



EXPLORANDO LAS HUMANIDADES:

perspectivas y reflexiones sobre la
condición humana 2

ADILSON TADEU BASQUEROTE
(Organizador)



EXPLORANDO LAS HUMANIDADES:

perspectivas y reflexiones sobre la
condición humana 2

ADILSON TADEU BASQUEROTE
(Organizador)

Editora jefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora ejecutiva

Natalia Oliveira

Asistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecario

Janaina Ramos

Proyecto gráfico

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imágenes de portada

iStock

Edición de arte

Luiza Alves Batista

2024 por *Atena Editora*

Copyright © *Atena Editora*

Copyright do texto © 2024 Los autores

Copyright de la edición © 2024 *Atena*

Editora

Derechos de esta edición concedidos a

Atena Editora por los autores.

Open access publication by *Atena*

Editora



Todo el contenido de este libro tiene una licencia de Creative Commons Attribution License. Reconocimiento-No Comercial-No Derivados 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

El contenido de los artículos y sus datos en su forma, corrección y confiabilidad son de exclusiva responsabilidad de los autores, y no representan necesariamente la posición oficial de *Atena Editora*. Se permite descargar la obra y compartirla siempre que se den los créditos a los autores, pero sin posibilidad de alterarla de ninguna forma ni utilizarla con fines comerciales.

Los manuscritos nacionales fueron sometidos previamente a una revisión ciega por pares por parte de miembros del Consejo Editorial de esta editorial, mientras que los manuscritos internacionales fueron evaluados por pares externos. Ambos fueron aprobados para su publicación en base a criterios de neutralidad académica e imparcialidad.

Atena Editora se compromete a garantizar la integridad editorial en todas las etapas del proceso de publicación, evitando plagios, datos o entonces, resultados fraudulentos y evitando que los intereses económicos comprometan los estándares éticos de la publicación. Las situaciones de sospecha de mala conducta científica se investigarán con el más alto nivel de rigor académico y ético.

Consejo Editorial**Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Aline Alves Ribeiro – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Eufemia Figueroa Corrales – Universidad de Oriente: Santiago de Cuba
Profª Drª Fernanda Pereira Martins – Instituto Federal do Amapá
Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Lisbeth Infante Ruiz – Universidad de Holguín
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Profª Drª Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro Oeste
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanesa Bárbara Fernández Bereau – Universidad de Cienfuegos
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Freitag de Araújo – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia
Universidade de Coimbra
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Explorando las humanidades: perspectivas y reflexiones sobre la condición humana 2

Diagramación: Ellen Andressa Kubisty
Corrección: Maiara Ferreira
Indexación: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisión: Los autores
Organizador: Adilson Tadeu Basquerote

Datos de catalogación en publicación internacional (CIP)	
E96	Explorando las humanidades: perspectivas y reflexiones sobre la condición humana 2 / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acceso: World Wide Web Inclui bibliografía ISBN 978-65-258-2623-3 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.233241507 1. Ciencias humanas. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Título. CDD 101
Preparado por Bibliotecario Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARACIÓN DE LOS AUTORES

Los autores de este trabajo: 1. Certifican que no tienen ningún interés comercial que constituya un conflicto de interés en relación con el artículo científico publicado; 2. Declaran haber participado activamente en la construcción de los respectivos manuscritos, preferentemente en: a) Concepción del estudio, y/o adquisición de datos, y/o análisis e interpretación de datos; b) Elaboración del artículo o revisión para que el material sea intelectualmente relevante; c) Aprobación final del manuscrito para envío; 3. Acreditan que los artículos científicos publicados están completamente libres de datos y/o resultados fraudulentos; 4. Confirmar la cita y la referencia que sean correctas de todos los datos e interpretaciones de datos de otras investigaciones; 5. Reconocen haber informado todas las fuentes de financiamiento recibidas para la realización de la investigación; 6. Autorizar la publicación de la obra, que incluye las fichas del catálogo, ISBN (Número de serie estándar internacional), D.O.I. (Identificador de Objeto Digital) y demás índices, diseño visual y creación de portada, maquetación interior, así como su lanzamiento y difusión según criterio de Atena Editora.

DECLARACIÓN DEL EDITOR

Atena Editora declara, para todos los efectos legales, que: 1. Esta publicación constituye únicamente una cesión temporal del derecho de autor, derecho de publicación, y no constituye responsabilidad solidaria en la creación de manuscritos publicados, en los términos previstos en la Ley. sobre Derechos de autor (Ley 9610/98), en el artículo 184 del Código Penal y en el art. 927 del Código Civil; 2. Autoriza y estimula a los autores a suscribir contratos con los repositorios institucionales, con el objeto exclusivo de difundir la obra, siempre que cuente con el debido reconocimiento de autoría y edición y sin fines comerciales; 3. Todos los libros electrónicos son de acceso abierto, por lo que no los vende en su sitio web, sitios asociados, plataformas de comercio electrónico o cualquier otro medio virtual o físico, por lo tanto, está exento de transferencias de derechos de autor a los autores; 4. Todos los miembros del consejo editorial son doctores y vinculados a instituciones públicas de educación superior, según recomendación de la CAPES para la obtención del libro Qualis; 5. No transfiere, comercializa ni autoriza el uso de los nombres y correos electrónicos de los autores, así como cualquier otro dato de los mismos, para fines distintos al ámbito de difusión de esta obra.

Diferentes estudios a nivel mundial han resaltado la importancia de las humanidades como el conocimiento que más íntimamente se relaciona con el ser humano. Entre sus campos de estudio se encuentran aquellos que abarcan diversas expresiones del comportamiento humano, desde las creaciones literarias como formas de describir, explicar o concebir el mundo hasta la objetivación del espíritu humano en las artes.

En esa dirección, la obra *Explorando las Humanidades: **Perspectivas y Reflexiones sobre la Condición Humana*** presenta dieciocho textos que relacionan diferentes campos de estudio de las Humanidades y con temáticas cotidianas, científicas y epistemológicas. Entre los temas presentados se encuentran objetos de aprendizaje, educación primaria, educación, universidad pública, salud bucal, género y anticorrupción, afrodescendientes, educación intercultural, educación bilingüe, mecenazgo, educación intercultural, entre otros.


Agradecemos a los autores que creyeron en el trabajo por tener potencial para difundir sus investigaciones y esperamos contar con nuevos autores en otras ocasiones. Además, destacamos el potencial de Atena Editora en la difusión académica y la democratización.

¡Que la lectura sea atractiva!

Adilson Tadeu Basquerote

CAPÍTULO 1 1**LA GESTIÓN DOCUMENTAL EN FUNCIÓN DE LA PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO**

Elvis García Gómez
 Norca Favier Chibas
 Haydee Cachimaille Duvergel
 Adilson Tadeu Basquerote
 Marlene Vargas Rodríguez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2332415071>


CAPÍTULO 2 11**CALIDAD DE LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE EN UN REPOSITORIO TEMÁTICO**

Cecilia Godina González Pilar
 Eduardo García Sánchez
 Francisco Javier Martínez Ruiz
 José Manuel Cervantes Miramontes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2332415072>

CAPÍTULO 3 21**EDUCACIÓN: INCLUSIÓN Y RESIGNIFICACIÓN DE LOS DERECHOS PARA UNA CULTURA DE CONVIVENCIA EN BUENAVENTURA**

Armando Arboleda Riascos
 David Armando Arboleda Núñez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2332415073>

CAPÍTULO 4 39**COMPETENCIAS CIENTÍFICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**

Sandra Milena Agudelo Escobar

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2332415074>

CAPÍTULO 5 48**EL HUMANISMO EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA**

Rocío Díaz Alaffita
 Guillermo Flores Miller
 Alexandro Gurrola Díaz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2332415075>

CAPÍTULO 6 59**ESPACIO DISPONIBLE PARA LA ERUPCIÓN DE TERCEROS MOLARES INFERIORES**


Juan Fernando Casanova Rosado
 Juan Alejandro Casanova Sarmiento
 Alejandro José Casanova Rosado

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2332415076>

CAPÍTULO 768

EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES BLANDAS ADQUIRIDAS EN EL ÁMBITO ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE LA CIÉNEGA, CALENDARIO 2023A

Ivonne Haydé Navarro Guerrero
 Claudia Karina Vaca Barajas
 Jessica Arlette Cárdenas Castellanos
 María Luisa Villasano Jain
 Adriana Araceli Valdivia
 Rosa Angélica Calderón Villaseñor
 Agustín Zúñiga Flores
 Laura Eugenia Paz
 Dinora Alejandra Paz Ramírez
 Ramiro Paz Ramírez
 Juan Carlos Aguilar Ibarra
 José Leonardo Paz Rodríguez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2332415077>

CAPÍTULO 880

FORTALECIENDO LA POLÍTICA NACIONAL ANTICORRUPCIÓN: AGENDA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y ANTICORRUPCIÓN

Susana Friné Moguel Marín
 Marcela Leticia López Serna
 Blanca Patricia Talavera Torres
 Rafael Enrique Valenzuela Mendoza
 Jorge Gabriel Gasca Santos
 Sergio Villarreal Nogales
 Neyra Josefa Godoy Rodríguez
 Mariana Belló

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2332415078>

CAPÍTULO 9 91

FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO GENERAL POR COMPETENCIAS


Rita Elizabeth Soto Sánchez
 Jazmín Aviña López
 Nansi Ysabel García García
 María Dolores Huizar Contreras
 Raúl González Orozco
 Oscar Zaragoza Vega
 Ernesto Gerardo Castellanos Silva
 Julieta Fávila Vega

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2332415079>

CAPÍTULO 10..... 106

HOGAR VS CONTINUIDAD EDUCATIVA - UNA MIRADA A LAS MUJERES AFRODESCENDIENTES DEL VALLE DEL CHOTA Y LA FORMACIÓN DOCTORAL


Delgado Gangula Alejandra Lisbeth
Gonzalez Sampedro Tatiana de Lourdes
Morales Maria Augusta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.23324150710>

CAPÍTULO 11 115

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y SU DESARROLLO EN COMUNIDADES INDÍGENAS DEL ESTADO BOLÍVAR

Carla Pérez Alvarez
Gilberto Enrique Resplandor Barreto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.23324150711>

CAPÍTULO 12..... 123

LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN LAS ESCUELAS NORMALES EN MÉXICO

Misael Enríquez Félix
Félix Jonathan Díaz Tuyub
Karina Guadalupe Flores Hoyos
Diana Pavlova Parra González
Luis Ignacio Riosmena Gaxiola
Manuel Héctor García Palomares

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.23324150712>

CAPÍTULO 13..... 136

LA IMPORTANCIA DE IDENTIFICAR LAS CAUSAS DE LA FALTA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LOS BACHILLERATOS DE ESCUELA VOCACIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Jazmín Aviña López
Jorge Luis Barrera Rivas
Ernesto Gerardo Castellanos Silva
Julieta Fávila Vega
Raúl González Orozco
María Dolores Huizar Contreras
Silvia Katuska Meza Huizar
Rita Elizabeth Soto Sánchez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.23324150713>

CAPÍTULO 14..... 147


LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA CON ENFOQUE EN COMPETENCIAS COMO COMPLEMENTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Flérida Moreno Alcaraz
Anselmo Álvarez Arredondo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.23324150714>

CAPÍTULO 15..... 157**PROCESOS INMERSIVOS EN LOS VIDEOJUGADORES**

Joel Cuéllar López

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.23324150715>**CAPÍTULO 16..... 168****PROYECTO DE INTERVENCIÓN, LA MÚSICA EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES**

María Dolores Huizar Contreras

Rita Elizabeth Soto Sánchez

Jazmín Aviña López

Nansi Ysabel García García


Raúl González Orozco

Luz María Zepeda Álvarez

Héctor Alejandro Vela Villarreal

Martha Patricia Gutiérrez Pérez

Jorge Luis Barrera Rivas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.23324150716>**CAPÍTULO 17..... 183****SALUD MENTAL EN LOS ADOLESCENTES EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA**

Rita Elizabeth Soto Sánchez

Nansi Ysabel García García

Oscar Zaragoza Vega

Martha Patricia Gutiérrez Pérez

Luz María Zepeda Álvarez


Héctor Alejandro Vela Villarreal

Silvia Katuska Meza Huizar

María Dolores Huizar Contreras

Raúl González Orozco

Jazmín Aviña López


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.23324150717>**CAPÍTULO 18..... 194****USO DE LAS TIC EN NIÑOS Y NIÑAS DE CONTEXTOS INTERCULTURALES: ENTRE LA INCREULIDAD Y LA ADAPTACIÓN**

Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Francisco Javier Blanchar Añez

Karolaim Gutiérrez Valencia

Karen Hasleidy Machado

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.23324150718>

CAPÍTULO 19.....205

CONSULTA PREVIA A LOS PUEBLOS INDIGENAS U ORIGINARIOS EN EL PERÚ, 2011 - 2024

Illich Xavier Talavera Salas

Carmen Eliza Zela Pacori


Darío Jesús Portillo Calsina

Ronald Mamani Ticona

Jhon Mamani Martínez

Enrique Gualberto Parillo-Sosa

Wenceslao Quispe Borda

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.23324150719>

ACERCA DEL ORGANIZADOR 215

ÍNDICE REMISIVO 216

LA GESTIÓN DOCUMENTAL EN FUNCIÓN DE LA PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO

Fecha de aceptación: 01/07/2024

Elvis García Gómez

Ms.C., Especialista del Centro de Documentación e Información Científico Técnica, Universidad de Guantánamo, Cuba
<https://orcid.org/0000-0001-8656-7072>

Norca Favier Chibas

Dr. C., Profesora Titular, Facultad Agroforestal, Universidad de Guantánamo, Cuba
<https://Orcid.org/:0000-0001-7767-3981>

Haydee Cachimaille Duvergel

Ms.C., Especialista del Centro de Documentación e Información Científico Técnica, Universidad de Guantánamo, Cuba
<https://orcid.org/0000-0003-2010-7799>

Adilson Tadeu Basquerote

Dr. C., Profesor Titular, Universidad para el desarrollo de Alto Valle de Itajaí (UNIDAVI), Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-6328-1714>

Marlene Vargas Rodríguez

Dr. C., Profesora Auxiliar, Facultad Ciencias Técnicas de la Educación, Universidad de Guantánamo, Cuba
<https://orcid.org/0000-0002-9690-2038>

INTRODUCCIÓN

Una nación es definida e identificada por su herencia, legado y tradiciones que conforman sentimientos e ideales, en los que se fundan la unidad de sus miembros, que integran tanto su origen como su destino e identidad. El genio de una nación es construir y desarrollar el futuro preservando el pasado; conciliar el desarrollo económico, cultural y espiritual de manera sostenible. Es en este sentido que el patrimonio hace un aporte invaluable. De ahí la importancia de su protección legal, conservación y restauración en los archivos. El estado de conservación en los archivos cubanos, país de clima tropical, está asociado directamente a factores climatológicos y ecológicos, así como químicos, físicos, físico – mecánicos y biológicos que actúan de forma permanente y de conjunto, y que afecta las condiciones de permanencia y durabilidad de los documentos.

Es necesario destacar entonces, que la palabra archivo proviene del latín

Archivum, y éste del griego Archeión que significa principio, origen. Hablar del origen de los archivos es hablar de la historia del hombre y de la aparición de los primeros testimonios escritos que sentarían las bases de lo que hoy son los archivos. Se asume los criterios de Mesa (2012, p. 153), que plantea que:

El origen de los fondos se remonta al reinado de Felipe V, a inicios del siglo XVIII, cuando se organizó toda una estructura administrativa para eliminar los fueros y privilegios y unificar el sistema de dominación tanto en la península como en las colonias. En el mundo colonial se concretó en instituciones judiciales, administrativas, políticas, y en la creación -en villas y ciudades importantes- de entidades como las Tenencias de Gobiernos y la Anotaduría de Hipotecas, con la consecuente subordinación de las autoridades locales representadas en los Cabildos.

En este sentido, el archivo de la Universidad de Guantánamo se configura como un servicio único integrado por los diferentes archivos que constituyen las etapas del ciclo de vida del patrimonio documental. Conservan los documentos producidos en el desarrollo de las funciones y actividades brindando un servicio especializado en la gestión, conservación y difusión de los mismos, con finalidades administrativas, docentes e investigativas.

Las actividades y funciones del archivo de la Universidad de Guantánamo se enmarca dentro del régimen jurídico general sobre archivos y documentos del Ministerio de Educación Superior (MES) y de las normativas específicas de cada universidad. Al hablar del archivo en la Universidad de Guantánamo, es importante referirse también a la fundación y relación con el Centro de Documentación de la Universidad que conserva y atesora lo documentos.

Desde la fundación del Centro de Documentación en la Universidad (Cuando año) se trabaja en conjunto con el archivo de la Universidad. Ambos se consagran en la conservación y restauración de los documentos, en vistas a proteger el Patrimonio Documental de la Universidad. El Patrimonio Documental lo constituye el conjunto de documentos generados o reunidos en el ejercicio de la actividad de las personas naturales o jurídicas, que por su valor económico, político, social, científico técnico, legal, cultural, político, histórico o para la defensa, requiere ser conservado de forma permanente.

La preservación del patrimonio es parte fundamental, ya que los documentos son evidencias de los eventos pasados y del presente. El estudio del patrimonio nos facilita el entendimiento de los sucesos históricos a través de la investigación.

En este sentido, este trabajo aborda aspectos para identificar y localizar investigadores que publican libros o resultados de investigaciones, así como la identificación de las áreas de vulnerabilidad que presenta la biblioteca para la conservación de los fondos patrimoniales, todo esto con el fin de socializar y promoverlos fondos de la universidad.

DESARROLLO

Al caracterizar la biblioteca de la universidad, insertándola en el contexto del patrimonio documental de la nación cubana, se aprecia como ésta no escapa a la problemática archivística del mundo y de nuestro país, encontrándose inmersa en todo un complejo proceso de armonización entre el archivo administrativo y los de gestión, promoviendo toda una cultura de la gestión documental y de archivos en el centro, que nos lleve por la vía de un correcto tratamiento a la documentación, que hoy forma parte del Patrimonio Documental Universitario.

El patrimonio documental es parte significativa y concreta de la memoria colectiva de los pueblos del mundo. Representa una parte importante del patrimonio cultural y se constituye por todas aquellas manifestaciones registradas que dan cuenta de la evolución del pensamiento, de los descubrimientos y de los logros de la sociedad. Es el legado del pasado a la comunidad mundial presente y futura.

El patrimonio documental comprende una amplia gama de registros inscritos textuales y no textuales; imágenes (fijas); registros sonoros, audiovisuales y virtuales que son conservables, reproducibles y trasladables, que a través de su estudio y difusión contribuyen al conocimiento de una sociedad, un tiempo o un proceso determinado y a crear vínculos entre el pasado y el presente.

Cada documento o grupo documental, ya sea una colección o fondo, presentan un contenido informativo y un soporte, que son valores intrínsecos patrimoniales que deben ser conocidos, preservados y transmitidos. Este y otros tópicos son profundizados en el texto Directrices para la salvaguardia del Patrimonio Documental preparado por la Unesco.

En la Universidad de Guantánamo, el patrimonio está conformado por todos los documentos no convencionales (tesis de doctorado, tesis de maestrías, trabajos de diplomas, manuscritos, trabajos investigativos) y por otro lado, los libros escritos por autores del centro, revistas, entre otros. La preservación de estos es parte fundamental, ya que los documentos son evidencias de los eventos pasados y del presente. El estudio de los archivos nos facilita el entendimiento de los sucesos históricos a través de la investigación.

Por otro lado, la característica que debe tener la preservación de los documentos es mantener la integridad de los mismos en tres sentidos: la integridad física, que es la materialidad del documento; la integridad intelectual, que es el contenido; y la integridad intencional, que es la intención y el fin del documento. Las formas y métodos de la conservación documental se lleva a cabo a través de técnicas de reproducción: la fotocopia, la microfilmación y, por último, la digitalización, que permite hacer copias con mucha rapidez conservando una buena calidad de imagen.

Todo esto se realiza bajo el cumplimiento de las legislaciones vigentes en materia de archivos, que al efecto han sido orientadas en el país, encontrándonos en el camino con retos a resolver en el desarrollo de la misión encomendada debido al necesario y creciente desarrollo de las Ciencias de la Información.

En la universidad, el archivo se configura como un servicio único integrado por los diferentes archivos que constituyen las etapas del ciclo de vida del patrimonio documental. Conservan los documentos producidos en el desarrollo de las funciones y actividades brindando un servicio especializado en la gestión, conservación y difusión de los mismos, con finalidades administrativas, docentes e investigativas. Las actividades y funciones del archivo de la universidad tienen que enmarcarse dentro del régimen jurídico general sobre archivos y documentos del MES y de las normativas específicas de cada universidad.

Para la actividad archivística, la universidad dispondrán de archivos de Gestión, archivo central, según lo establecido y concretado en las disposiciones del CITMA, que se expresan a través de la Dirección General de Archivos y que estarán caracterizados por:

Archivos de Gestión: existen por la presencia de una unidad orgánica productora de documentos, donde nace y se conserva hasta tanto es útil y consultado, son de utilización en la gestión cotidiana de dirección y para la toma de decisiones oportunas. Con carácter general, y salvo excepciones, no podrá custodiar documentos que superen los cinco años de antigüedad.

Archivos Centrales: coordinan y controla el funcionamiento de los distintos archivos de gestión y reúnen los documentos transferidos por los mismos una vez finalizado su trámite y cuando la consulta no es constante. El archivo central tiene como misión fundamental el estudio y valoración de las series documentales, que en su conjunto conforman el fondo de la institución u organismo productor. En virtud de la normativa vigente, custodian documentos por un plazo de hasta 25 años. Se corresponden con la segunda etapa de vida de los documentos, son el eje fundamental de control de todo el sistema y son responsables de la aplicación de las normas de procedimiento.

Debe de existir una vinculación entre la biblioteca y el archivo, con un mismo objetivo de conservación y restauración de los documentos. Así, el término conservación, en el ámbito de los archivos y bibliotecas, hace referencia a todas aquellas medidas destinadas a proteger adecuadamente los documentos, con el fin de prolongar su utilización en condiciones óptimas durante el mayor tiempo posible.

La preservación de los archivos y bibliotecas es parte fundamental, ya que los documentos son evidencias de los eventos pasados y del presente. El estudio de los archivos nos facilita el entendimiento de los sucesos históricos a través de la investigación.

El fondo bibliográfico y documental, tanto físico como digital, se deteriora de forma acelerada debido a una serie de factores. El material documental es un bien con una vulnerabilidad elevada, expuesto a cantidad de amenazas de diferente índole. La conservación preventiva es la única vía para proteger el fondo documental y por ello, cabe destacar la importancia de los Archivos en la conservación y la preservación de la documentación.

Factores del deterioro del material documental en la biblioteca

- Factores ambientales: humedad, temperatura, luz y polvo
- Factores biológicos: microorganismos, insectos y vertebrados
- Factores inducidos por el hombre
- Factores catastróficos o accidentales

En este tipo de edificios son frecuentes los problemas de humedades, instalaciones eléctricas obsoletas, etc., el exterior del edificio también influirá en la conservación, pues un entorno contaminado o degradado dificultará las medidas de conservación preventiva. También hay que hablar del uso y la manipulación de los fondos, pues no siempre se hace de una forma responsable y cuidadosa; y por último, están los actos violentos o robos para el provecho económico o para la satisfacción de coleccionistas.

A través de la observación que permitió diagnosticar las condiciones de almacenamiento, y los diferentes métodos empleados, se logró detectar estas deficiencias, y se propusieron acciones para elevar la calidad de conservación de los documentos y una mejor gestión documental. El Cuadro 1 presenta el guía de observación que tiene el objetivo de diagnosticar el estado físico de los documentos, así como las condiciones ambientales y de organización del fondo bibliográfico, en la biblioteca de la Universidad de Guantánamo.

Elementos a observar	
Estado físico de la colección	<ul style="list-style-type: none">- Desgaste- Manchas- Decoloración- Encuadernación defectuosa
Condiciones de almacenamiento	<ul style="list-style-type: none">- Humedad- Limpieza del local y los documentos- Iluminación- Temperatura- Ventilación- Estado de la estantería- Actividad biológica: insectos, hongos y roedores- Organización

Cuadro 1. Guía de observación.

Fuente: Preparado por los autores (2024).

En la práctica cotidiana dentro de las universidades, el Archivo de Gestión o de oficina, en conjunto con la biblioteca de la Universidad de Guantánamo, conserva información que puede resultar de gran valor, tanto para docentes como estudiantes en las investigaciones que realicen.

Los documentos tienen vigencia si son utilizados y pueden perdurar en dicho archivo, luego pasan al Archivo Central, donde su uso es menos frecuente por investigadores (profesores, estudiantes, y otros). En éste se recibe, organiza y guarda, por un plazo de hasta 25 años los documentos transferidos por los de Gestión y es aquí la creación del Archivo Universitario, que conserva los documentos de cualquier fecha o soporte material, producidos en el desarrollo de las funciones y brinda un servicio especializado en la gestión, conservación y difusión de los mismos, con finalidades administrativas, docentes e investigativas. De esta manera, el proceso brinda información a todo tipo de persona, tanto jurídica como natural cuando es solicitada la misma.

Se ha tenido en cuenta para la definición de los principales problemas de Conservación del Patrimonio Documental de la Universidad, aquellos de mayor impacto, entre los que tenemos:

- El pobre conocimiento de los principios y métodos de la archivística contemporánea.
- Los recursos humanos disponibles no son empleados en su totalidad en la gestión documental y de archivos.
- La falta de depósitos que reúnan las condiciones necesarias para la conservación de los documentos.
- Pérdida de la Integridad del Patrimonio Documental.

El pobre conocimiento de las resoluciones y regulaciones para la conservación preventiva de documentos en papel y soportes especiales, como la Resolución 201 del 2020 Lineamientos generales para la conservación de las fuentes documentales de la República de Cuba.

El recurso humano es el elemento fundamental para la ventaja competitiva y por lo tanto, éste se constituye en un componente esencial para cualquier tipo de institución. Este elemento común es el diferenciador que hace que haya competitividad, puesto que esta debe demostrarse, debe medirse y se debe comparar.

Los recursos humanos en la gestión documental, desempeñan un papel importante pues:

- Aumenta la motivación y satisfacción laboral y personal.
- Facilita el aprendizaje y el intercambio de información.
- Desarrolla el potencial y talento de sus miembros.
- Incrementa los niveles de participación en los empleados dentro de la empresa.

La falta de depósitos que reúnan las condiciones necesarias para la conservación de los documentos. Los documentos deben ser conservados de forma temporal o permanente, según los plazos establecidos, por lo que una vez que vence el mismo, deben ser transferidos a los correspondientes archivos, como está regulado en el Decreto Ley 265 del 2000, teniendo en cuenta las medidas de seguridad y preservación.

Los documentos se archivan sin las más mínimas condiciones de conservación, en lo que puede incidir factores ambientales como son temperatura, humedad relativa, la luz, ataque de agentes biológicos (biodeterioro), fundamentalmente hongos, insectos y ácaros y daños por acción de contaminantes atmosféricos (aire), desde partículas como el polvo, entre otros.

Por otro lado, la falta de estantes metálicos, locales más amplios, mobiliario adecuado para desarrollar las actividades y funciones relacionadas con la actividad archivística y la adecuada conservación de los documentos según lo establece la Resolución 41/09 de 2021 Lineamientos para la conservación de fuentes documentales.

El patrimonio en su esencia, es un recurso no renovable, por ello es urgente generar políticas eficaces, mecanismos económicos viables y el compromiso social y político necesario para el conocimiento, la protección, conservación y manejo del mismo, que como se conoce, es importante por lo significativo, trascendente, representativo, único y que identifica.

Resultados alcanzados en la Universidad de Guantánamo para la protección y conservación del Patrimonio Documental

En el archivo de la Universidad de Guantánamo se está rescatando el Patrimonio Documental del Centro, en conjunto con la biblioteca universitaria, se cuenta con libros digitales e impresos cuyos autores son profesores de la institución. Una vez que los problemas fueron identificados, se estableció un plan de acción con el que se pretendió erradicar las deficiencias detectadas. Esta herramienta delimita, no solo las acciones a realizar, sino también los responsables y fechas de cumplimiento.

El plan abarca cuestiones relacionadas con la planificación y organización del trabajo, la gestión y capacitación de los recursos humanos, el desarrollo de la colección, la habilitación física, almacenamiento y manipulación documental, el estado de la infraestructura y el equipamiento tecnológico y la educación de usuarios.

La ejecución de las acciones previstas, tanto a corto como a largo plazo, implica la salvaguarda de valiosa información, a la vez que la mejora de los servicios bibliotecológicos brindados por la institución en apoyo a la docencia, la asistencia y la investigación.

Principales acciones

- Desarrollo de un amplio plan de actividades anuales que incluye seminarios, capacitaciones y taller a los gestores de archivos y bibliotecas.
- Elaboración del manual de procedimientos para el funcionamiento del sistema institucional de biblioteca.
- Evaluación, asesoramiento y control, lo que permite identificar si se avanza o no.

- Elaboración del plan de reducción de desastres del Patrimonio Documental a partir de lo establecido en la Resolución 201 del 2020.
- Seguimiento sistemático, con el establecimiento de un plazo específico para alcanzar su efectividad.

Las acciones que se proponen estarán encaminadas a resistir al máximo las amenazas y atenuar rápidamente las debilidades, con el propósito de favorecer la conservación y preservación del fondo documental de la Biblioteca de la Universidad de Guantánamo, y contribuir a la calidad de los servicios bibliotecarios. La ejecución de las acciones previstas, tanto a corto como a largo plazo, implicaría la salvaguarda de valiosa información, a la vez que la mejora de los servicios bibliotecológicos brindados por la institución en apoyo a la docencia, la asistencia y la investigación.

Una vez implementadas las acciones las máximas autoridades universitarias les están dando su atención al patrimonio universitario, a tono con las más recientes normativas avaladas por el Consejo de Estado, en especial al referido patrimonio documental como queda recogido en la Gaceta Oficial y se eleva la capacitación de los responsables de estas y la mejora de la infraestructuras que contribuyan a su salvaguarda.

Se cuenta con personal calificado en las ciencias de la información al frente de la actividad y la voluntad de conservar y preservar el fondo documental por parte del personal de la información y el apoyo institucional. Con las acciones se logró fortalecer el proceso de conservación de los fondos documentales y se está trabajando para digitalizar estos en su totalidad. Se identifican algunos riesgos institucionales y ambientales que requieren mitigarse para asegurar la sostenibilidad completa de los resultados.

La evidencia permite determinar que los resultados logrados han contribuido a que hoy la Universidad, cuenta con un Patrimonio Documental a pesar de que se necesita seguir recuperando y digitalizar, algunos de estos. Los resultados obtenidos muestran las potencialidades de la biblioteca universitaria para el cumplimiento de los objetivos trazados.

CONCLUSIONES

Las bibliotecas, con la introducción de las tecnologías siguen siendo una fuente recreativa, informativa y de conocimiento de todo un país y una nación, convirtiéndose en registro histórico de la identidad nacional, donde se encuentra todo un patrimonio documental que acompaña al lector en la adquisición del conocimiento. El papel de las bibliotecas universitarias en el rescate y la difusión de la identidad y el patrimonio, es un eslabón esencial en la conservación de la memoria histórica de la humanidad, y de la propia universidad, implica un reconocimiento de la memoria histórica social y comunitaria, donde se encuentra el presente, un pasado que incluye desde los orígenes de un país hasta el desarrollo actual, su conservación y difusión, permite que las nuevas generaciones lo conozcan y lo reconozcan como propio.

La conservación de la memoria documental es un hecho que necesariamente les corresponde a las bibliotecas y los bibliotecarios, los cuales deben estar preparados para asumir dicha tarea y rediseñar sus servicios, como agentes culturales y educativos que son.

REFERENCIAS

Consejo de Estado de la República de Cuba. (2017). *Decreto Ley No. 350, de la Capacitación de los Trabajadores*. No13. Gaceta Oficial del 13 de febrero de 2018, (GOC-2018-55-13). <http://www.gacetaoficial.cu>

_____. (2020). *Decreto Ley No.3/020, del Sistema Nacional de la Gestión Documental y Archivo*. Gaceta Oficial No.55 del 31 de julio de 2020, (GOC-2020-513-055). <http://www.gacetaoficial.cu>

_____. (2021). *Decreto Ley No. 265/09 del Sistema Nacional de Archivos de la República de Cuba*. Gaceta Oficial No.55 del 31 de julio de 2020, (GOC-2020-513-055). <http://www.gacetaoficial.cu>

Consejo de Ministros de la República de Cuba. (2021). *Decreto Ley No.7/020. Reglamento del sistema Nacional de Gestión documental y Archivos de la República de Cuba*. Gaceta Oficial del 20 de febrero de 2020, (GOC 2020-514-055). <https://www.3ce.cu/sites/default/files/2023-01/decreto-ley-7-2020-del-sistema-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion.pdf>.

Cruz, J. R. (1995). *La Gestión de documentos en el Estado Español: Balance y perspectivas*. Métodos de Información, vol. 4. No. (17-18), p. 30. Félix Varela.

Duplá del Moral, A. (1997). *Manual de Archivos de oficinas para gestores*. Ediciones Jurídicas y Sociales. 355 p.

