco legal y normativo que da sustento a la atención de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes con Altas capacidades y Aptitudes sobresalientes en México?

¿Cuáles son las características de los modelos educativos para la atención educativa a estudiantes con AC/AS en algunos países, entidades nacionales y otras instituciones?

 ISBN: 978-628-95101-5-7

OBJETIVO GENERAL

Realizar un estudio comparativo descriptivo del modelo de atención educativa de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes elaborado por de la Secretaría de Educación Pública, con los principales modelos en otros países y entidades nacionales, con la finalidad de establecer la base para un Modelo que mejore la atención en instituciones escolares en la Ciudad de México

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

-Analizar los marcos normativos y legales de los países seleccionados para el estudio comparativo descriptivo estableciendo los elementos de comparación y contraste.

-Identificar la población de NNAJ considerada en los Modelos para la atención en los países seleccionados, estableciendo los elementos relevantes para el análisis.

-Documentar los métodos principales de identificación de la población para la atención en los países seleccionados para el estudio comparativo descriptivo estableciendo los elementos de comparación y contraste.

-Describir las características de las respuestas educativas de atención: métodos de inclusión y modelos psicopedagógicos de atención en los países seleccionados para el estudio comparativo descriptivo estableciendo los elementos de comparación y contraste.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

JUSTIFICACIÓN

Garantizar el derecho a la educación de toda la población, especialmente de las Niñas, Niños, y Adolescentes que muestran características de AC/AS en un marco legal y normativo con un enfoque de derechos humanos implica cumplir con uno de los ejes rectores de la educación en México que es la inclusión.

En este momento existen retos para lo anterior para muchas de las poblaciones y su diversidad. Especialmente para el caso de la población de NNAJ con AC/AS es necesario visibilizar, ya que hay diversas circunstancias, que limitan el acceso y la inclusión a la educación. La realidad educativa y social que existe en la atención de la diversidad de Niñas, Niños y Adolescentes para garantizar el derecho a la educación, es necesario tomar acciones derivadas de decisiones fundamentadas y correctas entre otras de procesos de investigación.

La contribución de este trabajo a través de aportaciones y algunas recomendaciones sobre la atención educativa a la población escolar con AC/AS tiene que ver con su identificación, inclusión y atención, minimizando o evitando factores que generan exclusión educativa y el impacto que esta tiene en el bienestar de esta población contribuyendo a potenciar sus posibilidades de desarrollo.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

MARCO TEÓRICO

1.DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

En México la SEP identifica a los estudiantes con la denominación de alumnos con Aptitudes Sobresalientes, y los define como *"aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o de acción motriz"* Se consideran en los Lineamientos para la Acreditación, Promoción y Certificación Anticipada de los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes en Educación Básica, que estas aptitudes pueden ser, intelectual, creativo, socioafectivo, artístico y psicomotriz. Mientras que los alumnos con talento específico los define como *"aquellos que presentan un conjunto de competencias que los capacitan para dominar la información en un área concreta; lo esencial en el talento es que es específico, a diferencia de las aptitudes sobresalientes.* (SEP: 04 s/f). Los tipos de talentos principales considerados por la Subsecretaría de Educación Básica son: lingüístico matemático, científico, artístico, artesanal y deportivo. A continuación, se presenta un marco conceptual elaborado de forma muy puntual por Agudo (2017), con la finalidad de tener un panorama general.

Tabla 1. Marco conceptual de acuerdo a varios autores

Renzulli (1994)	Considera la sobredotación intelectual como un híbrido entre una capacidad intelectual superior a la media, posesión de habilidades como la constancia, confianza en sí mismo o la resistencia, y por último tener grandes cotas de creatividad.

Renzulli (1978)	Su teoría de los tres anillos marcó un hito al respecto, la confluencia de una inteligencia por encima de la media, motivación por realizar la tarea y la creatividad son los pilares de su fundamento. Los tres elementos deben confluir para que se desarrolle su concepto de la inteligencia. Mönks (2000), amplía esta teoría incorporando la importancia de la familia, amigos y escuela.
Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana	Amplía la conceptualización en su manual elaborado para la Intervención con el Alumnado de Altas Capacidades en Educación Secundaria Obligatoria (2009)
Taylor (1978)	Entiende la inteligencia como una habilidad multidimensional, considerando los modelos psicométricos como un sistema de evaluación parcial de esta capacidad. Los ámbitos en los que puede manifestarse son académico, creativo, comunicativo, capacidad de planificación, pronóstico y decisión.
Cohn (1981)	Comparte con Taylor la visión de la inteligencia como un constructo en el que están presenten diferentes capacidades, que divide en generales y específicas, así como la limitación de la inteligencia como CI. Los dominios generales para este autor, los constituyen el ámbito intelectual, social y artístico; entre los específicos distinguimos el liderazgo, la habilidad verbal, espacial, numérica, entre otras.
Gardner	este autor postula por un enfoque basado en 8 inteligencias básicas que propone dentro de su teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1994), entre ellas la lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Considera que un individuo puede mostrar alto dominio en una de las inteligencias, pero no en otras, así como que la presencia de éstas no es algo innato, encomendando a la escuela potenciar todas y cada una de ellas.

Fuente: Agudo, Navío, N (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula. ¿Ahora Qué? *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, Volumen 10, Número 1, Junio 2017, pp. 265-277.*

2. IDENTIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN DE NNA AC/AS

Hasta hace algunos años, la identificación de las personas con AC/AS, obedecía a lo que Sastre-Riba (2011) denomina “identificación de las altas

capacidades mediante la medida monolítica del cociente intelectual". En los años recientes se han diversificado los medios a través de los cuales se realiza, identificación que debe ser un proceso que considere a la inteligencia como "una capacidad multidimensional configurada por distintos componentes de carácter lógico deductivo y creativo" (Sastre-Riba S: 2011). Al respecto, adicional a las características neurobiológicas, se consideran los rasgos de personalidad, el contexto, entre otros factores, idealmente desde los primeros años en la educación.

Lo anterior tiene implicaciones adicionales, entre las cuales, las formas de atención que a través de investigaciones recientes se enfocan hacia el desarrollo cognitivo por ejemplo a través del neuro constructivismo, entre algunos que atiendan las características de la diversidad de las personas con altas capacidades.

Sastre-Riba, S (2020), en su estudio sobre los moduladores de la expresión de la alta capacidad intelectual (ACI), aporta evidencias que reafirman la naturaleza genética y ambiental de las altas capacidades.

La ACI es entendida como un fenómeno complejo de naturaleza genética y ambiental, multidimensional, diverso, moldeable, dinámico y en desarrollo, resultado de la covariación a lo largo de la trayectoria de vida entre fuerzas endógenas y exógenas, que van modulando y diferenciando el alto potencial (factor predictor) en competencias hacia la óptima expresión, o no, de la eminencia en la adultez. La ACI supone la conjunción de una diversidad biológica de partida (el alto potencial), una diversidad psicológica (explotación de los recursos biológicos en funciones útiles y conocimiento), y una diversidad

contextual configurada por diferentes condiciones familiares, y contextos socioculturales y económicos. (Sastre-Riba, S:2020:57)

En diversos estudios se documentan los instrumentos a través de los cuales es posible la identificación de la población con altas capacidades. Estos desde enfoques objetivos y algunos considerados subjetivos. (Comes, G, Díaz, E, Luque, A y Moliner, O. (2008).

3. MODELOS DE ATENCIÓN

En México el modelo “Una propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes” (2006), sienta la base para algunos cambios importantes, ya que hasta ese momento únicamente se consideraba a la población escolar del nivel de primaria. Para el año 2022 la SEP publica el documento “Atención Educativa a Estudiantes con Aptitudes Sobresalientes Preescolar, Primaria y Secundaria”. Con el importante avance hacia la atención también de Niñas, Niños y Adolescentes desde preescolar hasta el nivel de secundaria.

De acuerdo a lo incluido en el documento Lineamientos para la Acreditación, Promoción y Certificación Anticipada de los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes en Educación Básica, los modelos principales para la atención de alumnos y alumnas con Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos, son dos: enriquecimiento y aceleración. Estos modelos están

fundamentados pedagógicamente en el modelo sociocultural. Para el año 2022, se considera como parte del modelo de atención, el agrupamiento.

En el documento rector de la atención a la población con Aptitudes sobresalientes en México, se destaca que “En el ámbito internacional se han propuesto diversas estrategias de atención educativa para las y los estudiantes con aptitudes sobresalientes, por ejemplo: enriquecimiento, aceleración o agrupamiento; sin embargo, es importante mencionar que la política educativa en México prioriza los dos primeros como parte de la oferta educativa y solo en algunos casos se considera el agrupamiento” (SEP: 2022:43).

Entendido el agrupamiento como un modelo que:

Reúne a las y los estudiantes conforme a sus capacidades para ofrecerles programas educativos adecuados a su nivel, motivación y compromiso. Consiste en impartir un currículo elaborado específicamente para las y los educandos con aptitudes sobresalientes, o bien, talentos específicos, de acuerdo con sus capacidades, habilidades, motivaciones, intereses y compromiso. Esta manera de atención puede realizarse en salones o espacios dentro de la escuela o en centros especializados. A pesar de tener ventajas como el rápido desarrollo de potencialidades, su implementación debe ser cuidadosa para favorecer la plena integración de las y los alumnos con sus pares. Además de que es altamente costoso para el sistema educativo e implica problemas administrativos y de organización.

Por lo tanto, requiere que las autoridades educativas estatales cuenten con una estrategia de evaluación rigurosa y confiable, la cual seleccione a los

candidatos que se verán beneficiados al asistir a este tipo de escuela, así como dimensionar su viabilidad y sostenimiento a largo plazo, además de tomar decisiones en conjunto con las autoridades de educación básica, media superior y educación especial (SEP:2022).

En las fuentes de información es posible observar que en los diversos países los modelos de atención a la población escolar con AC/AS consideran el enriquecimiento, la aceleración y el agrupamiento entre las principales estrategias.

COMITÉ CIENTÍFICO

MARCO METODOLÓGICO

1. Con la finalidad de contrastar los modelos de atención de NNAJ con AS/AC, se realiza un estudio comparativo descriptivo, el cual representa un método para la identificación y eventualmente resolución de problemas a los que se enfrenta la realidad y que a través de la investigación se pueden dar algunas respuestas, en este caso para identificar elementos necesarios en el modelo de atención.

Para el caso de los modelos de atención educativa de NNAJ con AC/AS las categorías del análisis de las observaciones a través del estudio comparado consideran al menos los elementos siguientes: marco normativo y legal; delimitación conceptual, para la denominación y consideración de la población

potencial y objetivo a atender; variables con relación a las características de la población; los métodos de identificación e inclusión de la población; modelos psicopedagógicos de atención educativa, entre los principales. Para el caso del presente estudio la comparación es a través de un proceso inductivo cuyo resultado no será generalizable, pero orientará de acuerdo a las circunstancias de la realidad, histórica y su contexto, así como a las experiencias y resultados obtenidos.

Las anteriores, podrían configurarse como las unidades de comparación y análisis. Para ello es necesario "..establecer los puntos de referencia de tal forma que todas las unidades que se pretenden comparar puedan ser examinadas a la luz de una variable común cuyo significado sea constante para todas las unidades de comparación" (Raivola, R:1990:298). Considerando las afirmaciones de Raivola, R "La comparación no se utiliza con el propósito exclusivo de construir una teoría explicativa. A menudo es empleada en la creación de un marco de referencia en el que puedan relacionarse observaciones diferentes" (Raivola, R:1990:298).

Este autor considera que: "El objetivo de una comparación descriptiva es elaborar conceptos según los cuales serán clasificados y ordenados los diferentes fenómenos". (Raivola, R:1990:299). Para el caso del presente estudio la comparación será a través de un proceso inductivo cuyo resultado no será generalizable, pero orientará de acuerdo a las circunstancias de la realidad, histórica y su contexto, así como a las experiencias y resultados obtenidos.

Por otra parte, Noah, H sobre los usos de la descripción anota que “Una buena descripción muestra con todo detalle lo que otros países hacen o no hacen, lo que planifican, abandonan o cambian en las actividades relacionadas con la educación” (Noah, H: 1990; 179).

Para el presente estudio se detalla las características de los modelos de atención educativa y que llevan a la práctica en algunos países. Lo anterior pretende configurar un marco y aportación importante para proponer alternativas de cambio que orienten la toma de decisiones en la política educativa encaminada a la atención de NNAJ con AC/AS. Los estudios descriptivos dan la posibilidad de conocer y valorar la situación en los diferentes países.

COMITÉ CIENTÍFICO

2.ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS. INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

Las estrategias metodológicas incluyen la investigación documental bibliohemerográfica y de otras fuentes escritas, con el propósito de establecer la comparación y confrontación de las diversas informaciones requeridas para el análisis, la comprensión, interpretación, aplicación y el logro de los objetivos del presente trabajo, así como para construir el marco conceptual y teórico, el marco referencial y otros soportes documentales. La investigación documental incluye varias etapas: Primera Etapa. Compilación de información. Segunda Etapa. Procesamiento de la información. Tercera Etapa. Redacción:

 ISBN: 978-628-95101-5-7

3.TRABAJO DE CAMPO. SEGUNDA ETAPA DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo se considera en el ámbito de las políticas públicas, particularmente de las políticas educativas, específicamente en el ejercicio del derecho a la educación de NNAJ con AC/AS. De acuerdo al ciclo de las políticas en el marco de la educación comparada Cox, Cristian (2000: 262) refiere una versión simplificada por R. Preformas que sugiere un esquema de tres etapas: Factores determinantes de políticas; Ejecución o implementación; Efectos de las políticas

Para el caso del campo de producción de políticas públicas del ámbito educativo, vinculadas al modelo de atención educativa de NNAJ con AC/AS en México, se construye un esquema considerando el campo de la educación comparada y la estructura institucional de la educación.

Considerando el esquema de componentes y actores del campo de producción de políticas educativas para la atención de NNAJ con altas capacidades construido, y como parte del trabajo de campo contemplado para la presente investigación, desde el enfoque cualitativo, en una segunda etapa, se están realizando entrevistas semiestructuradas individuales y en grupos focales. Los actores involucrados relevantes se consideran al menos los siguientes: Docentes, directivos, supervisores, docentes especialistas de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI); Padres, madres o tutores; Cuerpos Académicos de Instituciones de educación superior

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

ANÁLISIS

A través de la investigación realizada en su primera etapa, se presentan los principales hallazgos.

1. LA POBLACIÓN ESCOLAR DE NNAJ CON AC/AS POTENCIAL Y ATENDIDA

Una primera aproximación al problema y su magnitud tiene que ver con el análisis de la población escolar. Considerando el ciclo escolar 2021-2022 en el que el total de población escolar en educación básica en México fue de 24, 113, 780, la población atendida por educación especial corresponde a 587, 099, lo que representa el 2.4% del total. Para el caso de la población atendida con Aptitudes sobresalientes de acuerdo a fuentes oficiales reportada por la SEP a través de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPYEE), las cifras relativas estimadas son mínimas de 0.05%. Misma que se encuentra por debajo de las reportadas en otros países, por ejemplo, en España los estudiantes de Régimen General identificados con Altas Capacidades ascienden al 0.42% (Ministerio de Educación y Formación Profesional en Monreal, Fátima, 2021).

De acuerdo a los modelos de atención basados en capacidades, en particular Terman utilizó el término de superdotado para referirse a los

 ISBN: 978-628-95101-5-7

individuos con un CI mayor a 130 puntos, estimando que esta población corresponde al 2%. (Payan, Luz Marina y Sánchez, Pedro:71:2012).

Considerando los porcentajes que se mencionan en diferentes fuentes sobre la población con aptitudes sobresalientes de 3%, de acuerdo a la población de educación básica reportada en los años recientes, se estima que para el ciclo escolar 2021-2022 la cual asciende a 24, 113, 780 millones de estudiantes en Educación Básica, alrededor de 723, 413 alumnos corresponderían a altas capacidades/aptitudes sobresalientes.

En la Ciudad de México (CDMX) la estadística educativa en el ciclo escolar 2020-2021 reportó una población total en Educación Básica, alrededor de 1, 456, 251 estudiantes de los cuales 737, 889 son hombres y 718, 362 mujeres, por lo que un estimado de población escolar con aptitudes sobresalientes considerando el porcentaje de 3% es de alrededor de 43, 688 estudiantes de los cuales serían 22, 137 hombres y 21, 550 mujeres.

Las características de la población en el universo de alumnos con Aptitudes Sobresalientes, y las variantes son diversas. El 3% que se menciona con frecuencia se refiere a aquella población con un Coeficiente Intelectual (CI) de 130 puntos y más de acuerdo a las pruebas estandarizadas, pero existe aquella población de CI de 116 en adelante o con talentos específicos, el porcentaje considerado puede incrementarse hasta el 10%. Lo anterior se anota con la finalidad de establecer la población objetivo que al delimitarse puede aproximarnos a la población que requiere ser atendida a través del modelo de atención específica.

COMITÉ CIENTÍFICO

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Otro elemento importante por identificar es la distribución de la población potencial que requiere atención específica, de acuerdo a las diferentes Alcaldías de la CDMX. Para lo cual, y a reserva de contar con información de calidad disponible, se ha estimado directamente de la población en edad escolar inscrita en escuelas de educación básica (nivel primaria y secundaria), en todas sus modalidades.

De acuerdo a la estimación realizada de las cifras de población escolar en la CDMX, entre 23, 689 y 78, 956 Niñas y Niños de nivel primaria requieren una atención especializada de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje relacionadas con las altas capacidades, mientras que en educación secundaria entre 13, 164 y 43, 882 adolescentes y jóvenes también la requiere. información de SEP Bases de datos SIDEC (Estadística de Inicio de Cursos 2020-2021).

La distribución de la población en cada Alcaldía es proporcional a la densidad de población, teniendo algunos factores que incrementan su vulnerabilidad, en contextos con carencias sociales, en aquellos más alejados y con baja población, entre otras variables. Una distribución de la oferta educativa para la población con Altas Capacidades vinculada a la distribución de la población en la Ciudad de México, mejorará la inclusión y atención educativa a esta población favoreciendo su desarrollo integral.

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

2.MARCO NORMATIVO.

Una tarea fundamental es garantizar el derecho a la educación en los términos que establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), de la cual derivan diversos ordenamientos como la Ley General de Educación (LGE). Particularmente en atención a la diversidad de la población escolar, dicha Ley en su Artículo 61 señala que: La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación.

Para garantizar la educación inclusiva de acuerdo al Artículo 65 fracción V. se deberán tomar las medidas necesarias para Proporcionar a los educandos con aptitudes sobresalientes la atención que requieran de acuerdo con sus capacidades, intereses y necesidades. Y de acuerdo al Artículo 67. Para la identificación y atención educativa de los estudiantes con aptitudes sobresalientes, la Autoridad Educativa Federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los tipos de educación básica, así como la educación media superior y superior en el ámbito de su competencia.

En cuanto a las normas general y específica de evaluación de las NNA que cursan la educación preescolar, primaria y secundaria, en su Anexo referente a Atención de los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes, TEA o TDAH, se describe la identificación, la evaluación

psicopedagógica, así como el Plan de intervención y las consideraciones a tomar en cuenta para esta población.