Mesa, M. (2012). *Los archivos históricos cubanos: fuentes para la investigación histórica*. Archivo Nacional de Cuba/ Sistema Nacional de Archivos. <file:///C:/Users/Yeni/Downloads/273594-Text%20de%20l'article-373332-1-10-20140204.pdf>

Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. (2000). *Resolución 202/20 Reglamento del Decreto Ley No. 265/2000. Lineamientos Generales para la digitalización de las fuentes Documentales de la República de Cuba*. Archivos de la República de Cuba. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=89981>

_____. (2021). *Resolución 41/09 Lineamientos metodológica para la conservación de las fuentes documentales*. Archivos de la República de Cuba. <http://censoarchivos.mcu.es/CensoGuia/archivodetail.htm>.

_____. (2022). *Manual de Procedimientos para la complementación de la base normativa del Sistema Nacional de Gestión Documental*. Archivos de la República de Cuba. <https://www.parlamentocubano.gob.cu/sites/default/files/documento/2021-12/MANUAL-DE-PROCEDIMIENTOS.pdf>

_____. (2022). *Resolución 73/04 Reglamento del Decreto Ley No.221/2001 De los Archivos de la República de Cuba*. <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/resolucion-73-de-2021-de-ministerio-de-trabajo-y-seguridad-social>

_____. (2020). Resolución 201/2020 *Lineamientos Generales para la conservación de las Fuentes Documentales de la República de Cuba* del 10 de julio del 2020, (GOC2020-515-055). <https://www.parlamentocubano.gob.cu/sites/default/files/documento/2021-12/resoluciones.pdf>

Ministerio de Educación Superior. (2022). *Resolución No. 47. Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias*. Gaceta Oficial No. 129 Ordinaria de 19 de diciembre de 2022. (GOC-2022-1133-O129). <http://www.gacetaoficial.cu>.

Mugica, M. (2005). *Gestión documental y organización de archivos*. La Habana, Cuba: Félix Varela.

CALIDAD DE LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE EN UN REPOSITORIO TEMÁTICO

Fecha de aceptación: 01/07/2024

Cecilia Godina González Pilar

Profesora de la Universidad Autónoma de
Zacatecas

Eduardo García Sánchez

Profesor de la Universidad Autónoma de
Zacatecas

Francisco Javier Martínez Ruiz

Profesor de la Universidad Autónoma de
Zacatecas

José Manuel Cervantes Miramontes

Profesor de la Universidad Autónoma de
Zacatecas

Objetos de Aprendizaje creados por un grupo de maestros cuyas asignaturas son: humanidades y ciencias básicas con el fin de corroborar su calidad a través de algunos instrumentos. Tales evaluaciones son necesarias ya que permite que el usuario seleccione los recursos en función de la calidad y eficacia. Por tal razón se describen los instrumentos que ayudarán a los creadores de objetos de aprendizaje a determinar si contienen los contenidos, la instrucción y la pedagogía y así como cualquier persona que desee saber si un objeto de aprendizaje le puede ser útil para alcanzar ciertos objetivos

PALABRAS CLAVE: objeto de aprendizaje, LORI, calidad.

RESUMEN: La importancia de los Objetos de Aprendizaje surgen como una estrategia educativa los cuales deben cumplir ciertas características y permiten crear al estudiante un ambiente de aprendizaje virtual, la creación de éstos Objetos de Aprendizaje se han convertido cada vez más simples de realizar por cualquier persona que decida ser creadora de contenidos; este hecho puede llegar a producir objetos de aprendizaje de baja calidad y corre el riesgo de tener repercusiones negativas en los resultados logrados por los estudiantes. Este artículo presenta la Evaluación de

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el concepto de sociedad del conocimiento se reduce únicamente a aquellas sociedades cuyas economías están basadas en el conocimiento, es donde la riqueza se genera a partir del conocimiento más genuino y de muy alto nivel. Ciertamente que estas sociedades basan su desarrollo

en el conocimiento tecnológico y no consideran otros tipos de conocimientos restando la importancia que se merecen siendo desplazados por el dominio de la tecnología.

El sociólogo Peter F. Drucker en la década de los 90's del siglo pasado introduce el concepto de "Sociedad del Conocimiento" (SC) donde esta sociedad es caracterizada por tener una estructura social y económica, es donde el conocimiento suple al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente primordial de la productividad, crecimiento y desigualdades sociales (Krüger, 2006). Hablar de "Globalización" es referenciar un término con el que se describen los complejos arreglos de la sociedad actual y la fase contemporánea de desarrollo del capitalismo. Hoy en día la política, los procesos económicos y sociales, la cultura -inclusive, las relaciones personales- son eventos que trascienden las fronteras nacionales. Todo esto ha sido posible gracias a las TIC y a los modernos medios de transporte que han hecho parecer que el mundo ha reducido su tamaño (Ordorika S., 2006, pág. 31-32).

Es pues que nos enfrentamos a un gran problema donde se desprecia o ignora cualquier otro conocimiento que tenga que ver con los conocimientos científico-tecnológico, desatendiendo de esta manera el problema del aprovechamiento social de los conocimientos en beneficio de los diferentes grupos sociales (Olivé M., 2016, pág. 1).

Actualmente a este tipo de sociedad también se le conoce como "Sociedad del Aprendizaje", por la velocidad que se producen y generan conocimientos y eso obliga a no dejar de aprender con la consecuencia lógica de verse desactualizado y rezagado. Es así que constriñen a estar en un constante aprendizaje y por lo cual convertirse en una Sociedad del Aprendizaje, es una consecuencia de la SC. (Mateo, 2006, pág. 142).

El conocimiento se asienta en dos pilares fundamentales según José Luis Mateo, el primero es la Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i), éste crea conocimientos nuevos y mejora otros; y el segundo es la Enseñanza, que transmite los conocimientos existentes. Existen dos piezas críticas e indispensables para que cualquier sociedad evolucione y se desarrolle, la enseñanza y la calidad de ésta. En la actualidad, para poder adaptarse al constante cambio que la SC exige, es imprescindible contar con una formación continua.

En el siglo pasado la I+D+i se generaba en instituciones sin fines de lucro y universidades y a partir de la segunda mitad de siglo la generación del conocimiento se industrializa creándose grandes fábricas de conocimientos y/o tecnología. Hoy en día mediante la educación formal, el trabajador del conocimiento puede acceder al trabajo y a una posición social; es así que se convierte la educación en la causa y el sostén de la SC (Mateo, 2006, pág. 146).

Como en muchos otros campos, los logros y prácticas del hombre no siempre se utilizan para el propósito con el que fueron creados, en los países "en vías de desarrollo" ha sido difícil aceptar de buena manera la necesaria transición hacia la SC (Mateo, 2006, pág. 143). Y esto resulta como corolario que existen comunidades, regiones, países incluso

continentes completos, excluidos por no ser posible su adaptación y/o adopción de los cambios tecnológicos exigidos por la SC (Villanueva & Bustamante, 2009, pág. 10).

A nivel mundial en materia de educación, el reclamo de rendición de cuentas y las críticas a la pertinencia y calidad de la educación, han hecho que la evaluación y la certificación se conviertan en los elementos centrales de las políticas públicas. Estas evaluaciones introducen a las universidades en un mercado competitivo por resultados, eficiencia y reconocimiento, asociados a la asignación de recursos extraordinarios proveniente de los fondos públicos, pero conllevan a la introducción de mecanismos de gestión de tipo empresarial, donde los criterios para la evaluación de la calidad se han restringido a haremos economistas, empresariales, no académicos (Álvarez, S., Ibarra C., & Miranda B., 2013, pág. 151).

La introducción de las TIC a la vida diaria de una persona, incluso en lugares como América Latina, le ha beneficiado significativamente: hay mucha información disponible, las distancias se han reducido, los datos se generan en diferentes partes, entre otras. Sin embargo, aunque se tiene acceso a una inmensa cantidad de información, la población no tiene la preparación necesaria para saber filtrar y elegir las fuentes confiables de información, que algunas veces en lugar de aclarar dudas sobre determinado tema generan muchas más (Díaz B., 2012).

Es por esto que los centros educativos, principalmente los docentes, tienen un gran compromiso en no solo enseñar contenidos, deben ayudar a que el alumno aprenda a ser, a convivir, a conocer y a hacer (Delors, 1996). Es fundamental que el docente instruya al alumno en lo concerniente al manejo adecuado de la inmensa cantidad de información que existe en el ciberespacio como la información que entrega (Díaz B., 2012, pág. 185). Por lo cual el profesionista deberá capacitarse continuamente en aquellas herramientas (TIC) que ayuden a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

La calidad de los Objetos de Aprendizaje (OA) se aborda utilizando el método hipotético-deductivo con un enfoque cuantitativo; y la Educatividad se evaluó a través de Verificación de Resultados.

MARCO TEÓRICO

Las modalidades de aprendizaje se pueden describir en dos grandes partes: la primera se refiere a la educación presencial nos referimos a la Tradicional, donde se desarrolla en un salón de clase y el profesor interviene con sus alumnos con el fin de informar, transmitir, responder preguntas, orientar, etc.; en donde el paradigma conductivista tiene permanencia basado en un modelo estímulo–respuesta.

La segunda parte nos referimos a la Educación a distancia, ésta tiene una larga historia porque se remonta desde la aparición de la escritura y pasa por la invención de la imprenta, la educación por correspondencia y hasta el uso de medios de comunicación en beneficio de la educación (García-Aretio, 2002, pág. 7).

El aprendizaje electrónico, conocido como e-learning es una variante de la Educación a distancia, se describe como la distribución y el acceso a colecciones coordinadas de materiales de aprendizaje sobre un medio electrónico, usando un servidor web para distribuir los materiales, un navegador web para acceder a ellos y los protocolos TCP/IP y HTTP para mediar el intercambio (Cabero A.H., 2006).

El e-learning utiliza tecnologías informáticas y de internet para ofertar una gran variedad de soluciones que simplifiquen el aprendizaje y optimicen el rendimiento. No es tan simple como armar un curso y colocarlo en línea, se trata de combinar adecuadamente actividades de aprendizaje estructuradas, interactivas, recursos multimedia y soporte. Los elementos del e-learning según Foix y Zavando son: (2002, pág. 3-4)

- Los sistemas de comunicación sincrónica y asincrónica
- Las plataformas educativas
- Los contenidos

Objetos de Aprendizaje

Los contenidos de e-learning pueden estar en diferentes formatos y los que abordaremos son los Objetos de Aprendizaje (OA) los cuales se convierten en el objeto de estudio de este artículo. Como es sabido los OA por su propia naturaleza son entidades digitales utilizables desde Internet, lo cual es accesible a un sin número de personas en forma simultánea a diferencia de los medios tradicionales como los CD's o videos que pueden utilizar más recursos.

Calidad en los Objetos de Aprendizaje

Cuando se requiere conocer el contenido de un OA, por lo general se utilizan identificadores que describan sus características, esos identificadores se les llama *metadatos*. Existen dos conceptos relacionados con los OA (Ver Anexo 1), que son: *granularidad* y *reusabilidad*. El primero se refiere al tamaño relativo del objeto y mantiene una relación inversa con la reusabilidad, puesto que mientras más grande sea el objeto (de mayor nivel de granularidad), más se reducen sus posibilidades de ser reutilizado. Además, la falta de catalogación de estos objetos dificulta la eficiencia en el reúso. En cualquier actividad u organización la calidad es muy importante. En el Anexo 2 se describen las características que debe tener un Objeto de Aprendizaje de Calidad.

La baja calidad en los recursos y la ausencia sistemática de evaluaciones de la misma, podrán ocasionar un desinterés o desconfianza al momento de reutilizar un OA. La medición de la calidad de un OA debe ser uno de los principales motivos de preocupación en los docentes, ya que se trata de recursos de apoyo para el aprendizaje y, aunque no sea el único factor, la ausencia de controles de calidad afecta negativamente los resultados obtenidos en el alumnado.

LORI

Para la evaluación del OA se tomó como base el Learning Object Review Instrument (LORI). Esta valoración se realizó mediante una encuesta con respuestas cerradas tipo escala de Likert. LORI (ver Anexo 3) definido como un modelo para evaluar OA's, indica las propiedades a contemplar para definir si el OA es de calidad. Permite al usuario dar su opinión de acuerdo a su experiencia con el recurso, su acuerdo o desacuerdo con los ítems propuestos para medir los parámetros de calidad. Este instrumento permite evaluar los OA en función de nueve variables.

Población y muestra

Nuestra población estuvo formada por algunos grupos de primer semestre inscritos en las carreras de Ingeniería en Electrónica Industrial (IEI), Ingeniería de Software (IS), Ingeniería en Computación (IC). Se dividió en *Grupo Experimental* (población muestra) y los *Grupo Control*, en los primeros grupos se utilizaron los OA's y en los segundos no se utilizaron los OA's.

COMENTARIOS FINALES

El Grupo Control para la asignatura de “Redacción Avanzada y Expresión Oral”, fueron conformados por el programa de IEI con 25 alumnos. Los Grupos Experimentales para la misma asignatura fueron de IS por 11 alumnos y de la carrera IEI formado por 21 estudiantes. El Grupo Control para la materia de “Laboratorio de Lenguajes de Programación I” fue de IC formado por 27 alumnos y el Grupo Experimental para la misma materia fue de IC conformado por 25 estudiantes.

Análisis de los resultados

En la figura 1 se muestra la distribución de frecuencia para el OA "Analogías y antónimos", se puede observar que la misma cantidad de alumnos que calificaron el OA como "neutro" lo calificaron como "bueno", sin embargo **no cumple** con el criterio de calidad ya que la percepción positiva (51.6%) es menor al 60%. Así mismo en la figura 2 la gráfica de distribución de frecuencias para el OA "Lectura Comprensión" fue calificada como "muy buena" por la mayoría del grupo que se le aplicó el instrumento concluyendo que **si cumple** con el criterio de calidad, ya que la percepción positiva (92.9%) es mayor al 60%.

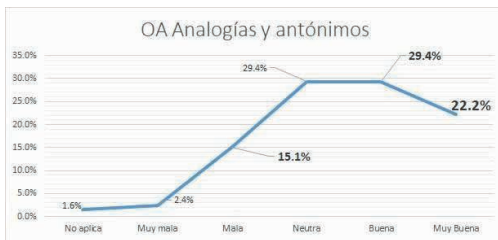


Figura 1. Distribución frecuencias OA "Analogías y Antónimos"

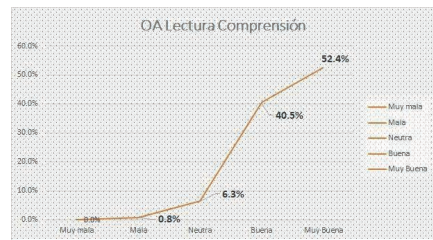


Figura 2. Distribución frecuencias OA "Lectura Comprensión"

Para los OA concernientes a la Programación, podemos notar (ver Figura 4) que el primer OA "Arreglos" fue valorado por los alumnos contestando en el instrumento LORI como "buena" y se concluye que **si cumple** debido a que su percepción positiva (72.1%) supera el 60%. Y en análisis realizado al OA "Estructuras de Control" su distribución de frecuencias como lo muestra la figura 4 la mayoría califica la calidad del OA como buena y se ratifica que **si cumple** con el criterio de calidad a pesar que su percepción positiva (62%) apenas supera el 60%.

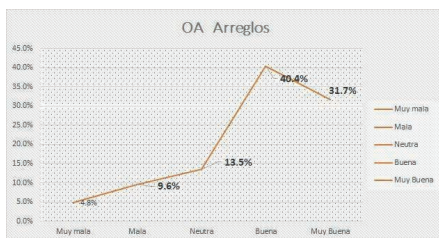


Figura 3. Distribución frecuencias OA "Arreglos"

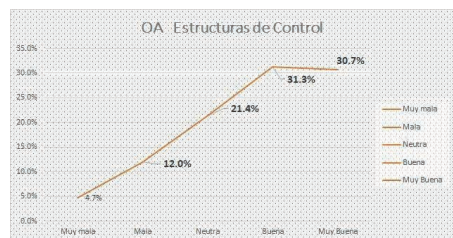


Figura 4. Distribución frecuencias OA "Estructuras de Control"

Con respecto a “La Educatividad de los OA guían al estudiante en la adquisición del conocimiento y en la formación de valores” (García-Aretio,2002) so pena de ser tachada de simplista, la forma oficial de reportar la adquisición de conocimientos, es a través de la evaluación sumativa, la cual es aplicada al finalizar un tema o una unidad de trabajo, así que se utilizaron las calificaciones de las evaluaciones sumativas de la unidad “Lectura de Comprensión” de la asignatura “Redacción Avanzada y Expresión Oral”, ver Tabla 1.

	Grupo Control	Grupo Experimental
Media	7.02	8.29
Mediana	7.57	9.02
Moda	N/A	N/A
Desviación Estándar	2.27	2.09

Tabla 1.- Evaluación sumativa de asignatura “Redacción Avanzada y Expresión Oral”

Así mismo para los OA's “Arreglos” y “Estructuras de Control” para la asignatura de Lenguajes de Programación se reportan las notas de la evaluación sumativa de la unidad de trabajo correspondiente.

	Grupo Control	Grupo Experimental
Media	5.67	5.92
Mediana	7.00	7
Moda	0	10
Desviación Estándar	3.66	4.14

Tabla 2.- Evaluación sumativa de asignatura “Lenguajes de Programación I”

CONCLUSIONES

El presente trabajo pretendió evaluar la calidad de varios OA 1) “Analogías y Antónimos” 2) “Lectura de Comprensión”, ambos utilizados en la materia de Redacción Avanzada y Expresión Oral impartidas en carreras de IS e IDI. Por otra parte los OA's 3) “Arreglos” y 4) “Estructuras de Control”, empleados en la asignatura de Lenguajes de Programación I perteneciente a la carrera IC.

La calidad del objeto es subjetiva, pues está en función de cómo lo percibe el usuario. Se tomó como *percepción positiva* las respuestas “Muy Buena” y “Buena”, como *percepción neutra* la respuesta “Neutra” y como *percepción negativa* las respuestas “Mala” y “Muy Mala”. **Para considerar un objeto de calidad se requiere que la Percepción Positiva supere el 60%.**

RECOMENDACIONES

Dentro de las dimensiones evaluadas en un OA, se sugiere prestar atención al “Diseño y Presentación” y a la “Usabilidad” por ser las que obtuvieron una percepción negativa por parte de los usuarios, es por tanto que se convierten en “áreas de oportunidad”, para trabajo futuro.

REFERENCIAS

Adame Rodríguez, M.G. (2015). “Instrumentos para Evaluar Recursos Educativos Digitales”, consultada por internet: https://www.researchgate.net/publication/281670043_Instrumento_para_evaluar_Recursos_Educativos_Digitales_LORI_-_AD/link/55f3aeb008ae7a10cf88d5ff/download

Alvarez S., I.N., Ibarra C., M.G., & Miranda B., E. (2013), “La gestión educativa como factor de calidad en una universidad intercultural”, *Ra Ximhai*, 149-156.

Cabero A., J. (2006). “Bases Pedagógicas del e-learning”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Obtenido de *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*.

Callejas Cuervo, M., Hernández Niño, E.J.m & Pinzón Villamil, J.N. (2011). “Objetos de Aprendizaje: Un Estado de Arte”, *Entramado*, 7(1), 176-189.

Delors, J. (1996), “La educación encierra un tesoro”, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (pág. 91-103), Madrid, España. 1997.

Díaz B., J.G.(2012). “Análisis histórico sobre la sociedad de la información y el conocimiento” (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Ed.) *Praxis y Saber*. 3(5), 175-176.

Foix, C., & Zavando, s. (10 julio 2002). Universidad de Palermo. Obtenido de Estándares e-learning. Estado del Arte, consultada por internet: www.palermo.edu/ingenieria/downloads/CyT5/CYT506.pdf

Galeana de la O, L. (s.f.). Corporación *Universitaria para el desarrollo de Intenet*. Obtenido de Objetos de Aprendizaje www.cudi.edu.mx/primavera_2004/presentaciones/Lourdes_Galeana.pdf

García-Aretio, L.(2002). “La educación a distancia. De la teoría a la práctica”, Barcelona: Ariel.

Krüger, K. (25 de octubre 2006). “El concepto de Sociedad del Conocimiento”. Obtenido de revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>

Mateo, J.L. (marzo-abril 2006), “Sociedad del conocimiento. Ciencia, Pensamiento y Cultura”, *CLXXXII* (718), 142.

Olivé M., L. (12 septiembre 2016), “Hacia una sociedad del conocimiento en el México Multicultural”, Obtenido por internet, <https://www.studocu.com/co/document/universidad-de-santander/recursos-educativos/93264918-espero-que-les-sirva/25398867>

Ordorika S., I. (2006). “Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía”. *Andamios*, 3(5), 31- 47.

Villanueva, J., & Bustamante, S. (2009), “Aproximación crítica a la idea de globalización y sociedad del conocimiento. Hacia la construcción de una Teoría Primaria”. *Investigación y Postgrado*, 215.

ANEXOS

Anexo 1

Nivel	Granularidad
Nivel más bajo de granularidad	Lecciones
	Módulos
Nivel más alto de granularidad	Cursos
	Programas de estudio

Fuente: McGreal, R. citado por (Vidal et al, s.f., pág.2)

Anexo 2

Característica	Definición
Educatividad	Los OA deben ser diseñados con una estructura didáctica y con un comportamiento secuenciado que guíe al estudiante en su adquisición del conocimiento y la formación de valores.
Accesibilidad	Facilidad para ser identificados, buscados y encontrados gracias al correspondiente etiquetado a través de diversos descriptores (metadatos) que permitirían la catalogación y almacenamiento en el correspondiente repositorio.
Durabilidad	Vigencia de la información de los objetos, a fin de eliminar obsolescencia.
Reusabilidad	El objeto debe tener la capacidad para ser usado en contextos y propósitos educativos diferentes y adaptarse pudiendo combinarse dentro de nuevas secuencias formativas.
Interoperabilidad	Capacidad para poder integrarse en diferentes plataformas de hardware y software
Flexibilidad	El material educativo es usado en múltiples contextos, debido a su facilidad de actualización, gestión de contenido y búsqueda, esto último gracias al empleo de metadatos.
Escalabilidad	Posibilidad de cambios en las secuencias y otras formas de contextualización de contenidos, lo que permite una combinación y recombinación de OA a la medida de las necesidades formativas de usuarios
Adaptabilidad	Característica de adaptarse a las necesidades de aprendizaje de cada individuo.
Generatividad	Capacidad para construir contenidos, objetos nuevos derivados de él. Capacidad para ser actualizados o modificados, aumentando sus potencialidades a través de la colaboración.

Fuentes: (1) García Aretío, La educación a distancia de la teoría a la práctica., 2002; (2): Cañizares González, Febles Rodríguez, & Estrada Senti, 2012; (3): Callejas Cuervo, Hernández Niño, & Pinzón Villamil, 2011; (4): Galeana de la O. s.f.

Anexo 3

Hoja de puntuación

Objeto de aprendizaje _____ Evaluador/a _____

<p>Anotaciones generales</p>



	1	2	3	4	5	NA
1. Calidad de los contenidos: veracidad, exactitud, presentación equilibrada de ideas, y nivel adecuado de detalle.						NA
2. Adecuación de los objetivos de aprendizaje: coherencia entre los objetivos, actividades, evaluaciones, y perfil del alumnado.						NA
3. Feedback (retroalimentación) y adaptabilidad: contenido adaptativo o feedback dirigido en función de la respuesta de cada alumno/a y su estilo de aprendizaje.						NA
4. Motivación: capacidad de motivar y generar interés en un grupo concreto de alumno/as.						NA
5. Diseño y presentación: el diseño de la información audiovisual favorece el adecuado procesamiento de la información.						NA
6. Usabilidad: facilidad de navegación, interfaz predictiva para el usuario y calidad de los recursos de ayuda de la interfaz.						NA
7. Accesibilidad: el diseño de los controles y la presentación de la información está adaptada para discapacitados y dispositivos móviles.						NA
8. Reusabilidad: capacidad para usarse en distintos escenarios de aprendizaje y con alumno/as de distintos bagajes.						NA
9. Cumplimiento de estándares: adecuación a los estándares y especificaciones internacionales.						NA

Fuente: (Otamendi, Belfer, Nesbit, & Leacock, s.f., pág.12)

EDUCACIÓN: INCLUSIÓN Y RESIGNIFICACIÓN DE LOS DERECHOS PARA UNA CULTURA DE CONVIVENCIA EN BUENAVENTURA

Fecha de aceptación: 01/07/2024

Armando Arboleda Riascos

Especialista en Planeación educativa, magister en Educación superior, Dr. ciencias de la educación. Consultor educativo, autor de varias investigaciones, profesor de la Universidad del Valle sede pacífico, hace parte del grupo de investigación GODEPAZIFICO Universidad del Valle sede pacífico Buenaventura – Colombia

David Armando Arboleda Núñez

Dr. en ciencias jurídicas, especialista en derechos humanos de la Universidad Santo Tomás. Ha realizado distintas investigaciones sobre derechos en menores infractores

los individuos, fomentando así un entorno más equitativo y armonioso. Se analiza cómo la educación puede ser un agente transformador al abordar temas como la diversidad, el respeto a los derechos y la promoción de una sociedad más justa e igualitaria. El texto destaca que la implementación de prácticas educativas inclusivas y la revisión de los currículos escolares son cruciales para que los estudiantes desarrollen una comprensión más profunda de los derechos humanos y su aplicación en la vida cotidiana. Además, se discute cómo la resignificación de los derechos a través de la educación puede contribuir a la construcción de una cultura de convivencia en Buenaventura, una ciudad históricamente marcada por conflictos y desigualdades. Se proponen estrategias pedagógicas que fomenten el diálogo, la resolución pacífica de conflictos y la valoración de la diversidad como elementos clave para transformar la realidad social.

PALABRAS CLAVE: Práctica educativa, Inclusión, Derechos humanos, Resignificación, curriculum

RESUMEN: El presente trabajo investigativo titulado “Educación: inclusión y resignificación de los derechos para una cultura de convivencia en Buenaventura” abordará la importancia de la educación como herramienta para promover la inclusión y la resignificación de los derechos en la comunidad de Buenaventura. El objetivo central procura indagar cómo la educación puede contribuir a la creación de una cultura de convivencia en la que se respeten y valoren los derechos de todos

ABSTRACT: The present investigative work entitled “Education: inclusion and resignification of rights for a culture of coexistence in Buenaventura” will address the importance of education as a tool to promote inclusion and resignification of rights in the community of Buenaventura. The central objective seeks to investigate how education can contribute to the creation of a culture of coexistence in which the rights of all individuals are respected and valued, thus promoting a more equitable and harmonious environment. It analyzes how education can be a transformative agent when addressing issues such as diversity, respect for rights and the promotion of a more just and equal society. The text highlights that the implementation of inclusive educational practices and the revision of school curricula are crucial for students to develop a deeper understanding of human rights and their application in everyday life. Furthermore, it is discussed how the resignification of rights through education can contribute to the construction of a culture of coexistence in Buenaventura, a city historically marked by conflicts and inequalities. Pedagogical strategies are proposed that promote dialogue, the peaceful resolution of conflicts and the appreciation of diversity as key elements to transform social reality.

KEYWORDS: Educational practice, Inclusion, Human rights, Resignification, curriculum

INTRODUCCIÓN

La educación ha sido históricamente reconocida como un pilar fundamental para el desarrollo y la transformación social (Freire, 1970; Dewey, 1916). En este sentido, diversos autores han resaltado la importancia de una educación inclusiva que promueva el reconocimiento y la resignificación de los derechos humanos (Booth y Ainscow, 2011; Duk y Loren, 2010). Desde esta perspectiva, la educación se concibe como una herramienta clave para fomentar una cultura de convivencia, especialmente en contextos marcados por la diversidad y la desigualdad, como es el caso de la ciudad de Buenaventura en Colombia.

Tal como señalan Tedesco (2004) y Ainscow (2001), la implementación de prácticas educativas inclusivas que aborden temas como el respeto a la diversidad, la igualdad de oportunidades y la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa, constituye un elemento esencial para el fortalecimiento de una cultura de convivencia. En este sentido, la resignificación de los derechos humanos a través del currículum escolar y de las estrategias pedagógicas empleadas en las aulas, se presenta como una vía prometedora para generar cambios significativos en la realidad social de Buenaventura (Magendzo, 2006; Nussbaum, 2010).

El presente artículo centra su objetivo en analizar el papel de la educación en la inclusión y la resignificación de los derechos humanos, con miras a contribuir a la construcción de una cultura de convivencia en la ciudad de Buenaventura. Para ello, se abordarán los principales enfoques teóricos y las experiencias prácticas que han demostrado la relevancia de una educación orientada hacia la transformación social y el fortalecimiento de los lazos comunitarios.

Relevancia de la educación para el desarrollo y la transformación social

La educación ha sido ampliamente reconocida como un elemento fundamental para el desarrollo y la transformación social de las comunidades. Autores como Paulo Freire (1970) y John Dewey (1916) han destacado el papel central de la educación en la promoción de cambios significativos en la sociedad.

Freire (1970), en su obra “Pedagogía del Oprimido”, plantea que la educación debe ser un proceso de concientización, en el cual los individuos tomen conciencia de su realidad y se conviertan en agentes activos de su propia transformación. De acuerdo con Freire, la educación debe estar orientada hacia la liberación de las personas, de modo que puedan cuestionar las estructuras de poder y las desigualdades presentes en la sociedad.

En palabras de Ocampo, Freire señala con:

Sus ideas educativas, que nuestro pueblo latinoamericano vive en la opresión por fuerzas sociales superiores, ‘los grupos opresores, que no permiten su liberación. La pedagogía tradicional, apropiada para las clases superiores, que llama Freire, ‘educación bancaria para privilegiados, debe cambiarse por una pedagogía para los oprimidos, con una visión crítica del mundo en donde viven. (2008, p.68)

Lo anterior, muestra claramente, que procesos de inclusión podrían ayudar a resolver las inequidades que la sociedad ha ido construyendo con sus referentes discriminatorios y excluyentes.

Por su parte, Dewey (2004) en “Democracia y Educación” resalta la importancia de una educación democrática, que fomente la participación activa de los estudiantes en la construcción de conocimiento y en la resolución de problemas sociales. Desde esta perspectiva, la educación debe estar vinculada con la experiencia de vida de los estudiantes y con las necesidades de su comunidad, de manera que pueda contribuir al desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria.

Autores contemporáneos, como Tedesco (2004) y Ainscow (2001), han continuado explorando la relación entre la educación y la transformación social. Tedesco (2004) enfatiza la necesidad de una educación que promueva la inclusión social y la igualdad de oportunidades, señalando que esto requiere de una reforma profunda de los sistemas educativos y de las prácticas pedagógicas.

Por su parte, Ainscow (2001) ha resaltado el papel de la educación inclusiva en la construcción de sociedades más justas y equitativas. Según este autor, la implementación de prácticas educativas que valoren y atiendan la diversidad de los estudiantes es esencial para el fortalecimiento de las comunidades y la promoción de una cultura de convivencia.

Aquí se puede ver entonces como la educación ha sido ampliamente reconocida como un agente clave para el desarrollo y la transformación social, ya que tiene el potencial de promover la conciencia crítica, la participación democrática y la inclusión de todos los miembros de la sociedad. Esta perspectiva es fundamental para comprender la relevancia de la educación en la construcción de una cultura de convivencia, especialmente en contextos marcados por la desigualdad y la diversidad, como es el caso de Buenaventura.

Educación inclusiva y reconocimiento de los derechos humanos

La educación inclusiva se ha erigido como un enfoque fundamental para promover el reconocimiento y la resignificación de los derechos humanos en los contextos educativos. Diversos autores han resaltado la importancia de una educación que atienda y valore la diversidad de los estudiantes, fomentando así el respeto y la garantía de sus derechos.

Booth y Ainscow (2011), en su influyente obra “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”, definen la educación inclusiva como “un proceso continuo de mejora de la capacidad de los centros educativos para atender a la diversidad del alumnado”. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva implica la identificación y eliminación de barreras que impiden la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

En la misma línea, Duk y Loren (2010) señalan que la educación inclusiva está orientada a “garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales o culturales”. Estos autores destacan que la educación inclusiva no solo beneficia a los estudiantes con necesidades específicas, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos más tolerantes, solidarios y respetuosos de los derechos humanos.

De otro lado, Magendzo (2006) ha enfatizado la importancia de una educación en derechos humanos que promueva la comprensión y la apropiación de estos derechos por parte de los estudiantes. Según este autor, la educación en derechos humanos debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, y debe centrarse en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que permitan a los estudiantes convertirse en defensores y promotores activos de los derechos humanos.

Asimismo, Nussbaum (2010) ha resaltado el papel de la educación en el fomento de las capacidades humanas esenciales, entre las que se encuentran el respeto por la dignidad humana y la promoción de la justicia social. Desde esta perspectiva, una educación que reconozca y valore la diversidad de los estudiantes contribuye al desarrollo de ciudadanos comprometidos con la defensa de los derechos humanos y la construcción de una sociedad más equitativa.

Todo este recorrido, conlleva a entender que la educación inclusiva y el reconocimiento de los derechos humanos están estrechamente vinculados, ya que ambos enfoques comparten el objetivo de promover la igualdad de oportunidades, la participación activa y el respeto por la diversidad en los contextos educativos. Esta relación es fundamental para comprender la relevancia de la educación en la construcción de una cultura de convivencia, especialmente en contextos marcados por la desigualdad y la exclusión, como es el caso de Buenaventura.