Algunos esfuerzos para promover una legislación específica en materia de educación para esta población, se han realizado de manera reciente a través de iniciativas con proyecto de decreto para reformar diversos artículos de la LGE. Es necesaria la consideración retomando aspectos relevantes que se han propuesto por legisladores y legisladoras.

En un marco más amplio es necesario visualizar el derecho a la educación, de acuerdo a Tomasevsky, K, Contreras (2021) quien anota que el proceso que logre superar las exclusiones puede conducir al ejercicio de la educación como un derecho humano. Desde este enfoque la educación ha de cumplir con las siguientes características: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Establecidas por el Comité de derechos, económicos, sociales y culturales, de acuerdo a la observación general número 13. Como lo analiza Monreal, Fátima (2021), considerando esta observación general, para el caso de los NNAJ con altas capacidades, se tiene un impacto de estos elementos institucional para esta población.

Con el propósito de conocer la situación que prevalece en otros países, a continuación, se presenta una tabla comparativa de algunos elementos normativos.Tabla. 6. Comparativo de elementos normativos en varios países.

País	Principales elementos normativos
Argentina	Ley de Educación Nacional N.º 26026 (2006). Artículo Nº 93. “Las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana,

	seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización". (Embajadores ACI Argentina, (2018). Guía de Orientación Docente, bases para el abordaje escolar de los alumnos con altas capacidades en la Argentina
Brasil	La nueva Política Nacional de Educación Especial en la perspectiva de la Educación inclusiva (Ministerio de Educación, 2008) considera la necesidad de proveer condiciones educativas adecuadas para el desarrollo del alumno superdotado, descrito como aquel que demuestra potencial elevado en cualquiera de las siguientes áreas, aisladas o combinadas: intelectual, académica, liderazgo, psicomotricidad y artes, además de presentar gran creatividad, compromiso para su aprendizaje y la realización de tareas en el área de su interés. (Rodrigues Maia-Pinto, Renata y De Sousa, Denis 2012).
Colombia	El Ministerio de Educación, (2012 p. 5) define algunas condiciones cuya apuesta por la inclusión debe ser considerada, como son:… étnicas (Afrodescendientes, Rom y Raizales), con Necesidades Educativas Especiales (con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales), personas de talla baja (enanismo), jóvenes y adultos iletrados, afectadas por la violencia, menores en riesgo social (niños, niñas y jóvenes trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley, y niños y niñas en protección); habitantes de frontera y población rural dispersa.
España	Artículo 71 Principios Ley Orgánica de Educación. 2.Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. Número 2 del artículo 71 redactado por el número cuarenta y nueve ter del artículo único de L.O. 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la L.O. 2/2006, de 3 de mayo, de Educación («B.O.E.» 30 diciembre). Vigencia: 19 enero 2021. Artículo 76 «Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.»

Panamá	Resolución N. ª 709 Ministerio de Educación, (2016). Establece que su propósito principal es la detección/ identificación de estos niños, niñas y adolescente, y sugerir las adecuaciones curriculares respectivas a las instancias correspondientes, estableciendo procedimientos específicos, principios metodológicos y cronograma de acciones con sus respectivos responsables. (Mendoza, Josefina 2021).

Fuente: Elaboración propia con información de las referencias que se anotan.

Este marco, pretende ser una referencia de diversos esfuerzos realizados para estructurar un marco normativo favorable para la población de NNA con AC/AS entre otras poblaciones que enfrentan retos para ejercer el derecho pleno a la educación. De la misma forma, queda establecido que existe al igual que para otras poblaciones la obligación del Estado para garantizar la educación de acuerdo a sus características y necesidades.

Estudios comparados recientes (Monreal, Fátima 2021) consideran que "Si un Estado no incluye en su normatividad o en sus políticas públicas, la educación para las niñas, niños y adolescentes con altas capacidades, estamos ante una discriminación indirecta, el Comité de derechos económicos, culturales, señala en su Observación general número 20, que la discriminación indirecta: Hace referencia a leyes, políticas o prácticas en apariencia neutras que influyen de manera desproporcionada en los derechos del Pacto afectados por los motivos prohibidos de discriminación".

 ISBN: 978-628-95101-5-7

3. DENOMINACIÓN CONCEPTUAL UTILIZADA EN DIVERSOS PAÍSES

Como se ha mencionado en México se considera a la población con Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos.

En Panamá, existe el Programa de aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos, que al igual que en México considera esta delimitación conceptual y teórica para la atención de las y los estudiantes de primer y segundo nivel de enseñanza. (Resolución N.º 709 Ministerio de Educación, 2016).

Para el caso de Argentina los términos utilizados son: “Superdotados, aquel que demuestra una alta habilidad intelectual general, alcanzando un desempeño académico superior a la media y Talentosos: aquel que demuestra una alta habilidad específica en un área académica o artística” (Vergara Panzeri, 2006 en Ministerio de Educación, 2019), así como Alta capacidad, se retoma la delimitación establecida por la Consejería de Educación de Andalucía (2013), como una entidad dinámica que lleva implícito el desarrollo potencial. No todas las potencialidades se manifiestan a edades tempranas, ni todas las precocidades culminan en altas capacidades. En cualquier caso, como forma de diversidad del alumnado, la precocidad debe ser atendida por lo que puede llegar a ser” (Consejería de Educación de Andalucía, 2013 en Ministerio de Educación, 2019).

En Brasil se denomina a la población de Altas Habilidades y con Sobredotación. En España, Ecuador, Paraguay y Uruguay se utiliza el término

de Altas Capacidades. Mientras que en Chile y Bolivia se denomina como Talentos (Monreal, Fátima:2021).

De acuerdo con Covarrubias, Pedro (2018):

“La bibliografía especializada utiliza el término de altas capacidades, establecido en el Consejo Europeo de alta capacidad y se refiere a la población que posee capacidad intelectual y un conjunto de características propias y potencialidades- o varias capacidades- que destacan muy por encima de la media. Esta terminología favorece una concepción más abierta de un grupo heterogéneo de alumnas y alumnos y no depende solo de la medida del potencial, contrarrestando algún estereotipo asociado al concepto de sobredotación.” (Covarrubias:2018:06).

“El concepto Altas Capacidades se suscribe en el modelo de escuela inclusiva en el marco de atención a la diversidad, donde confluyen varios factores que determinan la atención educativa específica” (Martínez, 2013 en Covarrubias, 2018). El concepto Altas Capacidades se incluye en la Ley Orgánica de Educación en España desde el año 2006.

En el estudio realizado por Pérez, J. Borges, A y Rodríguez, E (2017) al abordar algunos mitos y controversias teóricas sobre la delimitación conceptual destaca los principales modelos teóricos:

Los principales modelos teóricos de la inteligencia que se han mantenido a lo largo del siglo XX han sido clasificados tradicionalmente, según señala Meili (1986), en modelos de la inteligencia monolítica, la factorialista y la

COMITÉ CIENTÍFICO

jerárquica. Por su parte, Mönks y Mason (2000) proponen la siguiente clasificación de modelos: los de orientación genética, también llamados innatistas, los cognitivos, basados en el rendimiento y los sistémicos o socioculturales. (Pérez, J. Borges, A y Rodríguez, E: 2017: 41).

Como se señala en el documento base en México para la atención a población con Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos, “Tanto la identificación como la atención de estas y estos estudiantes requiere de una formación específica, así como de una infraestructura que pueda favorecer su máximo desarrollo” (SEP:2022:18). Al respecto, como se ha podido ver en las cifras presentadas anteriormente, existe una identificación y atención muy limitada de la población con Altas Capacidades/Aptitudes Sobresalientes y Talentos específicos en México.

En la actualidad es necesario considerar otras dimensiones para carcaterizar y denominar a esta población como “la creatividad, la motivación, el autoconcepto, la capacidad de liderazgo y la capacidad física, la socialización, así como factores no intelectivos y fortuitos y características cognitivas que, lejos de aclarar el concepto y favorecer el conocimiento de estos alumnos, podrían estar favoreciendo el mantenimiento de estos mitos al no aportar una concepción unívoca” (Pérez, J. Borges, A y Rodríguez, E: 2017).

Como es posible ver, la denominación de la población es de relevancia ya que tiene implicaciones no solo teóricas, principalmente en el modelo y enfoque de atención a la población. Ampliar la perspectiva de atención se asocia en este momento a la denominación de Altas Capacidades, con base en

la experiencia de países con mayor avance en la atención a Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes, así como en el enfoque inclusivo de la educación.

4.MÉTODOS DE IDENTIFICACIÓN E INCLUSIÓN DE LA POBLACIÓN.

En Argentina se utilizan la Guía de observación de indicadores de altas capacidades en niñas y niños de 6, 7 y 8 años, así como el Screening para detección temprana de alumnos con altas capacidades intelectuales. 3 a 5 años y 6 a 8 años (Vergara, Marcela en Irueste P. & Sappia M.M, 2018). En Brasil se ha iniciado la construcción de una batería para la evaluación de altas capacidades/superdotación (Nakano y Primi, 2012 en Nakano T, Zeferino M, Roama, R, Zaia, P y Campos, C, 2016). España tiene una amplia perspectiva para la identificación de la creatividad, atención mental autorregulación, estilos cognitivos y metacognitivos, entre otros que forman parte de una concepción integral de la identificación.

En México se plantea en los documentos institucionales una detección inicial a través de la observación, la reflexión, el análisis y la recopilación de información y evidencias o productos tangibles. Solo si se considera necesario se lleva a cabo la evaluación psicopedagógica, cuando se considere que el desarrollo cognitivo, emocional, social, motor, físico y/o desempeño escolar puede verse afectado o porque es candidato a un proceso de acreditación y promoción anticipada. Lo anterior puede realizarlo el docente, con o sin el

apoyo de educación especial. (Dirección General de Desarrollo Curricular SEP: 2022)

Renzulli (2008 en Nakano y Wechsler, 2012) afirma que “los programas educativos utilizan medidas de coeficiente intelectual y otras medidas de capacidad cognitiva para la identificación de estudiantes, pero con esas evaluaciones, muchos talentos fueron perdidos”. De ahí la importancia de ampliar la perspectiva de los medios e instrumentos de identificación de la población.

Las implicaciones de lo anterior en el modelo de atención es de relevancia tanto para padres, madres o tutores, como a las formas de atención que en los centros educativos se llevan a cabo. Las intervenciones, apoyos, que redundan en los modelos de atención inician por la identificación adecuada de las NNA con AC/AS. Estos modelos deben minimizar las barreras, generando interés, motivación, promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas, conocimientos, valores, en contextos inclusivos, que consideren también el género como importante factor que permita con igualdad la visibilización de las AC/AS, desde los primeros años, y en todas las edades.

5.MODELOS DE ATENCIÓN EDUCATIVA.

Sobre los modelos de atención, en Argentina se ha dado una respuesta distinta a lo convencional: ámbitos tipo curricular, social, emocional e intelectual. Realiza ajustes curriculares mediante ampliación y enriquecimiento curricular; con mayor profundidad en los temas de su interés. (Torrego, Seijo,

2011 en Ministerio de Educación, 2019). Emplea también la estrategia de aceleración, ingreso anticipado a primer grado y saltar grados, Aceleración en materias/aceleración parcial. Vergara Panzeri 2018).

Mientras que en Brasil la estrategia de aceleración de la enseñanza, la consideran como una práctica educacional compuesta por diversas estrategias para estimular al alumno académicamente superdotado y reducir su tiempo de permanencia en la escuela (Rodrigues Maia-Pinto, Renata y De Sousa, Denis 2012).

La mayor parte de los países realizan en sus modelos de atención la aceleración y el enriquecimiento, adicional a los ya mencionados, España, Bolivia, Colombia, República Dominicana, Panamá, Portugal y Uruguay. Ecuador reporta en su modelo la aceleración, enriquecimiento y agrupación. (Monreal, Fátima, 2021).

Payan, Luz Marina y Sánchez, Pedro (2012), tras de realizar el análisis de los diferentes modelos de atención para la población de NNAJ sobresalientes, afirman que estos modelos se han basado principalmente en el enriquecimiento curricular y de manera limitada en la aceleración. Recomiendan considerar un modelo de atención que incluya la utilización de métodos diversos y que sean evaluados de acuerdo a sus resultados en los diversos contextos.

Para el caso de España, existe gran diversidad en los modelos de atención. En Andalucía, por ejemplo, las características de atención se derivan

desde la normativa existente entre las que se encuentran: flexibilización del periodo de escolarización obligatoria; atención educativa individualizada o en pequeños grupos, en los momentos de la jornada escolar que se requiera; desarrollo de programas de enriquecimiento y adaptaciones curriculares; adaptaciones curriculares que se establecen en los casos de altas capacidades. (Agudo, Navío, N (2017).

En México el modelo principal de atención que se propone es el enriquecimiento, en el aula, la escuela y fuera de la escuela. Un segundo elemento del modelo de atención es la aceleración. El modelo de agrupamiento, contemplado de una forma muy breve en el Modelo 2022, en México se ha llevado a cabo para los talentos deportivos en el "Centro de Desarrollo de Talentos deportivos y Alto Rendimiento (CNAR) o los Centros de educación artística (Cedart) del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. Se consideran prioritarios en ciertos talentos, como los deportivos o artísticos, en los que el desarrollo físico requiere una atención especializada." (SEP, 2022)

Se omite en el documento base de atención en México, quizá por desconocimiento la existencia del Centro de Innovación Educativa para Alumnos Con Altas Capacidades (CINNEPAAC) en la CDMX, el cual atiende desde hace cinco años a población escolar de primaria y secundaria en un esfuerzo que incluye a madres, padres y tutores de familia, especialistas, docentes que en la Ciudad de México ofrece servicios diferenciados para Altas Capacidades a través de un modelo educativo internivel que lamentablemente por ahora, no puede incluir a un gran número de estudiantes, pero que sienta

un precedente importante para todo el país desde la educación pública. Este modelo incluye además de la agrupación de tiempo completo, con agrupamiento por capacidad e interés, el enriquecimiento del contexto escolar, áulico, y extracurricular, así como la aceleración.

Como se pronostica desde los documentos institucionales, para todo el modelo de atención a la población de Aptitudes sobresalientes y Talentos específicos, a través del agrupamiento, este centro educativo ha enfrentado un gran número de retos y problemas no solo de orden administrativo y de organización, principalmente de incomprensión y obstáculos para la operación de los servicios educativos, desde las autoridades y en general de la comunidad educativa que no comprende y desconoce la importancia de la atención a esta población que enfrenta barreras diversas que vulneran la posibilidad para ejerecer plenamente el derecho a la educación de acuerdo a sus características y necesidades. La gestión de madres, padres y familias ha resultado crucial para su existencia, con el apoyo comprometido de algunas de las Autoridades Educativas en la Ciudad de México.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación en su primera etapa da cuenta de la necesidad de realizar cambios en varios aspectos del modelo de atención educativa a NNA con AC/AS al menos en la Ciudad de México. Lo anterior tiene relevancia

para garantizar el derecho a la educación de una población que hasta el momento se encuentra invisible y de alguna manera excluída de la posibilidad de atención de acuerdo a sus necesidades y características. De acuerdo con (Monreal, Fátima, 2021), México se encuentra entre el grupo de Estados Iberoamericanos que “además de incurrir en discriminación indirecta, han faltado a la obligación de garantizar el derecho a la educación” de esta población.

-Si bien existe en México una legislación y política educativa que pretende garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación de todas las personas, a partir de acciones alineadas al eje estratégico de la inclusión y que el sistema educativo nacional ha diseñado la estrategia de Atención Educativa a Estudiantes con Aptitudes Sobresalientes para los niveles de educación Preescolar, Primaria y Secundaria, la atención educativa a esta población sigue enfrentando retos que es posible solventar a partir de la modificación de algunos aspectos del modelo de atención en todos los niveles educativos.

-Los procesos de identificación, inclusión y atención a la población de la población escolar con AC/AS requieren diversificarse y ampliarse con base en las experiencias en otros países y en México.

-Es necesario visibilizar a la población escolar con AC/AS profundizando en el conocimiento de sus características y necesidades educativas por parte de docentes, padres, madres de familia y tutores, así como la formación inicial y continua de las y los docentes para la adecuada atención educativa y contribuir a garantizar el derecho a la educación de esta población.

-Para contar con información de calidad es necesaria la modificación de la base de información del formato Estadístico 911 ya que requiere desagregar las diferentes condiciones de la población atendida, que permita reflejar la doble excepcionalidad, que la población de NNAJ con AC/AS pueden tener y que es de relevancia para su atención educativa. De la misma forma se requiere desagregar por sexo, edad y entidades federativas. Para el caso de la CDMX desagregar la información por Alcaldías. Lo anterior permitirá una mejor aproximación a la población con AC/AS y otras condiciones que requieren atención específica.

-Ampliar la conceptualización de la población con altas capacidades tiene relevancia en el modelo de identificación, considerar además del CI, factores no intelectuales. Barrera et.al (2008 en Pizarro, 2018) considera cuatro grandes áreas mediante las que se identifican las Altas Capacidades: inteligencia, creatividad, personalidad y aptitud. Ampliar las evaluaciones y los modelos de atención.

-Promover la creación de centros especializados para la atención de los niños y niñas con AC y AS; siendo la Secretaría de Educación Pública quien certifique con personal especializado su trabajo y acciones en pro de una educación incluyente y con perspectiva de género. Considerar como un referente la experiencia de CINNEPAAC. Integrando no solo a la educación primaria y secundaria, ampliando la atención a la educación preescolar. Idealmente en la CDMX con una distribución de instituciones en al menos

 ISBN: 978-628-95101-5-7

cuatro sectores territoriales que acerquen la oferta educativa a las comunidades.

-Retomar algunos esfuerzos realizados para promover una legislación específica en materia de educación y salud para la población de NNA con AC/AS. Iniciativas para reformar artículos de la LGE con el propósito de establecer centros educativos para niñas, niños y jóvenes con altas capacidades intelectuales o superdotados; para la identificación y atención educativa de estos estudiantes, así como para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los tipos de educación básica, media superior y superior. Así también para reformar y adicionar diversas disposiciones generales de salud y de educación implementando las medidas necesarias para identificar a temprana a esta población; garantizar los apoyos a través de becas y otros apoyos económicos. Aprobar el presupuesto dirigido para esta población, así como los necesarios para la investigación científica y tecnológica. Garantizar la formación, capacitación y actualización docente para atender en las mejores condiciones a los NNAJ con AC/AS, en la educación regular y en los centros educativos especializados. Ampliar en estos centros el horario escolar que permita el enriquecimiento curricular, desarrollando programas, cursos y actividades de vinculación con otras instituciones y con la educación superior que potencialicen las habilidades de los mismos.

A la par de la creación de los centros especializados para la atención de los niños y niñas con altas capacidades y aptitudes sobresalientes, la certificación por parte de la Secretaría de Educación Pública del personal

especializado que realice trabajo y acciones en pro de una educación incluyente y con perspectiva de género.

Las reformas anteriores tienen implicaciones vinculadas al modelo de atención que inicia con la consideración de la denominación de la población; los medios de identificación e inclusión, así como las formas de atención a través de un modelo integral para la educación básica con un enfoque sociocultural.

-Realizar más investigaciones en México para mejorar la identificación, inclusión y atención a esta población. Particularmente para una inclusión que mejore aspectos psicosociales, de relación con sus pares, así como para el apoyo a docentes y las familias que faciliten los procesos psicopedagógicos.

COMITÉ CIENTÍFICO

REFERENCIAS

-Cámara de Diputados. Sistema de Información Legislativa de la Secretaría de Gobernación http://www.diputados.gob.mx y http://sil.gobernacion.gob.mx/portal

-Cámara de Senadores. Iniciativa promovida por la Senadora Martha Tagle Martínez en la LXIII Legislatura. https://www.senado.gob.mx/64/gaceta_comision_permanente/documento/62691

-Comes, G, Díaz, E, Luque, A y Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales,

Revista Educación Inclusiva N.º 1 Pp. 103 117. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/23

-Covarrubias, Pedro (2018). Del Concepto de Aptitudes sobresalientes al de Altas Capacidades y el Talento, Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, Vol. 9 Número 17 octubre 2018-marzo 2019.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053

-Diario Oficial de la Federación (2019). Ley General de Educación. Última Reforma del 30 de septiembre de 2019.

-Diario Oficial de la Federación (2022). Acuerdo número 14/08/2022 por el que se establece el plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria. Viernes 19 de agosto de 2022. Edición vespertina.

-Embajadores ACI Argentina, (2018). Guía de Orientación Docente, bases para el abordaje escolar de los alumnos con altas capacidades en la Argentina.

http://educacion.jujuy.gob.ar/wp-content/uploads/sites/15/2019/03/GODACI.pdf.pdf

-Gutiérrez Pantoja, G. (2014). Teoría y método de la investigación bibliográfica en el siglo XXI. Aproximaciones epistemológicas, Editorial Académica Española Saarbrücken, Germany, septiembre 2014. pp.353, ISBN: 978-3-659-02906-6. Libro.

-Gutiérrez Pantoja, G. (2014). La biobibliografía: Una opción para el estudio antropológico. Antropología Experimental, (13). Recuperado a partir de https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1831

-Hernández, G y Gutiérrez, M (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. Revista de Educación, 364.Abril-junio 2014, pp.251-272.

https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bd6fab45-145a-48dd-b828-d4a582c947f8/12l-el-estudio-cientificorev-ed-364-pdf.pdf

-Mendoza, Josefina (2021). Programa Nacional de educación en altas capacidades intelectuales, https://josefinamendoza.com.ar/programa-educacion-intelectuales/

-Ministerio de Educación de la Nación (2019). Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con altas capacidades (AC)-la ed.-Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología., 2019. Libro digital –(Educación inclusiva; 5).

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006581.pdf

-Ministerio de Educación Panamá (2016). Resolución N.º 709. Programa de Aptitudes Sobresalientes y talentos Específicos.

https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/%EF%BF%BDSin%20ti%CC%81tulo.pdf

-Monreal, Fátima (2021). El Derecho a la Educación de Niñas, Niños y Adolescentes con Altas Capacidades Intelectuales y su Estudio Jurídico Comparado. Universidad Iberoamericana, Tesis Maestría.

-Nakano T, Zeferino M, Roama, R, Zaia, P y Campos, C (2016). Investigación de la Eficacia de una Escala de evaluación de altas habilidades- versión profesor, Revista de estudios y Experiencias en Educación Vol. 15 Nº 29, diciembre 2016.

https://www.redalyc.org/journal/2431/243148524006/html/

-Palacios, Sahily (2020). Factores de resiliencia en estudiantes universitarias con altas capacidades intelectuales, Universidad Autónoma del Estado de Morelos Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/1254/PAPSZH09T.pdf?sequence=1&isAllowed=y

-Payan, Luz Marina y Sánchez, Pedro (2012). Modelos de atención a estudiantes con aptitudes intelectuales sobresalientes en Valdés, Cuervo, Ángel Alberto y Vera, José Ángel, Estudiantes Intelectualmente Sobresalientes, Pearson Educación, México, 2012.

-Raivola, R (1990). ¿Qué es la comparación? Consideraciones Metodológicas y Filosóficas, en Altbach, P y Kelly G, Nuevos Enfoques en Educación Comparada, Ed. Mondadori, España, 1990.

-Robles Ramírez, A. J., & Cervantes Arreola, D. I. (2020). Análisis de la literatura: tópicos manifiestos y tendencias de las investigaciones realizadas en jóvenes con aptitudes sobresalientes. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 10(20). https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.608

-Rodrigues Maia-Pinto, Renata y De Sousa, Denise (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. Revsita de Psicología Vol.30 (1), 2012. http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v30n1/a08v30n1.pdf

-SEP (2006). Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.

-SEP (2022). Atención Educativa a Estudiantes con Aptitudes Sobresalientes: Preescolar, Primaria y Secundaria. Dirección General de Desarrollo Curricular, Secretaría de Educación Pública.

-SEP/DGPPyEE. Sistema de Estadísticas Continuas. Formato 911

https://www.planeacion.sep.gob.mx/

-SEP Bases de datos SIDEC (Estadística de Inicio de Cursos 2020-2021).

https://www.aefcm.gob.mx

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

RESEÑA

ERÉNDIRA VIVEROS BALLESTEROS

Es especialista en educación, con amplia experiencia y trayectoria en este campo en varios niveles educativos, diseño curricular y formación docente. Cuenta con grado de Doctorado en Educación, Maestría en Planeación Educativa (CESE). Ha realizado investigaciones en la línea de política educativa, entre las que se encuentran la relación de la calidad educativa y el financiamiento en la educación básica; el proceso de descentralización educativa; el impacto de los procesos de modernización educativa; la transición de lo público a lo privado en la educación; los procesos de exclusión en la educación básica; la atención a la población en rezago educativo, particularmente de la población vulnerable; sobre los factores que generan deserción escolar, entre otras. Su formación horizontal incluye otros campos del conocimiento como en las áreas de las Ciencias Biológicas y de la Salud, particularmente de la producción Agrícola y Animal, con Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia (UAM-X); y de la Cultura Física y el Deporte.

Ha colaborado en varios equipos de investigación educativa, su participación en foros y actividades académicas de nivel nacional e internacional es amplia y cuenta con algunas publicaciones en temas de educación y en el campo de los programas de desarrollo social. En el campo de la evaluación ha formado parte de equipos de evaluación de programas educativos y sociales, realizando diversas evaluaciones a programas sociales que contribuyen al derecho a la educación, particularmente con enfoque

 ISBN: 978-628-95101-5-7

cualitativo, como el programa de “Niñas y Niños Talento” y “Prepa Sí”, así como de otros como el de Desayunos Escolares, Becas Escolares; algunos otros programas alimentarios, de población en situación de calle y de adultos mayores.

Fue consejera Ciudadana del Comité de Evaluación y Recomendaciones del Consejo de Evaluación del Desarrollo Social de la Ciudad de México (EVALÚA CDMX). Es catedrática en el Centro de Estudios Superiores en Educación del Seminario del Currículum como Mediación del Aprendizaje y la Enseñanza; del Seminario el Currículum como Mediación Cultural, así como del Seminario de Desarrollo de la Investigación IV, y Supervisora Escolar en escuelas de Educación Básica de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México.

COMITÉ CIENTÍFICO

PAUSAS ACTIVAS CON ÉNFASIS EN EL ÁREA FÍSICO - COGNITIVO PARA POBLACIÓN ADULTA MAYOR EN HEREDIA COSTA RICA

ACTIVE BREAKS WORKSHOP WITH EMPHASIS ON THE PHYSICAL-COGNITIVE AREA FOR THE ELDERLY POPULATION IN HEREDIA COSTA RICA

Dilia Colindres Molina

Raquel Hidalgo Agüero

Universidad Nacional Costa Rica
Universidad Pedagógica Francisco Morazán
Costa Rica
Praxis académica

COMITÉ CIENTÍFICO

RESUMEN

Uno de los temas más importantes a tomar en cuenta para el ser humano es el enfocado a la vejez, en este taller se compartirán estrategias de mediación dirigida para la población adulta mayor, con el propósito de brindar pautas y mantener activa a esta población fortaleciendo el área físico – cognitiva mediante diversas pausas activas que puedan implementar en sus quehaceres diarios y en su vida cotidiana.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Diferentes autores mencionan que entre los beneficios que ofrece esta estrategia, son la protección de riesgos físicos, ambientales y psicológicos, estimulación de la autoestima, la promoción de la salud, la mitigación de los riesgos laborales y la generación de una conciencia de autocuidado (Grunpeter, Hanne; Parra y María (2004).

Las pausas activas son actividades breves de descanso durante una jornada continua con el fin de recuperar el foco atencional, la energía, el desempeño y la eficiencia del trabajo, a través de diferentes técnicas y ejercicios que ayudan a moverse divertidamente, reducir los trastornos osteomusculares y prevenir el estrés. De esta manera, entre los síntomas que indican la necesidad de puesta en práctica de esta técnica, se mencionan: fatiga, estrés, molestia visual, ansiedad y pesadez (Paez, 2021; Haro et al., 2013).

Esto nos lleva a cuestionamos: ¿Cuáles pausas activas pueden ayudar con el desarrollo cognitivo de las personas adultas mayores y cómo se pueden realizar en diferentes contextos y aplicarlos en la cotidianeidad?

El propósito de este taller fue identificar cuales actividades son las más factibles para las personas adultas mayores y que ayuden con el área físico cognitiva. Para lograr este propósito se desarrollaron ocho talleres en los diferentes Centros Diurnos de Heredia durante dos meses. Posteriormente se recolectó la opinión de las personas participantes y los coordinadores del centro Diurno en cuanto a los logros y aportes que brindó este taller.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Participaron en estos talleres 10 personas que asisten regularmente a los centros diurnos de Heredia, para hacer un total de 40 personas, 20 hombres y 20 mujeres con un rango de edad entre los 65 y 85 años, todos ellos podían realizar actividad física, y sus enfermedades estan controladas.

Para recolectar la información se llevo un diario de campo donde se anotaba las actitudes y reacciones de los participantes, esto por medio de la técnica de observación; Se realizaron entrevistas para conocer diversas opiniones, sentimientos al ejecutar estos talleres.

Se sistematizó la información para hacer su respectivo análisis encontrando comentarios muy positivos de las personas participantes en el taller. Frases como: “me siento con mayor energía”, “me muevo má fácilmente” y sobre todo “me siento muy felíz.

COMITÉ CIENTÍFICO

PALABRAS CLAVES

Calidad de vida, pausas activas, adulto mayor, área físico cognitivo.

ABSTRACT

One of the most important issues to take into account for the human being is the one focused on old age. In this workshop, targeted mediation strategies for the older adult population will be shared, with the purpose of providing guidelines and keeping this population active, strengthening the physical-

cognitive area through various active breaks that can be implemented in their daily chores and in their daily lives.

Different authors mention that among the benefits offered by this strategy are the protection of physical, environmental and psychological risks, stimulation of self-esteem, health promotion, mitigation of occupational risks and the generation of self-care awareness (Grunpeter , Hanne, Parra and Maria (2004).

Active breaks are short rest activities during a continuous day in order to recover attentional focus, energy, performance and work efficiency, through different techniques and exercises that help to move fun, reduce musculoskeletal disorders and prevent stress. In this way, among the symptoms that indicate the need to put this technique into practice, the following are mentioned: fatigue, stress, visual discomfort, anxiety and heaviness (Paez, 2021; Haro et al., 2013).This leads us to question: Which active breaks can help with the cognitive development of older adults and how can they be done in different contexts and applied in everyday life?

The purpose of this workshop was to identify which activities are the most feasible for older adults and that help with the physical-cognitive area. To achieve this purpose, eight workshops were held in the different Day Centers of Heredia for two months. Subsequently, the opinion of the participants and the day center coordinators regarding the achievements and contributions provided by this workshop was collected.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

10 people who regularly attend the day centers in Heredia participated in these workshops, for a total of 40 people, 20 men and 20 women with an age range between 65 and 85 years, all of them could perform physical activity, and their diseases are controlled.

To collect the information, a field diary was kept where the attitudes and reactions of the participants were noted, this through the observation technique; Interviews were conducted to find out various opinions, feelings when executing these workshops.

The information was systematized to make its respective analysis, finding very positive comments from the people participating in the workshop. Phrases like: “I feel more energetic”, “I move more easily” and above all “I feel very happy.

KEYWORDS

Quality of life, active breaks, older adults, physical-cognitive areas

INTRODUCCIÓN

Es importante definir el concepto de pausas activas, cuando hablamos de este término se hace referencia a una serie de ejercicios físicos y mentales que se desarrollan dentro de un marco de actividades diarias, donde se utilizan

periodos no mayores a 10 minutos, recomendable en la mañana antes de iniciar las tareas y en la tarde antes de finalizarlas, mediante algunas técnicas se realiza adaptación física, cardiovascular, estiramiento muscular; lo cuál esto contribuye a mejorar un desempeño de las tareas y paralelamente prevenir la aparición de enfermedades que pueden desarrollarse por la inactividad. (Linares, 2020)

Como dato a resaltar, la Organización mundial de la Salud (OMS), reafirma y confirma la necesidad de promover la salud dentro de nuestras actividades diarias, así como, la obligación del gobierno de promover esta práctica. En Costa Rica, bajo la directriz N° 027-S-MTSS, en el articulo N°3, en al apartado de Actividad física, menciona que ¨ Cada Institución promoverá la realización de actividad física dirigida, así como de descanso activo o pausas laborales saludables fuera de las horas de almuerzo, dirigidas por profesionales en el campo y con programas debidamente establecidos y autorizados por los niveles superiores. ¨ (Ministerio de trabajo y seguridad social, 2018).

Lo que se busca en esta propuesta es concientizar a la población de la importancia de las pausas activas y los potenciales beneficios que tiene para la salud, con el objetivo de que se implemente dentro del marco de actividades diarias de las personas como parte de promocionar la salud y crear hábitos y estilos de vida saludables, convenciendo a las personas que con este hábito pueden prevenirse padecimientos a mediano y largo plazo en la salud, trayendo consigo productividad, y eficiencia en las actividades diarias.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Según Arias y otros, 2011 se evidencia que las “alteraciones músculo-esqueléticas” estimadas son la causa de mayor incidencia de las enfermedades ocupacionales.

Debido a esto nacen las “pausas activas” (PA) como una mirada del movimiento humano y la actividad física como elementos preventivos ante enfermedades y síndromes músculo-esqueléticos e imbalances funcionales que se pueden manifestar como estrés, disminución del rendimiento físico y mental, con consecuentes efectos adver- sos sobre la salud y el desempeño laboral.

En el concepto de “pausa activa” (Ministerio de la Protección social, 2007) se incluyen los relacionados con el cambio de actividad, utilización correcta del tiempo de descanso, la realización de ejercicios de estiramiento y relajación, entre otros. (Arias, et al., 2011)

Por lo anterior es deseable que se realicen pausas adecuadas preferiblemente flexibles que produzcan cambio en la posición y mejoramiento en el proceso de los grupos musculares afectados por la actividad. A su vez, las enfermedades de la columna vertebral y de la espalda y las enfermedades de los tejidos blandos, fueron las causas más significativas de dicho grupo. (Sanhueza, Castro, & Merino, 2005)

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Según Niño y Solano (2020), Una pausa activa cumple la función de aliviar la tensión de diversos músculos del cuerpo, mejorar la movilidad articular corregir las malas posturas, disminuir cargas osteomusculares por posiciones prolongadas, eliminar la falta de concentración y el mal humor, suspender momentáneamente las actividades que involucren movimientos repetitivos. La inactividad física aumenta exponencialmente las causas de sufrir enfermedades no trasmisibles, y es generada en gran parte por el sedentarismo o inactividad en largos periodos, comprendido como la falta de actividad física regular, ocasionada por el desempeño de las tareas relativas al trabajo. Por lo anterior, las pausas activas se han convertido en una de las principales herramientas en el mejoramiento de la calidad de vida, así como, salud y seguridad. Además, Valbuena (2020) menciona que las pausas activas están determinadas como periodos de descanso o periodos de reparación, para combatir los períodos de tensión laboral o académico las actividades que se ejecuta en ese momento son con el fin de que su progresión laboral o académica sea evidente. Después de convertirlo en una rutina diaria su impacto será más favorable para combatir los desórdenes articulares, enfermedades musculares y mejora en la concentración.

A continuación, se nombran algunas de las enfermedades más frecuentes por causa de la inactividad.

Tabla 1.

Enfermedades frecuentes por la falta de actividad física

1 síndrome de Fatiga Crónica (SFC)	6 insomnio
2 síndrome del Túnel Carpiano	7 problemas Cardio vasculares
3 fatiga Visual	8 obesidad
4 estrés	9 lumbago no especificado
5 problemas Gástricos	10 hipoacusia Neurosensorial o sordera Neuro sensorial

Nota: En el cuadro anterior se muestran las enfermedades más comunes dentro del marco de inactividad física. (Linares, 2020)

Con estas y un sinfín más de padecimientos, cabe destacar que el sedentarismo realiza afección significativa al sistema musculo esquelético disminuyendo los niveles de la masa magra (músculo) y aumentando los de grasa (tejido adiposo), todo esto desencadenando patologías del sistema locomotor como osteoporosis (disminución de la densidad de los huesos) y osteopenia (cantidad de mineral ósea bajo, es menos graves que la osteoporosis), afectación de sistema tendinoso por no tensión ni estímulo , afección del sistema cardiovascular con aumento en la incidencia de hipertensión arterial , infarto del miocardio y arritmias, lo que ha llevado a reconocer la importancia de la promoción de actividad física de forma diaria, que ayudara también a mejorar la salud , promover la disminución de peso , disminuir el estrés, mejorar las cifras tensionales mejorar niveles de azúcar , colesterol , utilizando la actividad física como el estilo de vida que va a mejorar algunos aspectos conductuales de la persona con aumento en el autoestima. (Linares, 2020)

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Desde una perspectiva funcional, un adulto mayor sano es aquel capaz de enfrentar el proceso de cambio a un nivel adecuado de adaptabilidad funcional y satisfacción personal (OMS, 1985). De esta forma, el concepto de funcionalidad es clave dentro de la definición de salud para el anciano, por ello la OMS (1982) propone como el indicador más representativo para este grupo etáreo el estado de independencia funcional.

La funcionalidad o independencia funcional es la capacidad de cumplir acciones requeridas en el diario vivir, para mantener el cuerpo y subsistir independientemente, cuando el cuerpo y la mente son capaces de llevar a acabo las actividades de la vida cotidiana se dice que la funcionalidad está indemne. (Sanhueza, Castro, & Merino, 2005)

De esta manera los cambios a nivel biológico en la adultez mayor son identificados como "fracasos normativos de adaptación que finalmente produce un declive en el organismo", que lleva al origen y mantenimiento de un sinnúmero de patologías, entre ellas las más comunes son la hipertensión arterial y la diabetes. A nivel psicológico, la persona en esta etapa de desarrollo atraviesa por un proceso de reflexión y comienza a contemplar su vida como un conjunto, que lo lleva a evaluar la manera como ha vivido su vida. (Sanhueza, Castro, & Merino, 2005)

El envejecimiento poblacional ha originado cambios no solo en las estructuras sociales, económicas y culturales de cada país, sino también ha afectado las distintas áreas del adulto mayor (familia, economía, salud, tejido social), llevando a que distintos países se cuestionan temas relacionados con el trabajo y la jubilación, la calidad de vida, la salud, el involucramiento social y

la búsqueda de la seguridad económica de estas personas. (Sanhueza, Castro, & Merino, 2005)

El impacto de las enfermedades crónicas en el estado funcional es mayor en los pacientes de edad avanzada, ya que hay déficits en los órganos del cuerpo, la estructura ósea y la masa muscular; al igual, que se reduce el funcionamiento de los órganos sensoriales. Asimismo, son comunes las fallas de la memoria, la actividad intelectual se vuelve más lenta, y disminuye la capacidad de atención, de razonamiento lógico y de cálculo en algunos adultos mayores; estas situaciones, sumadas a las enfermedades crónicas, hacen que el adulto mayor sea incapaz de desarrollar plenamente su autonomía y se incrementa la relación de dependencia con el medio. (Durán et al, 2010)

Las “Pausas Activas” tradicionalmente llamadas “gimnasia laboral”, son aquellos períodos de recuperación que siguen a los períodos de tensión de carácter fisiológico y psicológico generados por el trabajo. (Soberanes, Gonzalez, & Moreno, 2009)

Beneficios de las Pausas Activas segun Diaz y otros, 2020:

Favorece el funcionamiento cerebral y, por consiguiente, incrementa la productividad en el trabajo.