La educación como herramienta para fomentar la cultura de convivencia en Buenaventura

La ciudad de Buenaventura, ubicada en el Pacífico colombiano, se ha caracterizado por enfrentar diversos desafíos en materia de convivencia y cohesión social. La violencia, la desigualdad y la exclusión han sido problemáticas recurrentes que han marcado profundamente la realidad de esta comunidad. La ciudad es uno de los municipios más violentos de Colombia. En 2022, se registraron 1,312 homicidios, una tasa de 102.5 por cada 100,000 habitantes, una de las más altas del país. Según datos de la Defensoría del Pueblo, en 2021 se reportaron 90 masacres en Buenaventura, dejando un saldo de 247 víctimas. Esto convierte a Buenaventura en uno de los municipios más afectados por este tipo de hechos violentos.

En este contexto, la educación se presenta como una herramienta fundamental para fomentar una cultura de convivencia en el distrito. Diversos autores han resaltado el papel de la educación en la promoción de valores, actitudes y prácticas que permitan la construcción de sociedades más justas, solidarias y pacíficas.

Tedesco (2004), por ejemplo, ha enfatizado la importancia de una educación orientada hacia la inclusión social y la igualdad de oportunidades. Según este autor, la implementación de políticas y programas educativos que atiendan las necesidades específicas de los grupos tradicionalmente marginados, puede contribuir a la reducción de las brechas sociales y al fortalecimiento de la cohesión comunitaria.

De manera similar, Ainscow (2001) ha resaltado el papel de la educación inclusiva en la construcción de una cultura de convivencia. Este autor señala que las prácticas educativas que valoran y atienden la diversidad de los estudiantes, fomentan el desarrollo de actitudes de respeto, empatía y cooperación, elementos fundamentales para la convivencia pacífica.

En el contexto particular de Buenaventura, la educación puede desempeñar un rol crucial en la resignificación de los derechos humanos y la promoción de una cultura de convivencia. A través de la implementación de estrategias pedagógicas que aborden temas como la resolución pacífica de conflictos, el reconocimiento de la diversidad y la participación ciudadana, la educación puede convertirse en un agente transformador que contribuya a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Adicionalmente, la revisión de los currículos escolares y la formación docente en temas de derechos humanos y convivencia, pueden ser importantes herramientas para fortalecer el papel de la educación en la construcción de una cultura de convivencia en Buenaventura.

En síntesis, la educación se presenta como una poderosa herramienta para fomentar la cultura de convivencia en Buenaventura, mediante la promoción de valores, actitudes y prácticas orientadas hacia la inclusión, la igualdad y el respeto por los derechos humanos. Esta perspectiva es fundamental para comprender el potencial de la educación en la transformación de las realidades sociales marcadas por la desigualdad y la violencia, como se ha venido planteando por el autor en diversos escenarios.

La educación inclusiva como base para la resignificación de los derechos

La educación inclusiva se ha posicionado como un enfoque fundamental para la resignificación de los derechos humanos en los contextos educativos. Diversos autores han resaltado la importancia de una educación que valore y atienda la diversidad de los estudiantes, fomentando así el respeto y la apropiación de los derechos.

Booth y Ainscow (2011), en su influyente obra “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”, definen este enfoque como “un proceso continuo de mejora de la capacidad de los centros educativos para atender a la diversidad del alumnado”. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva implica la identificación y eliminación de barreras que impiden la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

En esta línea, Duk y Loren (2010) señalan que la educación inclusiva está orientada a “garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales o culturales”. Estos autores destacan que la educación inclusiva no solo beneficia a los estudiantes con necesidades específicas, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos más tolerantes, solidarios y respetuosos de los derechos humanos.

Por su parte, Tedesco (2004) ha enfatizado la necesidad de una reforma profunda de los sistemas educativos y de las prácticas pedagógicas, con el fin de promover la inclusión social y la igualdad de oportunidades. Según este autor, la educación inclusiva debe ir más allá de la mera integración de los estudiantes, y debe centrarse en la transformación de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para atender a la diversidad.

Asimismo, Ainscow (2001) ha resaltado el papel de la educación inclusiva en la construcción de sociedades más justas y equitativas. Este autor señala que la implementación de prácticas educativas que valoren y atiendan la diversidad de los estudiantes es esencial para el fortalecimiento de las comunidades y la promoción de una cultura de convivencia.

En este contexto, la resignificación de los derechos humanos a través de la educación inclusiva se presenta como una vía prometedora para generar cambios significativos en la realidad social. Autores como Magendzo (2006) y Nussbaum (2010) han explorado la importancia de una educación en derechos humanos que vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos, y que se centre en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que permitan a los estudiantes convertirse en defensores y promotores activos de estos derechos.

Es bueno concluir esta parte sosteniendo que la educación inclusiva se erige como una base fundamental para la resignificación de los derechos humanos en los contextos educativos. A través de la implementación de prácticas pedagógicas que valoren y atiendan la diversidad, la educación puede contribuir a la formación de ciudadanos más comprometidos con la defensa de los derechos y la construcción de una cultura de convivencia.

Enfoques teóricos sobre educación inclusiva

La educación inclusiva ha sido ampliamente abordada desde diferentes enfoques teóricos, los cuales han contribuido a la comprensión y el desarrollo de este paradigma educativo. Uno de los enfoques más influyentes es el propuesto por Booth y Ainscow (2011) en su obra “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”. Estos autores definen la educación inclusiva como “un proceso continuo de mejora de la capacidad de los centros educativos para atender a la diversidad del alumnado”. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva implica la identificación y eliminación de barreras que impiden la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

Además, Duk y Loren (2010) han planteado un enfoque centrado en el reconocimiento y la garantía del derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes. Según estos autores, la educación inclusiva debe asegurar que todos los niños y jóvenes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, tengan acceso a una educación que respete y valore su diversidad.

Por otro lado, Tedesco (2004) ha enfatizado la importancia de una reforma integral de los sistemas educativos y de las prácticas pedagógicas, con el fin de promover la inclusión social y la igualdad de oportunidades. Este autor señala que la educación inclusiva debe ir más allá de la mera integración de los estudiantes, y debe centrarse en la transformación de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para atender a la diversidad. Desde una perspectiva similar, Ainscow (2001) ha resaltado el papel de la educación inclusiva en la construcción de sociedades más justas y equitativas. Este autor considera que la implementación de prácticas educativas que valoren y atiendan la diversidad de los estudiantes es esencial para el fortalecimiento de las comunidades y la promoción de una cultura de convivencia.

Otros enfoques teóricos, como el de Freire (1970) y su “Pedagogía del Oprimido”, han enfatizado la importancia de una educación orientada hacia la liberación y la transformación social. Según Freire, la educación debe ser un proceso de concientización, en el cual los individuos tomen conciencia de su realidad y se conviertan en agentes activos de su propia transformación.

En suma, los enfoques teóricos sobre educación inclusiva comparten la premisa de que la educación debe ser un espacio de reconocimiento, valoración y atención a la diversidad de los estudiantes. Estos enfoques resaltan la importancia de eliminar las barreras que impiden la participación y el aprendizaje de todos, y de promover una educación orientada hacia la transformación social y la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Perspectivas de autores como Booth, Ainscow, Tedesco y Ainscow

Los trabajos de Tony Booth, Mel Ainscow, Juan Carlos Tedesco y Mel Ainscow (en diferentes momentos) han sido fundamentales para el desarrollo y la comprensión de la educación inclusiva como enfoque educativo. Tony Booth y Mel Ainscow, en su obra “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva” (2011), definen la educación inclusiva como “un proceso continuo de mejora de la capacidad de los centros educativos para atender a la diversidad del alumnado”. Desde su perspectiva, la educación inclusiva implica identificar y eliminar las barreras que impiden la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

Booth y Ainscow proponen un marco de referencia integral para la educación inclusiva, que abarca tres dimensiones clave: las culturas, las políticas y las prácticas escolares. Según estos autores, la transformación de estas dimensiones es fundamental para lograr que los centros educativos se conviertan en espacios que valoren y atiendan la diversidad de sus estudiantes.

Por su parte, Juan Carlos Tedesco (2004) ha enfatizado la necesidad de una reforma profunda de los sistemas educativos y de las prácticas pedagógicas, con el fin de promover la inclusión social y la igualdad de oportunidades. Tedesco sostiene que la educación inclusiva debe ir más allá de la mera integración de los estudiantes, y debe centrarse en la transformación de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para atender a la diversidad.

Desde una perspectiva similar, Mel Ainscow (2001) ha resaltado el papel de la educación inclusiva en la construcción de sociedades más justas y equitativas. Ainscow considera que la implementación de prácticas educativas que valoren y atiendan la diversidad de los estudiantes es esencial para el fortalecimiento de las comunidades y la promoción de una cultura de convivencia.

Ainscow (2001) ,ha enfatizado la importancia de la participación de toda la comunidad educativa en los procesos de transformación hacia la inclusión. Según este autor, la colaboración entre docentes, estudiantes, familias y otros actores es fundamental para el éxito de las iniciativas de educación inclusiva.

Recapitulando , las perspectivas de Booth, Ainscow, Tedesco y Ainscow coinciden en resaltar la educación inclusiva como un enfoque que trasciende la mera integración de los estudiantes, y que requiere de una transformación profunda de las culturas, las políticas y las prácticas escolares. Estos autores han sido fundamentales para el desarrollo teórico y práctico de la educación inclusiva, y han contribuido a posicionarla como un paradigma clave para la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

Prácticas educativas inclusivas

Las prácticas educativas inclusivas se refieren a las estrategias y acciones concretas implementadas en los contextos escolares para atender y valorar la diversidad de los estudiantes. Estas prácticas van más allá de la mera integración de los estudiantes, y se enfocan en la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la cultura escolar.

Algunas de las principales prácticas educativas inclusivas incluyen:

Estrategias pedagógicas diversificadas

- Utilización de diversos recursos, materiales y metodologías de enseñanza que se adapten a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.
- Implementación de actividades de aprendizaje cooperativo y colaborativo, que fomenten la participación y la interacción entre los estudiantes.
- Desarrollo de estrategias de evaluación flexibles y adaptadas a las necesidades de cada estudiante.

Currículo inclusivo

- Revisión y adecuación de los planes de estudio, los contenidos y los objetivos de aprendizaje, para que reflejen la diversidad y las experiencias de los estudiantes.
- Incorporación de perspectivas y contribuciones de diferentes grupos culturales, étnicos y sociales en los materiales y recursos educativos.
- Implementación de adaptaciones curriculares que permitan a los estudiantes con necesidades específicas acceder al aprendizaje.

Formación y apoyo docente

- Capacitación de los docentes en estrategias y enfoques pedagógicos inclusivos, que les permitan atender eficazmente la diversidad en el aula.
- Acompañamiento y asesoramiento a los docentes para la implementación de prácticas educativas inclusivas.
- Establecimiento de equipos de apoyo multidisciplinarios que brinden asistencia a los docentes y a los estudiantes.

Participación de la comunidad

- Promoción de la participación activa de las familias y de otros actores de la comunidad en los procesos educativos.
- Desarrollo de proyectos y actividades que fomenten la colaboración y el diálogo entre la escuela y la comunidad.
- Establecimiento de redes de apoyo y trabajo conjunto con organizaciones e instituciones del entorno.

Estas prácticas educativas inclusivas tienen como objetivo principal eliminar las barreras que impiden la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, y generar entornos escolares que valoren y atiendan la diversidad. Su implementación requiere de un compromiso institucional y de la transformación de las culturas, las políticas y las prácticas de los centros educativos.

Estrategias pedagógicas para abordar la diversidad en el aula

La implementación de una educación inclusiva requiere la adopción de diversas estrategias pedagógicas que permitan atender y valorar la diversidad de los estudiantes en el aula. Estas estrategias van más allá de la mera integración y se enfocan en la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una de las principales estrategias es la diversificación de las metodologías y los recursos de enseñanza. Esto implica utilizar una variedad de recursos didácticos, técnicas y actividades de aprendizaje que se adapten a los diferentes estilos y ritmos de los estudiantes. Algunas de estas estrategias pueden incluir:

1. Aprendizaje cooperativo y colaborativo:
 - Fomentar el trabajo en equipo y la interacción entre los estudiantes, mediante actividades que promuevan la cooperación y el apoyo mutuo.
 - Implementar técnicas como el aprendizaje entre pares, el trabajo por proyectos y el aprendizaje basado en problemas.
2. Recursos y materiales diversificados:
 - Utilizar una amplia gama de recursos didácticos, como textos, audios, videos, recursos digitales, entre otros, que contemplen la diversidad de los estudiantes.
 - Adaptar y flexibilizar los materiales y las actividades de acuerdo a las necesidades y características específicas de los estudiantes.
3. Estrategias de evaluación flexibles:
 - Implementar múltiples formas de evaluación, como portafolios, presentaciones orales, proyectos, entre otros, que permitan a los estudiantes demostrar sus aprendizajes de diferentes maneras.

- Realizar adaptaciones y ajustes en los criterios y procedimientos de evaluación, teniendo en cuenta las necesidades y fortalezas de cada estudiante.

4. Uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC):

- Integrar las TIC como herramientas que faciliten la accesibilidad, la flexibilidad y la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Utilizar aplicaciones y recursos digitales que permitan la personalización y la adaptación a los diferentes estilos de aprendizaje.

Otra estrategia fundamental es el diseño de un currículo y un plan de estudios que reflejen la diversidad de los estudiantes y sus experiencias. Esto implica la revisión y adecuación de los contenidos, los objetivos y las actividades de aprendizaje, de manera que incorporen perspectivas y aportes de diferentes grupos culturales, étnicos y sociales.

Adicionalmente, es importante brindar a los docentes la formación y el apoyo necesario para implementar estas estrategias pedagógicas inclusivas. Esto incluye capacitaciones en enfoques y metodologías de enseñanza que atiendan a la diversidad, así como el acompañamiento y asesoramiento de equipos multidisciplinares.

El papel del currículum escolar en la promoción de los derechos humanos

El currículum escolar desempeña un papel fundamental en la promoción y la resignificación de los derechos humanos en los contextos educativos. Más allá de la mera inclusión de contenidos y temáticas relacionadas con los derechos, el currículum debe ser concebido como una herramienta clave para la transformación social y la construcción de una cultura de respeto y defensa de estos derechos.

Autores como Abraham Magendzo (2006) han señalado la importancia de una revisión crítica del currículum escolar, con el fin de identificar y eliminar aquellos elementos que reproducen o legitiman las desigualdades y las violaciones a los derechos humanos. Según Magendzo, el currículum debe ser un espacio de resignificación y apropiación de los derechos, en el cual los estudiantes puedan desarrollar habilidades, actitudes y valores orientados a la defensa activa de estos derechos.

En esta línea, Martha Nussbaum (2010) ha planteado la necesidad de una educación en derechos humanos que vaya más allá de la transmisión de conocimientos, y que se centre en el desarrollo de las “capacidades humanas” esenciales, como el respeto por la dignidad humana y la promoción de la justicia social. Desde esta perspectiva, el currículum escolar debe contemplar estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes comprender, vivenciar y apropiarse de los derechos humanos en su vida cotidiana.

Algunas de las principales acciones que pueden ser implementadas en el currículum escolar para promover los derechos humanos incluyen:

1. Inclusión de contenidos y temáticas relacionados con los derechos humanos en las diferentes áreas del conocimiento, de manera transversal y sistemática.
2. Incorporación de perspectivas y aportes de diversos grupos sociales, culturales y étnicos, de manera que el currículum refleje la diversidad y las experiencias de los estudiantes.
3. Diseño de actividades de aprendizaje y de evaluación que permitan a los estudiantes analizar, debatir y proponer soluciones a problemáticas vinculadas con los derechos humanos.
4. Implementación de proyectos y experiencias de aprendizaje-servicio, en los cuales los estudiantes puedan aplicar y defender los derechos humanos en sus contextos comunitarios.
5. Formación de los docentes en enfoques pedagógicos y estrategias didácticas orientadas a la enseñanza y promoción de los derechos humanos.

En síntesis, el currículum escolar desempeña un papel fundamental en la resignificación y la apropiación de los derechos humanos por parte de los estudiantes. A través de la revisión crítica, la inclusión de contenidos y la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, el currículum puede convertirse en un poderoso instrumento para la transformación social y la construcción de una cultura de respeto y defensa de los derechos humanos.

Aportes de autores como Magendzo y Nussbaum a la educación

Aportes de autores como Abraham Magendzo y Martha Nussbaum a la resignificación de los derechos humanos a través de la educación

Abraham Magendzo y Martha Nussbaum han realizado importantes contribuciones teóricas y prácticas en torno a la resignificación de los derechos humanos a través de la educación. Abraham Magendzo, destacado académico y activista chileno, ha sido uno de los principales impulsores de la educación en derechos humanos en América Latina. En su obra, Magendzo (2006) ha enfatizado la necesidad de una educación que vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos sobre los derechos humanos, y que se centre en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que permitan a los estudiantes convertirse en defensores y promotores activos de estos derechos.

Desde la perspectiva de Magendzo, la resignificación de los derechos humanos en los contextos educativos implica una revisión crítica de los currículos y las prácticas pedagógicas, con el fin de identificar y eliminar aquellos elementos que reproducen o legitiman las desigualdades y las violaciones a los derechos. El autor propone el diseño de estrategias didácticas que fomenten el análisis, la reflexión y la acción comprometida de los estudiantes en torno a los derechos humanos.

Por otro lado, la filósofa estadounidense Martha Nussbaum (2010) ha realizado importantes aportes a la resignificación de los derechos humanos desde la perspectiva del

desarrollo de las “capacidades humanas”. Nussbaum plantea que la educación debe estar orientada hacia el fortalecimiento de las capacidades esenciales para una vida digna, entre las que se encuentran el respeto por la dignidad humana y la promoción de la justicia social.

Nussbaum, una educación en derechos humanos debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, y debe centrarse en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que permitan a los estudiantes comprender, vivenciar y defender activamente estos derechos en su vida cotidiana. La autora propone estrategias pedagógicas que fomenten la empatía, el pensamiento crítico y la participación ciudadana en torno a las problemáticas relacionadas con los derechos humanos.

Tanto Magendzo como Nussbaum coinciden en señalar que la resignificación de los derechos humanos en los contextos educativos requiere de una transformación profunda de los sistemas y las prácticas educativas. Esto implica no solo la inclusión de contenidos y temáticas sobre derechos humanos, sino también la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que permitan a los estudiantes apropiarse, vivenciar y defender activamente estos derechos.

Experiencias de resignificación de los derechos en contextos educativos

La resignificación de los derechos humanos en los contextos educativos ha sido el foco de diversas experiencias e iniciativas a nivel internacional. Estas experiencias buscan ir más allá de la mera transmisión de conocimientos sobre derechos, y se enfocan en la apropiación y la defensa activa de estos derechos por parte de los estudiantes.

Un ejemplo destacado es el Programa de Educación en Derechos Humanos de Chile, impulsado por Abraham Magendzo (2006). Este programa ha buscado desarrollar en los estudiantes habilidades, actitudes y valores que les permitan convertirse en defensores y promotores de los derechos humanos. A través de estrategias pedagógicas como el análisis de casos, los debates y los proyectos de acción comunitaria, los estudiantes han logrado resignificar y apropiarse de los derechos humanos en su vida cotidiana.

Otro caso relevante es la experiencia de la Escuela Superior de Guerra de Colombia, que ha implementado un enfoque de educación en derechos humanos dirigido a futuros oficiales del Ejército. Según Botero (2016), esta iniciativa ha permitido que los estudiantes desarrollen una comprensión más profunda de los derechos humanos y su papel en la construcción de una sociedad más justa y pacífica.

En el contexto europeo, el proyecto “Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo” ha trabajado con estudiantes de diferentes países para promover el conocimiento y la defensa de los derechos fundamentales de la Unión Europea. A través de actividades como debates, simulaciones y campañas de sensibilización, los estudiantes han logrado resignificar y apropiarse de los derechos europeos (Parlamento Europeo, 2022).

Asimismo, en el ámbito de la educación superior, diversas universidades han implementado programas de educación en derechos humanos que buscan fomentar la reflexión crítica y la acción comprometida de los estudiantes. Un ejemplo es el Programa de Derechos Humanos de la Universidad de Palermo (Argentina), que ha desarrollado experiencias de investigación, extensión y docencia orientadas a la resignificación de los derechos (Gutiérrez, 2019).

Estas experiencias demuestran que la resignificación de los derechos humanos en contextos educativos va más allá de la mera transmisión de conocimientos, y se centra en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que permiten a los estudiantes convertirse en agentes activos de transformación social. Estas iniciativas han contribuido a la construcción de una cultura de respeto y defensa de los derechos humanos, elemento fundamental para la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

La construcción de una cultura de convivencia en Buenaventura

La ciudad de Buenaventura, ubicada en el Pacífico colombiano, ha sido históricamente escenario de diversos desafíos en materia de convivencia y cohesión social. La violencia, la desigualdad y la exclusión han marcado profundamente la realidad de esta comunidad, lo que ha dificultado la construcción de una cultura de convivencia.

En este contexto, la educación, se presenta como una herramienta fundamental para fomentar la convivencia en Buenaventura. Como se ha señalado a lo largo del artículo, la implementación de prácticas educativas inclusivas y la resignificación de los derechos humanos en los contextos escolares pueden contribuir de manera significativa a este objetivo.

Lo anterior, lleva a plantearse una caracterización exhaustiva del contexto socioeducativo de Buenaventura, con el fin de identificar las principales problemáticas y necesidades de la comunidad. Esto permitirá diseñar e implementar estrategias y proyectos educativos más pertinentes y efectivos:

Algunas de las iniciativas que podrían desarrollarse en Buenaventura incluyen:

1. Programas de educación en derechos humanos, que fomenten la comprensión, la apropiación y la defensa activa de estos derechos por parte de los estudiantes. Estas iniciativas, inspiradas en los enfoques de Magendzo y Nussbaum, podrían abarcar desde el análisis de casos hasta la participación en proyectos de acción comunitaria.
2. Proyectos de aprendizaje-servicio, en los cuales los estudiantes apliquen sus conocimientos y habilidades en la resolución de problemáticas concretas de su comunidad. Estas experiencias, además de fortalecer los vínculos entre la escuela y el entorno, pueden contribuir a la construcción de una cultura de convivencia.

3. Estrategias de formación y acompañamiento docente, que les permitan a los maestros implementar prácticas pedagógicas inclusivas y pertinentes a las realidades de Buenaventura. Esto implica no solo capacitaciones, sino también el apoyo de equipos multidisciplinares que brinden asistencia a los docentes.
4. Espacios de diálogo y participación comunitaria, en los que las familias, las organizaciones sociales y otros actores clave puedan involucrarse activamente en los procesos educativos. Esto fortalecerá los lazos entre la escuela y la comunidad, y contribuirá a la construcción de una visión compartida sobre la educación y la convivencia. se puede observar en el esquema lo planteado :



Fuente: elaboración propia, relación simbiótica iniciativas necesarias

Las anteriores, y otras iniciativas deben estar enmarcadas en una visión sistémica de la educación, que permita transformar no solo las prácticas pedagógicas, sino también las políticas, las culturas y las estructuras de los centros educativos. Solo así se podrá avanzar de manera efectiva en la construcción de una cultura de convivencia en Buenaventura. Es fundamental que estos esfuerzos se articulen con otras políticas y programas de desarrollo social, de manera que se aborden de forma integral las problemáticas que afectan a la comunidad. La educación, si bien es una herramienta poderosa, debe complementarse con iniciativas en ámbitos como la salud, el empleo, la vivienda y la seguridad, para lograr un impacto significativo y duradero.

Con todo, hay que plantearse la urgencia de la construcción de una cultura de convivencia en Buenaventura entendiendo, que ésta representa un desafío complejo, pero no imposible. La educación, a través de la implementación de prácticas inclusivas y la resignificación de los derechos humanos, puede desempeñar un papel clave en este proceso de transformación social. Sin embargo, este esfuerzo debe ser parte de una estrategia integral que involucre a todos los actores de la comunidad, y que esté alineada con otras políticas y programas de desarrollo social.

DISCUSIÓN

Uno de los principales hallazgos del artículo es que la educación inclusiva se erige como un enfoque clave para promover el reconocimiento y la apropiación de los derechos humanos en los contextos educativos. Autores como Booth, Ainscow, Duk y Loren han destacado que la educación inclusiva implica la identificación y eliminación de barreras que impiden la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Todo esto, implica que la escuela retome su papel de centro de acogida de la comunidad. Es decir, se propone que del dialogo comunitario se llegue a una formación del individuo conectada con la realidad social.

Asimismo, desde la postura de teóricos como Tedesco y Ainscow, quienes han enfatizado la necesidad de una reforma profunda de los sistemas educativos y de las prácticas pedagógicas, con el fin de promover la inclusión social y la igualdad de oportunidades, desde una perspectiva curricular en línea con los planes de estudio. Desde esta mirada, la educación inclusiva debe ir más allá de la mera integración de los estudiantes, y debe centrarse en la transformación de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para atender a la diversidad.

En tanto a los derechos humanos, se propone la resignificación de los mismos a través de la educación, destacando los aportes de Magendzo y Nussbaum. Estos autores han planteado la importancia de una educación en derechos humanos que vaya más allá de la transmisión de conocimientos, y que se centre en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que permitan a los estudiantes convertirse en defensores y promotores activos de estos derechos. Lo anterior, sacaría los problemas del distrito de un entorno parroquial a un contexto más global e interconectado. El sólo hecho que La violencia ha desplazado a miles de personas de sus comunidades y que sólo en 2022 se registraron más de 10,000 desplazados en el puerto, obliga a adoptar medidas urgentes de reconciliación territorial articulados con la escuela.

Finalmente, el artículo analiza el papel de la educación en la construcción de una cultura de convivencia en Buenaventura, una ciudad históricamente marcada por la violencia y la desigualdad. Se resalta cómo la implementación de prácticas educativas inclusivas y la resignificación de los derechos humanos pueden contribuir a la transformación de la realidad social de esta comunidad.

CONCLUSIONES

A lo largo del presente artículo, se ha explorado la relevancia de la educación en la promoción de la inclusión, el reconocimiento y la defensa de los derechos humanos, con el fin de contribuir a la construcción de una cultura de convivencia en la ciudad de Buenaventura, Colombia.

Uno de los principales hallazgos del artículo es que la educación inclusiva se erige como un enfoque fundamental para resignificar los derechos humanos en los contextos educativos. Autores como Booth, Ainscow, Tedesco y Ainscow han resaltado la importancia de implementar prácticas pedagógicas que valoren y atiendan la diversidad de los estudiantes, eliminando las barreras que impiden su participación y aprendizaje.

Asimismo, el artículo destaca los aportes de teóricos como Magendzo y Nussbaum, quienes han enfatizado la necesidad de una educación en derechos humanos que vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos, y que se centre en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que permitan a los estudiantes convertirse en defensores y promotores activos de estos derechos.

En el contexto particular de Buenaventura, la implementación de prácticas educativas inclusivas y la resignificación de los derechos humanos se presentan como herramientas fundamentales para fomentar una cultura de convivencia. A través de estrategias como programas de educación en derechos humanos, proyectos de aprendizaje-servicio, y espacios de diálogo y participación comunitaria, la educación puede desempeñar un papel clave en la transformación de esta realidad social marcada por la violencia y la desigualdad.

Sin embargo, es importante señalar que la construcción de una cultura de convivencia en Buenaventura requiere de un abordaje integral, que involucre no solo a los actores educativos, sino también a otras instancias y políticas de desarrollo social. Solo a través de este esfuerzo conjunto se podrá avanzar de manera efectiva y sostenible en la promoción de una sociedad más justa, inclusiva y respetuosa de los derechos humanos.

En suma, el presente artículo ha demostrado el potencial de la educación como herramienta clave para la resignificación de los derechos humanos y la construcción de una cultura de convivencia en contextos como Buenaventura. Este análisis contribuye a ampliar la comprensión sobre el rol fundamental de la educación en la transformación social y el fortalecimiento de las comunidades en territorios con realidades tan disímiles y complejas como el pacífico colombiano.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.

Aquí tienes una bibliografía sobre la realidad de Buenaventura, Colombia, siguiendo el estilo de citación APA:

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. CSIE.

Botero, C. (2016). Educación en derechos humanos en la Escuela Superior de Guerra de Colombia. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(18), 75-91.

Defensoría del Pueblo. (2021). Informe de Riesgo N° 005-21 A.I. Situación de derechos humanos y riesgo humanitario en Buenaventura, Valle del Cauca. <https://www.defensoria.gov.co/public/pdf/Informe-de-Riesgo-005-21-A.I.pdf>

Dewey, J. (2004). Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación. Morata.

Duk, C., & Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 187-210.

El Espectador. (2022, 8 de junio). Buenaventura, entre la violencia y la impunidad. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/judicial/buenaventura-entre-la-violencia-y-la-impunidad-articulo/>

El País. (2023, 14 de enero). Buenaventura, el puerto más violento de Colombia. *El País*. <https://www.elpais.com.co/valle/buenaventura-el-puerto-mas-violento-de-colombia.html>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gutiérrez, M. (2019). Programa de Derechos Humanos de la Universidad de Palermo: Experiencias de investigación, extensión y docencia. Ediciones de la Universidad de Palermo.

Magendzo, A. (2006). Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy. LOM.

Naciones Unidas, Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. (2020). Informe sobre la Misión de Verificación de la OACNUDH en Buenaventura. <https://www.hchr.org.co/documentoseinformes/informes/2020/Informe-Mision-Verificacion-OACNUDH-Buenaventura.pdf>

Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz.

Observatorio de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. (2022). Boletín Informativo N° 5: Situación de derechos humanos en Buenaventura. https://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Boletin_5_Observatorio_DDHH_DIH.pdf

Ocampo López, J., (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72.

Parlamento Europeo. (2022). Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo. Recuperado de <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/es/be-heard/school-ambassadors>

Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. CLACSO.

COMPETENCIAS CIENTÍFICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Fecha de envío: 11/06/2024

Fecha de aceptación: 01/07/2024

Sandra Milena Agudelo Escobar

Universidad Metropolitana de Educación
Ciencia y Tecnología
Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-1764-1977>

RESUMEN: Las ciencias naturales desempeñan un papel crucial en la educación primaria, ya que permite que los niños y niñas tomen conciencia de las implicaciones e impactos que tienen en la vida cotidiana. Las competencias no sólo se limitan a aspectos cognitivos y académicos, sino que también abarcan habilidades sociales. En este contexto, la Alfabetización científica es un pilar fundamental en la formación de ciudadanos capaces de comprender y participar activamente en una sociedad cada vez más influenciada por la ciencia y la tecnología. Esta implica, no solamente el entendimiento y la comprensión de hechos específicos o de conceptos propios de la ciencia, sino también en la forma como se aprenden los procedimientos de esta. Este artículo presenta una revisión de estudios que abordaron desde diferentes puntos de vista, la importancia de las competencias científicas en los niños de primaria. Con este

artículo se busca identificar la conexión que existente entre competencias, ambientes de aprendizaje y habilidades investigativas y sociales como base para el desarrollo de pensamiento crítico y creativo de los niños y niñas de primaria. En la investigación se empleó un paradigma cualitativo, a partir de una visión hermenéutica; como estrategia de investigación se empleó el estudio documental. Es importante iniciar en básica primaria el fortalecimiento de las competencias científicas en articulación con las habilidades sociales y emocionales, esto a través de espacios donde se generan experiencias de aprendizaje. Se puede concluir que, para que los estudiantes sean capaces de comprender, emplear conceptos y ser partícipes de la solución de problemas, es necesario que desde primaria se desarrollen las habilidades y competencias científicas necesarias para este fin.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de ciencias; competencias científicas; habilidades investigativas Ambientes de aprendizaje, pensamiento crítico creativo.

SCIENTIFIC COMPETENCES IN ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT: The natural sciences play a crucial role in primary education, as they make children aware of the implications and impacts, they have on daily life. Competences are not only limited to cognitive and academic aspects, but also cover social skills. In this context, scientific literacy is a fundamental pillar in the formation of citizens capable of understanding and participating actively in a society increasingly influenced by science and technology. It involves not only the understanding and understanding of specific facts or concepts proper to science, but also the way in which science procedures are learned. This article presents a review of studies that addressed from different points of view the importance of scientific competences in primary school children. This article seeks to identify the connection that exists between competences, learning environments and research and social skills as a basis for the development of critical and creative thinking of primary school children. The research employed a qualitative paradigm, based on a hermeneutic vision; the documentary study was used as a research strategy. It is important to begin the strengthening of scientific competencies in connection with social and emotional skills, through spaces where learning experiences are generated. It can be concluded that in order for students to be able to understand, use concepts and be participants in the solution of problems, it is necessary that from primary school the necessary scientific skills and competences are developed for this purpose.

KEYWORDS: Science teaching; scientific competencies; research skills Learning environments, creative critical thinking.

INTRODUCCIÓN

En un mundo donde la ciencia y la tecnología juegan roles cada vez más críticos, la educación científica se convierte en una herramienta esencial para el desarrollo de habilidades analíticas y críticas. Para el MEN, los estudiantes deben estar en capacidad de razonar, tomar decisiones, pensar rigurosamente, construir conocimiento y valorar su influencia en la sociedad. Es así como a través de los lineamientos establecidos por el Estado, se busca mejorar y fortalecer las competencias desde básica primaria, con el fin de mejorar la calidad educativa cuando el estudiante esté en grados avanzados.

Pero no solamente el Estado tiene el deber de establecer políticas para favorecer el desarrollo de competencias científicas, los docentes tienen responsabilidad de que, a través de su planeación y de la ambientación en el aula, sean capaces de cuestionar el mundo que lo rodea, despierten la curiosidad y el interés. Cuando el docente logre que el estudiante alcance la comprensión de los conceptos, en vez de sólo memorizar información, se puede decir que se ha alcanzado un aprendizaje significativo. Al respecto, Moreira (1997), expresa que el “aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-litera) con la estructura cognitiva de la persona que aprende” (p. 18).

Para Bruner (1961, citado por Arias y Oblitas, 2014), “el aprendizaje significativo se contraponen al aprendizaje memorístico, lo cual supone promover la comprensión en vez de

la memorización” (p. 456). Para lograr esta comprensión, se debe fomentar actividades que prioricen el descubrimiento y la experimentación, con lo cual se comienzan a desarrollar las competencias y las habilidades científicas en los niños y niñas.

Es importante destacar que para lograr lo anteriormente mencionado, es necesario un adecuado ambiente de aprendizaje en el aula, ya que, entre otras cosas, estimula el crecimiento de las competencias científicas en los estudiantes y facilita la enseñanza de las ciencias naturales. Sin duda alguna, el aula de clase debe poseer unas características como lo expresan Castro y Morales (2015), “las características ideales de un aula deberían remitir a un ambiente tranquilo, participativo, acogedor, positivo, respetuoso, ordenado, aseado, motivador” (p. 25).

Al abordar las características de los ambientes de aprendizaje favorables para el desarrollo de las competencias científicas, es oportuno fomentar también la potencialización de las habilidades investigativas en los primeros años de la básica primaria, en vista de que es en esta etapa, donde la curiosidad y las preguntas de indagación sobre los fenómenos de la naturaleza, abren una puerta para el desarrollo de nuevos conceptos y con estos nuevos saberes.

Con este artículo, se pretende generar reflexión sobre la importancia de favorecer en los estudiantes de básica primaria, las competencias científicas y el papel que cumplen los ambientes en el aula.

Por último, los lectores encontrarán los siguientes apartados: a. Enseñanza de las ciencias naturales en primaria, b. Competencias científicas, c. habilidades investigativas, d. Ambientes de aprendizaje.

MÉTODO

El presente artículo nace de una pregunta de investigación, sobre la importancia del desarrollo de las competencias científicas y las habilidades investigativas en la educación básica y su relación con los ambientes de aprendizaje. Para la escritura de este artículo, se realizó una revisión documental y se tuvieron en cuenta preguntas orientadoras como: ¿El desarrollo o no de las competencias científicas y de las habilidades investigativas, depende de los ambientes establecidos en el aula? ¿Cómo se favorece en los estudiantes de básica primaria las competencias científicas y las habilidades investigativas?

Con el fin de recolectar la información, se examinaron textos y normativas que fueron expedidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, así como investigaciones que abordaron temas de interés. La búsqueda de la información se desarrolló a través de bases de datos en líneas como Google Académico, Redalyc, SciELO entre otras. Por último, se sistematizó la información a través de fichas de contenido que se categorizaron y que permitieron la escritura del artículo.

RESULTADOS

Enseñanza de las Ciencias Naturales en Primaria

Los resultados de una apropiada enseñanza de las ciencias naturales en los estudiantes de primaria, se ve reflejada en la adquisición de conocimiento científico y en la capacidad de generar explicaciones acertadas sobre los fenómenos naturales. También se evidencian cuando los niños y niñas resuelven problemas de su entorno, de una manera eficiente empleando el conocimiento adquirido.

Es importante resaltar que, para adquirir este conocimiento o las competencias científicas en básica primaria, son necesarios los ambientes de aprendizajes que motiven a los estudiantes a explorar a indagar por todo lo que los rodea. Es aquí donde el docente cumple un papel muy importante, debido a que son ellos quienes los deben motivar, apoyar y fortalecer en el desarrollo de su creatividad. Es así como se potencian las competencias científicas.

En relación con lo anterior, Torres Mesías et al. (2013) resaltan una investigación realizada en las instituciones educativas oficiales de la región andina del departamento de Nariño entre los años 2010-2011, donde se encuentra que “los estudiantes realizan trabajo en equipo, destacándose el liderazgo; analizan el problema planteado en la guía de clase, partiendo de los conocimientos previos, de la manipulación de los objetos y de las fuentes de información suministradas por el docente” (p. 196).

Esto demuestra que la enseñanza de las ciencias naturales desde las primeras etapas de la básica primaria, forma individuos comprometidos con su aprendizaje, autónomos y con pensamiento crítico, reflexivo y que emplean las competencias científicas de una forma adecuada.

Competencias Científicas

En 1996, en el informe de la misión de sabios, titulada “Colombia: al filo de la oportunidad”, recomienda a el Ministerio de Educación en su apartado i.

Privilegiar en las instituciones educativas, la preparación para la generación y adaptación del conocimiento científico y tecnológico a través de la formación de alumnos y docentes como investigadores incipientes, con capacidad de formular problemas e hipótesis, de utilizar distintas metodologías cualitativas y cuantitativas, de escribir informes sobre los resultados obtenidos y sobre todo, de mantener la capacidad de sorprenderse por los fenómenos, de indagar sus causas y examinar sus variaciones, además de perseverar disciplinadamente en esa indagación. (p. 89)

Conforme a lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional desarrolla una guía sobre los estándares básicos de competencias en ciencias naturales y sociales en el año 2004, como una estrategia para mejorar las didácticas empleadas por los docentes al momento de evaluar los desempeños de los estudiantes. Estos Estándares básicos de

Competencias, referencian lo que deben aprender los estudiantes y determinan lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada uno de los niveles.

El fin era acercar a los docentes y estudiantes a la ciencia como científicos e investigadores, pues, aunque no lo saben, son investigadores que se aproximan al conocimiento mediante la formulación de conjeturas y preguntas que surgen de la curiosidad o de la observación. Con esta estrategia, favorece el desarrollo de las competencias científicas y las habilidades investigativas en el ámbito educativo, especialmente en el aula de clase.

Pero ¿qué son las competencias científicas?,

Hernández, Fernández y Baptista (2010) (...) expresan que las competencias científicas son un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que permiten actuar e interactuar significativamente en contextos en los que se necesita "producir, apropiar o aplicar comprensiva y responsablemente los conocimientos científicos" (p. 21). (Coronado y Arteta, 2015, 9. 134)

En el año 2006 Chona, et al. definen a las competencias científicas como la capacidad de un individuo, para identificar el lenguaje científico, desarrollar habilidades de tipo exploratorio, ordenar la información y trabajar en grupo, entre otros desempeños.

La formación en competencias científicas según el MEN (2005), "Favorece el desarrollo del pensamiento científico, que permite formar personas responsables de sus actuaciones, críticas y reflexivas, capaces de valorar las ciencias" (p. 14).

A continuación, se presentan algunas categorías y desempeños que se presentan en las competencias científicas:

Tema central	Categorías	Subcategorías
Competencias científicas	Tipos de competencias	Desempeños que orienta el docente en sus estudiantes
	Identificar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observo y describo objetos, eventos o fenómenos. 2. Reconozco y diferencio fenómenos. 3. Identifico el esquema ilustrativo correspondiente a una situación. 4. Interpreto graficas que describen eventos. 5. Identifico graficas que relaciona adecuadamente dos o más variables que describen el estado, las interacciones o la dinámica de un evento.
	Indagar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizo información relevante para responder una pregunta. 2. Acudo a los libros u otras fuentes de información para resolver situaciones científicas. 3. Establezco relaciones entre la información contenida en tablas o gráficos con conceptos científicos. 4. Sigo instrucciones. 5. Formulo preguntas sobre eventos o fenómenos. 6. Planteo o desarrollo procedimientos para abordar problemas científicos/ estrategias de solución posible. 7. Realizo experimentos y demostraciones. 8. Realizo mediciones de diferentes magnitudes 9. Recolecto datos. 10. Realizo gráficas a partir de la información recogida. 11. Resuelvo problemas de lápiz y papel que involucren dos o más variables. 12. Manipulo instrumentos medida de laboratorio. 13. Utilizo recursos tecnológicos.
	Explicar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Busco o formulo explicaciones a los fenómenos o problemas. 2. Creo argumentos lógicos y propositivos de los fenómenos percibidos. 3. Explico un mismo fenómeno utilizando representaciones conceptuales pertinentes a diferentes grados de complejidad. 4. Establezco relaciones de causa- efecto. 5. Combino ideas en la construcción de textos. 6. Emplea ideas y técnicas matemáticas.
	Comunicar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconozco el lenguaje científico. 2. Utilizo lenguaje científico. 3. Utilizo conceptos para analizar observaciones o experimentos. 4. Organizo de diversas formas la información. 5. Comprendo y explico textos científicos. 6. Comunico ideas de manera oral y escrita.
	Trabajo en equipo	<ol style="list-style-type: none"> 1. participo con libertad de expresión en una discusión. 2. Respeto la opinión de los demás. 3. Acepto responsabilidades específicas y cumplo cabal y oportunamente de las mismas. 4. Trabajo individualmente. 5. Trabajo en grupo.

Tabla 1

Categorías y Desempeños que favorecen las competencias científicas.

Fuente: Coronado y Arteta, 2015, p. 137.

Algunas de las categorías como la de indagación, facilitan el desarrollo de las habilidades Investigativas, como la creación de nuevos conceptos mediante el uso de información o datos, por lo que las habilidades son importantes para la recopilación de información e interpretación de las mismas.

Para Navarro y Botija (2016), cuando se forma en competencias se integran armónicamente tres conceptos: el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, donde se incluye el desempeño fundamentado en procedimientos y potencialidades, para proyectar las habilidades conseguidas.

Habilidades Investigativas

Esteban (2016), define las habilidades investigativas como los rasgos, formas y cualidades individuales, que contribuyen a la potencialización del dominio de contenidos y que favorecen la formación en la investigación, donde se incorpora la aplicación del método científico en la solución de las problemáticas del entorno.

Las habilidades investigativas en los estudiantes según Pastor y Sánchez (2014), se centra en obtener resultados para relacionar la investigación y el diagnóstico con una intervención social posterior.

En búsqueda de favorecer este tipo de habilidades, desde la década de los 80, el Ministerio de Educación Nacional, el programa Colciencias y varios investigadores destacados en educación, se dieron a la tarea estructurar e implementar proyectos que buscaban incentivar procesos investigativos en niños y niñas. A continuación, se nombrarán algunos de ellos:

En 1989 surgió el programa “Cuclí-Cuclí, como resultado del poco valor que se le daba al conocimiento científico en la escuela, ya que se pensaba que era algo que no estaba al alcance de los niños y niñas. Con este programa, se desarrollaron procesos que favorecieran la creatividad, la curiosidad y la búsqueda de información.

En vista de que se quería seguir avanzando en el tema, se dio origen al Proyecto “NAUTILUS”, en el cual Colciencias y el grupo de investigación de la Fundación FES, inicio una indagación para detectar el espíritu científico de los estudiantes y la forma como se manifestaba.

De esta manera, el Proyecto “PLÉYADE”, nace de una necesidad de implementar reformas al sector educativo. El objetivo de este proyecto era responder a la pregunta “¿Qué es investigar?”, al tiempo que se presentaban diferentes formas de desarrollar la investigación y que comenzara a ser parte del diario vivir.

Por último, en el año 2001, nace el Programa “ONDAS, de Colciencias, como una estrategia para estimular una cultura de la Ciencia y la Tecnología, donde se involucran no solamente a los estudiantes sino también a los docentes.

Aunque hoy en día existen mas programas que buscan el fortalecimiento de los desempeños que favorecen las habilidades científicas, es importante reconocer que se ha retrocedido, y que esto se ve reflejado en muchos de los casos en las pruebas externas como las pruebas Saber. Por esta razón, es importante la cualificación de los docentes, especialmente los de primaria, ya que es en esta etapa de la vida escolar se establecen y se fortalecen las competencias científicas y las habilidades investigativas.

Ambientes de Aprendizaje

Aunque es bien sabido que, los aprendizajes se pueden dar en cualquier espacio diferente al educativo, la escuela es el lugar donde se privilegia la formación de los estudiantes en ciencias naturales. Las instituciones educativas, cumplen un papel importante en la formación científica desde muy temprana edad, porque en sus manos esté el guiar y estimular la formación científica.

Ahora bien, para que se den los aprendizajes y se estimule la formación científica, las instituciones educativas deben contar con ambientes adecuados y estimulantes. Ambientes que favorezcan la curiosidad y la libertad de expresión. Es aquí donde el docente juega un papel esencial, ya que ellos cuentan con los elementos y pueden proponer actividades que incluyan la observación, exploración y búsqueda en el entorno.

CONCLUSIONES

Actualmente, es más común que las instituciones educativas busquen el desarrollo de las habilidades y capacidades, que los estudiantes necesitan para tener un buen desempeño en su vida. Aunque los niños vienen con esas habilidades, que lo hacen un científico natural, innatas de un científico, con el pasar del tiempo se van dejando a un lado, porque se piensa que es muy pequeño para entender muchos conceptos de ciencia, o no va a comprender algunos fenómenos y con esto queda también a un lado, la capacidad de indagar y su curiosidad. Por esta razón, es importante favorecer en el aula los ambientes que privilegien el aprendizaje, aprovechar cada una de las preguntas que nacen de los niños y niñas para introducir en el aula, la experimentación y el método científico en los primeros grados de básica primaria.

En este sentido, es importante el acompañamiento que pueda dar el docente, para esto es importante que se reconozcan los saberes previos, las habilidades y principalmente los intereses, ya que esto va a servir para que los niños o niñas identifiquen su realidad y puedan adaptarse a las transformaciones de su entorno.

Se deben garantizar ambientes en el aula, que generen aprendizajes significativos, que contribuyan a fortalecer el pensamiento crítico, a evaluar distintos puntos de vista, a establecer relaciones básicas y complejas, a razonar, cuestionar y promover el pensamiento crítico y autónomo.

Para que los estudiantes de básica primaria desarrollen creatividad, curiosidad y habilidades para la vida, es importante la implementación de estrategias pedagógicas y educativas que vayan acorde a la edad del estudiante ya su contexto.

REFERENCIAS

- Aldana Valdés, E., Chaparro Osorio, L. F., García Márquez, G., Gutiérrez Duque, R., Llinás, R. R., Palacios Roza, M., Patarroyo, M. E., Posada Flórez, E., Restrepo Moreno, Á., y Vasco, C. E. (1996). *Colombia: Al filo de la oportunidad*. Presidencia de la República. https://cecep.edu.co/vd/bienestar_conocimientos/colombia_filo_de_la_oportunidad.pdf
- Arias Gallegos, W. L., y Oblitas Huerta, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), 455-471.
- Castro Pérez, M., y Morales Ramírez, M. E. (2015, septiembre-diciembre). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.1>
- Chona, G., Arteta J., Fonseca, G., Ibáñez, X., Martínez, S., Pedraza, M., y Gutiérrez, M. (2006). ¿Qué competencias científicas desarrollamos en el aula? *Revista TED: Tecné, Episteme y Didaxis*, (20), 62-79.
- Coronado Borja, M. E., y Arteta Vargas, J. (2015, julio-diciembre). Competencias científicas que propician docentes de Ciencias Naturales. *Zona Próxima*, (23), 131-144. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Esteban Ledesma, M. (2016). *Habilidades investigativas y producción de cuentos en niños(as) del distrito de Pucará* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional del Centro del Perú. Huancayo, Perú.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). México: McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). *Programas para el desarrollo de competencias*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-217596_archivo_pdf_desarrollocompetencias.pdf
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. En M. A. Moreira, M. L. Rodríguez Palmero y M. C. Caballero Sahelices (Coords.), *Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo: Actas* (pp. 17-44). Universidad de Burgos.
- Navarro Pérez, J. J., y Botija Yagüe, M. de las M. (2016). Competencias de investigación en estudiantes y estudios universitarios en Trabajo Social en España. *Alternativas, Cuadernos de Trabajo Social*, (23), 71-90. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2016.23.04>
- Pastor Seller, E., y Sánchez Millán, M. (2014). Analysis and impact of the economic crisis and regulatory changes in the needs and benefits system municipal social services: Analysis Case of Murcia-Spain. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 47(1), 7-31.
- Torres Mesías, Á., Mora Guerrero, E., Garzón Velásquez, F., y Ceballos Botina, N. E. (2013, enero-junio). Desarrollo de competencias científicas a través de la aplicación de estrategias didácticas alternativas: Un enfoque a través de la enseñanza de las Ciencias Naturales. *Tendencias*, 14(1), 187-215.

EL HUMANISMO EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Fecha de aceptación: 01/07/2024

Rocío Díaz Alaffita

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Guillermo Flores Miller

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Alexandro Gurrola Díaz

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Resumen: En México la transformación en el ámbito universitario implica un cambio de paradigma en los actores involucrados, reconociendo que existe una resistencia al cambio, por ello es necesario reorientar hacia la cultura de paz, mediante procesos de mediación y resolución de conflictos a fin de establecer las condiciones mínimas de convivencia entre los universitarios. En este artículo se pretende mostrar cómo siguen prevaleciendo resistencias al cambio y continúan incidiendo en la política educativa del sector de la educación superior y que el impacto de esa política no ha sido precisamente el que consideramos tendría que favorecer el fortalecimiento de las Humanidades en la universidad pública. Es cierto que en la formación en las Humanidades se requiere siempre de una solidez teórica, de fundamentos, y ello

es parte de la ecuación que resulta en una mayor robustez en la investigación de temas prácticos, de la realidad social. Junto con el problema del lugar de las Humanidades en la universidad pública actual, se puede establecer las Instancias a nivel nacional que establecen los lineamientos y directrices de las Instituciones de educación superior (IES), en sus programas actuales, contienen todavía avances mínimos, debido a lo mencionado no ha llegado a consolidarse en la cotidianidad de la Universidades, en donde se siguen observando practicas heredadas de las anteriores administraciones federales en materia educativa que tiene que ver con presupuesto y financiamiento, por lo que se observa que no hay una correspondencia entre la legislación de la política pública en materia de educación con los cambios en la reforma al del Artículo Tercero de la Constitución Federal.

PALABRAS CLAVE: educación, humanismo, universidad, política educativa

HUMANISM IN THE PUBLIC UNIVERSITY

ABSTRACT: In Mexico, the transformation in the university environment implies a change of paradigm in the actors involved, recognizing that there is resistance to change, therefore it is necessary to reorient towards a culture of peace, through mediation and conflict resolution processes in order to establish the minimum conditions for coexistence among university students. This article aims to show how resistance to change still prevails and continues to influence educational policy in the higher education sector, and that the impact of this policy has not been precisely what we believe should favor the strengthening of the humanities in public universities. It is true that training in the Humanities always requires theoretical soundness, of foundations, and this is part of the equation that results in a greater robustness in the investigation of practical issues, of social reality. Together with the problem of the place of the Humanities in the current public university, it can be established that the instances at the national level that establish the guidelines and directives of the Institutions of Higher Education (IES), in their current programs, still contain minimal advances, due to the aforementioned has not been consolidated in the daily life of the Universities, In these institutions, practices inherited from previous federal administrations are still being observed in the field of education, which have to do with budget and financing, so it is observed that there is no correspondence between the legislation of public policy in education with the changes in the reform of Article Three of the Federal Constitution.

KEYWORDS: education, humanism, university, educational policies

INTRODUCCIÓN

La transformación en el ámbito universitario implica un cambio de pensamiento en los involucrados, reconociendo que existe una resistencia al cambio, por ello es necesario reorientar hacia la cultura de paz, mediante procesos de mediación y resolución de conflictos a fin de establecer las condiciones mínimas de convivencia entre los universitarios, actualmente se viven procesos de cambios que tiene que ver con el respeto a la Diversidad de pensamiento, de ideas, de formas de ver la vida, de creencias, de respeto a la Dignidad de las personas y respeto a sus Derechos humanos, la construcción de estas condiciones mínimas de convivencia al interior de las escuelas y facultades que forman la universidad, requiere de la voluntad de todos, porque sin este esfuerzo, se cae en el peligro de la simulación que siempre ha perjudicado a los contextos educativos.

Aunque se han dado avances en la Reforma Constitucional al Artículo Tercero, la Reforma a la Ley General de Educación y la Ley General de Educación Superior, lo mismo que la creación del Área V: Humanidades, del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT; es importante que se dé seguimiento a la operatividad e implementación de la política pública del Estado mexicano sobre las Humanidades, y no se quede en el discurso imaginario de leyes educativas, nos referimos a que la política pública en materia de investigación en Humanidades que actualmente goza de un discurso favorable por parte de la administración federal, no termina de consolidarse de los lineamientos y directrices

que se había instalado en las políticas pública del sector educativo durante un largo periodo de más de tres décadas.

No obstante que el Plan Nacional de Desarrollo cuenta con un discurso contrario al neoliberalismo, existe la continuidad de los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES), de la administración federal anterior y que son líneas eje que determinan cuáles son los proyectos de investigación que pueden ser sujetos a financiamiento público, así como algunos de los programas de la Secretaría de Educación Pública, consideramos que el papel de las Humanidades en la universidad pública actual es un punto digno de debatir, si es solo discurso demagógico o si realmente se está dando una transformación hacia el paradigma Humanista.

METODOLOGÍA

Para esta investigación se acudirá a una metodología en el tratamiento de los temas que permita una exposición pertinente en cuanto a la conceptualización fundamentada de las categorías centrales, en algunas partes de la investigación se utilizara el análisis filosófico histórico-conceptual, pues permite que se aborde la temática desde ambas perspectivas a la vez. Lo que significa que abordamos el desarrollo de las categorías en términos genéticos; es decir, del origen de algunas categorías, y de los distintos tratamientos hechos por algunos autores a través del tiempo. Es decir, un tratamiento de la categoría que responde a la cronología de esta, eso se hace con el objetivo de obtener un orden o conjunto que permita distinguir dichas etapas.

Además, se trabajará con los fundamentos de las categorías a abordar, para ello se hace una presentación del tratamiento del concepto, partiendo siempre de los argumentos expresados por los autores, los cuales, a su vez, son interpretados desde el hilo conductor categorial que mueve a la investigación en su conjunto.

La metodología descrita anteriormente se hace extensiva para las demás partes de la investigación, en las que los conceptos se abordarán siempre al lado de algunas categorías, ya que, además, algunas de ellas son categorías básicas para abordarlos conceptos abordados, finalmente un recorrido teórico de las distintas posiciones y discusiones filosóficas que existen respecto a este tema.

ÉTICA

La ética contribuye al desarrollo de un humanismo real de los involucrados en las Universidades (funcionarios, administrativos, Investigadores, docentes y estudiantes, padres de familia, empleadores), individuos que se encuentran sujetos a la relación de una conducta ética y humanista que les permitan una convivencia de respeto a la dignidad de los otros sujetos con los que convive en su cotidianeidad.

El respeto a la dignidad de las personas y a los derechos humanos mínimos para la convivencia de paz es un concepto central para la libertad de los individuos, ya que no hay libertad al margen de la relación con los otros sujetos que se reconocen y se respetan como tales, regulados por parámetros que les garanticen una eticidad de mínimos para el ejercicio de la libertad de pensamiento y la libertad de cátedra (Artículo 8 en su cláusula XVI nos habla del respeto a la libertad académica, de cátedra e investigación como una condición básica y es el fundamento de la autonomía educativa, dado que sin libertad efectiva reconocida en el sentido de Hegel, no hay autonomía del sujeto), es aquí donde se vincula lo público respecto a la educación: lo universal que es a la vez también particular, en el sentido de la realización del derecho de cada uno de los sujetos involucrados, es decir, de los sujetos educativos en su autorrealización de libertad, autonomía, y justicia, por tanto, la educación al ser educación pública es también una educación con ética y humanismo.

HUMANIDADES

Las Humanidades son disciplinas del saber que siempre han estado presentes en la universidad desde el surgimiento de esta, con los saberes fundamentales en la formación académica universitaria, en las épocas que han transcurrido desde entonces las Humanidades han atendido y enfrentado los problemas de su propia realidad histórico-social, por ello habría que estar plenamente conscientes de que no puede negarse el lugar histórico que ocupan las Humanidades dentro de las universidades, así como su contribución académica.

Es cierto que, en la formación de un Humanismo en la Universidad, se requiere de un Modelo Filosófico, Académico y pedagógico con una solidez teórica, de fundamentos, y ello es parte de la ecuación que resulta en una mayor robustez en la investigación de temas prácticos, de la realidad social, se parte de afirmación de que lo que sucede en la investigación básica en fundamentos teóricos contribuye a una docencia de mayor nivel académico en la malla curricular en la formación pedagógica, disciplinar y de acentuación tanto en las licenciaturas que se ofertan en la Universidad, como en Posgrado, dado que los académicos adquieren y muestran un mayor dominio de las bases teóricas de su área académica de especialidad, y con ello generando un mayor desarrollo en las líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento, por ello, la manera casi forzada en la que se desplaza o dirige al investigador con proyectos de corto plazo no son la mejor condición para avanzar en el desarrollo de conocimiento básico en la formación humanística del estudiante Universitario, es necesario compaginar y desarrollar ambos tipos de conocimientos, pero no desplazar a uno de ellos. Con esta política no se afectan a los centros de investigación de CONACYT y otro más, sino a las universidades públicas y a las Humanidades dentro de la universidad pública.

Afecta a la idea misma de universidad, puesto que no puede prescindirse de un bastión sólido del conocimiento como son las Humanidades en la universidad pública. Más allá de las condiciones pedagógicas, de enseñanza y didácticas, se requieren condiciones del dominio pleno de los contenidos y para eso ayuda una mayor especialización a través de la investigación, dado que mientras más especializado se encuentre el académico en la parte de los fundamentos teórico-conceptuales, probablemente podrá realizar contribuciones importantes a un área específica o aplicada de problemas de la realidad social, la contribución de las disciplinas humanísticas puede ser más sólida y fundamentada si se realiza desde una profundización en los fundamentos.

POLÍTICA PÚBLICA

La ley general de Educación Superior (LGE) que entró en vigencia 2021, respecto al artículo 3° constitucional menciona que es de observancia general para toda la república y sus disposiciones son de orden público e interés social, además que su aplicación corresponde a las autoridades educativas de la federación, de las entidades federativas y a los municipios, así como a las autoridades de las instituciones de educación Superior, en los términos y ámbitos de competencia que la ley establece y que tiene por objeto establecer las bases para dar cumplimiento a la obligación del estado de garantizar el ejercicio del derecho a la educación superior; contribuyendo al desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, humanístico, productivo y económico del país, a través de una formación de individuos con capacidad crítica, innovadora y emprendedora con alto compromiso social.

Para efecto de este análisis, es importante enfatizar en el Artículo 8 de esta LGE, la cual menciona que la educación Superior se orientara conforme a los siguientes criterios: el interés superior del estudiante en el ejercicio de su derecho a la educación; el reconocimiento del derecho de las personas a la educación y a gozar de los beneficios del desarrollo y de la ciencia, así como el respeto a la dignidad de las personas, la igualdad sustantiva para contribuir a la construcción de una sociedad libre, justa e incluyente, la inclusión para todos los grupos sociales de la población, la igualdad de oportunidades que garantice a las personas acceder a la educación sin discriminación, el reconocimiento a la diversidad, respeto a la interculturalidad, promover la excelencia educativa que coloque al estudiante al centro del proceso educativo, promover la cultura de la paz y la resolución pacífica de los conflictos promoviendo la igualdad, la justicia, la solidaridad, la cultura de legalidad, y el respeto a los derechos humanos.

Este mismo Artículo 8 en su cláusula XVI nos habla del respeto a la libertad académica, de cátedra e investigación, entendida como la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas, la libertad de llevar a cabo investigaciones y difundir y publicar los resultados de las mismas, la libertad de expresar su opinión sobre la institución o el sistema en que trabaja, la libertad ante la censura institucional y la libertad

de participar en órganos profesionales u organizaciones académicas representativas, conforme a la normatividad de cada institución, sin sufrir discriminación y sin temor a represión por parte de cualquier instancia, al respecto de lo que la ley marca y enfatiza la defensa de estos derechos y al interior de algunas Universidades se vive otra realidad de lo no explícito donde se discrimina, se limita la libertad de cátedra, la libertad de las ideas, existe la censura institucional y hay represión de la autoridad si se realizan algunas actividades de las que menciona el Artículo 8 en su cláusula XVI al respecto.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dentro de los hallazgos más significativos cabe destacar

1. Junto con el problema del lugar de las Humanidades en la universidad pública actual, se puede establecer que el CONACYT y los programas de la Secretaría de Educación Pública, contienen todavía un sesgo neoliberal, aunque la actual administración federal explícitamente ha dicho que ha concluido la política neoliberal, vemos que esto no es así, pues tanto las universidades públicas como la misma SEP participan de estas políticas neoliberales.

En la Fracción Quinta del Artículo Tercero de la Constitución, se establece el apoyo que brindará el Estado a la investigación científica, humanista, y tecnológica. Aunque se sigue observando que el modelo vigente en esta área permanece prácticamente intacto. Este modelo ha sido un modelo que ha privilegiado y fomentado el productivismo neoliberal que, entre otros efectos indeseables, ha pauperizado los salarios de los académicos-investigadores universitarios y, en cambio, ha gratificado la productividad cuantitativa con estímulos que no se hallan agregados al salario. Lo mismo ocurre en el caso de CONACYT. En este caso no se observa una sintonía entre la SEP y CONACYT. Por ejemplo, los proyectos de investigación a corto plazo que se someten a los PRONACES y por otro lado los proyectos de los programas de la SEP.

En donde se puede observar una mayor contradicción es en los programas de estímulos de la SEP. Los criterios que establece sobre las evaluaciones a académicos y a los cuerpos académicos son a todas luces una radicalización de la política neoliberal, lo cual contrasta con lo que CONACYT ha ido estableciendo normativamente y con criterios más abiertos al momento de realizar las evaluaciones a los investigadores nacionales, y que obedece a un diseño institucional y a un discurso en el que se le otorga un mayor lugar a las Humanidades, actualmente cada uno camina por su lado sin una política de investigación específico en el área, de este modo, las políticas neoliberales han causado un impacto negativo en la política sectorial de investigación en Humanidades en las universidades públicas.

Uno de los graves efectos que esta política educativa neoliberal ha provocado se encuentra en la desarticulación entre investigación y docencia universitaria en el área, la

investigación aparte de atender los problemas nacionales también debe contribuir a darle solidez a los programas de las licenciaturas en el área citada y con ello a la formación de los estudiantes tanto en licenciatura como en posgrado. Se requiere un equilibrio entre la docencia y la investigación que se genera en Humanidades, por tanto, se requiere que los PRONACES se diseñen desde una amplitud investigativa mayor, y que de esa amplitud se encuentren más enfoques que contengan una perspectiva humanística, que se pueda ejercer con mayores condiciones a lo señalado en la Fracción Séptima del Artículo Tercero.

El tema de la libertad de cátedra y libertad de investigación y libre examen y discusión de las ideas es, sin duda, toral para el presente y futuro de la universidad pública. Hacer uso de la libertad de cátedra es muy importante, mas no es suficiente, porque la universidad pública ha ido también perdiendo especialización en áreas de las Humanidades. Una mayor libertad de investigación fomenta la creatividad, la especialización y la profundización en las líneas de investigación, es decir, se incide positivamente en el desarrollo del conocimiento en las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) en el sentido de que la investigación implica mayor aporte o contribución en la especialización del investigador en Humanidades. Además, la libertad en investigación tiene implicaciones directamente con un ejercicio democrático de la vida universitaria dotando de condiciones de democracia a la universidad pública.

2. El tan anunciado cambio de nombre del CONACYT para llamarse Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONHACYT), no ha llegado y parece ser una promesa que quedará incumplida por parte de un gobierno que ha presumido de apoyar a las humanidades pero que no ha desarrollado una verdadera política pública de fomento a la investigación en Humanidades. Guillermo Hurtado (2022) ha señalado que “México no tiene una política de Estado para las humanidades –como sí la tiene, por deficiente que sea, para las ciencias o las artes”. Y agrega que “Aunque el gobierno destina unos cuantos recursos a las Humanidades en la forma de proyectos, becas, estímulos y premios, ello no significa que exista una estrategia para este campo disciplinar. Yo pienso que nos convendría crear un Consejo Nacional para las Humanidades”. La propuesta de Hurtado es más profunda y va más a fondo en el sentido del fortalecimiento y el reconocimiento de las Humanidades que la misma política pública del Gobierno Federal. Sin embargo, hay que aceptar que las condiciones ideológicas predominantes, aun dentro de la misma izquierda, son de un sesgo marcadamente neoliberal e implica una falta de criterio académico por parte de los funcionarios en el gobierno y en las universidades públicas.

3. El caso de la Constitución y la legislación en Tamaulipas hay que considerarlo para abordar el asunto del desdén hacia las Humanidades en las instituciones públicas, en este caso, en las instituciones públicas tamaulipecas. Es claro el asunto: no hay referencia a las Humanidades en la Constitución Política de Tamaulipas; esto implica que no hay una correspondencia entre la legislación de Tamaulipas con los cambios introducidos en la reforma al del Artículo Tercero de la Constitución Federal promulgada el 15 de mayo de 2019.

Tampoco se corresponde a lo que sobre las Humanidades señala la flamante Ley General de Educación Superior promulgada el 20 de abril de 2021. Puesto que la Ley de Educación de Tamaulipas permanece intacta como si no se hubiesen presentado estos nuevos ajustes en la legislación federal respecto al papel de las Humanidades en la universidad pública. Por tanto, existe una contradicción entre lo que señala la normativa federal y la estatal. En la Constitución Política de Tamaulipas el tema educativo se aborda muy superficialmente en los Artículos 138 al 143. Pero ninguna referencia a las Humanidades aparece en dicha Constitución. Es necesario adecuar la normativa local a lo estipulado por las leyes federales educativas, pues este desfase jurídico merma las condiciones institucionales y normativas del fomento y fortalecimiento de la investigación en Humanidades.