Activan la circulación sanguínea de los músculos, permitiendo que estos oxigenen y reciban mejor los mensajes desde nuestro sistema nervioso.

Facilitan que la capacidad de atención sea óptima y trabajes de manera más efectiva en las tareas encomendadas.

Previenen directamente el estrés crónico, ya que permiten una apertura mental a organizarse y generar soluciones a conflictos de manera más efectiva.

También se recomienda añadir actividades de pausa que involucren interacción entre compañeros, ya que esto favorecerá al clima laboral y a las relaciones dentro del centro de trabajo.

La actividad física mediante las pausas activas en el lugar de trabajo y dentro de la jornada laboral está pensada como prevención y promoción de estilos de vida saludable, dado que el tiempo disponible es muy corto para influir en beneficios específicos, pero podría constituir un incentivo propiciando iniciativas personales que lo motiven a realizar actividad física fuera del horario de trabajo; en todo caso y como lo propone, si no es posible realizar 30 min diarios, episodios más cortos como las pausas activas son mejor que nada. (Diaz, Hernandez Ramos, Guaman, & Castillo, 2020)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se puede afirmar que las enfermedades crónicas tienen un alto índice de morbilidad y mortalidad, y en muchos casos, son el resultado de las conductas adoptadas por las personas a lo largo de su vida, como fumar, la falta de sueño, el sedentarismo, las dietas inadecuadas y el consumo de bebidas

alcohólicas; por esta razón, la intervención fisica es importante, pues muchos de estos trastornos médicos presentan componentes conductuales y fisicos significativos en su etiología o en su mantenimiento, y son susceptibles de modificación y prevención con técnicas fisicas como lo pueden ser las pausas activas.

Durante los últimos años, a causa del crecimiento de la población adulta, disciplinas como psicología, medicina, gerontología, sociología, entre otras, se han preocupado por estudiar diversas variables en esta etapa del ciclo vital y por contribuir al desarrollo de teorías e instrumentos que permitan un acercamiento integral al adulto mayor. (Soberanes, Gonzalez, & Moreno, 2009)

Específicamente, en el caso de la intervención física, se pretende que los especialistas en la salud contribuyan con el diseño de medidas fiables que permitan una evaluación y seguimiento de los programas de intervención y que se preocupen por emplear estrategias que contribuyan al cambio físico, conductual, a la promoción y prevención de la enfermedad, optimizando el proceso de adaptación con intervenciones que apunten a necesidades propias de la población y del contexto familiar y social que lo rodea. (Durán et al, 2010)

Para recolectar la información se llevó un diario de campo donde se anotaba las actitudes y reacciones de los participantes, esto por medio de la técnica de observación; Se realizaron entrevistas para conocer diversas opiniones, sentimientos al ejecutar estos talleres.

Se sistematizó la información para hacer su respectivo análisis encontrando comentarios muy positivos de las personas participantes en el taller. Frases como: “me siento con mayor energía”, “me muevo más fácilmente” y sobre todo “me siento muy felíz.

Se determinó que la incidencia de la enfermedad crónica en el adulto mayor es evidente. Por lo tanto, lo importante es establecer estrategias en su vida adulta mediante el ejercicio y las pausas activas para prevenir su aparición o disminuir sus complicaciones. Por ello incorporar un estilo de vida saludable y una mejor comprensión de la adultez mayor, que permitan la adaptación a esta etapa y que mejoren, por ende, las condiciones de vida en ella. (Uribe & Molina, 2010)

COMITÉ CIENTÍFICO

BIBLIOGRAFÍA

Arias, E. c., Munera, J. E., Valencia, N. A., Sanmartin, M., Valencia, N. D., & Gonzalez, E. V. (2011). Efectos de un programa de pausas activas sobre la percepción de desórdenes músculo-esqueléticos en trabajadores de la Universidad de Antioquia. Medellín: Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física y Deportes. Obtenido de:

Sanhueza, M., Castro, M., & Merino, J. (2005). ADULTOS MAYORES FUNCIONALES: UN NUEVO CONCEPTO EN SALUD. Versalles: Udec. Obtenido de:

Soberanes, S., Gonzalez, A., & Moreno, Y. (2009). Funcionalidad en adultos mayores y su calidad de vida. Mexico: Revista de Especialidades Medico-Quirurgicas. Obtenido de: Redalyc.Funcionalidad en adultos mayores y su calidad de vida

Uribe, A. R., & Molina, J. (2010). Intervención psicológica en adultos mayores. Barranquilla: Del Caribe. Obtenido de: Intervención psicológica en adultos mayores

Consejo de Salud ocupacional, (2018). EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA, LA MINISTRA DE SALUD Y EL MINISTRO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL. Ministerio de Trabajo, Costa Rica: https://www.cso.go.cr/legislacion/recomendaciones_directrices_del_cso/DIRECTRIZ-N%C2%B0-027-S-MTSS.pdf

Diaz, C. O., Hernandez Ramos, E., Guaman, A., & Castillo, R. (2020). La seguridad y salud ocupacional de los trabajadores y el mejoramiento del medio ambiente laboral referente a las pausas activas. Los Andes: Universidad Regional de Los Andes. Obtenido de: ADULTOS MAYORES FUNCIONALES: UN NUEVO CONCEPTO EN SALUD

Durán A., Valderrama L., Uribe A. F. González A., Molina J. M Enfermedad Crónica en Adultos Mayores. Obtenido de: Enfermedad crónica en adultos mayores

Linares, C. (2021). Importancia de las pausas activas para mejorar el desempeño laboral y prevenir graves enfermedades. Universidad Militar Nueva Granada, Colombia.

https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/35134/LinaresGomezCarol2020.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

RESEÑA

DILIA COLINDRES MOLINA

Doctora en mediación pedagógica de la Universidad Nacional de Costa Rica, docente, investigadora y extensionista del CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA - CIDE de la Universidad Nacional, áreas de formación: Educación, Administración Educativa, Educación Física, Mediación Pedagógica y Entornos virtuales.

Publicaciones en temas como:

- Evaluación de los aprendizajes
- Aprendiencia en administración
- Investigación en educación física
- Educación de calidad
- Estrategias de mediación pedagógicas innovadores
- Uso de herramientas pedagógicas tecnológicas

COMITÉ CIENTÍFICO

AGRADECIMIENTOS

Agradezco principalmente a Dios por las oportunidades que me ha dado en este viaje de la vida, agradezco a mi familia por el apoyo brindado y por el amor que me tienen porque sin ellos no hubiese sido capaz de llegar tan lejos y finalmente agradezco a mis estudiantes que siempre están para colaborar y aprender de mi persona.

ANEXOS

Actividad		Materiales	Objetivo
Desarrollo	Juego de miradas		Desarrollar pensamiento logicomatematico, trabajo grupal y resolución de problemas bajo presión
	Charadas grupales	Láminas con palabras	Desarrollo del espacio corporal, aprendizaje por asociación
	Ejercicios de respiración	Parlante	Meditación
	PA Cabeza		Promover la actividad física, como hábito de vida saludable
	PA hombros		Promover la actividad física, como hábito de vida saludable
	PA Espalda		Promover la actividad física, como hábito de vida saludable
	PA Piernas		Promover la actividad física, como hábito de vida saludable

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

	Vuelta a la calma Realizar la cantidad de respiraciones con el número señalado por el profesor (puede ser en Lesco)		Control de respiración, equilibrio corporal, aprendizaje lógico matemático en el Lenguaje de Señas Costarricense.

COMITÉ CIENTÍFICO

PARTICIPACIÓN ESCOLAR: UNA OPORTUNIDAD DE INVOLUCRAMIENTO ACTIVO DE INFANCIAS Y FAMILIAS ENCERRADAS POR PANDEMIA

SCHOOL PARTICIPATION: AN OPPORTUNITY FOR THE ACTIVE INVOLVEMENT OF CHILDREN AND FAMILIES DURING THE PANDEMIC LOCK-DOWN

Adriana Andrade Estrada

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
Coordinación Sectorial de Educación Inicial y Preescolar
Investigación cualitativa
México

COMITÉ CIENTÍFICO

RESUMEN

La participación escolar promueve procesos socioculturales centrados en el compromiso para lograr objetivos comunes ante situaciones adversas como el confinamiento por COVID-19. Ante esta situación la creatividad resulta necesaria. Por ello, la supervisión escolar tiene que impulsar estrategias para involucrar a la comunidad educativa para hacer frente a la incertidumbre y generar espacios que proporcionen bienestar emocional sobre todo a las maestras, en el caso de preescolar, para que puedan transmitir confianza y seguridad a los alumnos y madres de familia. El objetivo de esta investigación fue comprender el sentir emocional de las docentes de preescolar durante las

clases en línea respecto a la estrategia “innovando ando” a través del involucramiento de las familias en las actividades “A mover el esqueleto”, “Teatro en casa” y “Mi México”. Para tal efecto se desarrolló una investigación cualitativa en la modalidad de estudio de caso. La información recolectada mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada el análisis documental y el desarrollo de la estrategia “innovando ando” se analizó por medio de tres categorías relacionadas con la “sensación sentida” sustentada en el focusing. Entre los hallazgos más significativos que se encontraron destaca una mejora en el sentir emocional manifestada en alegría, conexión interpersonal, entusiasmo, serenidad, motivación, amor, confianza y disfrute de la vida. Las implicaciones psicopedagógicas derivadas de lo anterior invitan a reflexionar acerca de atender las emociones desde la educación para afrontar los retos de diversa índole con mayores probabilidades de éxito, autocontrol y bienestar psicológico.

COMITÉ CIENTIFICO

PALABRAS CLAVE

Participación escolar, involucramiento, escuela, familias, emoción, sensación sentida.

ABSTRACT

School participation promotes socio-cultural processes focused on commitment, aiming to achieve common objectives in order to overcome adverse situations, such as the COVID-19 lock-down. Creativity is essential to face this type of situations. Therefore, school monitoring must create strategies

that involve the education community to face uncertainty and to develop spaces that promote emotional wellbeing. These strategies must be particularly focused on female kindergarten teachers, who have to convey trust and safety to their pupils and their mothers. The objective of this research was to understand the emotions of these kindergarten teachers, regarding the “innovando ando” (I’m doing innovation) strategy and the involvement of the families in the “A mover el esqueleto” (Let’s move our bodies), “Teatro en casa” (Theater at home) and “Mi Mexico” (My Mexico) activities carried out during online schooling. A study case qualitative research was carried out. The information gathered from semi-structured interviews, the documentary analysis, and the development of the “innovando ando” strategy were analyzed using three focusing-based categories related to the “felt sense”. Among the more important findings, the improvement of the emotional feeling (expressed as joy, personal connections, enthusiasm, calm, motivation, love, trust, and joy of life) stood out. The psycho-pedagogical implications can encourage reflection about addressing emotions from the education stage, in order to face different challenges with higher success probabilities, self-control, and psychological wellbeing.

KEYWORDS:

School participation, involvement, school, families, emotion, felt sense.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

INTRODUCCIÓN

En años recientes la humanidad entera padeció una de las catástrofes más dolorosas de las que tiene memoria ya que tuvo que ver con la pandemia. La Policlínica Metropolitana de Caracas en su sitio web destaca que el virus del COVID-19 fue reportado por primera vez el martes 7 de enero de 2020 por el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades, a raíz de que la Comisión de Salud municipal de Wuhan notificara 27 casos de un tipo de neumonía de causa desconocida, siete de los cuales eran severos. Un mes después, el número de infectados había aumentado a 9,692 casos, de los cuales 1,527 enfermaron de gravedad.

Ya para el 30 de enero de 2020 la Organización mundial de la Salud (OMS) informó al todo el mundo que había un brote el cual era considerado como una emergencia de salud pública de transcendencia internacional. En ese instante el número de casos en todo el orbe era de 7,818 confirmados, la mayoría de ellos en China y 82 distribuidos en 18 países. La OMS evalúo como muy alto el riesgo mundial. Po ello el 11 de marzo de 2020 al analizar la gravedad e inacción tomó la decisión de anunciar que el COVID-19 se podía caracterizar como una pandemia (Enriquez y Sáenz, 2021).

Por ello exhortó a todos los países a tomar todas las medidas necesarias y unir esfuerzos de control para enfrentar la mayor emergencia sanitaria de los últimos tiempos (Adhanom-Ghebreyesus, 2020; citado por Díaz-Castrillón y Toro-Montoya, 2020). A partir de este punto la línea cronológica de eventos,

así como la de infectados, se tornó muy precipitada. Conforme pasaron los días, el SARS-CoV-2 se fue propagando en todas las regiones del mundo y progresivamente el número de infectados y muertos se aceleró bruscamente por los meses siguientes (Mojica-crespo y Morales-Crespo, 2020).

En el caso de la salud mental la pandemia por COVID-19 provocó un aumento del 27,6% de los casos de Trastorno Depresivo Mayor (TDM) y un aumento del 25,6% de los casos de Trastorno de Ansiedad (TA) en todo el mundo en 2020. Los mayores aumentos de TDM y TA se encontraron en lugares muy afectados por la COVID-19, donde la movilidad de las personas fue menor y las tasas diarias de infección más elevadas. Además, los aumentos de los síntomas de depresión y trastornos del estado de ánimo siguieron siendo significativos a lo largo del tiempo. También se presentaron situaciones relacionadas con el suicidio, autolesión y pensamiento suicida; situaciones que tienen que ver con las emociones y sentimientos (OMS, 2022).

En esta perspectiva, se presentaron una serie de adversidades como las siguientes: desempleo e inestabilidad financiera; falta de formación educativa y pérdida de expectativas; aislamiento social; violencia de pareja y familiar, miedo a contraer la enfermedad potencialmente mortal o a que la contraigan los seres queridos; y pérdida repentina de personas allegadas. Éstas representaron un factor de riesgo en problemas de conducta y salud mental como la depresión y los trastornos por consumo de sustancias adictivas. En este contexto se registraron tasas relativamente altas de síntomas de ansiedad (6-51%), depresión (15-48%), trastorno de estrés postramumático (7-54%) y

sufrimiento psicológico no específico (34-38%) en la población general de China, Dinamarca, España, Estados Unidos de América, Irán, Italia, Nepal y Turquía (OMS, 2021).

En México el primer caso reportado el 28 de febrero de 2020 y a casi 105 días de esa fecha, la cantidad de contagiados y muertos seguía en aumento; al 11 de junio se reportaban 133,974 contagiados y 15,944 fallecidos a nivel nacional (Dehesa-López, 2020).

Pero la cifra seguiría en aumento, al cumplirse los primeros 200 días de la pandemia en México, la Secretaría de Salud informaba que el número de contagiados era de 671,716 con 71,049 muertos (Palacios, 2020).

Ante esta situación el gobierno mexicano adoptó una serie de medidas para hacer frente a la pandemia por COVID-19. Entre otras se pueden citar las siguientes (DOF, 24/03/2020): 1) evitar la asistencia a centros de trabajo, espacios públicos y otros lugares concurridos; 2) suspender temporalmente las actividades escolares en todos los niveles; 3) suspender temporalmente las actividades de los sectores público, social y privado que involucren la concentración física, tránsito o desplazamiento de personas; suspender temporalmente y hasta nuevo aviso de la autoridad sanitaria, los eventos masivos y las reuniones y congregaciones de más de cien personas; y 4) cumplir las medidas básicas de higiene relacionadas con el lavado frecuente de manos, estornudar o toser cubriendo la boca y nariz con un pañuelo desechable o con el antebrazo; saludar aplicando las recomendaciones de sana distancia (evitar saludar de beso, de mano o abrazo) y recuperación efectiva para las personas que presenten síntomas de SARS-CoV2 (COVID-

19); evitar contacto con otras personas, desplazamientos en espacios públicos y mantener la sana distancia, durante los 15 días posteriores al inicio de los síntomas.

También hubo medidas extraordinarias para atender la emergencia sanitaria. Entre ellas destacan (DOF, 31/03/2020): 1) la suspensión de actividades no esenciales; 2) la continuación de actividades esenciales como: las actividades laborales de la rama médica, paramédica, administrativa y de apoyo en todo el sistema de Salud; las involucradas en la seguridad pública y a la protección ciudadana, en la defensa de la integridad y la soberanía nacional, la procuración e impartición de justicia; las de los sectores fundamentales de la economía; las relacionadas directamente con la operación de los programas sociales de gobierno, etc.

Aunque estos decretos en principio eran temporales, debido a la complejidad de la situación, pronto tendrían que ser de largo plazo.

En el sector educativo se tomaron también otras decisiones como la estrategia “Aprende en casa” la cual comenzó transmisiones por radio y televisión a partir del 23 de marzo de 2020 para atender a niños, niñas y adolescentes de educación básica. Esta es una estrategia nacional de aprendizaje a distancia que tiene como propósito brindar el servicio educativo de tipo básico por medio de la televisión, internet, radio y libros de texto gratuito a apoyándose en los siguientes lineamientos (SEP, 2020): 1) Participación, colaboración y ayuda de las familias, maestras y maestros, directores, supervisores y jefes de sector para coadyuvar en el desarrollo integral de niños,

niñas y adolescentes; 2) fortalecer aprendizajes fundamentales; 3)integrar como líneas de acción programas educativos televisados, programas radiofónicos, distribución de cuadernillos, consulta de sitios de internet y orientación telefónica; 4) reconocer la importante acción de las maestras y maestros para mantener la relación con los alumnos y familias; 5) dosificar las tareas a los alumnos para evitar que sean excesivas; 6) integrar la carpeta de experiencias como un referente para el docente acerca del progreso del aprendizaje de los alumnos; 7) Promover el apoyo emocional en virtud de que el confinamiento puede generar estrés y violencia familiar; 8) considerar el retorno seguro, en su momento, a la escuela acompañado de un plan de recuperación; 9) evitar requerir evidencias, trámites, procedimientos a docentes y directivos con la intención de comprobar el seguimiento de trabajo en casa con sus alumnos, y 10) priorizar el acompañamiento y no el control formal del trabajo realizado. En otras palabras, los jefes de zona, supervisores y directores tienen que apoyar a maestras y maestros para continuar con sus labores.