A la idea básica del reconocimiento de las Humanidades también la acompaña la distinción entre lo público y lo privado, tal como Habermas 1998, la ha abordado desde una perspectiva republicana, entre otras ocasiones, en su debate con Rawls, 1995. decide favorecer una concepción liberal en su sentido privado; además de que apela a la neutralidad, la pluralidad y la tolerancia liberal, dejando un gran hueco en la constitución del papel fundamental de lo público, de la idea de lo político y de las instituciones públicas, que en el caso de las universidades públicas también debe de prevalecer. La anterior ausencia dentro del corpus teórico liberal, al negarse a plantear el lugar de lo público, lleva a que no se reconozcan áreas del saber propias de lo que sería parte importante de una universidad, como es el caso de las Humanidades. Por tanto, se requiera rescatar la necesidad y exigencia de que se reconozca el lugar de las Humanidades en la universidad pública como factor central dentro la universidad pública adquiera su lugar como impulsor de la formación de ciudadanos, el reconocimiento de las Humanidades en la universidad pública, por tanto, la educación al ser educación pública es también educación en la que la formación disciplinar como pedagógica en Humanidades deben de estar incluidas, en una cosmovisión ético-política (Cullen, 1997; 1999a; 1999b; 2004). Promover la autonomía pública sería entonces la forma de una educación pública universitaria, que requiere de las condiciones ético-políticas que contenga un sentido de justicia.

La necesidad de una ética practica aplicada en la formación del educando en el nivel Superior, debe orientar hacia una reflexión de la ética profesional formal a la ética profesional real, ubicándose en dos dimensiones de la formación pedagógica y disciplinar de la formación del estudiante universitario de cualquier carrera que se ofrezca en la Universidad , en la primera dimensión desde el ámbito social y personal conformando un proyecto de vida de cualquier profesionista, mientras que en la segunda dimensión se trata de una ética aplicada que se concreta en una actividad remunerada en la cual se aplican los conocimientos adquiridos en la formación profesional académica que implican, competencias cognitivas, actitudes, y valores. En el campo profesional, los temas éticos pueden plantearse desde tres posiciones: la primera posición es a partir de la deontología profesional, la cual se refiere a las normas y deberes, en segunda posición desde una

visión teleológica, la cual se centra en los bienes, fines; y la tercera posición desde la visión principialista, la cual tiene mayor consenso en el ámbito de la ética profesional, concebida como ética aplicada. González, (2016).

Se pretende demostrar que existe un vacío en una cuarta posición que debiera ser la orientación hacia una ética profesional que integrara el deber ser de la visión Kantiana con el ser en su contexto real, que sería propiamente los planteamientos Hegelianos. Deontología profesional A partir de la deontología profesional, en un primer acercamiento al objeto de estudio, se hacen planteamientos: para analizar cómo se realiza y se controla la actividad de cualquier profesión, así mismo como se da la autonomía de las personas implicadas (la del propio profesional, la de los beneficiarios, y la de los afectados); en un segundo momento para examinar cómo se realizan las exigencias desde las actividades profesionales; en un tercer momento para establecer los principios y normas por las que debe regirse la profesión. “Cada profesión puede ser vista como un conjunto de actividades a las que de forma asidua se dedica un colectivo de personas específicamente preparadas y facultadas para llevarlas a cabo en orden a proporcionar determinado tipo de bienes y servicios.

La ética profesional está ligada, por un lado, a una ética general, que puede servir como un marco de referencia y, por el otro, a las decisiones que los profesionales toman en situaciones concretas” (Hortal, 2002 p. 99). Desde la dimensión teleológica. Hay aspectos relevantes a considerar, es menester como la profesión debe de orientarse al bien, además se lleva a cabo integralmente como conductas moralmente observables en su desempeño profesional y no tan solo a principios y normas y por ultimo debe reconocer la pluralidad social, en cuanto a los propios profesionales y beneficiarios, “En el ejercicio de las profesiones, como en cualquier otra actividad, la moralidad se juega en última instancia en el modo en que las personas concretas, los profesionales en este caso, deliberan, deciden y actúan” (Etxeberria, 2002, p. 176).

Desde la visión principialista, los autores Beauchamp, T& Childress, J. (2001), hacen una disertación acerca de los cuatro principios generales aplicados en todas las profesiones: beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia, gracias a estos principios cada profesional configura su ética a partir de adscribirse o no al sistema de creencias, actitudes y valores de los principios a nivel mundial. “En un primer nivel de socialización, a través de la comunicación, así como interacción de las prácticas cotidianas, se internaliza una cultura moral, conformando el ser social de una persona, en su inserción en una institución o empresa puede conducir a un encuentro, o a una confrontación entre la responsabilidad moral del profesional y la de la institución en la que labora “(González, 2016, p. 139). Al respecto en las instituciones de Educación Superior (IES)

CONCLUSIÓN

Concluimos diciendo que en la actualidad, tanto en las universidades públicas, como en todo el sector de instituciones de educación superior, hay la necesidad apremiante de defender el campo de conocimiento de las Humanidades, lo cual se vuelve un gran desafío en la era de las sociedades del conocimiento con un conocimiento sesgado ideológicamente y de la globalización, los individuos van perdiendo imperceptiblemente esos atributos interpersonales en aras de pertenecer a redes de lo virtual, es decir, sujetos académicos que van perdiendo su ethos y aprendizaje social, que los aleja de su contexto próximo y a la vez los va adentrando en una distorsión del contexto de la realidad en la que habitan.

El enfoque humanista enfatiza los conocimientos relevantes sobre el ser humano, tales como el pensamiento, el conocimiento histórico, la creatividad y la sensibilidad de la imaginación para comprender mundos lejanos, que en realidad no son tan lejanos si se cuenta con los criterios para reconocerse en lo humano. Además, es de suma importancia contar con las Humanidades dentro de la universidad pública porque permite destacar e insistir en la necesidad ética básica del reconocimiento de la dignidad del ser humano. De este modo, la dignidad humana de los universitarios está relacionada con el reconocimiento de los derechos humanos de la persona, contribuyendo a sentar las bases de una educación ético-política para la construcción de una democracia que establezca en la sociedad una cultura cívica de mínimos, es decir, de principios universales compartidos en los que nos reconozcamos humanamente.

REFERENCIAS

De Diputados, C. (2012). Constitución política de los estados unidos mexicanos. México: Cámara de diputados.

De la Administración Pública, L. O. del Estado de Tamaulipas. Publicada en Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas, (152).

Cullen, (1997). Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós.

Carlos A. Cullen, (1999a). Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículum de formación ética y ciudadana. Buenos Aires/México: Ediciones Novedades educativas.

Cullen, (1999b). Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación. En Id. (comp.), Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación (pp. 17-45). Buenos Aires: Editorial Stella/Ediciones La cruzja.

Cullen, C. (2004). Perfiles ético-políticos de la educación. Buenos Aires: Paidós.

Habermas, J. (1998a). Reconstrucción interna del derecho (I): el sistema de los derechos. I. Autonomía privada y autonomía pública, derechos del hombre y soberanía popular. En Id., *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso* (pp. 147-169). 2ª ed. Madrid: Trotta.

Habermas, (1998b). Reconciliación mediante el uso público de la razón. En J. Habermas y J. Rawls, *Debate sobre el liberalismo político* (pp. 41-71), Barcelona; Paidós.

Habermas, J. (1999). El vínculo interno entre Estado de derecho y democracia. En Id., *La inclusión del otro. Estudios de teoría política* (pp. 247-258). Barcelona: Paidós.

Ley General de Educación Superior (2021). Decreto por el cual se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la ley para la coordinación de la Educación Superior.

Rawls, J. (1995). *Liberalismo político*. México, D.F.: FCE.

ESPACIO DISPONIBLE PARA LA ERUPCIÓN DE TERCEROS MOLARES INFERIORES

Fecha de aceptación: 01/07/2024

Juan Fernando Casanova Rosado

Universidad Autónoma De Campeche
México

Juan Alejandro Casanova Sarmiento

Universidad Autónoma De Campeche
México

Alejandro José Casanova Rosado

Universidad Autónoma De Campeche
México

RESUMEN: Introducción: Los terceros molares son los últimos dientes en hacer erupción, y en muchos casos el espacio de erupción no es suficiente y por lo tanto se quedan retenidos. Objetivo: Determinar la prevalencia de erupción y retención de terceros molares inferiores en radiografías panorámicas. Materiales y Método: Un total de 947 radiografías panorámicas digitales fueron analizadas con los criterios de Pell y Gregory, y clasificación de Winter; dos examinadores entrenados y estandarizados fueron los encargados de la recolección de los datos. Resultados: un total de 1782 molares fueron examinados, 895 molares fueron derechos y 887 molares izquierdos; el 37% (350 sujetos) fueron radiografías

de género masculino y 63% (597 sujetos) para el género femenino, el promedio de edad fue de 19.7 años con una Ds: 5.9 años. El 69.3% de los molares estudiados no presentaron buena posición de erupción; siendo que solo el 30.7 % (272), presentó una posición vertical. Conclusión: Se puede concluir que la retención de los terceros molares esta en 69.3%, la posición más prevalente de los terceros molares fue la mesioangular con 52.2% (469 molares), el 65.3% (584 molares) de los molares están en clase II y el 15% (134 molares) en clase III, ambas posiciones delimitan que no tienen espacio para erupcionar, solo el 19.8 % (177 molares) de los molares está en clase I que sería la mejor posición de erupción. El espacio disponible de erupción fue de X: 8.0mm mientras que el tamaño de ancho mesiodistal de la corona fue de X:11.4 mm por lo que existe un déficit de espacio de -3.4 mm de espacio para la erupción de estos molares.

PALABRAS CLAVE: Tercer molar, Panorámica, Erupción, Jóvenes, Radiografía.

SPACE AVAILABLE FOR ERUPTION OF LOWER THIRD MOLARS

ABSTRACT: Introduction: The third molars are the last teeth to erupt, and in many cases the eruption space is not enough and therefore they remain retained. Objective: To determine the prevalence of eruption and retention of lower third molars in panoramic radiographs. Materials and Method: A total of 947 digital panoramic radiographs were analyzed using the Pell and Gregory criteria, and Winter's classification; Two trained and standardized examiners were in charge of data collection. Results: a total of 1782 molars were examined, 895 were right molars and 887 left molars; 37% (350 subjects) were male x-rays and 63% (597 subjects) for the female gender, the average age was 19.7 years with a Ds: 5.9 years. 69.3% of the molars studied did not present a good eruption position; being that only 30.7% (272) presented a vertical position. Conclusion: It can be concluded that the retention of the third molars is 69.3%, the most prevalent position of the third molars was the mesioangular with 52.2% (469 molars), 65.3% (584 molars) of the molars are in class II and 15% (134 molars) in class III, both positions delimit that they do not have space to erupt, only 19.8% (177 molars) of the molars. molars is in class I which would be the best eruption position. The available eruption space was X: 8.0mm while the mesiodistal width of the crown was X: 11.4 mm, so there is a space deficit of -3.4 mm for the eruption of these molars.

INTRODUCCIÓN

Un diente retenido se describe como un “diente que no puede o no erupcionará en su posición de funcionamiento normal, lo cual se entiende como algo patológico; en el año 1954, Mead definió la impactación dental como un diente que no puede erupcionar debido a una mala posición, falta del espacio eruptivo u otras patologías. Los terceros molares son los últimos dientes en hacer erupción, por tal motivo muchas de las veces el espacio para la erupción de estos molares no es suficiente; además de que la posición de estos molares, muchas de las veces no es correcta. 1,2,14.

La extracción de estos molares debe ser planeada en muchas de las veces y realizada por un profesional capacitado. La extracción debe ser considerada después de evaluar los factores relacionados con la retención de estos molares. 2,3.

Existen ciertos criterios diagnósticos que pueden ser utilizados para clasificar los molares retenidos y en base a eso poder anticipar trastornos o dificultad de la extracción. 4.

Las clasificaciones fueron el resultado de observación y análisis de radiografías, y en su mayoría eran de tipo panorámicas, ya que en estas se pueden observar de mejor y correcta manera las estructuras, posición del molar etc. 2,4,5.

La clasificación de Pell y Gregory, se basa en dos criterios, uno que es por profundidad (A, B, y C); y el segundo que toma en cuenta la relación rama – espacio (Clase I, II, III), de los terceros molares inferiores; pudiendo con esto determinar el grado de impactación o retención de dichos molares. 2,4,5,7.

La clasificación de Winter (Posición del tercer molar), nos ayuda a determinar la posición de los terceros molares, posiciones como “mesioangulado”, “horizontal”, “distoangulado”, “vertical”, etc, ayuda a completar la valoración diagnóstica de estos molares. 6,7.

MATERIAL Y MÉTODOS

Se realizó un estudio en 1782 molares de 947 radiografías panorámicas digitales, tomadas de los archivos de una clínica de la ciudad de San Francisco de Campeche, México. De los molares revisados 597 radiografías fueron de mujeres y 350 radiografías de Hombres, con un promedio de edad de $X= 19.7$ años de edad. Todas las radiografías fueron tomadas con un aparato de Rx Planmeca Romexis. Dos examinadores entrenados y estandarizados en el método de medición (Criterios y clasificación de Pell y Gregory, clasificación de Winter), fueron los encargados de la recolección de los datos. Las radiografías fueron medidas con los instrumentos calibrados que presenta el software del equipo radiográfico.

Los datos recolectados fueron incluidos en una base de datos, y analizados en un programa estadístico S.P.S.S. versión 25.0.

RESULTADOS

Se realizó la medición y análisis de 1782 molares inferiores, de los cuales 895 fueron molares del lado derecho, y 887 fueron molares izquierdos; de un total de 716 radiografías panorámicas digitales. Con un promedio de edad de 19.7 años; perteneciendo 350 radiografías de sujetos (37%) hombres y 597 radiografías de sujetos (63%) mujeres.

El 69.3% de los molares estudiados no presentaron buena posición de erupción; siendo que solo el 30.7 % (275) molares derechos tuvieron una posición vertical; los molares derechos que presentaron posiciones inadecuadas quedaron de la siguiente manera, posición horizontal del molar con el 10.4 % (93 molares), posición linguoangular .3% (3 molares), posición distoangular el .7% (7 molares), la posición mesioangular fue la más prevalente con un 52.4% (469 molares), y por último la posición bucoangular con un 5.4% (42 molares). Gráfico 1.

La posición de los molares izquierdos quedó de una manera muy similar a los del lado derecho, en buena posición “Vertical” 272 molares (30.7%), 104 (11.7%) molares se encontraron en la posición horizontal, para la posición linguoangular fueron 4 molares (.5%), 3 molares se encontraron en posición distoangular (.3%), siendo para los molares izquierdos también la posición mesioangular la más prevalente con 455 molares (51.3%), 47 molares se encontraron en posición bucoangular (5.3%), y 2 molares en posición invertido se encontró para el lado izquierdo (.2%). Gráfico 2.

La clasificación de Pell y Gregory mostró para la relación rama ascendente del maxilar inferior y espacio de erupción del lado derecho, para la Clase I (el espacio entre la superficie distal del segundo molar y la rama es mayor que el diámetro mesiodistal del tercer molar) el 19.7% (176) lo mostro para el lado derecho, mientras que para el lado izquierdo la Clase I lo presentó en 18.7% (166). Tabla 1, 2.

Para la Clase II (el espacio entre la superficie distal del segundo molar inferior y la rama ascendente es menor que el diámetro del tercer molar), para molares derechos fue de 584 (65.3%), mientras que para el lado izquierdo fue de 484 (65.8%). Tabla 1, 2.

La clasificación de clase III (todo o casi todo el tercer molar está dentro de la rama de la mandíbula), para molares derechos fue de 134 molares (15%), mientras que para molares izquierdos fue de 137 molares (15.4%). Tabla 1, 2.

La profundidad relativa del tercer molar según la clasificación de Pell y Gregory mostró, para la posición A (el punto más alto del diente está a nivel, o por arriba de la superficie oclusal del segundo molar), para molares derechos el 43.2% (387 molares), mientras que para los molares izquierdos fue de 38.8% (344 molares). Tabla 3, 4.

La profundidad relativa posición B (el punto más alto del diente se encuentra por debajo de la línea oclusal, pero por arriba de la línea cervical del segundo molar), mostró para molares derechos 211 molares (23.6%), para molares izquierdos fue de 227 molares (25.6%). Tabla 3, 4.

Para la profundidad relativa posición C (el punto más alto del diente está al nivel, o debajo, de la línea cervical del segundo molar) se encontraron 297 molares derechos (33.2%) en esta posición, mientras que para los molares izquierdos fue de 316 molares (35.6%). Tabla 3,4.

Se midió en milímetros linealmente de la cara distal del segundo molar inferior al reborde anterior de la rama ascendente (este es el espacio virtual que tendría un molar para su erupción), el promedio de espacio para los molares derechos fue de $X = 8.28$ mm; y para molares izquierdos fue de 8.07 mm.

Al medir los anchos de las coronas de los terceros molares en milímetros (de la cara mesial a la cara distal de manera lineal), la medición mostró que el promedio de ancho mesiodistal de las coronas de los terceros molares derechos fue de $X = 11.43$ mm, mientras que para los molares derechos fue de $X = 11.50$ mm.

Se encontró una correlación estadísticamente significativa entre el ancho de la corona del tercer molar derecho y la longitud del espacio retromolar, $P = .000$ $R = .310$; mientras que para el lado izquierdo fue de $P = .000$ $R = .241$. Ver tabla 5 y 6.

DISCUSION

Nuestra investigación encontró que el 69.3% de los terceros molares está retenido, dato que se equipara con la investigación de Tejayathi 4 encontrando un 55.7%, y los resultados de Ali M. Idris que ellos encontraron de 48 a 50%, en su medición de terceros molares impactados en radiografías, Tejinder 7, demostró el 76% de dientes no erupcionados; lo cual nos indica que existe un alto porcentaje de terceros molares retenidos.

Por otro lado la investigación de Eduardo Machado en adolescentes, el encontró que el nivel C y las clase II de la clasificación de Pell y Gregory fueron las más prevalentes; por nuestro lado coincidimos con la clase II molar al ser la más prevalente con un 65.8%, mientras que la posición A fue más prevalente en nuestra investigación con un 43.2%; muy probablemente la diferencia es por el tipo de población.

En otra instancia la posición más prevalente en nuestra investigación fue la mesioangular con un 51.3%, concordando con los estudios de Tejinder 7 que asegura ser la posición más prevalente para ellos con un 31%; probablemente la diferencia entre los porcentajes se deba a que ellos tienen una muestra menor de radiografías examinadas que la de nuestra investigación.

Por último la correlación entre el ancho de la corona y la longitud de espacio disponible, el cual el promedio del primero es de 8.28 mm y la longitud del segundo es de 11.43 mm, faltando alrededor de -3.15 milímetros del espacio para que sea suficiente para erupcionar el tercer molar; lo que nos lleva a concordar con los estudios de Kushall 9, Machado 6, y Yun-Hoa 10, Ali M Idris 14, que aseguran que existe un número importante de terceros molares retenidos.

CONCLUSIONES

Se puede concluir que la retención de los terceros molares está en 69.3%, la posición más prevalente de los terceros molares fue la mesioangular, el 65.3% de los molares están en clase II y el 15% en clase III, ambas posiciones delimitan que no tienen espacio para erupcionar, solo el 19.7 % de los molares está en clase I que sería la mejor posición de erupción. Por otro lado el 59.6% de los molares están en la relación rama espacio en la clasificación B y C lo que compromete la erupción de estos molares. El promedio de espacio de la zona retromolar fue del 8.28 milímetros, mientras que el promedio del ancho mesiodistal de los molares quedó en promedio de 11.43 milímetros, lo que crea un déficit de -3.15mm de falta de espacio para la erupción.

Por lo tanto, existe una gran mayoría de terceros molares que no tienen la posición, el espacio y por ende se encuentran en situaciones no aptas para erupcionar, así como también están en posiciones profundas y dentro de la rama ascendente. Es oportuno que el odontólogo esté prevenido con un examen clínico y radiográfico para planear la posible extracción, y con esto disminuir o evitar complicaciones.

REFERENCIAS

1. Yıldırım H, Büyükgöze-Dindar M. Investigation of the prevalence of impacted third molars and the effects of eruption level and angulation on caries development by panoramic radiographs. *Med Oral Patol Oral Cir Bucal*. 2022 Mar 1;27(2):e106-e112. doi: 10.4317/medoral.25013. PMID: 35218641; PMCID: PMC8898578.
2. Prevalencia de la posición de terceros molares inferiores retenidos con relación a la clasificación de Pell & Gregory. Eduardo Dias-Ribeiro, Jose Lacet de Lima-Júnior, José Lucas Barbosa, Ivonete Barreto Haagsma, Luciana Barbosa Sousa de Lucena. *Revista Odontologica Mexicana*. Vol. 13, Num. 4. Diciembre 2009. Pp229-233
3. Assessment of Third Molar Impaction Pattern and Associated Clinical. Yilmaz, Semi; Adisen Mehmet Zahit; Misirlioglu, Melda. *Medical Principles and Practice*, 02/2016, Volumen 25, Numero 2.
4. Radiographic Evaluation of the Status of Third Molars in Sriganaganagar Population – A Digital Panoramic Study. Goyal, Sharry; Verma, Pradhuman; Sunder Raj, Seetharamaiha; *Malaysian Journal of Medical Sciences*, 2016, vol. Issue 6, p 103.
5. Radiographic assessment of distribution of mandibular third molar impaction: A retrospective study. Tejavathi Nagaraj, Lakshmi Balraj, Keerthi Irugu, Shruti Rajashekarmurthy and Sreelakshmi. *Journal of Indian Academy of Oral Medicine and Radiology*. 28.2 (april-June 2016): p145.
6. Study of position and eruption of lower third molar in adolescent. Eduardo Machado Vilela; Paula Amorim Vitoi. *ProQuest SciTech Collection*. 10/2011, Volumen 8, Número 4.
7. Radiographic Evaluation of the Status of Third Molars in the Asian- Indian Students. Sumeet Sandhu BDS,MDS, Tejinder Kaur BDS, MDS. *Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*. Volume 63, Issue 5, May 2005, Pages 640 – 645.
8. Proximity of Impacted mandibular Third Molar to the Inferior Alveolar canal and Its Radiographic Predictors: A Panoramic Radiographic Study. Prasannasrinivas Deshpande; Mahima V. Gulegdud, Karthikeya Patil. *Journal Of Maxillofacial and Oral Surgery*. June 2013, Volume 12, Issue 2, pp 145 – 151.
9. Co-relation of variables as Determined from Panoramic Radiograph and Evaluating their Significance in Eruption of Permanent Mandibular Third Molar. Kushal Amin; K. Vasani; Sonal Vahanwala; C. Nayak; S. Pagare and S. Ramder. *Journal of Indian Academy of Oral Medicine and Radiology*. 20. 1 (January – March 2008): p 14.
10. Prevalence of Missing and Impacted Third Molars in Adults Aged 25 Years and Above. Yun –Hoa Jung; and Bong – Hae Cho. *Imaging SciDent*. 2013 Dec; 43 (4): 219 – 225.
11. How Predictable is the Position of Third Molars Over Time?. Ceib Phillips MPH, PHD; Raymon DP. White Jr, DDS, PhD. *Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*. Volume 70, Issue 9, Supplement 1 September 2012, pages 511 – 514.
12. Pattern of mandibular third molar impaction in the Indian population: a retrospective clinico-radiographic survey. Mukul N. Padhye MDS, Vinit H. Pandhi MDS. *Oral Surgery, Oral Medicine, Oral Pathology and Oral Radiology*. Volume 116, Issue 3, September 2013, Pages e 161- e 166.

13. Shaari RB, Awang Nawi MA, Khaleel AK, AlRifai AS. Prevalence and pattern of third molars impaction: A retrospective radiographic study. J Adv Pharm Technol Res. 2023 Jan-Mar;14(1):46-50. doi: 10.4103/japtr.japtr_489_22. Epub 2023 Jan 20. PMID: 36950463; PMCID: PMC10026324.

14. Idris AM, Al-Mashraqi AA, Abidi NH, Vani NV, Elamin EI, Khubrani YH, Sh Alhazmi A, Alamir AH, Fageeh HN, Meshni AA, Mashyakhy MH, Makrami AM, Gareeb Alla Abdalla A, Jafer M. Third molar impaction in the Jazan Region: Evaluation of the prevalence and clinical presentation. Saudi Dent J. 2021 May;33(4):194-200. doi: 10.1016/j.sdentj.2020.02.004. Epub 2020 Mar 4. PMID: 34025081; PMCID: PMC8117367.

TABLAS Y GRÁFICOS

RELACION RAMA – ESPACIO	N	PORCENTAJE
CLASE I	176	19.7
CLASE II	584	65.3
CLASE III	134	15

TABLA 1.- PORCENTAJE DE RELACIÓN RAMA ESPACIO SEGÚN LA CLASIFICACIÓN DE PELL Y GREGORY PARA TERCEROS MOLARES INFERIORES DERECHOS.

Fuente directa.

RELACION RAMA – ESPACIO	N	PORCENTAJE
CLASE I	166	18.7
CLASE II	584	65.8
CLASE III	137	15.4

TABLA 2.- PORCENTAJE DE LA RELACIÓN RAMA ESPACIO SEGÚN LA CLASIFICACIÓN DE PELL Y GREGORY PARA TERCEROS MOLARES INFERIORES IZQUIERDOS.

Fuente directa.

PROFUNDIDAD RELATIVA	N	PORCENTAJE
PROFUNDIDAD A	387	43.2
PROFUNDIDAD B	211	23.6
PROFUNDIDAD C	297	33.2

TABLA 3.- PORCENTAJE DE LA PROFUNDIDAD RELATIVA DEL TERCER MOLAR DERECHO, SEGÚN LA CLASIFICACIÓN DE PELL Y GREGORY.

Fuente directa.

PROFUNDIDAD RELATIVA	N	PORCENTAJE
PROFUNDIDAD A	344	38.8
PROFUNDIDAD B	227	25.6
PROFUNDIDAD C	316	35.6

TABLA 4.- PORCENTAJE DE LA PROFUNDIDAD RELATIVA DEL TERCER MOLAR IZQUIERDO, SEGÚN LA CLASIFICACIÓN DE PELL Y GREGORY.

* Fuente directa.

Correlaciones

		edad	espacio retromolar derecho (distancia Xi a la cara distal del segundo molar en mm)
edad	Correlación de Pearson	1	.319**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	816	759
espacio retromolar derecho (distancia Xi a la cara distal del segundo molar en mm)	Correlación de Pearson	.319**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	759	873

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

5.- TABLA DE CORRELACION DE PEARSON ENTRE EL ESPACIO RETROMOLAR DERECHO Y LA EDAD.

Fuente directa

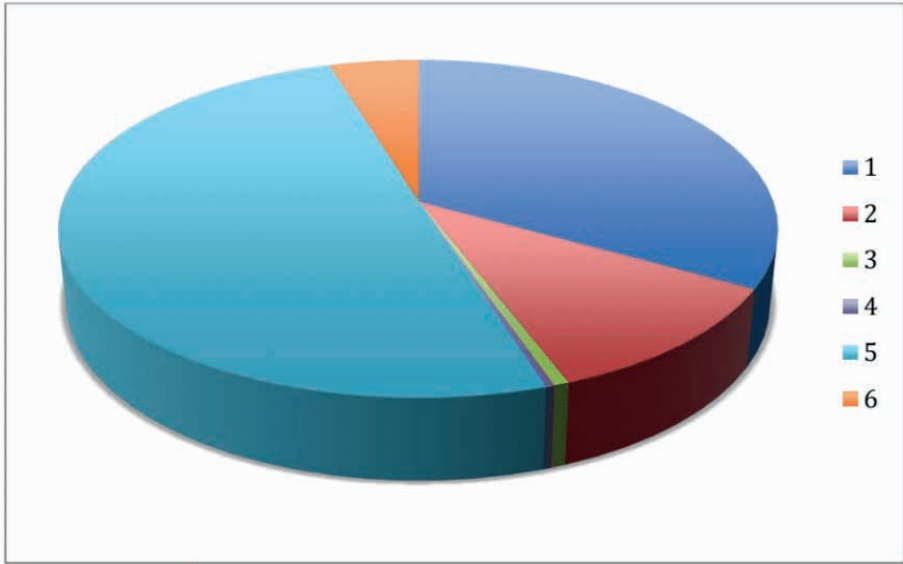
Correlaciones

		edad	espacio retromolar izquierdo (distancia Xi a la cara distal del segundo molar en mm)
espacio retromolar izquierdo (distancia Xi a la cara distal del segundo molar en mm)	Correlación de Pearson	1	.241**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	870	758
edad	Correlación de Pearson	.241**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	758	816

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

6.- TABLA DE CORRELACION DE PEARSON ENTRE EL ESPACIO RETROMOLAR IZQUIERDO Y LA EDAD.

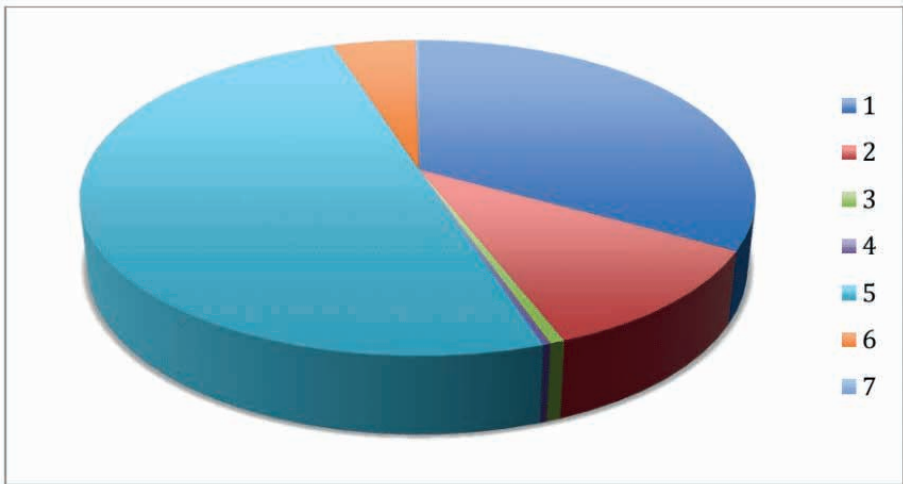
Fuente directa



1= POSICIÓN VERTICAL (30.7%); 2= HORIZONTAL (10.4%); 3= LINGUANGULAR (.3%); 4= DISTOANGULAR (.8%); 5= MESIOANGULAR (52.4%); 6= BUCOANGULAR (5.4%).

GRÁFICO 1.- PORCENTAJE DE LA POSICIÓN DEL TERCER MOLAR INFERIOR DERECHO, SEGÚN LA CLASIFICACIÓN DE WINTER.

*Fuente Directa.



1= POSICIÓN VERTICAL (30.7%); 2= HORIZONTAL (11.7%); 3= LINGUANGULAR (.5%); 4= DISTOANGULAR (.3%); 5= MESIOANGULAR (51.3%); 6= BUCOANGULAR (5.3%); 7= INVERTIDO (.2).

GRÁFICO 2.- PORCENTAJE DE LA POSICIÓN DEL TERCER MOLAR INFERIOR IZQUIERDO, SEGÚN LA CLASIFICACIÓN DE WINTER.

*Fuente Directa.

CAPÍTULO 7

EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES BLANDAS ADQUIRIDAS EN EL ÁMBITO ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE LA CIÉNEGA, CALENDARIO 2023A

Fecha de aceptación: 01/07/2024

Ivonne Haydé Navarro Guerrero

Profesora de Administración en el Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara

Claudia Karina Vaca Barajas

Profesora de Mercadotecnia en el Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara

Jessica Arlette Cárdenas Castellanos

Profesora de Mercadotecnia en el Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara

María Luisa Villasano Jain

Profesora de Recursos Humanos en el Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara

Adriana Araceli Valdivia

Profesora de Administración en el Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara

Rosa Angélica Calderón Villaseñor

Profesora de Negocios Internacionales en el Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara

Agustín Zúñiga Flores

Profesor de la Carrera de Tecnólogo Profesional en Mecánica Industrial en la Escuela Regional de Educación Media Superior de Ocotlán de la Universidad de Guadalajara

Laura Eugenia Paz

Profesora de la de la Carrera de Tecnólogo Profesional Químico Industrial en la Escuela Regional de Educación Media Superior de Ocotlán de la Universidad de Guadalajara

Dinora Alejandra Paz Ramírez

Profesora del Bachillerato Tecnológico en Enfermería en la Escuela Regional de Educación Media Superior de Ocotlán de la Universidad de Guadalajara

Ramiro Paz Ramírez

Profesor del Bachillerato Tecnológico en Enfermería en la Escuela Regional de Educación Media Superior de Ocotlán de la Universidad de Guadalajara

Juan Carlos Aguilar Ibarra

Profesor de la de la Carrera de Tecnólogo Profesional Químico Industrial en la Escuela Regional de Educación Media Superior de Ocotlán de la Universidad de Guadalajara

RESUMEN: Esta investigación tiene como objetivo evaluar las habilidades blandas que adquirieron los estudiantes de la Licenciatura en Administración del Centro Universitario de la Ciénega, como parte de su formación académica en las diferentes asignaturas ofertadas en su ámbito académico. Se llevó a cabo con un enfoque de tipo cuantitativo, con alcance descriptivo y corte transversal, aplicado a una muestra de 47 estudiantes que cursaron el último semestre durante el calendario 2023 A. Se identificó que las habilidades blandas con mayor prevalencia son, proactividad, comunicación y capacidad de adaptación. Se concluye que las habilidades antes mencionadas son las que más han desarrollado los alumnos en mención durante su formación académica, derivado de las diferentes actividades realizadas en las materias y que les son útiles para ejercer con mayor eficacia y eficiencia los puestos ofertados por las empresas, demostrando la importancia de desarrollar dichas habilidades en los estudiantes en el ámbito académico.

PALABRAS CLAVE: Habilidades blandas, ámbito académico, formación académica, inteligencia emocional.

INTRODUCCIÓN

En una persona para lograr su desarrollo integral no basta solamente con el conocimiento que pueda aprender, además, es necesario complementarlo con habilidades que le permitan comunicarse, auto controlarse, tener confianza en sí mismo, esas son las llamadas habilidades blandas o Soft Skills. En la actualidad, los empleadores demandan de profesionales competentes tanto en habilidades duras como blandas, es decir, que combinen el saber hacer con el saber ser y saber convivir.

Cuando se habla de las habilidades blandas, conocidas también como “soft skills”, se refiere a diferentes cualidades de la inteligencia emocional. Son rasgos de la personalidad, habilidades sociales, comunicación, lenguaje, hábitos personales, amistad y optimismo que caracteriza a las relaciones con otras personas, incluyendo el sentido común y una actitud flexible positiva.

Las Soft Skills (habilidades blandas) para (Cobo y Moravec, 2011) son usualmente relacionadas con comportamientos, interacción con los demás y patrones de personalidad; este concepto se refiere a las capacidades aprendidas y aplicables para la adaptabilidad en los diferentes contextos en los que pueda relacionarse el sujeto, tales como su ambiente escolar o de empleabilidad, lo que permite tener mejor interrelación con los demás, el logro de objetivos, la toma de decisiones y la capacidad de afrontar situaciones adversas.

Se definen las competencias blandas según (Vargas & Vargas, 2015) como un grupo de tres categorías según (actitudes, valores y emociones) y coincide con los autores

anteriores en que se encuentran estrechamente relacionadas a la inteligencia emocional. Se tomaron las siguientes habilidades para ser evaluadas:

- Inteligencia emocional, Comunicación, Creatividad, Proactividad, Resiliencia, Empatía, Capacidad de adaptación al cambio, Trabajo colaborativo, Pensamiento crítico, Ética profesional.

Es por esto que se ve la necesidad de que tanto profesores como educandos tomen en cuenta en la formación el adquirir las llamadas “habilidades blandas”. Las habilidades duras (crear o manejar software especializado u otros tipos de tecnología) son más requeridas, en el sector laboral, por su carácter de inmediatez, pero es evidente que las habilidades blandas formarán parte de la riqueza de la persona, ya que la acompañarán siempre y estarán ahí en caso de otras contingencias.

METODOLOGÍA

Procedimiento

Para esta investigación se realizó un estudio con enfoque cuantitativo, de corte transversal y alcance descriptivo, con una muestra de 47 estudiantes que cursaron el último semestre de la Licenciaturas en Administración del Centro Universitario de la Ciénega tomando como referencia preguntas del instrumento elaborado en el trabajo de investigación “Habilidades blandas en relación a habilidades blandas y duras exigidas en empresas” (Zúñiga, et al., 2022), categorizado en base a la escala Likert.

El método de estudio utilizado fue el descriptivo, ya que este busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Además, describe tendencias de un grupo o población de estudiantes que sirvió de apoyo para que mediante esta investigación se analicen las habilidades blandas en comparación con las habilidades que en la actualidad exigen las empresas para el campo laboral.

La investigación descriptiva se encarga de puntualizar las características de la población que está estudiando. Para Mario Tamayo y Tamayo (1994) define la investigación científica como “registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente” (Martínez, 2018).

RESULTADOS

Según los resultados de la encuesta realizada a los alumnos de la Licenciatura en Administración del Centro Universitario de la Ciénega del ciclo escolar 2023 A, se obtuvo la siguiente información:

Inteligencia emocional

La inteligencia emocional es la habilidad para sintonizar las emociones, comprenderlas y tomar medidas necesarias. Como se muestra en la figura 1, 45% de los alumnos estuvieron de acuerdo en tomar decisiones a pesar de sus emociones y en la figura 2, el 51% estuvo de acuerdo en aceptar el hecho de los errores o equivocaciones que cometieron.

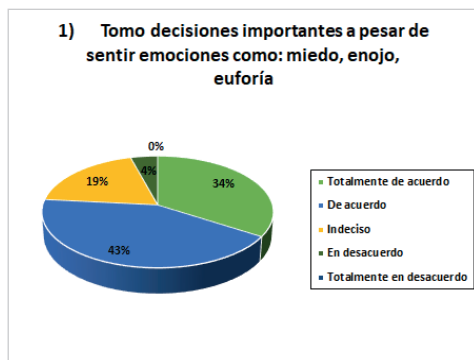


Figura 1

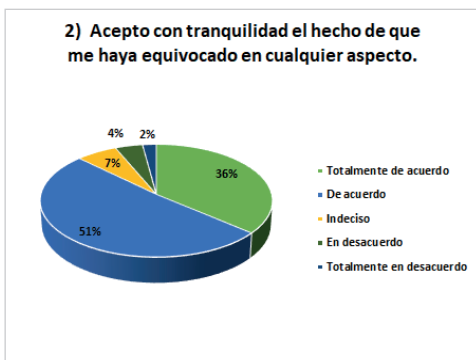


Figura 2

Comunicación

Para establecer una comunicación efectiva es importante contar con la habilidad de enviar, recibir y emitir información de manera formal hacia personas u objetos organizacionales. En esta habilidad se puede observar en la figura 3, como los encuestados el 49% estuvieron de acuerdo en que pueden comunicarse con claridad y en la figura 4 el 60% estuvieron de acuerdo que son receptivos en los mensajes.

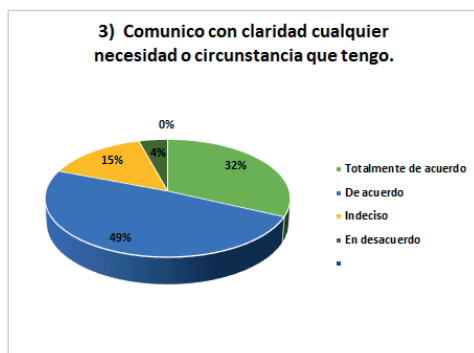


Figura 3



Figura 4

Creatividad

La creatividad es un elemento indispensable de todo ser humano; gracias a ella, ha evolucionado y se ha desarrollado la sociedad, los individuos y las organizaciones. (Joachin Bolaños, 2016). Se puede observar en la Figura 5 que los encuestados el 50% estuvieron totalmente de acuerdo en que generan ideas innovadoras y en la Figura 6, 47% estuvieron totalmente de acuerdo en que les gusta hacer cosas diferentes.

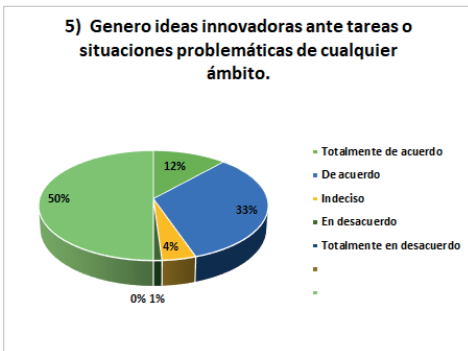


Figura 5

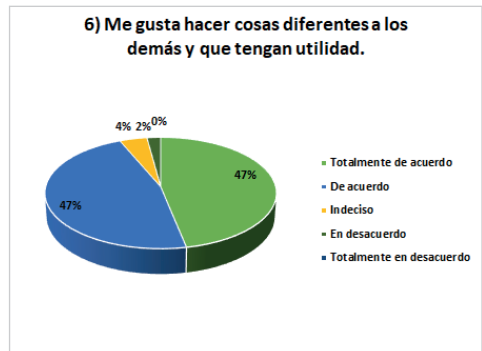


Figura 6

Proactividad

La manera de actuar rápida y estratégicamente para mejorar y desarrollar actitudes capaces de predecir problemas y actuar, incluso antes de que sucedan, garantiza la proactividad de los alumnos. Para esta habilidad en la Figura 7, 59% de los alumnos estuvieron de acuerdo en actúan rápidamente al solucionar problemas y la Figura 8, 58% estuvieron de acuerdo en que soluciona problemas fuera del ámbito académico.

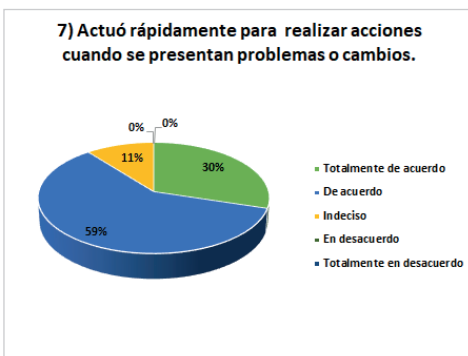


Figura 7

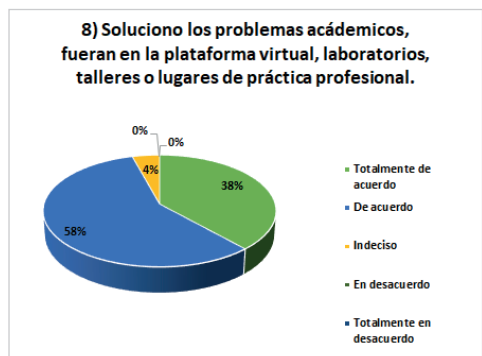


Figura 8

Resiliencia

Según la Real Academia Española de la Lengua (RAE) es la capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas. En esta habilidad se puede observar que en la Figura 9, 49% estuvieron totalmente de acuerdo en que siguen adelante con su vida a pesar de cambios y en la figura 10, 53% estuvieron de acuerdo que se recuperan rápidamente de resultados negativos.

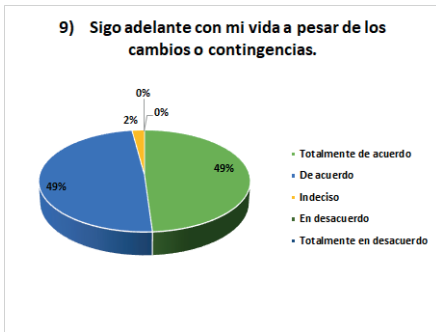


Figura 9

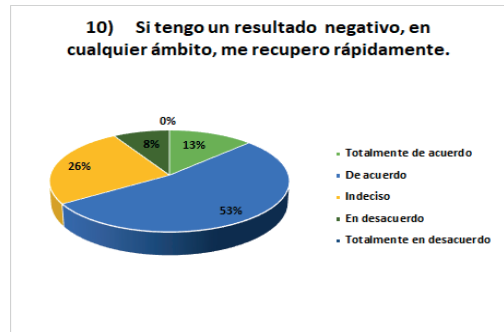


Figura 10

Empatía

La RAE (2019) la define como el sentimiento de identificación con alguien o la capacidad de identificarse y compartir sus sentimientos. En este sentido se puede observar en la Figura 11 que el 63% estuvieron totalmente de acuerdo en que se pone en lugar de otros y en la Figura 12 el 53% estuvieron totalmente de acuerdo en que entienden las circunstancias que pueden ocasionar problemas a otras personas.

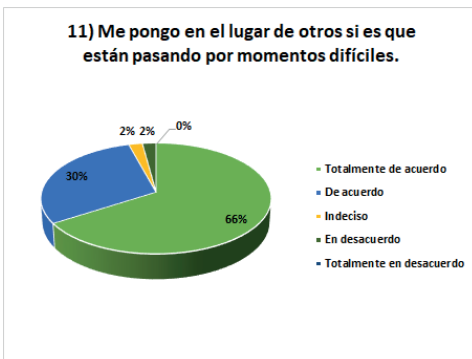


Figura 11

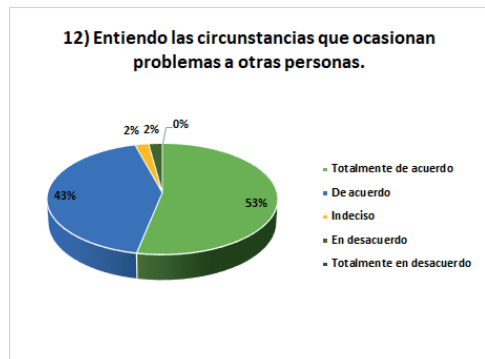


Figura 12

Capacidad de adaptación

Esta habilidad aporta versatilidad de comportamiento y la capacidad de ser flexibles para modificar la propia conducta, con el fin de alcanzar objetivos o solucionar problemas comunes. Para esta habilidad se observa en la Figura 13 que el 60% están de acuerdo en que se adaptan a cambios y contingencias y en la Figura 14, 57% están de acuerdo en que resisten las circunstancias que imponen los cambios.

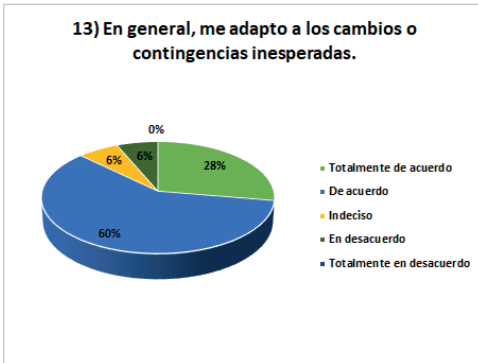


Figura 13

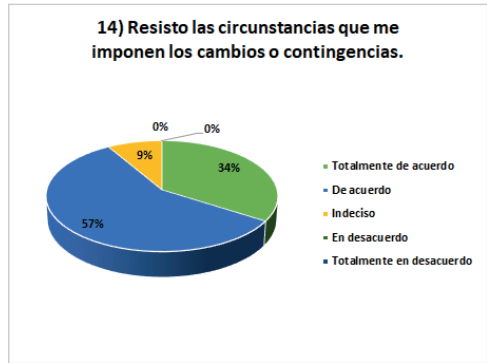


Figura 14

Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo es una forma en la que se pueden desarrollar proyectos de largo alcance. En esta habilidad en la Figura 15, el 53% estuvo de acuerdo en que trabajan con diplomacia para lograr objetivos y en la Figura 16, el 51% estuvieron de acuerdo en que comparten el logro de objetivos.

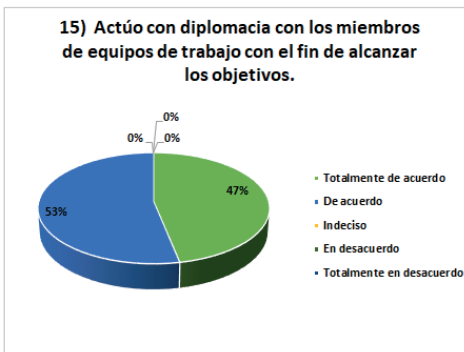


Figura 15

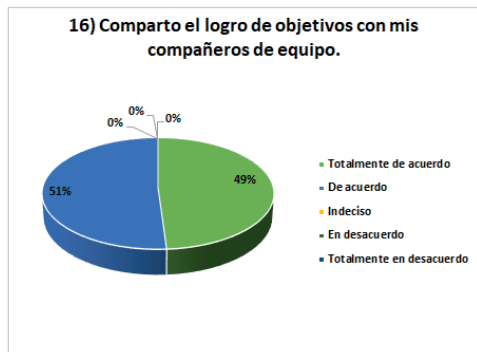


Figura 16

Pensamiento crítico

Se refiere a la capacidad de analizar y razonar de manera objetiva las situaciones para tomar las mejores decisiones y así resolver problemas. En este caso en la Figura 17 se observa que el 66% estuvo totalmente de acuerdo que analizaban la veracidad de la información encontrada en internet y en la Figura 18 el 68% estuvo de acuerdo en que analizan con seguridad los cambios o sucesos.

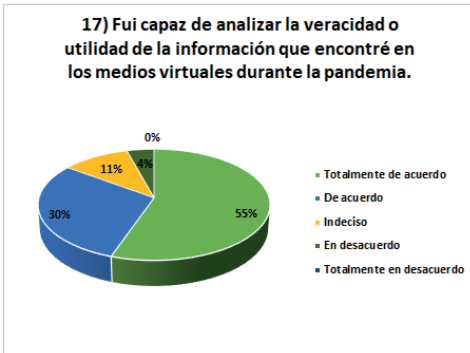


Figura 17



Figura 18

Ética profesional

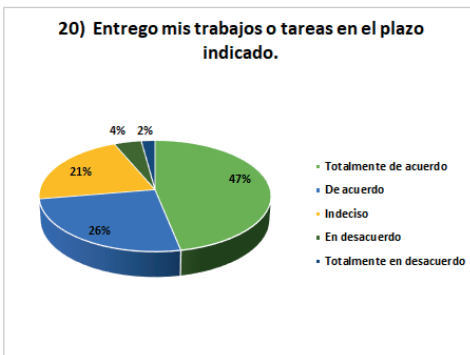


Figura 19

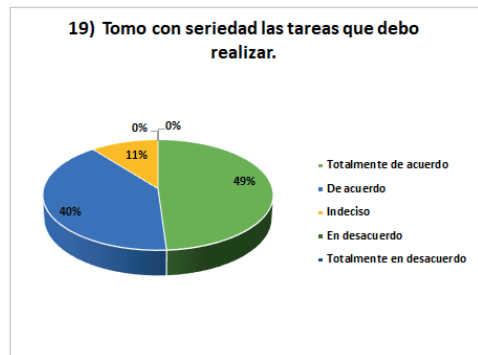


Figura 20

La ética profesional es un conjunto de normas y valores que rigen el actuar de los miembros en una organización. En la Figura 19 se puede observar que el 49% de alumnos están totalmente de acuerdo en que toman con seriedad las tareas que deben realizar y en el Figura 20 el 47% de alumnos están totalmente de acuerdo en que entregan sus tareas en tiempo y forma.

ANÁLISIS

De acuerdo a los resultado arrojados por la encuesta realizada a los alumnos de la Licenciatura en Administración del Centro Universitario de la Ciénega calendario 2023 A, se puede observar que en todas las cuestiones para evaluar las habilidades blandas, en su mayoría los porcentajes de respuestas estuvieron en Totalmente de acuerdo y de acuerdo, por lo que podemos establecer que su evaluación de dichas habilidades en el ámbito académico fueron excelentes, ya que mostraron que la mayoría de los encuestados las desarrollan dentro de su formación académica, resaltando que la proactividad, comunicación y capacidad de adaptación, fueron las habilidades con mayor rango de respuestas.

CONCLUSIONES

Derivado del análisis anterior podemos concluir que estos resultados significan que los encuestados desarrollan habilidades blandas dentro de su ámbito académico como parte de su formación académica, ya que los resultados nos muestran que el mayor porcentaje de respuestas se encuentran entre totalmente de acuerdo y de acuerdo.

Podemos decir que los alumnos cuentan con la inteligencia emocional ya que se demostró que pueden tomar decisiones importantes a pesar de sentir emociones como: miedo, enojo, euforia y aceptan con tranquilidad el hecho de que me haya equivocado en cualquier aspecto tanto su vida personal como académica, Tienen buena comunicación ya que saben enviar y recibir bien los mensajes, son creativos ya que generan ideas innovadoras antes sus tareas o situación problemáticas que se les presentan en cualquier ámbito y les gusta hacer cosas diferentes a los demás y que tengan utilidad. Tienen la habilidad de la proactividad ya actúan rápidamente para realizar acciones cuando se presentan problemas o cambios y solucionan los problemas académicos, fueran en la plataforma virtual, laboratorios, talleres o lugares de práctica profesional. Son resilientes ya que siguen con su vida a pesar de cambios o contingencias y se recuperan rápidamente de resultados negativos. Muestran empatía para con sus compañeros y tienen excelente capacidad de adaptación. Saben realizar trabajos colaborativos y comparten los logros de los equipos, tienen un gran pensamiento crítico ya que saben analizar los sucesos o cambios con seguridad y verificar su información, además tienen una gran ética profesional al demostrar que entregan su trabajo a tiempo y toman con seriedad los mismos.

Se puede concluir que está evaluación de habilidades blandas en los alumnos de la Licenciatura en Administración del Centro universitario de la Ciénega calendario 2023 A, ha sido excelente, demostrando que cuentan con las habilidades blandas que una persona debe tener al momento de egresar de un nivel superior y que las han desarrollado dentro del ámbito académico en el que estuvieron dentro de su formación académica.

LIMITACIONES

Se puede replicar dicho cuestionario en las diferentes generaciones y carreras en las universidades mientras se cuente con los permisos de los autores.

REFERENCIAS

Cobo, C., y Moravec, J.W., Aprendizaje Invisible hacia una nueva ecología de la educación, 1ª Ed., 1-239, Colección Transmedia XXI, Barcelona, España, (2011).

Joachin Bolaños, C. (2016). Unidad de apoyo para el aprendizaje. Obtenido de https://programas.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/166/mod_resource/content/1/la-creatividad/index.htm

Marrero Sánchez, O., Mohamed Amar, R., & Xifra Triadú, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA, 5, 1–18. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144>

Martínez, C. (24 de enero de 2018). Investigación descriptiva: definición, tipos y características. Obtenido de <https://www.lifeder.com/investigacion-descriptiva>

Vargas, M., y Vargas, S. (2015). Indicadores y metodología para la medición de competencias blandas. Obtenido de Documentos de búsqueda: https://documentop.com/indicadores-y-metodologia-para-la-medicion-de-cetics_5a0980d11723dd79fe812908.html

Zúñiga, A. et. al. (2022). "Habilidades blandas en relación a habilidades blandas y duras exigidas en empresas", Journals Development South Florida. <https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/issue/view/39>. <https://www.udep.edu.pe/admision/lima/la-importancia-de-las-habilidades-blandas-en-la-educacion/>

NOTAS BIOGRÁFICAS

La M.A. **Ivonne Haydé Navarro Guerrero**, es maestra en Administración y profesora de la Licenciatura en Administración del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara.

La M.A. **Claudia Karina Vaca Barajas**, es maestra en Administración y profesora de la Licenciatura en Mercadotecnia del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara.

La M.A. **Jessica Arlette Cárdenas Castellanos**, es maestra en Administración y profesora de la Licenciatura en Mercadotecnia del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara.

La doctora **María Luisa Villasano Jain**, es doctora en educación y profesora de la Licenciatura en Recursos Humanos del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara.

La M.A. **Adriana Araceli Valdivia Zúñiga**, es maestra en Administración y profesora de la Licenciatura en Administración, Negocios Internacionales y Recursos Humanos del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara.

La maestra **Rosa Angélica Calderón Villaseñor**, es maestra en Educación y profesora de la Licenciatura en Negocios Internacionales del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara.

El Maestro **Agustín Zúñiga Flores** maestro en educación es Profesor de la Carrera de Tecnólogo Profesional en Mecánica Industrial en la Escuela Regional de Educación Media Superior de Ocotlán de la Universidad de Guadalajara.

La Doctora **Laura Eugenia Paz Ramírez** es doctora en Metodología de Enseñanza y Profesora de la de la Carrera de Tecnólogo Profesional Químico Industrial en la Escuela Regional de Educación Media Superior de Ocotlán de la Universidad de Guadalajara.

La Doctora **Dinora Alejandra Paz Ramírez** es doctora en Metodología de la Enseñanza y Profesora del Bachillerato Tecnológico en Enfermería en la Escuela Regional de Educación Media Superior de Ocotlán de la Universidad de Guadalajara.

El Doctor **Ramiro Paz Ramírez** es Doctor en Metodología de la Enseñanza y Profesor del Bachillerato Tecnológico en Enfermería en la Escuela Regional de Educación Media Superior de Ocotlán de la Universidad de Guadalajara.

El Maestro **Juan Carlos Aguilar Ibarra** es Maestro en Educación y profesor de la de la Carrera de Tecnólogo Profesional Químico Industrial en la Escuela Regional de Educación Media Superior de Ocotlán de la Universidad de Guadalajara.

El Maestro **José Leonardo Paz Rodríguez** es Maestro en Educación y profesor de la de la Carrera de Bachillerato Tecnológico Agropecuario en la Escuela Regional de Educación Media Superior de Ocotlán de la Universidad de Guadalajara.

APÉNDICE

Cuestionario utilizado en la investigación

1. Tomo decisiones importantes a pesar de sentir emociones como: miedo, enojo, euforia
2. Acepto con tranquilidad el hecho de que me haya equivocado en cualquier aspecto.
3. Comunico con claridad cualquier necesidad o circunstancia que tengo.
4. Soy receptivo con lo que me comunican o necesitan los demás.
5. Genero ideas innovadoras ante tareas o situaciones problemáticas de cualquier ámbito.
6. Me gusta hacer cosas diferentes a los demás y que tengan utilidad.
7. Actuó rápidamente para realizar acciones cuando se presentan problemas o cambios.
8. Soluciono los problemas académicos, fueran en la plataforma virtual, laboratorios, talleres o lugares de práctica profesional.
9. Sigo adelante con mi vida a pesar de los cambios o contingencias.

10. Si tengo un resultado negativo, en cualquier ámbito, me recupero rápidamente.
11. Me pongo en el lugar de otros si es que están pasando por momentos difíciles.
12. Entiendo las circunstancias que ocasionan problemas a otras personas.
13. En general, me adapto a los cambios o contingencias inesperadas.
14. Resisto las circunstancias que me imponen los cambios o contingencias.
15. Actúo con diplomacia con los miembros de equipos de trabajo con el fin de alcanzar los objetivos.
16. Comparto el logro de objetivos con mis compañeros de equipo.
17. Fui capaz de analizar la veracidad o utilidad de la información que encontré en los medios virtuales durante la pandemia.
18. Analizo los sucesos, cambios o contingencias con seguridad.
19. Tomo con seriedad las tareas que debo realizar.
20. Entrego mis trabajos o tareas en el plazo indicado.

FORTALECIENDO LA POLÍTICA NACIONAL ANTICORRUPCIÓN: AGENDA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y ANTICORRUPCIÓN

Fecha de envío: 01/03/2024

Fecha de aceptación: 01/07/2024

Susana Friné Moguel Marín

Universidad Autónoma de Campeche
San Francisco de Campeche, Campeche,
México
<https://orcid.org/0009-0008-5229-8992>

Marcela Leticia López Serna

Universidad de Guanajuato
Guanajuato, Guanajuato, México
<https://orcid.org/0000-0001-5743-1512>

Blanca Patricia Talavera Torres

Comité de Participación Ciudadana del
Sistema Nacional Anticorrupción
Ciudad de México, México

Rafael Enrique Valenzuela Mendoza

Universidad de Sonora
Hermosillo, Sonora, México
<https://orcid.org/0000-0002-5898-9590>

Jorge Gabriel Gasca Santos

Universidad Autónoma de Campeche
San Francisco de Campeche, Campeche,
México

Sergio Villarreal Nogales

Comité de Participación Ciudadana del
Estado de Baja California Sur
La Paz, Baja California Sur

Neyra Josefa Godoy Rodríguez

Comité de Participación Social de Jalisco
Guadalajara, Jalisco, México

Mariana Belló

Comité de Participación Ciudadana de
Quintana Roo
Cancún, Quintana Roo, México

RESÚMEN: En las últimas dos décadas se han sumado esfuerzos para visibilizar la igualdad de género considerando que esta desigualdad contribuye al aumento de redes de corrupción. La Comisión de Género de la Red Nacional de Comités de Participación Ciudadana de los Sistemas Locales Anticorrupción presenta la suma de esfuerzos para coadyuvar con la agenda 2030 desde los Comités de Participación Ciudadana para visibilizar la interrelación entre el género y la corrupción y su impacto diferenciado en las personas como un elemento clave para impedir que este fenómeno obstruya el progreso hacia el desarrollo sostenible. Desarrollar esta agenda estratégica con enfoque de Perspectiva de Género y Anticorrupción que promueva procesos de transversalización y se consolide en los Comités de Participación

Ciudadana locales permitirá: integrar la agenda de perspectiva de género en los Comités de Participación Ciudadana mediante acciones orientadas a prevenir actos o hechos de corrupción que vulneren los derechos humanos de las mujeres, integrar a la sociedad civil a entender cómo afecta la corrupción a los derechos humanos de las mujeres, fortalecer la ética e integridad en las personas que laboran en el servicio público, transversalización del enfoque de género en las iniciativas de gobernabilidad democrática e igualdad de género. La agenda estratégica con enfoque de la Perspectiva de Género y Anticorrupción que será promovida a través de la Comisión de Género de la Red Nacional de los Comités de Participación Ciudadana Anticorrupción para fortalecer procesos de la transversalización y ofrecer herramientas e insumos que permita integrar la agenda Perspectiva de Género en los Comités de Participación Ciudadana locales mediante acciones orientadas a prevenir actos o hechos de corrupción que vulneren los derechos humanos de las mujeres. Ofrecer a la ciudadanía herramientas para prevenir actos y hechos de corrupción que vulneran los derechos humanos de las mujeres.

PALABRAS CLAVE: Perspectiva de género, anticorrupción, violencia de género, agenda estratégica, política nacional anticorrupción.

STRENGTHENING NATIONAL ANTI-CORRUPTION POLICIE: GENDER AND ANTI-CORRUPTION PERSPECTIVE AGENDA

ABSTRACT: In the last two decades, efforts have been made to make gender equality visible, considering that this inequality contributes to the increase in corruption networks. The Gender Commission of the National Network of Citizen Participation Committees of Local Anti-Corruption Systems presents the sum of efforts to contribute to the 2030 agenda from the Citizen Participation Committees to make visible the interrelation between gender and corruption and its differentiated impact on the people as a key element to prevent this phenomenon from obstructing progress towards sustainable development. Developing this strategic agenda with a Gender Perspective and Anti-Corruption approach that promotes mainstreaming processes and is consolidated in the local Citizen Participation Committees will allow: integrating the gender perspective agenda in the Citizen Participation Committees through actions aimed at preventing acts or events of corruption that violate the human rights of women, integrate civil society to understand how corruption affects the human rights of women, strengthen ethics and integrity in people who work in public service, mainstreaming the gender approach in democratic governance and gender equality initiatives. The strategic agenda with a focus on the Gender and Anti-Corruption Perspective that will be promoted through the Gender Commission of the National Network of Anti-Corruption Citizen Participation Committees to strengthen mainstreaming processes and offer tools and inputs that allow the integration of the Perspective agenda. Gender in the local Citizen Participation Committees through actions aimed at preventing acts or acts of corruption that violate the human rights of women. Offer citizens tools to prevent acts and acts of corruption that violate the human rights of women.

KEYWORDS: Gender perspective, anti-corruption, gender violence, strategic agenda, national anti-corruption policy.

ANTECEDENTES

¿Por qué hablar de Género y anticorrupción?

En el ámbito de actores que combaten la corrupción se han sumado esfuerzos para consolidar la perspectiva de género en la Política Nacional Anticorrupción y donde es común afirmar que la corrupción afecta de manera distinta a hombres y mujeres, en este sentido este trabajo nos dará un acercamiento a esta idea y la abordaremos desde estas líneas que nos permitan reconocer sus avances y sus retos.

Durante las últimas dos décadas, se ha tratado de expandir el discurso sobre corrupción más allá de los efectos adversos sobre el estado de derecho. Una de estas nuevas áreas de enfoque es la de género y corrupción.

Sin embargo, existe evidencia del vínculo que existe con el género y sus posibles afectaciones por corrupción, entre las que se pueden mencionar sobornos, nepotismo y sextorsión por mencionar algunos.

En este sentido la ONU en su agenda 2030 expresa en dos de sus objetivos de desarrollo sostenible el ODS 16, el cual busca promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas y ODS 5, que habla sobre lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas, con la visión de atender esta situación desde la perspectiva de género.

Indices de Percepción

Se puede visibilizar desde los siguientes puntos de vista:

Transparencia Internacional, el cual brinda datos cuantitativos sobre el estado de la corrupción a nivel global, y clasifica 180 países y territorios según el nivel de percepción de la corrupción en el sector público de cada uno, en una escala de cero (muy corruptos) a cien (muy limpios).

Transparencia mexicana, informa que México, se encuentra sin avances en indicadores de percepción y ocupa la posición 124 sobre los 180 países evaluados por la transparencia internacional.

Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México se encuentra como el país peor evaluado.

El Barómetro Global de la Corrupción (BGC) aplicado en América Latina y el Caribe, las investigaciones existentes hasta ese año señalaban que algunas formas de corrupción afectan de manera desproporcionada a las mujeres.

Conceptos clave

Sexo: características biológicas, anatómicas, fisiológicas y cromosómicas de la especie humana, sobre todo relacionadas a funciones de la procreación. Se suele diferenciar entre el sexo de mujer y hombre con sus características sexuales (Inmujeres, 2023).

Género: categoría de análisis de las ciencias sociales, que refiere a una clasificación de las personas, a partir de la diferencia sexual para asignar características, roles, expectativas, espacios, jerarquías, permisos y prohibiciones a mujeres y hombres, dentro de la sociedad (Inmujeres, 2023).

Corrupción: es el abuso del poder para beneficio propio y puede clasificarse en corrupción a gran escala, menor y política, según la cantidad de fondos perdidos y el sector en el que se produzca (Transparencia Internacional, 2009).

Interseccionalidad: es la interacción entre dos o más factores sociales que definen a una persona. Cuestiones de la identidad como el género, la etnia, la raza, la ubicación geográfica, o incluso la edad no afectan a una persona de forma separada (Bellagamba, 2022).