Así, atender las emociones de los maestros resulta de gran importancia dada la complejidad de la problemática sanitaria. En este sentido, se puede advertir que a consecuencia de la pandemia por el COVID-19 y las medidas sanitarias adoptadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México para desacelerar el número de contagios, entre ellas la educación desde casa, uno de los tópicos que se puso en el centro de interés fue el de las emociones. En particular, al enfrentarse a nuevas condiciones de vida, de trabajo, de transmisión de conocimientos a los estudiantes, los docentes y directivos

comenzaron a ser más conscientes de su estado emocional y la forma como afecta su desenvolvimiento tanto laboral como personal (González, 2021).

Hay que advertir que el maestro es un agente singular de la educación ya que además de la responsabilidad de coordinar el proceso de enseñanza es también un individuo que siente, hace sentir, se comunica y establece relaciones intersubjetivas entre él y sus alumnos (Cejudo, et al., 2015).

Por otro lado, Nias (1996; citado por Badia, 2014) destaca tres razones de suma trascendencia:

En primer lugar, las emociones forman parte esencial de la actividad cotidiana docente de los profesores, puesto que son originadas por la interacción educativa con sus estudiantes, también por las relaciones con sus colegas, los directivos de sus centros educativos, los padres, los inspectores, o los responsables de las políticas educativas o universitarias que afectan a aspectos de su propia docencia. En segundo lugar, puesto que las emociones son inseparables y están íntimamente relacionadas con la cognición del profesor, difícilmente se podrá ayudar a los profesores a cambiar su docencia sin enfrentarse a las reacciones emocionales derivadas de sus valores, actitudes y creencias sobre la enseñanza. Y, por último, las emociones del profesor tampoco pueden estudiarse de forma aislada de las influencias sociales y culturales a las cuales está sometido. Por lo tanto, sus emociones sobre la docencia deben ser consideradas indicadores adecuados que aportarán información sobre las posibles tensiones entre las características individuales del profesor (valores, conocimientos, creencias o actitudes, entre

otros) y las influencias culturales y sociales sobre la enseñanza en un momento histórico o un periodo temporal determinado (p.1).

En la realidad las maestras de la zona 31 de preescolar de la alcaldía Cuauhtémoc, ubicada en la Ciudad de México, padecen gran parte de la problemática psicológica mencionada en párrafos anteriores por lo que se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué recursos pueden diseñarse para las maestras que permitan motivar su involucramiento e identificar sus emociones a través de la participación escolar durante las clases en línea llevadas a cabo durante el confinamiento? En concordancia las preguntas secundarias fueron: ¿cómo se puede involucrar a alumnos, maestras y madres de familia en actividades novedosas? ¿Qué aspectos psicológicos se tienen que tomar en cuenta? Y ¿qué recursos pedagógicos se tienen que coordinar para favorecer experiencias de aprendizaje positivas? En consecuencia, el objetivo de investigación fue: comprender el sentir emocional de las docentes de preescolar durante las clases en línea respecto a la estrategia “Innovando ando” a través del involucramiento de las familias en las actividades “A mover el esqueleto”, “Teatro en casa” y “Mi México”. Como objetivos específicos a tomar en cuenta se mencionan: 1) identificar la situación con la que el cuerpo interactúa; 2) advertir el lugar corporal donde se siente la sensación; y 3) reconocer el significado que se le da a la sensación corporal. Con ello se buscó como propósito: Focalizarse en el diseño de actividades innovadoras que conlleven a las maestras a disfrutar de experiencias de aprendizaje que les permita reconocer el valor de la participación escolar en el campo emocional para proyectar seguridad a los niños y madres de familia.

Con esta investigación se pretende aportar conocimientos que mejoren la comprensión de sí mismo, la empatía entre los miembros de la comunidad educativa, la comunicación asertiva, la creatividad y el reconocimiento de emociones docentes para transitar en situaciones de angustia como el confinamiento.

MARCO TEÓRICO

LA ESCUELA

La educación es un proceso de socialización, es decir, un proceso que prepara al hombre para vivir en sociedad lo cual requiere de aprendizajes de muy diversa índole: de conocimientos, habilidades, normas, valores y competencias que identifican al sujeto como parte de una comunidad cultural, de una ciudad o de una nación. Consiste en un proceso que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte. En esta perspectiva la escuela constituye el eje y núcleo central y piramidal de la educación; tanto en la sociedad como en la familia, en consecuencia, su papel como institución se encuentra enmarcado en dos direcciones: una formar, y la otra preparar para lograr la formación integral del ser humano para la sociedad en la que se va a desarrollar (Tocora y García, 2018).

 ISBN: 978-628-95101-5-7

La escuela como organización tiene objetivos explícitos de acuerdo social y una estructura regulativa formal que coexisten con objetivos implícitos y una estructura informal que permea todo su quehacer cotidiano. La escuela es un sistema social en sí mismo, pero que tiene la característica de estar abierto al entorno social. Además de poseer una estructura formal, con jerarquía de roles, con expectativas posibles y desempeños concretos, posee una estructura de carácter informal compuesta por el currículum oculto, el clima organizacional y las relaciones de poder. Pero también, es un sistema abierto que interactúa con el entorno para obtener sus recursos materiales y humanos, y contando, en su interior, con actores y pautas culturales comunes y diferenciadas (Baeza, 2008).

COMITÉ CIENTÍFICO

Cabe resaltar también, que en la escuela se producen intercambios humanos direccionados hacia el aprendizaje de nuevos conocimientos, al desempeño de competencias cognitivas, socioafectivas, comunicativas, etcétera., y a la constitución de la identidad de las personas como individuos y de la escuela como comunidad que genera adhesión. La escuela es un escenario para el reencuentro, la producción y el intercambio de formas de sentir y habitar el mundo; en ella se acercan las diferencias y se excluyen las certezas absolutas que descansando sobre la base de lo ya comprendido no dejen lugar la incertidumbre, a lo impredecible, y a lo que se está por aprender y comprender (Echavarría 2003).

La participación activa de los distintos sectores de la comunidad escolar en la planificación de la escuela y el aula propicia situaciones que permiten observar la diversidad de intereses, necesidades, deseos, etc. Pero esta

diversidad no es vivida como un problema, sino como una fuente de riqueza (García, 2005). Asimismo, participar en una escuela es formar parte en distintas tareas y formas de intervención, es una práctica que reviste reconocimiento en las sociedades democráticas (Antúnez, 2012).

EL CONFINAMIENTO

A raíz de la pandemia por COVID-19 se decretó el confinamiento de toda la población, y la población estudiantil no fue la excepción. El cierre de las escuelas obligó a organizar respuestas de emergencia y se tuvo que aprender a “hacer escuela” por otros medios de forma rápida e improvisada. El protagonismo de los teléfonos celulares y de la televisión dejó en evidencia que la materialidad y las tecnologías disponibles importan mucho en la enseñanza y los aprendizajes y que las pedagogías se apoyan en soportes técnicos que no determinan, pero si condicionan lo que se puede hacer con ellos (Dussel, 2021).

En los primeros meses de la pandemia, desde el punto de vista psicológico se advirtió de los posibles efectos psicológicos que las medidas de cuarentena tendrían sobre los infantes, adolescentes, maestros, padres de familia y autoridades educativas, por lo que se recomendó garantizar el apoyo y la preservación de los vínculos intersubjetivos para la comunidad (Barcala, 2022).

 ISBN: 978-628-95101-5-7

En el aspecto digital y tecnológico se enfrentaron situaciones adversas, como los problemas de conectividad, a la inexistencia de servicio en un porcentaje amplio de los hogares, la falta de alfabetización digital entre los profesores, así como la carencia de materiales y protocolos didácticos adecuados para responder a las nuevas circunstancias. Transformar las viviendas en aulas resultó, desde el inicio un desafío mayor para las familias con severas limitaciones económicas y habitacionales. Esto demandó creatividad, recursos extraordinarios y tolerancia para compatibilizar las actividades domésticas con las escolares, a fin de evitar el abandono escolar (Segura y Vilchis, 2021).

Empero, la relación maestro-alumno sería un gran problema en términos de la interacción humana, ya que mientras en un aula el profesor tiene la inmediatez de la comunicación con sus alumnos, en un evento a distancia la interacción depende de conexiones, velocidad de la transmisión de datos, video y audio de calidad. En ese aspecto la educación a distancia no tiene el mismo alcance que la educación presencial, sobre todo en términos de intersubjetividad (Mendoza, 2020).

La formación inicial es determinante en el desarrollo de las niñas y los niños, por ello es necesario el trabajo conjunto escuela-familias, la comunicación con docentes retoma relevancia para conocer los contextos en que se desenvuelven los alumnos y la participación e involucramiento favorece el sentido de corresponsabilidad.

En el escenario de la pandemia la población infantil se vio severamente afectada por el encierro, las posibilidades de interacción entre iguales, las

distintas formas de relación que son vitales en esta etapa de desarrollo se vieron limitadas, el lenguaje de los alumnos se traducía únicamente a frases cortas, comunicación a través de señas para expresar, situación que tendría repercusiones en el desarrollo.

La educación socioemocional fue adoptada como una práctica importante para favorecer actitudes y formas de expresión; ésta ha sido siempre un reto para educar emocionalmente a los niños y a distintos agentes encargados de favorecer el crecimiento personal de esta población escolar (López-Cassa, 2005).

COMITÉ CIENTÍFICO

LAS EMOCIONES

Las emociones son algo esencial para la vida humana. Desempeñan un papel importante en la comunicación de intenciones hacia los demás y también desempeñan un papel de guía cognitiva. En muchas circunstancias y estímulos de nuestra vida como seres sociales las emociones son desencadenadas después de un proceso mental evaluador, voluntario, no automático. La reacción a la amplia gama de estímulos y situaciones puede ser filtrada por una evaluación consciente interpuesta, y debido al proceso de filtrado, evaluador y meditativo existe margen para la variación en la extensión y la intensidad de pautas emocionales preestablecidas (Damasio, 2019).

La emoción se define como “una respuesta de naturaleza biopsicosocial a un estímulo o situación significativos, la cual involucra un proceso afectivo

psicológico, una fuerte reacción y expresión corporal, y un impulso a la acción" (Díaz-Guerrero y Díaz-Loving, 2001, p. 256).

Las emociones se reflejan en la conducta y la experiencia subjetiva del individuo. Es decir, dos clases de respuestas de conducta son evidentes: la respuesta externa o manifiesta hecha hacia el medio ambiente, y una respuesta interna o fisiológica. En este tenor existen tres dimensiones de experiencia emocional consciente que son útiles para comprender la naturaleza de la emoción: 1) tensión-relajación; 2) agrado-desagrado; y, 3) atención-rechazo. También suele incluirse la selectividad, el desarrollo emocional y el aprendizaje para entender bien su dinámica (Wittaker, 1997).

Es importante considerar que existen diversos tipos de emociones. Kretch, Crutchfield y Livson, (1974; citados por Díaz-Guerrero y Díaz-Loving, 2001) las clasifican de la siguiente manera:

1. Emociones primarias: por ejemplo, el miedo, la cólera, la alegría y la pesadumbre.

2. Emociones por estimulación sensorial: es el caso del dolor, el disgusto. El horror y el deleite.

3. Emociones de autoapreciación: tales como la vergüenza, el orgullo y el sentimiento de culpa.

4. Emociones interpersonales: por ejemplo, el amor, el odio, la piedad.

5. Emociones apreciativas: como el humor y la belleza.

6. Los humores: por ejemplo, la tristeza, la ansiedad, el gozo (p.258).

Hay que destacar que las emociones desempeñan un rol vital en el adecuado funcionamiento de nuestras “facultades elevadas”. Por ejemplo, la curiosidad y el asombro son ingredientes esenciales para el aprendizaje, en virtud de que se memoriza más y mejor aquella información que se vincula a emociones; por ejemplo, el miedo, al anticipar posibles amenazas y peligros, permite al sujeto tomar decisiones inteligentes en situaciones de riesgo (Cotrufo y Ureña, 2016).

Es necesario advertir que durante el confinamiento impuesto por la pandemia de COVID-19 muchos maestros sufrieron estrés y, eventualmente, ansiedad debido a que tuvieron que migrar de una modalidad presencial a una modalidad remota para impartir sus clases y no contaban con la preparación suficiente para desarrollar esta actividad (Urrutia, et al., 2020).

Por su parte The conversation (18/10/2020) en su portal refiere que entre el profesorado se ha advertido estrés, sentimiento de incertidumbre generalizado, depresión, y trastornos del sueño, por la misma razón

En esta misma línea el periódico Milenio (25/11/2021) en una nota de Claudia Luévano, asevera que ansiedad, estrés y trastorno del sueño son problemas que presentan los maestros por el encierro debido a la emergencia sanitaria.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

EL FOCUSING. LA SENSACIÓN SENTIDA

El focusing es parte de la psicología humanista que considera el cuerpo como un proceso interactivo, relacional, en constante interacción con el medio ambiente; a través de él se pueden sentir las situaciones de la vida. Dicho cuerpo vive la experiencia mediante sensaciones corporales sentidas, que son preconceptuales y con significados implícitos que para crearlos se tiene que seguir un proceso mental y corporal que se produce a través de la interacción con el entorno, nuevas vivencias se sienten en el cuerpo a nivel implícito (Gendlin, 2000; Gendlin, 1992; citado por López, 2018).

El proceso del enfoque corporal es a la vez ricamente completo y sorprendentemente simple. Es mental y kinestésico, misterioso en su capacidad de suscitar sabiduría enterrada, completo en su respeto de la “sensación sentida” de un problema. Un método efectivo en sí mismo es también valioso cuando se usa conjuntamente con una variedad de psicoterapias o con bio-feedback, con meditación, para desbloquear el proceso creador y definir problemas. En una palabra, el proceso del Enfoque (Focusing) da resultado con cualquier forma de “bloqueo” (Gendlin, 1983, p. 19).

Como señala Drew (1997; citado por Escorza, 2003) el hecho de traer al aquí y ahora las sensaciones que acontecen a un nivel “subterráneo” a través de la exploración de sus significados, constituye una oportunidad para encontrar forma y sentido a lo que ocurre en el momento inmediato. En este sentido, el hecho de descubrir la significación personal inherente a la experiencia inmediata, es un poderosos camino orientado a la comprensión de sí mismo.

Implica un proceso de atención y de despliegue de la vivencia muy específico. En este proceso resulta importante: prestar atención a lo que el cuerpo siente por dentro; captar la diferencia entre sensaciones corporales, sentimientos y sensación nueva de la totalidad; permitir que se forme una nueva sensación; permitir que esta sensación sentida entre en interacción con palabras, imágenes, etc. (símbolos) para que surjan de ahí nuevos significados; asistir a pequeños o grandes cambios corporales: facilitar la amplitud de percepción del cambio; y terminar la interacción con la propia sabiduría corporal (Alemany, 2011).

COMITÉ CIENTÍFICO

MÉTODO

La investigación se llevó a cabo bajo la perspectiva cualitativa (Sandín, 2003) en la modalidad de estudio de caso (Stake, 1998). El escenario donde se realizó estuvo constituido por 3 escuelas del nivel preescolar las cuales tienen las siguientes características: pertenecen al sector público, en la modalidad de jornada ampliada, una de ellas con horario extendido que brinda servicio alimentario, tienen un promedio de 6 grupos por escuela, plantilla docente completa, con población promedio de 120 alumnos en edad de 3 a 6 años. Su ubicación geográfica está en la colonia Roma Norte perteneciente a la alcaldía Cuauhtémoc en la Ciudad de México. Las familias están dedicadas en su mayoría al sector laboral y distintos tipos de empleo: comerciantes, home

office, empleados de gobierno, vendedores ambulantes, población indígena que diseña artesanías para vender en las calles, entre otras.

Los sujetos que se investigaron fueron 3 tres maestras de preescolar las cuales tienen las siguientes características: Trayectoria profesional en escuelas públicas, entre 20 y 30 años de servicio docente con preparación académica de licenciatura y maestría relacionado con el ámbito educativo y función docente frente a grupo y directiva.

Se aplicó una entrevista semiestructurada (Díaz-Bravo, et al., 2013) a partir de la siguiente definición de sensación sentida: La sensación sentida es una sensación corporal, pero no se trata de una mera sensación física semejante a un cosquilleo o a un dolor. Es la sensación física de algo con significado, de una complejidad implícita (Gendlin, 1999, p. 104; citado por Barceló, 2015, p.16). Edgardo Riveros, en entrevista con Vicente (2012), la entiende como la organización interior de sentimientos y significados que tienen los sujetos, pero siempre referido a una situación concreta o personas específicas.

Las categorías analíticas que se consideraron con base en Rivero (2012) y Briones (2020) se mencionan a continuación:1. Situación o persona inmediata concreta (se trata del contexto o sujeto real, concreto con el que se interactúa); 2. El sentir corporal (tiene que ver con las sensaciones que se experimentan en diversas partes del cuerpo); y, 3. Significado (está relacionado con reconocer las sensaciones y sus cualidades).

Las entrevistas se realizaron de manera virtual en días diferentes a través de plataforma electrónica al culminar la realización de las actividades “A mover el esqueleto”, “Teatro en casa” y “Mi México”. Se iniciaba con un ejercicio de focusing de relajación dirigido a la identificación de emociones y descripción de sensaciones; donde el sentir de cada una de las maestras se vio reflejado a través de su respiración, lágrimas, reflexiones, donde se sorprendían de su sentir y la expresión primero corta, breve, limitada de las sensaciones sentidas y cómo éstas se iban transformando a través de la emoción a ser más y más descriptivas.

Para triangular la información se utilizó también la revisión de diversos documentos como actas de consejo técnico e informes de trabajo. La información recopilada se analizó a través de una matriz y el análisis de contenido respectivo (Bardin, 2002).

COMITÉ CIENTÍFICO

TÉCNICAS

Las técnicas empleadas para el desarrollo de la investigación se encuentran relacionadas con la investigación cualitativa. Se diseñó una entrevista semiestructurada con las tres categorías analíticas mencionadas anteriormente, una vez validada, se aplicó a las tres educadoras.

La entrevista semiestructurada se caracteriza por ser más versátil que la estructurada en virtud de que parten de preguntas planeadas que pueden adaptarse a los entrevistados. Tiene la ventaja de adecuarse a los sujetos con

muchas posibilidades para motivar al entrevistado, aclarar conceptos, identificar confusiones y reducir formalismos (Díaz-Bravo, et al., 2013).

Asimismo, se desarrolló la estrategia “Innovando ando” en donde participaron madres de familia, alumnos, maestras, directoras y supervisora escolar en las actividades “A mover el esqueleto”, “Teatro en casa” y “Mi México”.

Otra técnica que se utilizó fue el análisis documental la cual consiste en un intenso y amplio examen de diversos materiales que son usados para nuestro trabajo de análisis, o que pueden ser reexaminados buscando otras interpretaciones o datos adicionales (Guba y Lincoln, 1981; citados por Luvezute, et al., 2015).

COMITÉ CIENTÍFICO

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE DATOS

Una vez que se recolectó la información de las tres educadoras se procedió a realizar el análisis de los resultados considerando las tres categorías del focusing en las cuales se apoyó la investigación para efectos de utilizarlas en el ámbito educativo dentro de una situación difícil como el confinamiento por la pandemia por COVID-19. Es importante aclarar que se trata de una aproximación con la intención de generar una opción que, en su momento, permitió contar con un recurso psicológico que atendiera el área

emocional ante situaciones de estrés, angustia o depresión que vivían en el entorno mediato e inmediato.