Anticorrupción: control de la corrupción y promover transparencia, rendición de cuentas y la integridad en todos los niveles y en todos los sectores de la sociedad (Transparencia Internacional, 2021).

Perspectiva de género: metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género (Inmujeres, 2023).

Impactos de la corrupción por género

Formas en que la corrupción puede afectar a hombres y mujeres de manera diferente. En muchos contextos, se sospecha que la corrupción puede afectar a las mujeres más negativamente que a los hombres. Se deduce que es probable que las mujeres más vulnerables se vean más negativamente afectadas por la corrupción que aquellas que son menos vulnerables. La evidencia generalmente muestra que el impacto de género de la corrupción está relacionado con los roles sociales de género, la desigualdad social y la discriminación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los hombres y las mujeres se ven afectados por la corrupción de diferentes maneras: son sujetos y objetos de diferentes prácticas y comportamientos de corrupción a lo largo de la historia. En las últimas dos décadas se han sumado esfuerzos para visibilizar la igualdad de género considerando que esta desigualdad contribuye al aumento de redes de corrupción.

De lo anterior se han generado herramientas clave para visualizar la perspectiva de género en programas y proyectos de combate a la corrupción, por ello surge la transversalización de la perspectiva de género como un proceso de valorar las implicaciones para las mujeres y hombres en cualquier acción planificada, incluyendo legislaciones, políticas o programas.

La Perspectiva de Género es una herramienta de análisis para visibilizar que las desigualdades entre hombres y mujeres no se producen por determinación biológica, sino que son socialmente construidas, impuestas y constantemente reproducidas desde los distintos dispositivos culturales (educación formal e informal, música, medios de comunicación, etc.), incluyendo, las políticas públicas.

Transversalizar la Perspectiva de Género implica: valorar las implicaciones diferenciadas y desiguales que tiene para los hombres y para las mujeres, cualquier política pública, ya sean leyes, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles de gobierno. Es una estrategia para conseguir que las experiencias de las mujeres en toda su diversidad, sean tomadas en cuenta en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de manera que todas las personas puedan beneficiarse de ellas y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final es conseguir la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres.

En el año 2022, la Comisión de Género de la Red Nacional de Comités de Participación Ciudadana (CPC) realizó un análisis sobre la Transversalidad de la perspectiva de género en las Políticas Estatales Anticorrupción (PEA) y en la Política Nacional Anticorrupción (PNA), cuestionando lo siguiente: ¿Cómo impacta la corrupción de manera diferenciada a los hombres y a las mujeres?, ¿Cuáles son las brechas en cuanto al acceso a los derechos humanos por parte de las mujeres?, ¿Se requieren acciones específicas para cerrar las brechas de desigualdad?, ¿De qué manera se ven involucradas las mujeres en la toma de decisiones en el combate a la corrupción?. Considerando que estas son algunas de las preguntas en las que debemos centrarnos a la hora de diseñar políticas públicas en cualquier ámbito, incluyendo la mitigación de la corrupción. De lo anterior destaca que, de un total de 13 las PEA, publicadas hasta entonces, el 65% estaban alineadas a los marcos normativos nacionales e internacionales que garantizan la igualdad y no discriminación en razón de género. Sin embargo, estas no cuentan con una agenda estratégica sobre transversalidad de la perspectiva de género.

PNA establece cuatro ejes estratégicos y 40 prioridades de política pública:
Combatir la corrupción e impunidad;
Combatir la arbitrariedad y el abuso de poder;
La mejora de la gestión pública y los puntos de contacto gobierno-sociedad;
Involucrar a la sociedad y el sector privado.
En el eje 4 se señala como prioridad 31:

“Desarrollar una agenda estratégica, con un enfoque incluyente y perspectiva de género, de incidencia ciudadana en el control de la corrupción, en la que se promueva el fortalecimiento de los mecanismos de participación ciudadana existentes en la materia, y la creación de nuevos esquemas y redes de colaboración social” (PNA, 2020).

Desde la Comisión de Género de la Red de CPC, diseñamos la presente Agenda Perspectiva de Género y Anticorrupción con el objetivo de crear insumos que puedan contribuir al cumplimiento de la PNA y las PEA, considerando que no existe por parte de los CPC una agenda formal que promueva procesos de transversalización del enfoque de género en las iniciativas anticorrupción y consoliden la importancia de incluir la agenda de prevención y lucha contra la corrupción en las iniciativas de gobernabilidad democrática e igualdad de género.

Por lo que se requiere la suma de esfuerzos para coadyuvar con la Agenda 2030 desde los CPC, específicamente alineada a los objetivos 5 y 16 “Lograr la igualdad entre géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas” y “Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas” respectivamente. Para visibilizar la interrelación entre el género y la corrupción y su impacto diferenciado en las personas como un elemento clave para impedir que este fenómeno obstruya el progreso hacia el desarrollo sostenible.

JUSTIFICACIÓN

La agenda estratégica con enfoque de perspectiva de género y anticorrupción promovida a través de la Comisión de Género de la Red Nacional de los Comités de Participación Ciudadana para fortalecer procesos de transversalización, contiene herramientas e insumos para integrar la perspectiva de género en los Sistemas Locales Anticorrupción mediante acciones orientadas a prevenir actos o hechos de corrupción que vulneren los derechos humanos de las mujeres. Para ello, propone capacitaciones a través de talleres, conferencias, paneles y cursos. De esta forma se podrá integrar a la sociedad civil a entender cómo afecta la corrupción a los derechos humanos de las mujeres.

Se espera coadyuvar con los Institutos Estatales de la Mujer y las Comisiones Estatales de Derechos Humanos de los estados para fomentar el respeto a los derechos humanos en el servicio público y fortalecer la ética e integridad en las personas que allí laboran, además de ofrecer a la ciudadanía herramientas para prevenir actos y hechos de

corrupción que vulneran los derechos humanos de las mujeres. Fortalecer a través de estos acercamientos con la Agenda que es el Sistema Anticorrupción del Estado, su importancia y cómo se encuentra integrado y dar cumplimiento a las Políticas Nacionales Anticorrupción (PNA) y Políticas Estatales Anticorrupción (PEA) sobre Transversalización del enfoque de género en las iniciativas anticorrupción.

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar una agenda estratégica con enfoque de perspectiva de género y anticorrupción que promueva procesos de transversalización en los Sistemas Locales Anticorrupción.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Integrar la agenda de perspectiva de género en los Comités de Participación Ciudadana mediante acciones orientadas a prevenir actos o hechos de corrupción que vulneren los derechos humanos de las mujeres.

Fomentar en la sociedad civil cómo afecta la corrupción a los derechos humanos de las mujeres.

Fortalecer la ética e integridad en las personas que laboran en el servicio público.

Promover la lucha contra la corrupción en las iniciativas de gobernabilidad democrática e igualdad de género.

ACTORES QUE INTERVIENEN

Convocante responsable: Comité de Participación Ciudadana del Sistema Anticorrupción de cada Estado; Comisión de Género; Sistemas Locales Anticorrupción; Colaboradores; Comité Coordinador de los Sistemas Locales Anticorrupción; Gobiernos Estatales; Institutos Estatales de la Mujer; Municipios; Comisiones de Derechos Humanos; Observatorios; Redes; Universidades.

Dirigido a: Sociedad civil; Servidores públicos estatales y municipales; Servidoras y servidores públicos que laboran en los Institutos Estatales de la Mujer; Titulares de los Institutos Municipales de la Mujer; Servidoras y servidores públicos que laboran en el Sistema Estatal de Desarrollo Integral de la Familia y de los municipios; Servidoras y servidores públicos que laboran en el Centro de Justicia para las Mujeres; Mujeres que ocupan un cargo público por elección popular en el estado y en sus municipios; Mujeres que ocupan un cargo en entes públicos y organismos autónomos; y Público en general.

METODOLOGÍA

Para realizar este trabajo se realizó un estudio de tipo experimental, considerando como universo los Comités de Participación Ciudadana de los Sistemas Locales Anticorrupción y con una muestra el Comité de Participación Ciudadana Tlaxcala, en donde se impactó a 1300 personas en el estado de Tlaxcala.

DISEÑO

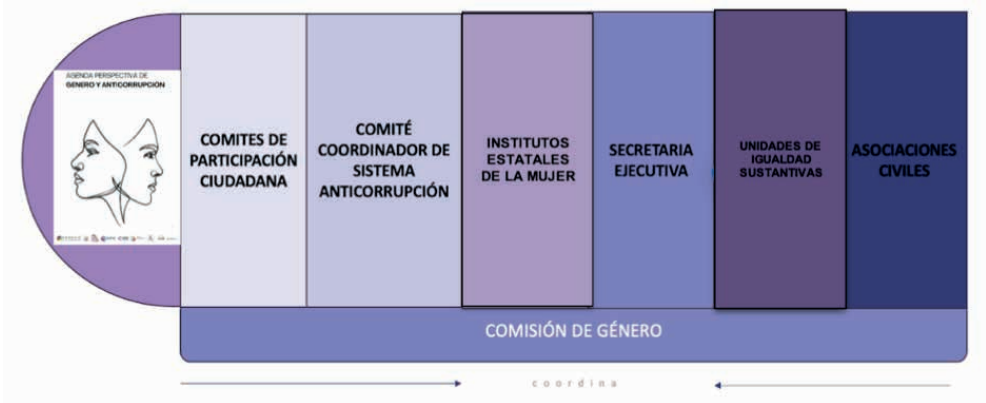


Figura 1. Diseño de la Agenda Perspectiva de Género y Anticorrupción (APGA)

DESARROLLO

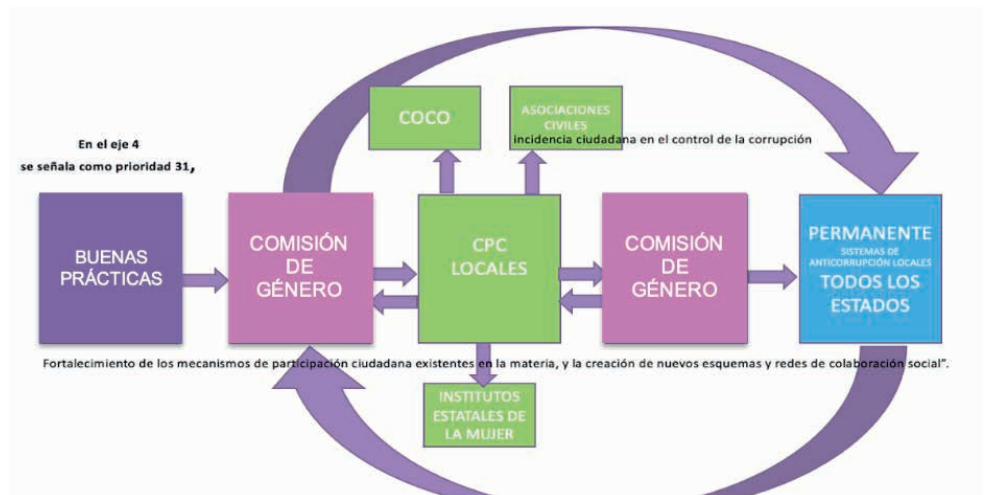


Figura 2. Desarrollo de la Agenda Perspectiva de Género y Anticorrupción (APGA).

EVALUACIÓN

La implementación de esta Agenda Perspectiva de Género y Anticorrupción nos permitirá contribuir con políticas nacionales y estatales anticorrupción y, a través de las metas, medir su impacto.



Figura 4. Evaluación de la Agenda Perspectiva de Género y Anticorrupción (APGA).

METAS

Meta 1. Contribuir al logro del ODS 5, “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas”. Medidas que eliminen la discriminación por razón de género; erradicación de cualquier forma de violencia; acciones de corresponsabilidad o participación plena y efectiva en puestos de liderazgo.

A través de la firma del convenio de la Agenda Perspectiva de Género y Anticorrupción y la realización de convenios con redes de colaboración.

Meta 2. Contribuir al logro del ODS 16, “Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas”. Acciones para evitar cualquier tipo de violencia; garantizar el estado de derecho; gestión eficiente y responsable; transparencia y rendición de cuentas; participación inclusiva, participativa y representativa; entre otras.

A través de capacitaciones de acuerdo al plan de actividades, así como socializar y difundir campañas.

CONCLUSIÓN

La agenda estratégica con enfoque de perspectiva de género y anticorrupción promovida a través de la Comisión de Género de la Red Nacional de los Comités de Participación Ciudadana para fortalecer procesos de transversalización, es una herramienta y/o insumo para integrar la perspectiva de género en los Sistemas Locales Anticorrupción mediante acciones orientadas a prevenir actos o hechos de corrupción que vulneren los derechos humanos de las mujeres y dar cumplimiento a las Políticas Nacionales Anticorrupción (PNA) y Políticas Estatales Anticorrupción (PEA) sobre Transversalización del enfoque de género en las iniciativas anticorrupción.

REFERENCIAS

BGC. (2017-2019). **Barómetro Global de la Corrupción** – América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://www.transparency.org/es/publications/global-corruption-barometer-latin-america-and-the-caribbean-2019>

BID. (2022, 12 octubre). **Qué es la interseccionalidad y por qué te importa saberlo. ¿Y si hablamos de igualdad?** Disponible en: <https://blogs.iadb.org/igualdad/es/que-es-interseccionalidad/>

CICC. (2023, Noviembre). **Convención Interamericana contra la Corrupción**. Recuperado: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/democratic-governance-and-peacebuilding/fighting-corruption.html>

ICG. (2022). **Informe Anual de Actividades Comisión de Género de la Red Nacional Anticorrupción**. Disponible en: <https://comisiongeneroredcpc.blogspot.com/2023/04/buenas-practicas-agenda-anticorrupcion.html>

INM. (Recuperado 2023, enero). **Género. (s. f.)**. Inmujeres. Disponible en: <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/genero>

INM. (Recuperado 2023, enero). **Sexo. (s. f.)**. Inmujeres. Disponible en: <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/sexo>

INM. (Recuperado 2023, enero). **Perspectiva de género. (s. f.)**. Inmujeres. Disponible en: <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/perspectiva-de-genero>

PNA. (2020). **Política Nacional Anticorrupción**. Disponible en: <https://www.sesna.gob.mx/politica-nacional-anticorrupcion/#:~:text=Conjunto%20de%20acciones%2C%20estrategias%20y,detectar%20y%20sancionar%20la%20corrupci%C3%B3n.>

PNUD, VSAID, SNA, CPC. (2023). **Mujeres ante la corrupción. Reflexiones para mitigar sus efectos**. Disponible en: <https://www.undp.org/es/mexico/publicaciones/mujeres-ante-la-corrupcion-reflexiones-para-mitigar-sus-efectos?fbclid=IwAR2MOmmNybRP-YaHIOiikNTMf1TqnSDE8x-IPmqePSzC8zJ8GJg5DClyDY>

OEA, Organización de los Estados Americanos. (2018, Abril). **Compromiso de Lima: Gobernabilidad Democrática frente a la Corrupción**. Disponible en: http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/compromiso_lima_es.pdf

TI. (2021). **Transparencia Internacional**. Disponible en: <https://www.tm.org.mx/transparencia-internacional/>

TM. (2021). **Transparencia Mexicana**. Disponible en: <https://www.tm.org.mx/ipc2022/>

TPC, Transparencia Colombia. (2021, Abril). **Género y Anticorrupción en América Latina y el Caribe. Buenas prácticas y oportunidades**. Transparency International. Disponible en: <https://transparenciacolombia.org.co/genero-y-anticorrupcion-en-america-latina-y-el-caribe-2/>

FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO GENERAL POR COMPETENCIAS

Fecha de aceptación: 01/07/2024

Rita Elizabeth Soto Sánchez

Universidad de Guadalajara/ SEMS
Guadalajara Jalisco México
<https://orcid.org/0009-0003-4036-3666>

Jazmín Aviña López

Universidad de Guadalajara/ SEMS
Guadalajara Jalisco México
<https://orcid.org/0009-0001-0475-0859>

Nansi Ysabel García García

Universidad de Guadalajara/ SEMS
Guadalajara Jalisco México
<https://orcid.org/0000-0002-1419-5377>

María Dolores Huizar Contreras

Universidad de Guadalajara/ SEMS
Guadalajara Jalisco México
<https://orcid.org/0009-0004-9147-1701>

Raúl González Orozco

Universidad de Guadalajara/ CUCEA
Guadalajara Jalisco México
<https://orcid.org/0000-0003-3742-4344>

Oscar Zaragoza Vega

Universidad de Guadalajara/ SEMS
Guadalajara Jalisco México
<https://orcid.org/0000-0002-8015-1655>

Ernesto Gerardo Castellanos Silva

Universidad de Guadalajara/SEMS
Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0000-0001-8709-2152>

Julieta Fávila Vega

Universidad de Guadalajara/SEMS
Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0009-0006-3640-3524>

RESUMEN: Este artículo científico presenta un proyecto de intervención enfocado en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato en la Escuela Vocacional de la Universidad de Guadalajara, se aborda la importancia de promover estas habilidades para mejorar el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes, se describen la metodología utilizada, los resultados obtenidos tras la implementación del proyecto, y se discuten las implicaciones prácticas y teóricas de los hallazgos y se concluye resaltando la relevancia de promover habilidades socioemocionales en el ámbito educativo y se proponen recomendaciones para futuras investigaciones en este campo.

PALABRAS CLAVE: Habilidades Socioemocionales, Estudiantes de bachillerato, Intervención educativa.

ABSTRACT: This scientific article presents an intervention project focused on strengthening socioemotional skills in high school students at the Vocational School of the University of Guadalajara. It addresses the importance of promoting these skills to improve the psychological well-being and academic performance of students, describes the methodology used, the results obtained after the implementation of the project, and discusses the practical and theoretical implications of the findings and concludes by highlighting the relevance of promoting socioemotional skills in the educational environment and proposes recommendations for future research in this field.

KEYWORDS: Socioemotional skills, High school students, Educational intervention.

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la educación, se reconoce cada vez más la importancia de no solo enfocarse en el desarrollo académico de los estudiantes, sino también en su bienestar psicológico y emocional. En este sentido, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales se ha convertido en un aspecto fundamental para el éxito educativo y personal de los estudiantes de bachillerato, tiene como objetivo describir en forma general el proyecto de intervención socioemocional en estudiantes de bachillerato en la escuela vocacional, y justificar su importancia y pertinencia.

El proyecto tiene como propósito mejorar el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato en la escuela vocacional a través de la promoción de habilidades socioemocionales, como la empatía, autoestima, resiliencia y gestión de emociones, esto se considera importante debido a la constatación de un aumento en los niveles de estrés y ansiedad en los estudiantes, lo que ha afectado negativamente su bienestar psicológico y rendimiento académico, así como también una falta de desarrollo de habilidades socioemocionales que dificultan su capacidad para relacionarse y manejar sus emociones.

Descripción de la situación y el contexto en el que se ubica el problema

Las dependencias de educación media superior perteneciente a la Universidad de Guadalajara siempre ofrecen un servicio educativo apoyando y facilitando el crecimiento de los estudiantes mediante sus programas de aprendizaje y desarrollo académico y formativo, planes y programas que con el paso del tiempo han sufrido cambios que han desembocado en el enriquecimiento y el fortalecimiento de la formación humana y académica, es decir la formación integral, de los estudiantes de ahí crece la importancia y necesidad del fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato en las dependencias del sistema de Educación Media superior.

La problemática es el aumento de niveles de estrés y ansiedad en los estudiantes de bachillerato, lo que afecta negativamente su bienestar psicológico y rendimiento académico, así como la falta de desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que esta

situación se ha visto agravada después de la pandemia de COVID-19 y es por eso que se hace necesario intervenir para fortalecer estas habilidades en los estudiantes.

El fortalecimiento de habilidades socioemocionales, como la empatía, la autoestima, la resiliencia y la gestión de emociones, contribuirá a mejorar el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato.

La importancia de la intervención radica en su impacto positivo en la vida de los estudiantes, tanto a nivel educativo como social. Los estudiantes que cuentan con un buen desarrollo de habilidades socioemocionales son más capaces de relacionarse adecuadamente con los demás, manejar sus emociones de manera efectiva y tener un mejor rendimiento académico. Además, estas habilidades les serán útiles a lo largo de su vida, tanto en su desarrollo personal como en su desarrollo profesional.

El diseño de investigación cuasi-experimental propuesto permitirá evaluar la eficacia del programa de fortalecimiento de habilidades socioemocionales en los estudiantes de bachillerato en escuela vocacional. Al comparar los resultados del grupo experimental con el grupo de control, se podrá determinar si el programa ha tenido un impacto positivo en el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes.

En resumen, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato en escuela vocacional es una necesidad que contribuirá a mejorar su bienestar psicológico y rendimiento académico y, por tanto, es importante realizar esta intervención.

MARCO REFERENCIAL

Los antecedentes de este problema se relacionan con la creciente importancia que se ha dado en los últimos años al desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. Los estudios han demostrado una relación entre las habilidades socioemocionales y el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes.

Entre los antecedentes más relevantes se encuentran investigaciones que han identificado una relación entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes, y que han mostrado cómo las habilidades socioemocionales, como la empatía, la autoestima, la resiliencia y la gestión de emociones, son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes y para que puedan enfrentar los desafíos académicos y sociales.

En cuanto a las bases teóricas, este problema se basa en la teoría del aprendizaje socioemocional, que sostiene que el desarrollo de habilidades socioemocionales es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y para su bienestar psicológico y rendimiento académico. También se basa en la teoría del aprendizaje basado en la resiliencia, que sostiene que la resiliencia es esencial para el desarrollo de habilidades socioemocionales y para enfrentar los desafíos académicos y sociales.

Además, este problema se basa en la teoría de la inteligencia emocional, que sostiene que la inteligencia emocional es esencial para el desarrollo de habilidades socioemocionales y para el bienestar psicológico y el rendimiento académico.

El fortalecimiento de habilidades socioemocionales se ha convertido en un tema cada vez más importante en la educación, ya que se ha demostrado que estas habilidades son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. La falta de habilidades socioemocionales se ha relacionado con problemas de salud mental, como el estrés y la ansiedad, y con un rendimiento académico deficiente.

Además, el desarrollo de habilidades socioemocionales ayuda a los estudiantes a enfrentar los desafíos académicos y sociales, a construir relaciones saludables ya contribuir a una sociedad más justa y solidaria.

Entre las habilidades socioemocionales más relevantes se encuentran la empatía, la autoestima, la resiliencia y la gestión de emociones. La empatía se refiere a la capacidad de entender y compartir los sentimientos de los demás, la autoestima se refiere a la valoración positiva de uno mismo, la resiliencia se refiere a la capacidad de enfrentar y superar situaciones difíciles, y la gestión de emociones se refiere a la capacidad de identificar y expresar adecuadamente las emociones propias y las de los demás.

Una revisión sistemática publicada en 2016 por Van der Meijden, Koot, Vedder y Scholte (2016) en la revista “Educational Psychology Review” encontró que los programas de fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato tienen efectos positivos en el bienestar psicológico y el rendimiento académica. Los autores concluyen que es importante continuar investigando en este ámbito.

Otra investigación publicada en 2017 por Chiang y colegas en la revista “Frontiers in Psychology” encontró que el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato mejora el bienestar psicológico y el rendimiento académico, y reduce el acoso y la violencia en las escuelas.

Además, un estudio publicado en 2018 por González-Pianda, Núñez y Suárez en la revista “International Journal of Educational Research” encontró que el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato mejora el rendimiento académico y el bienestar psicológico.

En general, se puede afirmar que la investigación existente apoya la importancia del fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato general en las dependencias del SEMS.

Además de las investigaciones mencionadas anteriormente, hay una serie de estudios y revisiones que apoyan la importancia del fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato, algunos ejemplos incluyen:

Un estudio publicado en 2019 por Casas, Pérez-García y Fernández-Berrocal en la revista “Frontiers in Psychology” encontró que el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato mejora el bienestar psicológico, la resiliencia y la autoestima.

Una revisión publicada en 2020 por Kuppens, Real y Allwood en la revista “Emotion Review” encontró que el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes

de bachillerato tiene efectos positivos en el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la capacidad para enfrentar desafíos.

Un estudio publicado en 2020 por Varela, Calvo y Pérez en la revista “International Journal of Environmental Research and Public Health” encontró que el fortalecimiento de habilidades socioemocionales es básico para el desarrollo integral del adolescente.

Podemos decir que el estado del arte sobre el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato ha mostrado que los programas de fortalecimiento de habilidades socioemocionales tienen efectos positivos en el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes ayuda a reducir el acoso y la violencia en las escuelas.

INTERVENCIÓN

Título: “Fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes del bachillerato general por competencias en la Escuela Vocacional

Objetivo: Mejorar el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato en escuela vocacional mediante la promoción de habilidades socioemocionales, como la empatía, la autoestima, la resiliencia y la gestión de emociones.

Problematización: La problematización que se plantea es relevante y tiene un impacto significativo en la vida de los estudiantes de bachillerato en escuela vocacional. Es importante que se tomen medidas para abordar este problema, ya que el estrés y la ansiedad pueden tener un efecto negativo en la salud mental de los estudiantes y en su capacidad para lograr sus metas y objetivos académicos.

Además, la falta de desarrollo de habilidades socioemocionales puede limitar la capacidad de los estudiantes para interactuar con los demás de manera positiva y efectiva, lo que puede afectar negativamente su rendimiento académico y su capacidad para desempeñarse de manera exitosa en la sociedad. Por lo tanto, es importante que se enfoque en fortalecer estas habilidades para mejorar el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes. Actualmente, se ha observado un aumento en los niveles de estrés y ansiedad en los estudiantes de bachillerato, lo que ha afectado negativamente su bienestar psicológico y rendimiento académico.

Es fundamental abordar la problematización de la falta de desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de bachillerato en escuela vocacional para mejorar su bienestar psicológico y rendimiento académico. Al implementar estrategias efectivas, podemos ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades valiosas que les servirán a lo largo de su vida.

Los estudiantes de bachillerato en escuela vocacional presentan un alto nivel de estrés y ansiedad debido a la carga académica y las expectativas de rendimiento, lo que afecta negativamente su bienestar psicológico y rendimiento académico. Además, se ha

identificado una falta de desarrollo de habilidades socioemocionales en estos estudiantes, lo que dificulta su capacidad para relacionarse adecuadamente con los demás y manejar sus emociones de manera efectiva. Esta situación se ha agravado en la pandemia de COVID-19. Por lo tanto, se hace necesario intervenir para fortalecer estas habilidades en los estudiantes de bachillerato en escuela vocacional para mejorar su bienestar psicológico y rendimiento académico.

Para trabajar esta temática se utilizó un diseño de investigación cuasiexperimental, en este tipo de diseño se seleccionó dos grupos de estudiantes de bachillerato en cada escuela el grupo experimental y el grupo control, el grupo experimental recibió, un programa de fortalecimiento de habilidades socioemocionales mientras que el grupo control no recibió ninguna intervención, al final del programa, se aplicó nuevamente el instrumento para identificar el bienestar psicológico y el rendimiento académico de ambos grupos para comparar los resultados y evaluar la eficacia del programa mediante una escala del 1 al 10 aplicara

INSTRUMENTOS

Escalas de autoinforme: se podrían utilizar escalas de autoinforme para medir el estrés, la ansiedad, la autoestima, la resiliencia y la gestión de emociones en los estudiantes por medio de Google Forms para crear y recopilar los resultados de los estudiantes en tiempo real y con una escala del 1 al 10

Escala de autoinforme para medir el estrés:

- Me siento sobrecargado(a) con las demandas diarias.
- Tengo dificultad para conciliar el sueño.
- Me siento agotado(a) física y mentalmente.
- Siento que no tengo tiempo suficiente para hacer todo lo que necesito.
- Siento que estoy perdiendo el control sobre mi vida.

Escala de autoinforme para medir la ansiedad:

- Siento preocupación excesiva por las cosas.
- Me siento nervioso(a) en situaciones sociales.
- Siento temor o aprensión ante eventos futuros.
- Tengo dificultad para concentrarme debido a mi ansiedad.
- Siento que mi ansiedad me está limitando en mi día a día.

Escala de autoinforme para medir la autoestima:

- Me siento confiado(a) en mis habilidades y decisiones.
- Me acepto tal y como soy.

- Siento que soy digno(a) de amor y respeto.
- Me siento competente en la mayoría de las situaciones.
- Creo en mis capacidades para alcanzar mis metas.

Escala de autoinforme para medir la resiliencia:

- Me recupero rápidamente de los desafíos y obstáculos.
- Siento que tengo las habilidades necesarias para enfrentar dificultades.
- Me siento motivado(a) por los retos y oportunidades en mi vida.
- Veo las situaciones negativas como oportunidades de crecimiento.
- Creo en mi capacidad para superar obstáculos y dificultades.

Escala de autoinforme para medir la gestión de emociones:

- Soy consciente de mis emociones y las entiendo.
- Siento que tengo control sobre mis emociones.
- Soy capaz de expresar mis emociones de manera saludable.
- Siento que tengo habilidades para manejar mis emociones cuando son intensas.
- Creo en mi capacidad para usar mis emociones de manera positiva.

La propuesta de fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato general por competencias se aplicó de la siguiente manera:

- Se diseñó de un programa de intervención basado en la investigación: para fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes, incluyendo técnicas de relajación, ejercicios de meditación, entrenamiento en resolución de conflictos y en empatía, entre otras.
- El programa incluye actividades de formación, talleres, discusiones en grupo, utilización de materiales didácticos, entre otros.
- El programa se implementó en el grupo experimental, necesito la creación de los materiales didácticos y las actividades necesarias para fortalecer las habilidades socioemocionales.
- Se realizó una evaluación y un seguimiento constante del programa para medir su eficacia y hacer los ajustes necesarios, los datos recolectados a través de los instrumentos que anteriormente se mencionaron buscaron en todo momento evaluar el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes antes y después de la intervención.
- Se analizaron los resultados obtenidos en la evaluación y los resultados relevantes.
- Se establece un plan de continuidad y mejora para asegurar que las habilidades socioemocionales de los estudiantes continúen siendo fortalecidas a lo largo del tiempo.

Desde el punto de vista educativo, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de bachillerato es esencial para mejorar su bienestar psicológico y rendimiento académico, las habilidades socioemocionales, como la empatía, la autoestima, la resiliencia y la gestión de emociones, son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes y les permiten manejar de manera efectiva situaciones difíciles, adaptarse a cambios y desarrollar relaciones saludables con los demás.

Además, el fortalecimiento de estas habilidades ayuda a los estudiantes a desarrollar una mayor capacidad para enfrentar los desafíos académicos y sociales, lo que les permite tener un mayor éxito en su rendimiento académico y en su vida en general.

Desde el punto de vista social, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los estudiantes es crucial para contribuir a la formación de ciudadanos responsables y comprometidos, los estudiantes que tienen habilidades socioemocionales desarrolladas son más capaces de construir relaciones saludables y colaborar con otros, lo que contribuye a una sociedad más solidaria y justa.

Además, el fortalecimiento de estas habilidades en los estudiantes ayuda a prevenir problemas de salud mental, como el estrés y la ansiedad, ya promover un mejor bienestar general. Esto contribuye a una sociedad más saludable y productiva.

DIAGNÓSTICO SITUACIONAL ACTUAL

Hay varias razones por las que es importante abordar el tema del fortalecimiento de habilidades socioemocionales en los estudiantes de bachillerato, algunas de las cuales son:

- La relación entre habilidades socioemocionales y el bienestar psicológico y rendimiento académico ya las investigaciones han demostrado una relación estrecha entre el desarrollo de habilidades socioemocionales y el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los mismos.
- El fortalecimiento de estas habilidades puede contribuir a mejorar el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes les permite manejar de manera efectiva situaciones difíciles, adaptarse a cambios y desarrollar relaciones saludables con los demás.
- La necesidad de contribuir a la formación de ciudadanos y responsables comprometidos

Es importante destacar que estos estudios recomiendan seguir investigando en este ámbito y especialmente en el contexto de escuela vocacional, y se pretende extenderlo a mas grupos.

Las características socioculturales de los alumnos se encuentran las siguientes:

- La mayoría de los estudiantes de bachillerato tienen entre 15 y 18 años sin embargo los grupos de segundo oscilan entre los 15 y 16 años.

- Aunque el bachillerato puede ser una etapa educativa para ambos géneros, sin embargo una mayor presencia de un género femenino en estos grupos participantes es más notoria
- El nivel socioeconómico de los estudiantes de bachillerato de media a alta y en específico en estos grupos es media.
- Los estudiantes de bachillerato pueden tener una variedad de orígenes urbanos y muy pocos de rurales, en estos grupos solo se ve un ambiente urbano ciudadano.
- Los estudiantes pueden venir de entornos familiares y culturales con valores tradicionales fuertes, lo que afecta su forma de pensar y actuar en el ambiente universitario y en estos grupos es muy variado, dentro de las diferencias socioeconómicas se ve muy marcado el nivel medio-alto, más que el bajo ya que son pocos o ningún alumno en estos grupos se encuentran en un nivel precario.

Son estudiantes de bachillerato general por competencias, presentan un alto nivel de estrés y ansiedad debido a la carga académica y las expectativas de rendimiento, después de la pandemia tienen una falta de desarrollo de habilidades socioemocionales, incluyendo la empatía, la autoestima por mencionar algunas, presentan un nivel de estrés y ansiedad elevado debido a la carga académica y las expectativas de rendimiento.

Dentro de las debilidades que encuentro son

- Falta de recursos: para la implementación adecuada del programa de intervención.
- Resistencia al cambio: Algunos estudiantes se resistan a participar en el programa y a cambiar sus hábitos y comportamientos.
- Limitaciones en el tiempo y el espacio: para la implementación del programa son limitados, lo que pudo afectar la efectividad de la intervención ya que se hizo en horas clase.