En este sentido la situación o persona concreta inmediata (Categoría 1) fue la interacción desarrollada en las actividades “A mover el esqueleto”, “Teatro en casa” y “Mi México”, como parte de la estrategia “Innovando ando”. Esto como parte de que la sensación sentida tiene que ver con la existencia cotidiana que se desarrolla en interacción con el medio ambiente.

Las actividades fueron el resultado de la participación escolar impulsada por la supervisora, directoras, maestras y madres de familia en el ánimo de organizar el proceso enseñanza-aprendizaje de una forma creativa y poderlo contemplar como un medio para encontrar un espacio que pudiera dar seguridad y esperanza tanto a ellos como a sus hijos y familiares.

COMITÉ CIENTÍFICO

Respecto al sentir corporal y el significado (categorías 2 y 3) se destaca el testimonio del lugar de su cuerpo donde experimentaron las sensaciones y el significado preconceptual propio atribuido a las mismas.

“Los pies, los siento firmes, bien plantados en el piso, no había movimiento, firmes, aterrizados, como de concentración y de expectativa”. Mis muslos los siento duros y tensos también. Los glúteos los siento relajados y cómodos porque estábamos pensando, armando, organizando. En mi vientre siento un temblorcito, al inicio de la actividad, lo señala con la mano como vibraciones, así…. En el pecho siento un latido más acelerado, en la ejecución era pues de sentir las emociones de los otros; el latido del corazón a centrada

de entusiasmo, alegría, que vamos bien. En mi espalda, como que todo el tiempo durito y la tensioncita, como contraído. En el cuello, no había incomodidad había en el pecho el movimiento de la respiración, pero era respiración tranquila porque todo iba saliendo bien, y si yo no estaba tranquila se iba notar al hablar no? En mi rostro pensativa….mi frente así como fruncida porque trataba de ver a todos y lo que estaban haciendo. Como de observación. Este….mis mejillas ay no sé, me imagino son rositas, de emoción, relajadas, de ay…vamos bien y tenemos muchos espectadores y pues vamos trabajando, avanzado, está siendo significativo por el rostro de los otros, mejillas rosadas y sonrientes de los otros. Llamaba más la atención, sobre todo, en las manos, porque de repente era el mover las manos sobre las piernas (muslos), cerrar los puños porque nadie me movía, era de lo estamos haciendo bien, causa impacto a través de una pantalla; pues era la incertidumbre de todos. Sentí como si me pasaran algo sobre mi cuerpo, la sensación se bajaba, ya. Vienen sensaciones de alegría, satisfacción, motivación y entusiasmo. Las cualidades de mi sensación son de alegría y fuerza. La sensación se parece a un jardín verde, con muchos colores; en ese jardín siento alegría, libertad, ganas de correr, gritar, bailar y cantar. Si esa sensación tuviera un sonido sería como de un vals, pero alegre. Si tuviera un movimiento sería de vaivén, de ida y vuelta. Si tuviera una analogía sería de vida y movimiento por las personas, la música y el cantar. Mi sensación es de seguridad, confianza, alegría y paz. Siento ganas de reírme, la sensación se siente como mi familia y mi trabajo. Siento alegría y nada de limitación”. (S1F).

“Siento mis pies nerviosos e inquietos. Siento tensión, no en los muslos, más bien en hombros y cabeza. Mis glúteos los siento relajados. En mi vientre

yo creo que siento tensión porque me costaba trabajo como el expresar que eso lo he notado mucho…poderles expresar alguna idea o sugerencia me cuesta mucho trabajo a la fecha. En el estómago también lo siento, me hace sentir mal, si lo traduzco a un café sería el café, tono oscuro así se queda. Pero se va modificando el color conforme las cosas se van dando, el café cambia a un color naranja. Significado del naranja como alegría, contento. El café es como enojo, insatisfacción. En el pecho sentía un latido como más acelerado, pero más bien como de emoción en la preparación de que aterrizábamos, proponíamos, sugeríamos. El latido del corazón se centró en el entusiasmo, alegría, que vamos bien. Mi espalda a veces la siento tensa. En mi pecho y cuello también había tensión, que, entre estar en la cocina, que síganle, que me están tocando la puerta, a veces perdía ciertas cosas. De la cara me sentía normal no había peso ni una punzación o algo que me llamara la atención en ese momento. En la ejecución de las actividades todo mi cuerpo se dejó llevar en las binas. En mi cuerpo sentí la relajación porque me estuve moviendo de alegría al ver la respuesta de todos. Cuando los papás se sintieron motivados y preguntaron ¿Cuándo es el otro? Sentí alegría, satisfacción en todo mi cuerpo. Si no se hubiera hecho bien esa actividad el resultado sería tristeza. Las sensaciones que necesitaban atención ahora era la de nervios e intranquilidad, entre el trabajo y la situación familiar las preguntas eran ¿Qué va a pasar? ¿cómo canalizo? ¿cómo satisfago? ¿cómo remedio esas sensaciones? Las sensaciones que vienen a todo mi cuerpo son satisfacción alegría, eh,,,,recuerdos, si satisfacción porque valió la pena el esfuerzo, la dedicación, el entusiasmo, la motivación y el motivar también a los otros de cómo les

 ISBN: 978-628-95101-5-7

presentábamos las cosas y hacíamos se involucraron. El hacerlos sentir, como abróchense los cinturones, los hacíamos imaginar, me trae gratas sonrisas de como ver que realmente vivían la situación con nosotros. Ya siento mi corazón otra vez acelerado, y muevo las manos, me da como que mi respiración agitada, mi tono de voz más alta y sonriente, fuerte. Esas sensaciones tienen cualidades, al principio cuando empiezo a sentir es muy intenso, conforme va pasando, se va desglosando la actividad se va desvaneciendo hasta que ya no siento nada; como que estoy consciente de esa tensión pasando en mi mente lo que hay que ir haciendo, es como una forma metódica, pero se va pasando, desvaneciendo, que fluya. Las sensaciones se parecen a como cuando inflas un globo, hasta que se va soltando el aire, quedar delgadito….como cuando te dicen detén el aire inhala y exhala pudiera ser. Tranquilidad al desinflarse, cuando saco el aire, ay ya pasó, se quita la tensión, el nerviosismo. ¿para qué me pongo tensa? Se parece a la tranquilidad, como caminar en el bosque, caminar en la playa. Si tuvieran sonido esas sensaciones lo pondría como una canción alegre, que me motive a poder continuar. Si tuvieran movimiento sería o yo camino tranquilamente o me voy moviendo al ritmo de la música; va a depender el tipo de canción. Camino pausadamente disfrutando de lo que hay a mi alrededor. Si tuvieran color sería como el atardecer, amarillo y anaranjado como esos colores que emana un atardecer. Si tuviera que elegir una analogía para esas sensaciones sería la del atardecer. Me veo tranquila, disfrutando el atardecer, observando, sintiendo a lo mejor paz, sintiendo el viento, hasta oliendo lo que pudiera pasar ahí. Es alegre, tranquilo, tiene olor, me gusta olerlo y verlo, es como de paz, de tranquilidad, de ver esa belleza, ese momento. Esta sensación se ajusta a mi descripción porque por eso me siento

tranquila, trato de entender lo que me toca resolver, ayudo, ofrezco ayuda. Trato de hacerle saber a mi sensación que la escucho, pero me cuesta trabajo porque es esa parte de querer resolver, pero no sé si esa parte de…entra ahí el, lo que nos enseñaron y entra el pensar o el pensamiento de si lo hago, no, para que lo hago y me conflictúo. En la vida hay algo que se siente como eso, la situación que está pasando mi hijo y la de otra persona que no me gusta su estar. Si esto hablara me diría ¡no te quedes con las ganas de expresarlo! Lo que necesito es hablar, dialogar, expresar lo que siento" (SF2).

"Siento en mis pies un cosquilleo al término de las actividades, es en la planta del pie, en ambos, los siento suaves, relajados. Los siento un poco tensos, en comparación al inicio de las actividades, al finalizar éstas se sienten más livianos, se van relajando. Los glúteos los siento relajados, en todo momento igual. Sentía dolor en el estómago, desaparecía durante el transcurso de las actividades, esto se presentaba en todas. No había tensión solo dolor como si fueran puntitos en el estómago, puntitos que picaban suavemente, pero de manera constante. En el pecho tenía una leve sensación de latidos más constantes. En los hombros sentía dolor, tensión, están duros al inicio de las actividades; en la espalda no, nada. En el cuello hay dolor de manera vertical, como si fueran unas ligas que se estiran con algo de dolor al mover la cabeza. La mandíbula la siento un poco dura, que da alivio mover la quijada, abrirla y cerrarla. Las mejillas suaves. En mi cuerpo me siento en paz, relajada, me gusta, con deseos de continuar manteniendo los ojos cerrados. En los ojos es donde siento una pesadez, pero es agradable, me da tranquilidad y es una manera de quererme decir sigue así. En las manos siento cosquilleo, relajadas.

 ISBN: 978-628-95101-5-7

En los tobillos una sensación de puntitos picando alrededor de ellos. En mi cuerpo emerge una sensación de tranquilidad, relajación, ganas de seguir así, que no se termine, sin movimientos, nada se mueve. De las sensaciones que siento la de los hombros es la que necesita atención ahora, siento pesadez, pero sin dolor ya, están un poco duros. Los ojos, los siento de gran tamaño, con una luz blanca por dentro, con ganas de seguirlos teniendo cerrados porque me produce placer y no quiero termine. Tienen tamaño grande, se sienten tersos, iluminados, un poco húmedos por dentro. Esta sensación se parece a un cielo azul, un azul tenue, con mucha luz blanca y algo de amarillo, como si fuera el cielo, amplio, despejado, con nubes blancas sin formas, infinito. Ahí siento paz, tranquilidad, alegría, es como el cielo, con claridad, iluminado, con manchas blancas, formas como de nubes, pero desvanecidas de color blanco, un ligero viento que refresca. Si tuviera sonido esa sensación sería armónica, de ir y venir, pausado, poco volumen, suave. Si tuviera movimiento sería suave, de un lado a otro, armónico, pausado, libre. Si tuviera un color sería azul claro, blanco desvanecido, un poco amarillo que da luz, tonos suaves, solo esos. Si tuvieras que escoger una analogía, sería como un cielo azulado; color azul claro, al lado de mí, de todo mi cuerpo, sintiendo un ligero aire por mi rostro. Es fresco, es alegre, tranquilo, amplio, abierto. Es así como me estoy sintiendo porque es como me gusta sentirme, libre, en espacio amplio, disfrutándolo, sintiendo frescura en mi rostro, sola, disfrutando de mí. La sensación responde a mi pregunta con tranquilidad, con paz, con disfrute, me gusta cómo me siento, cómo me hace sentir. La descripción si se ajusta con claridad a mi descripción porque siento seguridad, confianza, serenidad, recuperación de mí misma. Le hago saber a mi sensación que la escucho

porque quiero que sepa que me gusta este estado, que me hace sentir bien, que me da tranquilidad, que lo quiero seguir disfrutando. En la vida hay algo que se siente como eso, por ejemplo, estar con mi hija, hacer lo que me gusta en mi trabajo, yo misma en el hoy. Si esto hablara me diría ¡¡¡Sigue así!! ¡¡¡Disfrútalo!!! ¡¡¡Te lo mereces!!! ¡¡¡Vales mucho tú!!! Para sentirme mejor necesito ser constante en mí, seguir trabajando en mí, defender lo que me hace sentir bien, así como estoy ahorita". (SF3).

Respecto al análisis documental, se logró advertir en diferentes actas de consejo técnico, documentos de evaluación e informes de trabajo que las sensaciones emocionales experimentadas fueron de confianza, paz, seguridad, tranquilidad Es importante considerar que en el entorno educativo virtual se logró advertir una diversidad de situaciones. La participación vista desde el involucramiento en diferentes sentidos: con docentes y directivos desde la planeación de actividades donde se logró "sacar" del contexto difícil que se vivía al interior de cada hogar, a través de la motivación de trabajar en conjunto, donde la aportación de ideas, propuestas, libertad para trabajar las temáticas, observar las habilidades desarrolladas en las tecnologías hicieron una gama de actividades creativas, atractivas tanto para ellas como las familias.

La población infantil mostraba en sus rostros emoción al ver a sus maestras en las pantallas haciendo otras actividades que no habían visto, les gustaba ver a todas sus maestras al mismo tiempo. Las familias se involucraron de manera entusiasta, se fue observando en el transcurso de las

actividades que cada vez se integraban más miembros en sus hogares para unirse a las actividades; es decir, hermanos, tíos, primos se reunían los días y horas señaladas para disfrutar.

Las evaluaciones registradas al concluir cada una de las actividades reflejaban comentarios favorables respecto a la organización, la realización, y las emociones de felicidad, alegría y disfrute provocadas al ver y hacer algo diferente que permitía distracción, entretenimiento y ganas de saber qué seguiría y la fecha de la siguiente actividad. La incertidumbre por conocer cuántas familias se conectarían a las actividades generaba distintas emociones y haber logrado que 203, 208 y 222 familias al unísono provocaba satisfacción y alegría ante tal resultado.

De manera global predominó el sentir de emociones como la alegría, el entusiasmo, la confianza, la paz, la tranquilidad, el disfrute, la felicidad y la serenidad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19 trajo consigo una serie de consecuencias inesperadas para toda la población. En el sector educativo se implementó la educación a distancia como un mecanismo para seguir ofreciendo el servicio a los niños y jóvenes. Este contexto generó incertidumbre, ansiedad, estrés, miedo y angustia. Al respecto López-Cassá,

2020) considera que, en contextos de excepcionalidad, sentir intensamente las emociones puede ser algo habitual y por ello resulta importante cuidar el equilibrio y el bienestar emocional. Esto representa un reto para los maestros, los cuales se ven obligados a adaptarse rápidamente y a reinventarse para desempeñar su labor ante las nuevas circunstancias.

Por lo cual era necesario buscar opciones por parte de la comunidad educativa, en el ámbito de la participación escolar, para mitigar esos efectos y, sobre todo, fortalecer la parte emocional de las maestras de preescolar toda vez que son el elemento central del proceso enseñanza-aprendizaje. El objetivo de esta investigación fue: comprender el sentir emocional de las docentes de preescolar durante las clases en línea respecto a la estrategia “Innovando ando” a través del involucramiento de las familias en las actividades “A mover el esqueleto”, “Teatro en casa” y “Mi México”.

Una de las perspectivas teóricas más prometedoras en la psicología para atender la dimensión emocional es el focusing dado que permite acercarse a la experiencia subjetiva y su sentir (Riveros, 2015). Por ello se exploró el sentir emocional de las maestras respecto a la estrategia “innovando ando”. Entre los resultados se puede apreciar que ubican sensaciones emocionales diversas en varias partes de su cuerpo.

El cuerpo es el elemento central en esta aproximación teórica. Es un cuerpo que se mueve, piensa, elige, crea, siente, imagina, de tal manera que todas las condiciones orgánicas participan del pensamiento, del sentimiento y la voluntad (Gallo, 2012). En él las sensaciones están distribuidas de acuerdo a

las formas específicas de capital corporal, en tanto conjunto de condiciones de existencias alojadas en el cuerpo individuo, en el cuerpo subjetivo y en el social. El cuerpo individuo que indica los procesos fisiológicos por donde la percepción naturalizada del entorno se conecta con el cuerpo subjetivo. El cuerpo subjetivo, que es la autopercepción del individuo como espacio de percepción del contexto y entorno en tanto "locus" de la sensación vital enraizada en la experiencia de un "yo como centro de gravitación de sus prácticas. El cuerpo social, que consiste en las estructuras sociales incorporadas que vectorizan al cuerpo individuo y subjetivo en relación a sus conexiones en la vida vivida con otros y para otros (Scribano, 2008).

Las sensaciones percibidas en el cuerpo fueron de alegría, entusiasmo, confianza, paz, tranquilidad, disfrute, felicidad y serenidad mismas que se acompañaron de metáforas como color, movimiento, analogías, etcétera, para identificar su significado preconceptual. En este sentido, Alemany (2007) considera que es un cuerpo "analizado" porque lo que surge desde él, las emociones expresadas o contenidos son objeto de análisis posteriores para obtener algo de su significatividad corporal. Se intenta así dar una explicación a lo que sucede en el cuerpo, como resonancia de la experiencia cotidiana problemáticamente vivida. El cuerpo es tan real como simbólico. Todo sucede en el cuerpo. Todo se comprueba en el cuerpo.

Más aun, los cuerpos tienen su modo de hablar, portan signos, éstos pueden ser: una respiración superficial e irregular; hombros que se cargan hacia adelante; nuca y cuellos nudosos y duros al final del día; así, cada cuerpo resulta ser el producto de los micropoderes que han actuado sobre él,

de las instituciones que viabilizaron las estrategias de control, de la normativización y la socialización, de los vínculos grupales en los que se jugó, se su lugar social, de su capacidad, de su resistencia (Baz, 2007).

Por todo lo anterior se pueden inferir las siguientes conclusiones:

Es necesario comprensión de que en contextos atípicos se pueden realizar diversas estrategias que impacten en los aprendizajes

La intervención docente requiere de transformación para romper rutinas

El acompañamiento de directivos a docentes permite visualizar realidades para ser transformadas y favorecidas

La relación escuela-familia se fortalece con iniciativa, decisión y colaboración

La creatividad en las formas de intervención favorece aprendizajes significativos en la población infantil

El trabajo socioemocional requiere de continuidad y formas distintas de manejo tanto en niños como docentes para su comprensión y apropiación

El focusing como herramienta para conocer el sentir del cuerpo y descubrir las sensaciones se convierte en mecanismo respecto a la sensación sentida para ser tomada en cuenta en el ámbito educativo

Las emociones más identificadas se relacionan alegría, deleite y belleza

COMITÉ CIENTÍFICO

El focusing permitió el descubrimiento y expresión de sensaciones y emociones en las docentes, llevando a la reflexión de que es algo que debe vivenciarse y se puede llevar también al trabajo didáctico con los niños

La motivación y la innovación cobran especial sentido en la intervención docente para impactar de manera diferente en las actividades de enseñanza y aprendizaje

El trabajo participativo fortaleció los lazos afectivos entre familias-escuela

Cabe hacer mención que entre las limitaciones que se tuvieron en la investigación destaca el hecho de que se tuvo que trabajar de manera virtual lo cual no favoreció la interacción directa con las maestras. Además, también vivían situaciones muy adversas de incertidumbre por lo que su estado psicológico merecía consideraciones importantes.

Para futuras investigaciones se recomienda: Continuar explorando las sensaciones sentidas de las maestras en cualquier edad porque permite el re-conocimiento del cuerpo; que lo potencializado durante las clases en línea fuera retomado al regreso de clases presenciales; y fortalecer la corresponsabilidad escuela-familia a través de una participación creativa y motivadora.

REFERENCIAS

Alemany, C. (Ed.) (2007). Manual práctico del focusing de Gendlin. Desclée de Brouwer.

Alemany, C. (2011). De la psicoterapia experiencial al focusing: la trayectoria de Eugene Gendlin. MISCELÁNEA COMILLAS, vol. 69, núm. 135, 443-469. Recuperado de https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/

Antúnez, S. (2012). Una brújula para la dirección escolar. SM

Badia, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. En C. Monereo (Coord.). Enseñando a enseñar en la universidad (pp.62-90). Octaedro/ICE/UB.

Baeza, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. Estudios pedagógicos, vol. XXXIV, núm. 2, 193-206. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514136011.pdf

Barcala, A. et al. (2022). Infancias y adolescencias: vivencias durante la pandemia por COVID-19 en Argentina. Revista Latinoamericana Sociedad, Niñez y Juventud, vol. 20, núm. 2, 1-25. Recuperado de https://dx.doi.org/10.116007rlcsnj.20.2.5416

Barceló, T. (2015). La creación del significado. El modelo de filosofía experiencial del lenguaje de Eugene T. Gendlin. MISCELÁNEA COMILLAS, vol. 73, núm. 142, 5-34. Recuperado de https://revistas.comillas.edu/indexphp/miscelaneacomillas

Bardin, L. (2002). El análisis de contenido. Akal.

Baz, M. (2007). El cuerpo instituido. TRAMAS. Subjetividad y procesos sociales, núm. 5, 109-123. Recuperado de https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/85

Briones, Antonio (2020). Focusing. Ejercicio psicológico experiencial guiado 01. Aprende a explorar [video]. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=WkYYvBDnZG0

Cejudo, J., et al. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol.26, núm. 3, 45-62. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3382/338245392003.pdf

Clase análisis cualitativo documental (sin año) [video]. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=_qWOd9vSzQ8

Cotrufo, T. y Ureña, J. M. (2016). El cerebro y las emociones. Sentir, pensar, decidir. Impresia ibérica.

Damasio, A. (2019). El error de Descartes. Booket.

Dehesa-López, E. (2020). La pandemia COVID-19 en México. Revista Médica UAS, vol. 10, núm. 2, 56-57. Recuperado de https://hospital.uas.edu.mx/revmeduas/articulos/v10/n2/editorial102.pdf

Díaz-Bravo, L. et al. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica, 2 (7), 162-167. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf

Díaz-Castrillón, F. J. y Toro-Montoya, A. I. (2020). SARS-CoV2/COVID-19: el vírus, la enfermedad y la pandemia. Editora Médica Colombiana, vol. 24, núm. 3, 183-205. Recuperado de http://docs.busalud.org

Díaz-Guerrero, R. y Díaz-Loving, R. (2001). Introducción a la Psicología. Trillas.

DOF (24/03/2020). Acuerdo por el que se establecen las medidas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el virus SARSCoV-2 (COVID-19). Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590339&fecha=24/03/2020#gsctab=0

DOF (31/03/2020). Acuerdo por el que se establecen acciones extraordinarias para atender la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-Cov2. Recuperado de

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590914&fecha=31/03/2020&print=true

Dussel, I. (2021). Los efectos del confinamiento en la educación escolar. Ciencia, vol. 72, núm.4, 75-87. Recuperado de https://revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/72_4/PDF/13_72_4_1401_ActCovid.pdf

Echavarría, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol.1, núm. 2, 1-26. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/773/77310205.pdf

Enriquez, A. y Sáenz, C. (2021). Primeras lecciones y desafíos de la pandemia de COVID-19 para los países del SICA. Serie Estudios y Perspectivas. Sede subregional de la CEPAL en México, No. 189 (LC/TS.2021/38, LC/MEX/TS.2021/5), Ciudad de México. Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL), 2021.

Escorza, C. (2003). La psicoterapia experiencial, Experiencing y otros conceptos. Nuevas consideraciones a partir de la Psicoterapia Centrada en la Persona. Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile.

Gallo, L. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. Revista brasileña Esporte, Florianópolis, vol. 34, núm.4, 825-843. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338573003.pdf

Gendlin, E. (1999). El focusing en psicoterapia. Manual del método experiencial. Barcelona: Paidós.

García, T. (2005). El valor de la democracia en la escuela. Alternativas pedagógicas. Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, núm. 46, 27-42. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328803003

González, A. (2021). Bienestar emocional y el docente: un diario creativo en emociones. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, vol. 12, núm. 23, e022, Recuperado de https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1025.

Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales. Mc Graw Hill.

López, A. M. (2018). Psicoterapia Experiencial Orientada al Focusing: Una Visión general. Revista de Psicoterapia, 29 (110), 241-254. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/326261687/Psicoterapia_experiencial_orientada_al_focusing_una_vision_general/link/5f371252458515b7299203d9/download

López-Cassa, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 3, 153-167. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927009

Luvezute, R. M. et al., (2015). Pesquisa documental na pesquisa cualitativa: conceitos e caracterização. Revista de Investigación UNED, núm. 14, 55-73. Recuperado de https://researchgate.net/publication/318353446.La _investigacion_documentaal_sobre_la_investigacion_cualitativa

Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. L, núm. Esp. 342-352. Recuperado de https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237028/index/html

Milenio (25/11/2021). Claudia Luévano. Tras el confinamiento, ansiedad y estrés en docentes. https://www.milenio.com/aula/docentes-con-problemas-psicologicos-a-raiz-del-confinamiento

Mojica-Crespo, R. y Morales-Crespo, M. M. (2020). Pandemia COVID-19, la nueva emergencia sanitaria de preocupación internacional: una revisión. Medicina de Familia. SEMERGEN, 72-84. Recuperado de https://www.siciencedirect.com/article/pii/S1138359320301714

OMS (2021). Preparación y respuesta en materia de salud mental para la pandemia de COVID-19. Informe del director general. Recuperado de https://apps.who.in/gb/ebwha/pdf_files/EB148/B148_20-sp.pdf

OMS (2022). Salud mental y COVID-19: datos iniciales sobre las repercusiones de la pandemia. Resumen científico. Recuperado de https://www.who.int/es/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Sci_Brief-Mental_Health-2022.1-spa.pdf

Palacios, B. (2020). Breve cronología de la pandemia 28 de febrero/14 de septiembre de 2020. Recuperado de https://revistas.ibero.mx/ibero/uploads/volumenes/55/pdf/breve-cronologia-de-la-pandemia.pdf

Policlínica Metropolitana de Caracas. www.policinicametropolitana.com

Riveros, Edgardo (2015). Que es el Focusing. [video]. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=2JRHmlbT6ql

Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Mc Graw Hill.

Scribano, A. (2008). Sensaciones, conflicto y cuerpo en Argentina después del 2001. Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología, vol. 17, núm. 2, 205-230. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/122/12217201.pdf

Segura, G. A. y Vilchis, I. (2021). Sociedad escolar y pandemia en México, la educación en línea: de refugio temporal a definitivo. Apertura, vol. 13,

núm. 2, 142-157. Recuperado de https://doi.org/10.32870/Ap.v13n2.2006

SEP (2020). Lineamientos generales para el uso de la estrategia “Aprenden en casa”. Recuperado de educacionbc.edu.mex/eventos/2020/Linaprendeencasa/

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Morata.

Tocora, S. y García, I. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. VARONA. Revista Científico-Metodológica, edición especial, 1-9. Recuperado de scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n66s1/1992-8238-vrcm-66-s1-e24.pdf

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

The Conversation (18/10/2020). COVID-19: El estrés y la ansiedad ya están afectando al profesorado. https://theconversation.com/covid-19-el-estres-y-la-ansiedad-ya-estan-afectando-al-profesorado-148017

Urrutia, M. E.et al. (2020). Emociones de docentes de la educación media superior ante los cambios del entorno durante el confinamiento por el COVID-19. International Journal of Developmental and Educational Psychology, núm. 2, 187-196. Recuperado de https://researchgate.net/publication/348704195_Emociones_de_docentes_de_la_educacion_media-superior_ante_los_cambios_del_entorno_durante_el_confinamiento_por_el Covid-19/link/600be82692851c13fe2dff8d/download

Vicente, Chloe (2012). FOCUSING. Entrevista a Edgardo Riveros [video]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=stlMxHxOjtQ

Whittaker, J. O. (1977). Psicología. Interamericana.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

RESEÑA

ADRIANA ANDRADE ESTRADA

Doctora en educación, Maestra en Pedagogía, Licenciada en Educación Preescolar y Profesora en Educación Preescolar, con experiencia profesional de 35 años en la Secretaría de Educación Pública como docente rural, docente frente a grupo, miembro del Consejo Técnico Estatal de Educación en el Estado de Veracruz, Apoyo Técnico Pedagógico en el Sector Cuauhtémoc y de la Coordinación de Educación Preescolar, directora de jardín de niños, supervisora del nivel preescolar y catedrática universitaria a nivel licenciatura, maestría y doctorado.

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

REFLEXIONES SOBRE LOS CAMBIOS EN LAS DINÁMICAS DE FORMACIÓN EN Y PARA LA INVESTIGACIÓN, GENERADAS POR LA PANDEMIA DEL COVID-19, EN TRES UNIVERSIDADES COLOMBIANAS

REFLECTIONS ON CHANGES IN THE TRAINING DYNAMICS IN AND FOR RESEARCH, GENERATED BY THE COVID-19 PANDEMIC, IN THREE COLOMBIAN UNIVERSITIES

Luz Marina Martínez Peña

Grupo de Investigación BIOINNOVA

Vicky Ahumada De La Rosa

Grupo de Investigación AMECI
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Semillero AMECI
Investigación de campo
Colombia

RESUMEN

Se presenta un avance de los resultados del proyecto en curso Prácticas pedagógicas que sustentan la formación en y para la investigación, en tiempos de pandemia, en tres universidades colombianas. El propósito fue reflexionar sobre los cambios en las dinámicas formativas en y para la investigación, que se desarrollan en el marco del currículum y de los semilleros de investigación,

durante la pandemia del COVID-19, en tres universidades colombianas: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Universidad de Cundinamarca (UdeC) y Universidad Libre (Unilibre). Es una investigación cualitativa de tipo descriptivo, que contó con la participación de 15 docentes investigadores en dos grupos de discusión, en los que compartieron sus percepciones y experiencias como lideres o dinamizadores de Semilleros de investigación. Dentro de los resultados preliminares se encontró que los participantes destacan la incertidumbre de los actores vinculados a los Semilleros de investigación, las afectaciones a los procesos de investigación en curso, la disminución en la vinculación de semilleristas y las nuevas formas para la gestión y socialización del conocimiento.

PALABRAS CLAVE

Educación Superior, Formación en y para la investigación, Prácticas pedagógicas, Pandemia COVID-19, Semilleros de investigación.

ABSTRACT

An overview of the results of the ongoing project "Pedagogical practices supporting training in and for research during the pandemic" is presented in three Colombian universities. The purpose was to reflect on the changes in the training dynamics in and for research that occur within the curriculum and research seedbeds during the COVID-19 pandemic in three Colombian universities: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Universidad

de Cundinamarca (UdeC), and Universidad Libre (Unilibre). It is descriptive qualitative research involving the participation of 15 teacher-researchers in two discussion groups, where they shared their perceptions and experiences as leaders or facilitators of research seedbeds. Among the preliminary results, participants highlighted the uncertainty among those involved in research seedbeds, the impact on ongoing research processes, a decrease in the involvement of research seedbed members, and new approaches to managing and disseminating knowledge.

KEYWORDS

Higher Education, Training in and for research, Pedagogical practices, COVID-19 Pandemic, Research seedbeds.

COMITÉ CIENTÍFICO

INTRODUCCION

La pasada emergencia sanitaria causada por la enfermedad COVID-19, nos ha dejado cambios que han impactado de manera significativa las prácticas pedagógicas que sustentan la formación en las instituciones de educación; cambios que, transcurridos estos dos años, podemos reconocer y reflexionar. La UNESCO-IESALC (2020), señala que aproximadamente 23,4 millones de estudiantes y 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe, fueron afectados por el cierre inicial de las instituciones educativas, lo que sin duda alguna, retó a la búsqueda de nuevas estrategias para la

continuidad de los procesos académicos; entre estas la apropiación y uso de herramientas digitales y ecosistemas institucionales que de forma generalizada requirió la inversión de mayor tiempo y esfuerzos por parte de la comunidad educativa. En este contexto el propósito de esta investigación en curso es identificar y reflexionar sobre los cambios en las dinámicas formativas en y para la investigación que se desarrollan en el marco del currículum y de los semilleros de investigación, durante la pandemia del COVID-19, en tres universidades colombianas: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Universidad de Cundinamarca (UdeC) y Universidad Libre (Unilibre).

COMITÉ CIENTÍFICO

MARCO TEORICO CONCEPTUAL

Las instituciones educativas, se vieron abocadas a la búsqueda de soluciones que permitieran la continuidad de los procesos académicos, lo cual se logró gracias a la inclusión de herramientas digitales y ecosistemas institucionales que las soportan, inicialmente, sin la debida planificación de la docencia, ni de ajustes metodológicos y de evaluación requeridos, condiciones que evidenciaron “carencias y desigualdades tanto en la disponibilidad de dichos recursos como en la preparación de profesores y alumnos para transitar hacia las modalidades de educación a distancia” (Alcántara, p.76), así como el peligro de un incremento en la deserción, además de nuevos elementos a considerar en la carga financiera para los estudiantes, los padres de familia y

las mismas instituciones educativas con relación a la adquisición de tecnologías e insumos para asumir las responsabilidades educativas en casa.

Se coincide con Maggio (2021), a dos (2) años después de la emergencia generada por dicha pandemia, que se ha logrado el retorno a las aulas de clase en las instituciones de educación superior de modalidad presencial, sin embargo, las soluciones tecnológicas y la adaptación de estrategias pedagógicas y didácticas asumidas durante la emergencia sanitaria, llegaron para quedarse, provocando cambios en las metodologías y en los sentidos de lo educativo.

De conformidad con lo anterior, se planteó una investigación, que pretende caracterizar las prácticas pedagógicas a través de las cuales, se forman a los estudiantes en y para la investigación, antes y durante la pandemia causada por el COVID-19, en tres universidades colombianas, con el propósito de recuperar estos saberes y experiencias formativas tanto al interior de los currículos, como de los Semilleros de Investigación, en donde se resignifican dichas prácticas, que evidencian concepciones, valores y sentidos, construidos en los encuentros y desencuentros interdisciplinarios de estudiantes y profesores, que convergen en la pluralidad de lo educativo, en el desarrollo ontológico y óntico del sujeto social; además, en lo axiológico y lo praxeológico en la atención y formación de quienes serán los futuros investigadores.

MARCO METODOLÓGICO

Se realizó una investigación cualitativa, orientada al reconocimiento de los cambios en las dinámicas formativas en y para la investigación; de tipo descriptivo, por cuanto, refiere enunciados para la construcción de tipologías, clasificaciones, relaciones y cierto nivel de formalización de los relatos (Ibáñez, 2000), que permiten una exploración global de dichas dinámicas, a través de las cuales, se forman los futuros investigadores, en tres instituciones colombianas de educación superior.

Este enfoque permitió la exploración, descripción y comprensión de manera intuitiva de estas dinámicas, dado su carácter social (Bonilla y Rodríguez, 2005), con el propósito de recuperar los conocimientos, valores y sentidos que para sus docentes, como protagonistas de primer orden, generó la pandemia del COVID-19, sobre la experiencia de formar en y para la investigación a través de cursos o asignaturas o seminarios de metodología de la investigación, del liderazgo de Semilleros de Investigación y de la dirección de proyectos de investigación, en las Escuelas de Salud y Educación de una universidad de modalidad virtual y en las Facultades de Ingeniería y de Ciencias Sociales de dos universidades de modalidad presencial. Exploración que se realizó a través de dos grupos de discusión realizados durante el mes de octubre del año 2022, con docentes de tres instituciones universitarias, quienes de manera voluntaria aceptaron la invitación.

COMITÉ CIENTÍFICO

 ISBN: 978-628-95101-5-7

Participaron 15 docentes investigadores (9 hombres y 6 mujeres), quienes desde distintas miradas interdisciplinarias (licenciatura en filosofía, en lenguas modernas, en educación con énfasis en lengua castellana, en educación preescolar y en ciencias sociales, ingeniería de sistemas, electrónica y metalúrgica, química farmacéutica, medicina y bacteriología), compartieron en dos grupos de discusión sus percepciones y experiencias como docentes de cursos o asignaturas del componente de investigación, investigadores y lideres o dinamizadores de Semilleros de investigación.

La información recabada se analizó a través de la codificación abierta, a partir de categorías deductivas e inductivas derivadas de las bases teóricas que sustentan el estudio, lo que posibilitó descubrir pensamientos, ideas y significados (Strauss y Corbin, 2002), que los docentes otorgan a sus prácticas formativas en el campo de la investigación, reconociendo el impacto que tuvo la pandemia del COVID-19 en estas.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En este documento se presenta los resultados preliminares obtenidos en los dos grupos de discusión realizados con los docentes-investigadores participantes, a quienes se les propuso como temática, la formación en y para la investigación a través del currículo, en los semilleros de investigación y en la dirección de proyectos de investigación, durante la pandemia generada por el COVID-19 y después de la pandemia.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Los resultados se presentan en dos grandes apartados: en el primero se ofrece una caracterización de los docentes participantes, la cual, favorece la comprensión de la trayectoria de estos docentes en el campo de la investigación, que permite validar sus vivencias sobre el reconocimiento de los cambios que produjo la pandemia del COVID-19, en las dinámicas y procesos formativos en y para la investigación, cambios que permiten reflexionar sobre los ajustes que se realizaron para enfrentar la contingencia, pero que sin duda, la transcendieron y hoy, se han incluido en las prácticas pedagógicas y didácticas. Y en el segundo apartado, se presentan las reflexiones frente a los cambios en las dinámicas orientadas a la formación en y para la investigación experimentados en pandemia.

COMITÉ CIENTÍFICO

CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES.

En los dos grupos de discusión realizados, participaron un total de 15 docentes de las tres universidades: 6 mujeres y 9 hombres; el 46,7 % corresponde a docentes de carrera o docentes ocasionales de la UNAD, el 33,3% vinculados a la Unilibre y el 20% restante son docentes de la UdeC.

En el grupo de docentes participantes ofreció distintas miradas desde la interdisciplinariedad, a saber: licenciados en filosofía, en lenguas modernas, en educación con énfasis en lengua castellana, en educación preescolar y en ciencias sociales, ingenieros de sistemas, electrónico y metalúrgico, químicos

 ISBN: 978-628-95101-5-7

farmacéuticos, médica y bacterióloga. La mayoría de ellos cuenta con formación posgradual a nivel de especialización, maestría y doctorado.

Todos los docentes participantes tienen o han tenido a su cargo cursos o asignaturas o seminarios de investigación, en los programas a los que pertenecen, así como la dirección de proyectos de investigación y el liderazgo de semilleros de investigación; cuentan con una experiencia docente que oscila entre 21 y 3 años, en programas de grado (11) y en programas de grado y posgrado (4).

Otra característica que comparten los docentes participantes, es una amplia experiencia en proyectos de investigación en calidad de investigadores principales o coinvestigadores, así como la de dirigir trabajos de investigación como opción de grado y el liderazgo de un semillero de investigación avalados institucionalmente (7) y los 8 restantes se encuentran vinculados a grupos de investigación clasificados en las categorías A (5), B (2) y C (1) de MinCiencias, con una trayectoria de 16 años el más antiguo y de un año el más reciente y, una participación de 4 hasta 30 estudiantes en los semilleros y grupos de investigación. Características y trayectorias que los validan como informantes clave en el presente estudio.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

CAMBIOS EN LAS DINÁMICAS ORIENTADAS A LA FORMACIÓN EN Y PARA LA INVESTIGACIÓN, GENERADAS POR LA PANDEMIA.

Los docentes-investigadores reconocieron que la pandemia del COVID-19, tuvo algunos impactos sobre el desarrollo de los procesos de formación en y para la investigación, que se realizan al interior de los semilleros de investigación, así como sobre el desarrollo de los proyectos de investigación. Los cambios en las dinámicas se centraron inicialmente en la incertidumbre de los actores vinculados a los Semilleros de investigación, afectaciones a los procesos de investigación en curso, disminución en la vinculación de semilleristas y nuevas formas de gestión y socialización del conocimiento. Seguido se presentan percepciones y experiencias de los docentes investigadores que participaron en el estudio.

INCERTIDUMBRES DE LOS ACTORES VINCULADOS A LOS SEMILLEROS

Los procesos educativos, en tanto procesos de carácter social, se vieron profundamente afectados por el confinamiento, medida sanitaria que se tomó para disminuir el contacto y la trasmisión de del SARS-Co V-2, durante los pasados 2020 y 2021. Condición que los docentes reconocieron como la

responsable del decaimiento generalizado en los procesos de investigación, tanto en estudiantes como docentes en la modalidad presencial y en menor grado en la modalidad virtual, que aún se vive en las universidades, la cual, se manifiesta en la sensible disminución en la elección, por parte de los estudiantes, de las opciones de grado relacionados con la investigación.

La rápida propagación de la pandemia llevó a las instituciones a tomar medidas administrativas, pasado el estupor de la parálisis total inicial, que se tradujeron en cambios en las estrategias pedagógicas y didácticas, de un día para otro, recayendo en los docentes la sustitución de las clase en las aulas, por la aplicación de estrategias tecnológicas en ambientes virtuales de aprendizaje, para las que no contaban con el conocimiento y la destreza en su manejo, además, de no tener la certeza sobre la duración de dichos cambios; cambios, que en estos últimos dos años, han favorecido la transición de un escaso uso de las tecnologías digitales (Paredes-Chacin, Inciarte y Walles-Peñaloza, 2020), a su uso permanente en los procesos educativos e investigativos.

Sin embargo, a pesar de las ventajas competitivas, que se le pueden atribuir al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Tics), en tanto medios que posibilitan el acceso a herramientas, recursos y contenidos, además, se constituyen en entornos, que promueven interacciones y experiencias educativas (Varguillas y Bravo, 2020), se ha requerido de un gran esfuerzo para adquirir conocimiento sobre la gran variedad de herramientas digitales y desarrollar las destrezas para integrarlas a las acciones educativas, lo que ha generado la necesidad de transformar, tanto en los docentes como

en los estudiantes, la mentalidad de brindar y recibir conocimientos, a la de estimular en los estudiantes, el desarrollo de la capacidad para construir sus propios conocimientos con la mediación del docente.

Esta transición inicialmente forzada por las condiciones de control sanitario impuestas por la pandemia, se ha ido consolidando en la implementación de una cultura digital, que ha representado todo un reto tecnológico (García-Peñavo & Corell, 2020), para las instituciones educativas y los integrantes de las comunidades académicas, con miras a lograr la innovación del proceso educativo, sin perder el propósito de formar ciudadanos críticos, que además de consumidores de contenido digital, sean capaces de producir tales contenidos (Ortiz-Colón, Ortega-Tudela & Román, 2019).

La implementación de una cultura digital acelerada por la pandemia, según los docentes participantes, generó cambios en las expectativas de un significativo número de estudiantes, dadas las dificultades que trajo consigo para continuar con los procesos de investigación en curso, así como enfrentar las nuevas interacciones formativas estudiante-estudiante, estudiante-docente, estudiante-contenidos y estudiante-realidad exterior, mediadas por las Tics, que los llevó a acentuar la percepción sobre el grado de dificultad que representan los procesos de investigación y el tiempo que se requiere para su desarrollo, prefiriendo otras opciones de grado, que aunque les implica incurrir en más gastos, les garantiza la finalización de su proceso formativo y obtención del título en un menor tiempo. Situación que causa una honda preocupación en los docentes-investigadores, por el impacto que tiene sobre el desarrollo de las

líneas de investigación, el sostenimiento de los semilleros de investigación y la posibilidad de contar con auxiliares de investigación, responsables, en parte, de la generación y circulación de nuevo conocimiento, una de las principales funciones de las universidades, que favorece el desarrollo de la ciencia, de la tecnología y la innovación y el desarrollo en los estudiantes de competencias y habilidades cognitivas y las relacionadas con el pensamiento crítico y las funciones superiores de pensamiento, que se fortalecen con los procesos metodológicos y sistemáticos, que sustentan la investigación de los problemas actuales en todos los ámbitos del conocimiento (Benites, 2023).

AFECTACIÓN A LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN EN CURSO

Paredes-Chacín, Inciarte y Walles-Peñaloza (2020), anticiparon como una de las consecuencias de la pandemia del COVID-19, la incidencia en la continuidad de los procesos de investigación, extensión y gestión, incidencia que ha sido reconocida por los docentes participantes en esta investigación, quienes consideraron como una de las mayores afectaciones generadas por el confinamiento, la dificultad para la recolección de la información con comunidades y para el desarrollo de la fase experimental en el laboratorio de los proyectos de investigación en curso, en los campos de la educación, la salud y de la ingeniería.

El impacto del confinamiento se sintió en las investigaciones proyectadas bajo el enfoque cualitativo, pero también, en las investigaciones de carácter cuantitativo, en cuanto a calidad y cantidad de la producción científica. En

ambas se produjo una abrupta suspensión de las actividades de trabajo de campo y de las actividades de investigación in situ (Cuenca y Scherttini, 2020), en los primeros meses del confinamiento, por la urgente necesidad de organizar las tareas de docencia en la modalidad virtual, se relegaron las actividades de investigación, así como las prácticas formativas y las de laboratorio. Por consiguiente, actividades investigativas como la recolección de datos a través de entrevistas, grupos focales, grupos de discusión, que implicaban interacción cara a cara, "fueron imposibles de conducir debido al confinamiento, cierre de lugares y espacios así como el incremento de riesgo de contagio de los participantes" (Barrales, 2023, p.3), situación que generó incertidumbre, stress, miedo, angustia en estudiantes y docentes como lo expresaron los docentes participantes y lo ratifica el mismo Barrales en sus resultados.

COMITÉ CIENTÍFICO

Transcurrida esta fase inicial del confinamiento, se retomaron lentamente las actividades investigativas, con restricciones en el aforo, que impedían el avance proyectado en los cronogramas de trabajo. Para solventar esta situación, las instituciones educativas se vieron forzadas a modificar en sus reglamentos, requisitos para favorecer cambios en las opciones de grado, así como el alcance de los objetivos de investigación y la tipología de los proyectos ya aprobados. Es así como se les permitió a los estudiantes el cambio de opciones de grado de investigación, por pasantías en las instituciones que así lo permitieron, sin penalidades de tipo económico y sin demora en los trámites administrativos. También se permitieron cambios de investigaciones que requerían de recolección de información con comunidades o grupos de sujetos,

 ISBN: 978-628-95101-5-7

por investigaciones de carácter documental, como revisiones sistemáticas y monografías, opciones que permitieron la graduación de los estudiantes en un tiempo prudente, dados los grandes perjuicios económicos provocados por la pandemia, que ejercían una gran presión sobre los padres de familia y sobre los mismos estudiantes.

En una siguiente fase, se retomó el trabajo de campo con ayuda de las Tics, las cuales “se incorporaron a todas las tareas de investigación en todas sus versiones” (Cuenca y Scherttini, 2020, p.2), modificando las prácticas metodológicas, sobre todo, en lo que tiene que ver con el uso de herramientas digitales en la recolección de información, las cuales, aunque permiten romper las barreras de tiempo y espacio, también, distancian al investigador de los sujetos investigados y de sus contextos naturales, por consiguiente, se vienen realizando rediseños de las dinámicas formativas, para que los estudiantes sean más conscientes y recursivos en la recuperación de elementos proxémicos que se dan en las interacciones cara a cara, de gran valor en las investigaciones de naturaleza cualitativa.

Estas nuevas condiciones para el desarrollo de la investigación en campos de las ciencias sociales, de la educación y de la salud, sin duda, se convierte en una fuente de futuras investigaciones, que nos permitan conocer el desarrollo de otras competencias y habilidades necesarias para el desarrollo de la investigación, ganadas o fortalecidas con el uso de herramientas digitales.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

DISMINUCIÓN EN LA VINCULACIÓN DE NUEVOS SEMILLERISTAS

Los estudiantes son actores imprescindibles en los semilleros de investigación pese a que en las instituciones estudiadas también pueden vincularse a estos los docentes, egresados y administrativos. En los escenarios presenciales se vio afectada la vinculación de nuevos integrantes a estos mientras que en los escenarios virtuales se mantuvo e incluso creció el número de estudiantes.

La vinculación de los estudiantes en tiempos de pandemia, al decir de los docentes participantes en el estudio, disminuyó obteniblemente a más del 70% lo que significó que los Semilleros se sostuvieron gracias a que los estudiantes previamente vinculados se mantuvieron en el proceso que ya habían iniciado. Pese a la divulgación de las convocatorias para atraer a nuevos estudiantes, las cuales se mantenían abiertas de manera permanente, el acercamiento de quienes lo hacían estaba referido puntualmente a la asesoría de su proyecto de grado y/o tesis. Para el caso de la universidad a distancia el número de estudiantes se incrementa por la disponibilidad de tiempo de docentes y estudiantes, y la flexibilidad para su incorporación y desarrollo de actividades.

Desde las percepciones y experiencias de los docentes, una de las limitantes fueron los factores “salud”, “tiempo” y “económico”. Respecto al primero, señalan que proteger la salud era prioridad y el distanciamiento social fue una de las estrategias para mitigar los contagios; la institución y sus actores

siguieron en suma posible las directrices de MinSalud. Frente al segundo, indicaron que los estudiantes les manifestaban tener sobrecarga académica y por ello la prioridad era desarrollar su plan de estudio relegando a un segundo o tercer plano las activades de investigación, sin que esto fuera garante para la aprobación de sus materias o asignaturas matriculadas.

En las dos universidades presenciales, los estudiantes tuvieron que adaptarse a las nuevas condiciones con el uso intensivo de las tecnologías, y esto representó un reto académico adicional que demandaba tiempo “extra” para su apropiación. En este sentido se coindice con Gómez et al. (2022) quienes en su estudio indicaron que se registran tasas bajas de participación en actividades de investigación y el factor “tiempo” obstaculiza la dinámica de los Semilleros de Investigación.

Con relación al factor “económico” dados los efectos que en esta materia se dieron en los hogares colombianos, en algunos casos resultó imperante que otro miembro de la familia aportara nuevos ingresos, y en este sentido algunos estudiantes en su contra jornada académica volcaron sus esfuerzos a nuevas actividades que les generaran ingresos, y otros a apoyar los negocios familiares para reducir los gastos. En otros casos, como ocurrió en las tres universidades en las que se desarrolló el estudio se incrementaron los aplazamientos de semestres, la no continuidad académica, la deserción temporal o definitiva de los estudiantes en sus programas académicos; como lo afirman en su estudio Ramos et al., (2021) en pandemia inicialmente las instituciones no estuvieron preparadas para apoyar económicamente o subsidiar la matrícula de estudiantes.

DESPREOCUPACIÓN POR OMISIÓN DE EMOCIONES EN DEMANDA

Los docentes concluyen que estos factores son claves y se constituyeron en fuertes obstáculos para la vinculación de estudiantes a sus Semilleros de Investigación; los estudiantes tienen claro que pertenecer a un Semillero demanda una inversión de tiempo y esfuerzos para participar pertinentemente en los proyectos, talleres, capacitaciones, cualificaciones, eventos entre otros.

NUEVAS FORMAS PARA LA GESTIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE CONOCIMIENTO

En ambas modalidades (presencial y virtual), la pandemia influyó en los procesos de interrelación social y personal con los estudiantes, que se tenía lugar en el aula de clase y en los demás espacios institucionales; interrelaciones prioritarias en los procesos de formación en y para la investigación en los contextos presencialidad y eventuales en la virtualidad, generando la necesidad de buscar nuevas herramientas de interacción con los estudiantes, a través de medios virtuales, por ende, se requirió de una mayor apropiación por parte de docentes y estudiantes de las herramientas tecnológicas.

Si bien el uso de las tecnologías se había hecho extensiva y cotidiana en las diferentes esferas de desarrollo en las que el hombre y la sociedad se desenvuelven, en las practicas educativas no estaban generalizadas (Román, 2020). En los grupos de discusión algunos docentes indicaron que antes de la pandemia las dinámicas de los Semilleros de Investigación eran netamente

presenciales, tanto en la gestión y la socialización del conocimiento con sus pares internos como externos; entonces pasar a entornos virtuales fue su primera experiencia, la cual, en un primer momento transitó un recorrido complejo dado que estructuralmente no estaba incorporada en sus procesos; los docentes de la universidad a distancia, manifestaron una posición contraria, porque al ser una universidad virtual el reto fue incorporar tecnologías más robustas e innovadoras para la gestión del conocimiento dado que se incrementaron las convocatorias internas, y el interés era participar activamente en estas.

Expósito y Marsollier (2020) señalan que en los ambientes virtuales se requieren de mayor autonomía e interactividad, y precisamente la carencia de estas fueron inicialmente un obstáculo para la buena experiencia del estudiante en la virtualidad, dado que, se rompió el modelo donde el docente era quien daba las rutas para la dinamización de los Semilleros. Precisamente, en buena parte del proceso de adaptación, los docentes investigadores trabajaron en proporcionar las herramientas y metodologías para que los estudiantes se motivarán a desarrollar su autonomía y mejorar sus interacciones con docentes, contenidos y sus pares.

Al decir de los docentes investigadores que participaron en el grupo de discusión, si bien la vinculación de estudiantes no se incrementaba como se esperaba, sostener las interacciones en la virtualidad ha favorecido la permanencia, tanto de quienes ya estaban vinculados, como la de los que se han incorporado en pandemia. Señalaron que, las herramientas más favorables para la gestión del conocimiento, las encontraron en los servicios de Google y

Outlook con los documentos compartidos en los que elaboraban proyectos e informes conjuntos. En tanto que la socialización del conocimiento para las reuniones propias de los Semilleros o el desarrollo de eventos se dieron preferencialmente en los espacios de Teams Meet, Zoom y Skype donde, simultáneamente grababan las sesiones para posteriores consultas.

Si en general los docentes investigadores manifestaron tener buenas experiencias en las dinámicas de sus semilleros con estos recursos en ambientes virtuales, y desde la consideración que los procesos formativos no pueden ya de dejarse sin el sustento tecnológico, vale la pena que a nivel institucional se tomen decisiones frente al uso de plataformas educativas robustas para una mejor gestión y socialización del conocimiento.

COMITÉ CIENTÍFICO

CONCLUSIONES

Con el regreso a la nueva realidad dejada por la pandemia, se puede aseverar que la disrupción digital en la educación superior provocó cambios en los procesos educativos y de investigación, favoreciendo metodologías activas, sustentadas en un uso más intensivo de las tecnologías de información y la comunicación, condición que por sí sola, no garantiza la transformación que tanto se les ha pedido a las instituciones educativas, por ello, es necesario seguir reflexionando sobre los cambios y adaptaciones, en procura de brindar una educación de calidad, innovadora y potenciadora del desarrollo ontológico

y óntico del sujeto social, así como de las dimensiones axiológicas y praxeológicas de la formación de quienes serán los futuros investigadores.

Es indiscutible el impacto que tuvo la pandemia en los procesos de formación en y para la investigación, así como en el desarrollo de los proyectos de investigación y en la motivación de los estudiantes hacia la investigación, que aún se tiene que afrontar, para seguir garantizando la generación de nuevo conocimiento, como una de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior.

REFERENCIAS

Alcántara Santuario, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En: H. Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 75-82. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

Barrales Martínez, A. (2023). La comunicación asesor-estudiante y el proceso de investigación. Contiendas post pandemia en nivel Posgrado. Revista Internacional de Humanidades, 18, 1-15. https://journals.eagora.org/revHUMAN/article/view/4981

Benites, R. (2021). La Educación Superior Universitaria en el Perú post-pandemia. Documento de política pública. Políticas y Debates Públicos, PUCP. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/176597

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Universidad de los Andes y Grupo Editorial Norma.

Cuenca, A. y Schettini, P. (2020). Los efectos de la pandemia sobre la metodología de las ciencias sociales. ESCENARIOS. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales, (32), 1-12. https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/10844/9714

Expósito, C.D. y Marsollier, R.G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. Educación y Humanismo, 22 (39), 1-22. https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214

García-Peñavo, FJ. y Corell, A. (2020). La CoVId-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? Campus virtuales, 9(2), 83-98. https://web-p-ebscohost-com.bibliotecavirtual.unad.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=334f718a-aa97-4fec-8523-813b81c66564%40redis

Gómez, C.A., Sánchez, V. y Estrada, G.E. (2022). Limitantes para la participación de los semilleros de investigación. Cultura, Educación y Sociedad, 13(2), 9-28. https://doi.org/10.17981/culteduso c.13.2.2022.01

Ibáñez, J. (2000). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. En: El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza Editorial.

Maggio, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia… y después. Integración y Conocimiento, 10(2), 203-217. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8171323

Ortiz-Colón, AM., Ortega-Tudela, JM. y Román García, S. (2019). Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática. Revista de ciencias sociales, 25(1), 11-20. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7025808

Paredes-Chacín, AJ., Inciarte González, A. y Walles-Peñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso

de tecnologías digitales por Covid-19. Revista de Ciencias Sociales, XXVI (3),98-117. https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index

Ramos, S., Bouzó, A. y Santiviago, C. (2021). Estrategias de apoyo estudiantil en tiempos de pandemia. Intercambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior, 8(1), 35-44. https://doi.org/10.29156/inter.8.1.5

Román, J.A.M. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. Revista Latinoamericana de Estudios, 50, 13-40. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.

UNESCO-IESALC (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125?posInSet=1&queryId=f09d4f2a-7fc4-447a-8dcc-05ab51beb3b5

Varguillas, C. S., y Bravo, P. C. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: Análisis desde la mirada estudiantil. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXVI (1), 219- 232. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7384416

RESEÑA

LUZ MARINA MARTÍNEZ PEÑA

Investigadora del Grupo de Investigación BIOINNOVA avalado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Magíster en Desarrollo

Educación y Social. Especialista en Salud Ocupacional. Fonoaudióloga. Docente asistente UNAD.

VICKY AHUMADA DE LA ROSA

Investigadora del Grupo de Investigación Ambientes de Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales (AMECI) avalado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC). Doctora en Educación. Magister en Administración y Supervisión Educativa. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo y Licenciada en Ciencias de la Educación: Ciencias Sociales y Económicas. Docente Asociada UNAD.

COMITÉ CIENTÍFICO

AGRADECMIENTOS

A la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD por la financiación del proyecto PG2802ECISA2022 de la Convocatoria 10 del 2021 para grupos de investigación, nodos especializados de conocimiento, y centros de investigación avalados por la UNAD 2da cohorte.