Amenazas

- Cambios en la política educativa: afectan la implementación del programa de intervención porque muchas veces se cree que se busca perjudicar y poner en mal a la escuela.
- Dificultades en la implementación: fueron algunas dificultades técnicas o logísticas en la implementación del programa pero que se pudieron superar.

Fortalezas

- Investigación científica: la investigación científica está diseñada para ser efectiva en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes.
- Participación de expertos: cuenta con la participación de expertos en el campo de la educación y el bienestar psicológico, lo que asegurará la eficacia y calidad del programa.
- Alta motivación: Los estudiantes están altamente motivados a mejorar su bienestar psicológico y rendimiento académico, lo que podría aumentar su participación y compromiso en el programa.

Oportunidades

- La intervención pudo tener un impacto positivo en el bienestar psicológico y rendimiento académico de los estudiantes, considero que esto ayuda a mejorar su calidad de vida y futuro académico y profesional.
- La intervención ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades socioemocionales importantes, como la empatía, la autoestima, la resiliencia y la gestión de emociones, lo que podría mejorar su capacidad para relacionarse con los demás y situaciones estresantes de manera efectiva.

La importancia de esta intervención radica en su impacto positivo en la vida de los estudiantes y en su capacidad para mejorar su desempeño y relación con los demás, el proyecto de intervención consistirá en la promoción de habilidades socioemocionales a través de metodologías y actividades específicas, y fueron evaluado mediante un diseño cuasiexperimental que determino su eficacia, es esencial tener en cuenta esta intervención para mejorar el bienestar de los estudiantes y para garantizar un futuro más prometedor y positivo para ellos.

EJECUCIÓN

El proyecto de intervención socioemocional se llevó a cabo en algunas dependencias como son Prepa 7, prepa 14, Vocacional por mencionar las de mayor participación y se dirigió a los estudiantes de bachillerato general por competencias en específico a dos grupos por dependencia, el proyecto se estrenó en tres fases: la fase de investigación, la fase de implementación y la fase de evaluación.

En la fase de investigación, se llevó a cabo una revisión de literatura para identificar los conceptos clave y las habilidades socioemocionales que se desean fortalecer en los estudiantes. También se llevó a cabo un análisis de los niveles de estrés y ansiedad de los estudiantes, así como de su bienestar psicológico y rendimiento académico, para tener una comprensión más clara de la problemática y su magnitud.

En la fase de implementación, se inició y desarrolló un programa de fortalecimiento de habilidades socioemocionales para los estudiantes de bachillerato. El programa añadió una serie de actividades y ejercicios, incluyendo el trabajo en grupo, actividades de reflexión y discusión, de resolución de conflictos y actividades de gestión de emociones. Se trabajó en conjunto con un equipo de psicólogos y expertos en el desarrollo de habilidades socioemocionales para garantizar la eficacia del programa.

En la fase de evaluación, se compararon los resultados de los estudiantes que participaron en el programa con los de un grupo de control que no participaron en el programa. Se utilizaron diversas herramientas y técnicas de evaluación, incluidas encuestas, entrevistas y registros de desempeño académico, para medir el impacto del programa en el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes.

RESULTADOS

Los resultados de la evaluación demostraron que el programa de fortalecimiento de habilidades socioemocionales tuvo un impacto positivo en el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes en el grupo experimental, los estudiantes que participaron en el programa mostraron una mejora significativa en su bienestar psicológico y en su rendimiento académico en comparación con el grupo de control. En conclusión, el proyecto de intervención socioemocional en estudiantes de bachillerato fue efectivo en la promoción del bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes. La metodología cuasi-experimental demostró la eficacia del programa y los resultados demostraron que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales es una herramienta efectiva para mejorar el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato general por competencias en cada una de las dependencias, es importante seguir promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes para contribuir a su bienestar y desarrollo del proyecto.

La evaluación de los resultados se realizó a través de encuestas aplicadas tanto antes como después de la intervención, se comparen los resultados del grupo experimental con el grupo de control para determinar si el programa ha tenido un impacto positivo en el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes.

CONCLUSIÓN

Los resultados de la intervención mostraron un aumento significativo en el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes del grupo experimental en comparación con el grupo de control. Esto indica que el programa de fortalecimiento de habilidades socioemocionales tuvo un impacto positivo en los estudiantes de bachillerato en cada una de las dependencias.

Los alumnos del bachillerato general por competencias de los grupos que participaron y que recibieron capacitación sobre el manejo de emociones y niveles de estrés y ansiedad, percibieron varios impactos positivos en sus vidas.

A nivel personal, estos adolescentes informan una mejora en su capacidad para identificar y regular sus emociones, lo que les ayudó a desarrollar una mayor resiliencia y una mejor capacidad de afrontamiento ante situaciones estresantes, también experimentaron una disminución en los niveles de ansiedad y estrés, lo que les permitió mejorar su calidad de vida y disfrutar de sus actividades cotidianas con mayor alegría y entusiasmo.

A nivel académico, los adolescentes destacaron que la capacitación sobre el manejo de emociones y niveles de estrés y ansiedad les ayudó a mejorar su rendimiento escolar. Se sintieron más concentrados, motivados y con una mayor capacidad de resolución de problemas, lo que les permitió aumentar su confianza en sus capacidades y mejorar su desempeño en los exámenes y en el aula.

A nivel laboral, los adolescentes percibieron una mejora en sus habilidades para trabajar en equipo y manejar situaciones de conflicto, la capacitación les brindó herramientas para gestionar mejor su tiempo y priorizar sus tareas, lo que les permitió ser más eficientes y productivos en el desempeño de sus actividades laborales.

Es decir, la capacitación sobre el manejo de emociones y niveles de estrés y ansiedad tuvo un impacto positivo en la vida de los adolescentes del bachillerato general por competencias, mejorando su bienestar emocional, su rendimiento académico y su desempeño laboral.

Algunas limitaciones fueron la falta de motivación en algunos adolescentes no estaban interesados en aprender acerca de cómo manejar sus emociones y reducir su nivel de estrés y ansiedad, lo que dificultó su participación en el proyecto.

- Falta de recursos ya que algunas veces el internet no funciona y no todos traen datos, la falta de equipo de cómputo y proyector en alguno de los grupos.
- Dificultad para aplicar lo aprendido: los adolescentes pueden recibir una buena capacitación en el manejo de sus emociones y niveles de estrés y ansiedad, pero pueden encontrar dificultades para aplicar lo que han aprendido en su vida diaria.
- Desafíos culturales: Las actitudes y valores culturales pueden influir en la percepción y aceptación de los adolescentes sobre la importancia de manejar sus emociones y esto muchas veces dificulta lo aprendido.

REFLEXIONES Y SUGERENCIAS

En base a los resultados obtenidos a partir de la evaluación del proyecto, se han identificado varias recomendaciones clave para su implementación. Estas sugerencias están diseñadas para abordar aspectos fundamentales relacionados con el bienestar emocional y el desempeño académico de los adolescentes que participaron en el programa.

Una de las primeras indicaciones se refiere a la mejora en el manejo de emociones y la consiguiente reducción de los niveles de estrés y ansiedad. Los adolescentes que participaron en la iniciativa mostraron cambios positivos en su capacidad para gestionar emociones negativas y enfrentar situaciones estresantes de manera más efectiva. Estos resultados indican que las actividades del proyecto han tenido un impacto significativo en el bienestar emocional de los participantes.

Además, se observó un aumento en la conciencia emocional y la capacidad de regulación de las emociones entre los adolescentes, este avance es fundamental, ya que permite a los jóvenes identificar y comprender sus emociones, lo que a su vez facilita su control y manejo adecuado, el desarrollo de estas habilidades emocionales es crucial para el crecimiento personal y el éxito académico.

Otra mejora notable fue la gestión emocional. Uno de los principales aportes del proyecto es que los adolescentes demostraron un mayor control sobre sus emociones, lo que se tradujo en una disminución del estrés y la ansiedad., este progreso es significativo, ya que puede llevar a mejoras tangibles en el ambiente escolar y en la calidad de vida de los participantes.

La sensación de autoeficacia también aumentó entre los adolescentes, gracias a las habilidades adquiridas para gestionar sus emociones y controlar el estrés, este sentido de competencia y confianza en sus propias capacidades puede ser un factor motivador para el aprendizaje y el desarrollo personal.

Por último, se observó una mejora en la calidad de vida de los participantes, vinculada a una mejor gestión emocional y una reducción del estrés, este cambio positivo generó una mayor motivación para el proceso de enseñanza-aprendizaje, creando un ambiente más propicio para el éxito académico.

En vista de estos resultados, se recomienda poner en marcha el programa en todos los grupos escolares, utilizando la estructura de tutores u orientadores educativos auxiliares para asegurar la implementación efectiva y consistente del taller. Con esta expansión, se espera que los beneficios observados en este proyecto piloto puedan ser replicados y amplificados en toda la comunidad escolar.

REFERENCIAS

- Bachillerato General por Competencias del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. (2009). Universidad de Guadalajara. Disponible en: http://www.sems.udg.mx/principal/bgcweb/Plan_de_estudios_BGC
- Bjerg, M. (2019). Una genealogía de la historia de las emociones. *Quinto Sol*, 23(1), 1–20. <https://core.ac.uk/download/pdf/235044802.pdf>
- Carcaño Bringas, E. (2021). Herramientas digitales para el desarrollo de aprendizajes. *Revista Vinculando*. <https://vinculando.org/educacion/herramientas-digitales-para-el-desarrollo-de-aprendizajes.html>
- Casas, F., Pérez-García, R., & Fernández-Berrocal, P. (2019). El fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato: Mejoras en bienestar psicológico, resiliencia y autoestima. *Frontiers in Psychology*, 10, 182.
- Chiang, Y., Lee, C., Wong, J., & Chen, L. (2017). El fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato: Impacto en el bienestar psicológico y reducción de acoso y violencia en escuelas. *Frontiers in Psychology*, 8, 134.
- Del Valle López, Á. (1998). Educación de las emociones. *Educación*, VII(14). Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056784>
- Góleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books. <https://asantelim.files.wordpress.com/2018/05/daniel-goleman-emotional-intelligence.pdf>
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., & Suárez, N. (2018). Efectos del fortalecimiento de habilidades socioemocionales en el rendimiento académico y el bienestar psicológico en estudiantes de bachillerato. *International Journal of Educational Research*, 87, 132–140.
- Kuppens, P., Real, K., & Allwood, M. (2020). Una revisión sobre los efectos del fortalecimiento de habilidades socioemocionales en el bienestar psicológico y el rendimiento académico. *Emotion Review*, 12(4), 415–428.
- López, O. (2008). *La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios (Tesis de maestría)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/615>
- Morales de Ita, G. (2020). Las conductas representativas de los adolescentes. *Acta Educativa*, 3(2). <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2020/12/30/las-conductas-representativas-del-adolescente/>
- Muñoz Carmona, L. (2022). La educación socioemocional en la escuela. *Acta Educativa*, 5(1). <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2022/05/16/la-educacion-socioemocional-en-la-escuela/>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2012). *Metas educativas 2021*. ISBN: 978-84-7666-197-0. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>
- Van der Meijden, J., Koot, H. M., Vedder, P., & Scholte, R. (2016). Efectos de programas de fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato sobre el bienestar psicológico y el rendimiento académico. *Educational Psychology Review*, 28(2), 267–285.

Varela, F., Calvo, M., & Pérez, L. (2020). El fortalecimiento de habilidades socioemocionales como base para el desarrollo integral del adolescente. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2934.

Verónica de Gaete. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436–443. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0370410615000705>

HOGAR VS CONTINUIDAD EDUCATIVA - UNA MIRADA A LAS MUJERES AFRODESCENDIENTES DEL VALLE DEL CHOTA Y LA FORMACIÓN DOCTORAL

Fecha de aceptación: 01/07/2024

Delgado Gangula Alejandra Lisbeth

<https://orcid.org/0000-0002-1951-9932>

Gonzalez Sampedro Tatiana de Lourdes

<https://orcid.org/0000-0002-2833-5975>

Morales Maria Augusta

<https://orcid.org/0009-0005-2045-9614>

RESUMEN: Este estudio presenta el resultado de varias entrevistas con la finalidad de dar análisis, respuestas y posibles sugerencias a la problemática del ¿Por qué las mujeres afrodescendientes del Valle del Chota, no acceden a estudios de doctorado? En esta investigación se ha considerado la participación de mujeres oriundas y/o residentes en este territorio y que ya hayan obtenido el título de maestría. También cabe mencionar que es un estudio que presenta diversas aristas de estudio tomando en cuenta las condiciones económicas, tipo de hogar/estado civil/número de hijos e hijas, también se indaga aspectos de empleabilidad y las condiciones de estas.

PALABRAS CLAVE: mujeres afrodescendientes, Valle del Chota, Educación doctoral.

ABSTRACT: This study presents the results of several interviews with the purpose of providing analysis, answers and possible suggestions to the problem of ¿Why do Afro-descendant women from the Chota Valley not access doctoral studies? In this research, the participation of women who are native and/or residents of this territory and who have already obtained a master's degree has been considered. It is also worth mentioning that it is a study that presents various aspects of study taking into account economic conditions, type of home/marital status/number of sons and daughters, aspects of employability and their conditions were also investigated.

KEYWORDS: Afro-descendant women, Chota Valley, Doctoral education.

INTRODUCCIÓN

Este estudio está centrado en analizar y dar posibles soluciones a los obstáculos que limitan el acceso de las académicas afroecuatorianas del Valle del Chota a la educación Doctoral. Ponemos en evidencia como el origen, etnia, género, clase y status son factores trascendentales para la toma de decisiones y trayectorias académicas.

Para el análisis hemos tomado la historia de Aneth; una de nuestras entrevistadas, su vida, sus luchas y expectativas de movilidad social no son tan diferentes a las del resto de este grupo de profesionales. A través de este caso, se hace un recorrido donde se pone en énfasis el origen; dado que, todas nuestras entrevistadas provienen del Valle del Chota, son afrodescendientes, de hogares empobrecidos y de padres sin educación universitaria) esta historia también evidencia como las decisiones y redes de pertenencia hacen tomar rutas inesperadas con la finalidad de sobrevivir, resistir y/o resurgir.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Analizar la importancia que le da la comunidad femenina afrodescendiente del Valle del Chota a la formación doctoral.

Para obtener la información, de primera fuente se realizó entrevistas semiestructuradas a 15 profesionales del Valle del Chota oriundas y/o residentes de la zona que ya poseen título de maestría, están en edades comprendidas de 27 a 45 años, la gama profesional de las entrevistadas está relacionada con áreas de la educación, salud y finanzas.

Este estudio está enfocado en el análisis del ¿Por qué las mujeres afrodescendientes del Valle del Chota, no acceden a estudios doctorales? A través de este documento se dará respuesta a esta inquietud que constantemente está rondando la cabeza de los profesionales afrodescendientes y gente relacionada a la academia en Ecuador.

EL VALLE DEL CHOTA

El Valle del Chota está ubicado en la zona norte del Ecuador, es un territorio conformado mayoritariamente por población afrodescendiente, se compone por un aproximado de 35 comunidades asentadas a orillas del Río Chota.

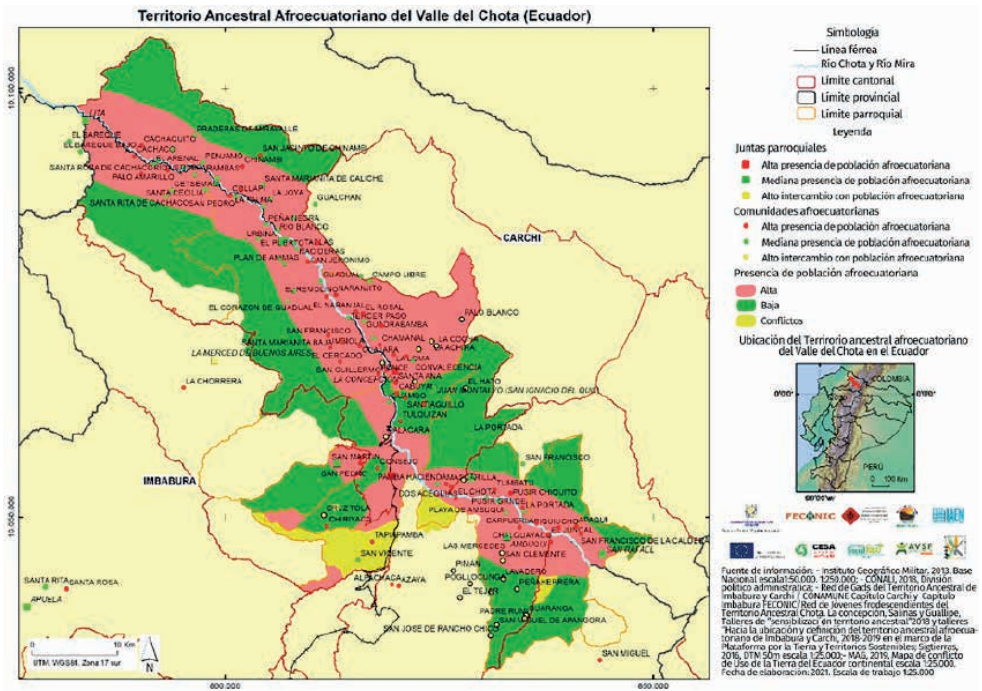


Figura1, Fuente: Diagnóstico de la situación socioeconómica de las mujeres afroecuatorianas en el territorio ancestral de Imbabura y Carchi (Carabalí I, et al., 2021, p7)

Este Valle se sitúa en las zonas periféricas de las ciudades de influencia como: Ibarra, Pimampiro y Bolívar; presenta una orografía bastante irregular, con elevaciones, planicies, pendientes y cuencas hidrográficas, a una altitud entre los 1 200 y los 1 800 metros sobre el nivel del mar. Su clima es predominantemente cálido seco. (Carabalí I, et al., 2021, p7).

Este es un territorio de clima cálido, que por sus características presenta un suelo árido donde sus habitantes subsisten principalmente de la agricultura, se cultiva plantas de corta duración (frijol, tomate, pimiento, etc.) y plantas de larga duración (caña de azúcar, mango, aguacate, etc.); la comercialización de productos agrícolas (ovos, pepinos, cañas, etc.) en las ciudades aledañas y el trabajo doméstico y/o turístico. Desde hace un par de años los habitantes de este Valle también se han visto inmiscuidos en actividades de minería ilegal y en actividades de contrabando de artículos que son ingresados desde Colombia, por vías de tercer orden y/o trocas evadiendo el pago de tarifas de importación.

Entre el incandescente sol y la desesperanza de un mañana mejor, en el Valle del Chota la gente no deja de añorar una mejor educación y empleos formales, con salarios justos y tratos dignos para sus descendientes. Entre sus calles polvorientas, el refrescante Río Chota, la calidez de la gente y la escases de servicios básicos nacieron las mujeres entrevistadas que con muy pocas oportunidades de movilidad social, debido al sitio de origen y con el valor de su capital cultural (Bourdieu, 2016).

HISTORIA DE VIDA

Las historias de vida nos permiten dilucidar el territorio y nos brindan una experiencia imaginativa de los espacios y personajes traídos a colación; además, redactar o contar las historias de vida nos permite ser la voz de quienes no son escuchados, nos permite manifestar su pensar y transmitir su sentir, para poder comprender su actuar (Tilly, 1978-2008). Por tal razón después de un análisis exhaustivo consideramos oportuna y pertinente compartir la historia de vida de Aneth.

Ella es una mujer afrodescendiente de 30 años de edad, nació y creció en el Valle del Chota, en un hogar económicamente pobre; su madre vende hortalizas en las aceras de la ciudad de Tulcán Provincia del Carchi y llegó hasta 3er año de Educación General Básica, su padre un agricultor que posee menos de una hectárea de tierras agrícolas, él estudió hasta 10mo año de Educación General Básica. Aneth desde que era niña recuerda que sus padres siempre le decían que debía estudiar, obtener buenas calificaciones, ser la mejor de la clase para que en un futuro pueda acceder a la Universidad.

Aneth se caracterizó por ser una niña inquieta y obediente, estudió y aun con las limitaciones de su contexto y la escasa economía de sus padres culminó el bachillerato y en un par de meses ya era legalmente estudiante universitaria de pregrado. Al igual que antes la familia de Aneth tenía escasez económica y no sabían hasta cuándo podría continuar estudiando, posteriormente, gracias a las excelentes calificaciones se hizo acreedora de una beca por rendimiento académico. Y así, con limitaciones económicas y beca se graduó de Licenciada con una calificación de 9.26/10 obteniendo el segundo mejor puntaje de su promoción.

Posterior a su graduación como Licenciada, Aneth trabajó en una Institución Educativa como docente, años más tarde accedió a estudios de posgrado en una de las mejores Universidades del país, siempre lo hizo con entusiasmo, pensando en la posibilidad de obtener un futuro mejor y una calidad de vida superior a la de sus padres; el principio se le dificultó sin embargo, supero los contratiempos y continuo con dichos estudios y al cabo de 2 años se graduó como Magister en una prestigiosa Universidad.

En el mismo año de su graduación (2016) Aneth contrajo matrimonio, meses después se quedó sin empleo formal, en el 2017 se convirtió en madre y se divorció; Han pasado 8 años desde que Aneth se quedó sin su empleo formal, ella nos relata lo siguiente:

“Han sido 8 años en los que he tenido que sobrevivir dedicándome a labores totalmente distintas a mi profesión; al principio hacia consultorías en la ciudad de Quito, por la economía y crianza de mi hijo retorne al Valle del Chota a la casa de mis padres. Desde aquí estoy enviando hojas de vida a un sin fin de instituciones y mientras añoro un trabajo acorde a mi profesión divido mi tiempo ente la maternidad y el trabajo que realizo en la actualidad. En épocas de cosechas trabajo como jornalera ingreso 7am hasta la 1pm no incluye alimentación y me cancelan 12.00 dólares, a partir de esa hora me dedico a las labores del hogar; cuando no hay cosechas me dedico al contrabando, sé que es ilegal pero es eso o pasar hambre con mi hijo. No me gusta nada de esto, no me gusta la agricultura, no me gusta el contrabando pero no tengo más alternativas.

He acudido a conocidos, ex compañeros, a familiares tratando de mejorar mi situación laboral pero todas las puertas están cerradas, se justifican diciendo que mi experiencia es insuficiente yo conozco gente que no tiene nada de experiencia, pero tienen de esos amigos que a mí me faltan y tienen buenos trabajos. Son ya 8 años, en los que he pasado de ilusiones a frustraciones y de risas a llantos, siempre me cuestiono ¿En qué me equivoque? fui excelente estudiante hasta en el posgrado. He contemplado la posibilidad de estudiar un doctorado sin embargo mi economía no me lo permite, podría hacerlo con financiamiento o con una beca pero da igual no tengo quien me ayude con los cuidados de mi hijo, así que tengo que esperar que crezca un poco más.

¿Hasta dónde puedo llegar sin un empleo formal, con poco dinero y con un niño pequeño? Mi familia no me apoya con los cuidados de mi hijo, aún creen que las madres debemos estar ahí permanentemente, imagínense cuando nació mi pequeño quise darle biberón, con la idea de buscar como reinsertarme enseguida al mundo laboral y ni cuenta me di cuando mi familia se deshizo de biberones, de la leche de fórmula, etc. Sin apoyo llegar lejos es una cuesta muy para, la verdad a veces dudo que mi situación mejore, ya no sé a dónde o a quien acudir, si yo hubiese sabido que mi situación iba a ser así no dejaba que mis papas gasten tanto en mi preparación académica, ni siquiera he podido ayudarlos como se merecen ni he logrado devengar su esfuerzo”. (Aneth, comunicación personal, 11 febrero, 2024).

Territorio adentro no es secreto que en la economía de los hogares del Valle del Chota la mujer es la piedra angular del progreso “las mujeres han contribuido ampliamente en la generación de condiciones para el sostén de sus familias. Algunas de las actividades en las que participan son: producción y comercialización de productos agrícolas, comercio informal internacional y trabajo remunerado del hogar.” (Carabalí I, et al., 2021, p16).

Al igual que Aneth, todas las entrevistadas dieron sus causas del por qué no han accedido a la educación doctoral.

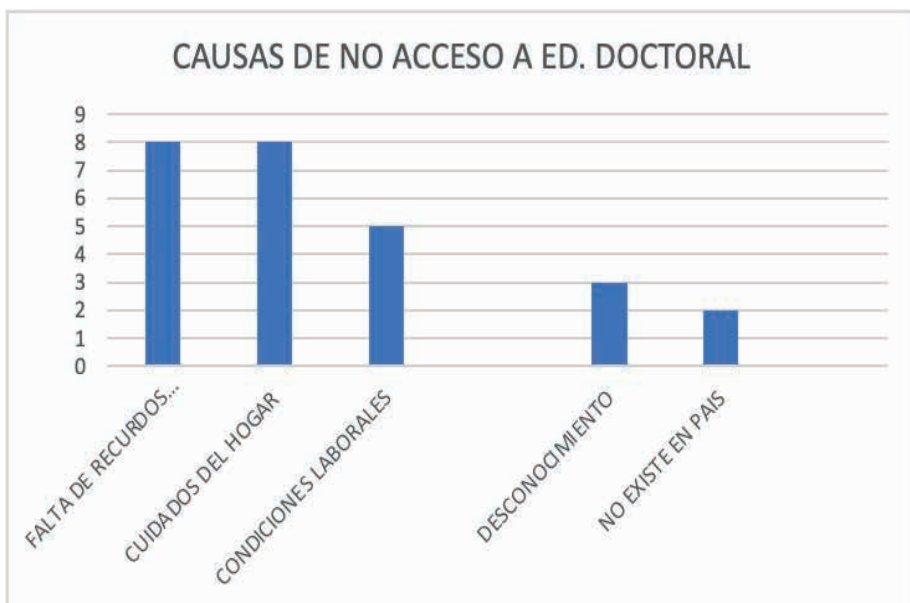


Figura nº2, Fuente: las autoras

Las causas más significativas son la escases de recursos económicos, al igual que el cuidado no remunerado del hogar; también aparecen otras causas que no las más importantes pero se ha considerado oportuno mencionarlas estas son: las condiciones laborales, el desconocimiento y la no existencia de esa especialización en el país.

1. Recursos económicos

Para estas mujeres los recursos económicos se convierten en una de las categorías que más limitan la continuidad de los estudios doctorales, cabe destacar que también se les resalta la opción de acceder a becas y todas mencionan que no están dispuestas a tramitar una beca por las clausulas; ya que no podrían cumplirlas a cabalidad, porque también tienen a su haber los cuidados del hogar.

Según se muestra en los datos del INEC 2019 sobre empleo en Ecuador, las mujeres afroecuatorianas presentan el índice más alto de desempleo con el 13% (más de 10 puntos por sobre la media nacional) y, entre las mujeres en edad de trabajar, el 72.1% no cuentan con empleos adecuados. Eso quiere decir que el 72.1% de mujeres en edad económicamente activa no cuentan con empleos formales, contratos ni derechos laborales. (Carabalí I, et al., 2021).

2. Cuidados del hogar

En muchos hogares de mujeres afrodescendientes del Valle del Chota el cuidado del hogar es una especie de ritual donde se ve sobrecargado por el machismo del hombre y también por el de las mismas mujeres. Salirse de esta “normalidad social” se convierte en un “atentado” para la continuidad de su vida familiar, ya sea como hijas, madres y/o esposas; por tal situación, estas mujeres profesionales y con maestría han relegado sus objetivos académicos para preservar las “paz familiar”.

Evidentemente entendemos las tradiciones, pero no las justificamos; es más, sostenemos que las labores del hogar deben ser compartidas entre todos los miembros del indistintamente de su sexo y/o género, demos reconocer que el machismo ocasiona explotación, limitación y opresión que para estas mujeres un trabajo sobrecargado y no remunerado. “Aunque históricamente las mujeres han intervenido en actividades económico-productivas, su participación ha sido invisibilizada y desvalorizada, aún más en el caso de las afrodescendientes. Esto se debe a las estructuras de dominación racista y patriarcal” (Carabalí I, et al., 2021, p16).

3. Condiciones laborales

En los casos donde las condiciones laborales es una limitación es porque están trabajando bajo la modalidad de contrato, ellas aseguran que al tener nombramiento definitivo, la situación sería diferente y podrían beneficiarse de la legislación que protege la continuidad de los estudios dentro y fuera del país.

En menor proporción también podemos ver que no lo hacen porque no hay la carrera y/o especialización deseada aquí en el país, y en otros casos, por desconocimiento y por desinterés. En uno de los casos específicos ella manifiesta que no realiza su doctorado por tener la obligación de brindar los cuidados del hogar, pero que la razón principal es desinterés “no me siento presionada, tengo un trabajo bueno, estable y ya tengo nombramiento. Lo hare después cuando realmente quiera o sienta la necesidad se ese título.” (Martha, comunicación personal, 10 febrero, 2024).

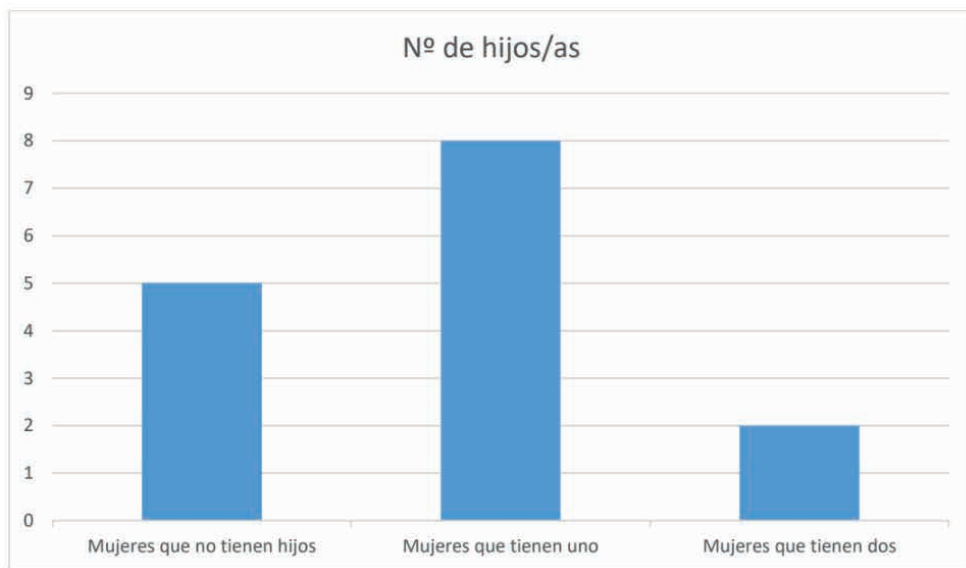


Figura n°3, Fuente: las autoras

En el grafico se ratifica lo expuesto anteriormente, la mayoría de mujeres tiene mínimo un hijo y como tal se sienten obligadas a brindar atención y acompañamiento a sus pequeños. En consecuencia el tiempo destinado a la formación doctoral se ve reducido.

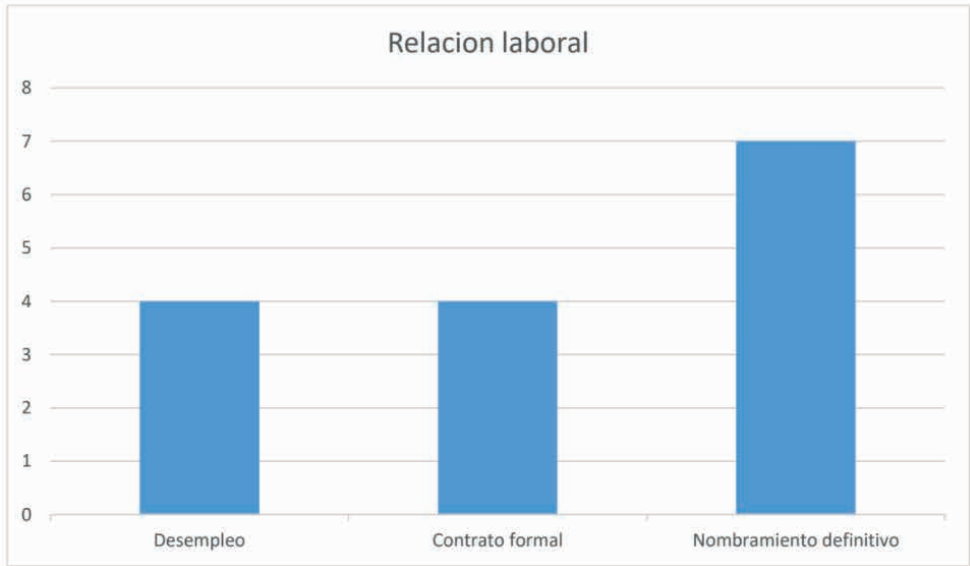


Figura nº4, Fuente: las autoras

La mayoría de las entrevistadas tiene estabilidad con un nombramiento definitivo y no ve la necesidad de seguir avanzando por la seguridad laboral que ella posee. Sin embargo es importante recordar que

Las mayores dificultades en el ámbito educativo se traducen en una peor formación y, a su vez, en el acceso a peores puestos de trabajo con salarios más bajos. Estos datos sobre desigualdad de oportunidades según género y etnia refuerzan la importancia de que más mujeres afrodescendientes no solo estén en el mercado, sino que alcancen una formación educativa de excelencia para ejercer su liderazgo e influencia. (Marina Portela Fernandez, 2023, p116)

CONCLUSIONES

Según las entrevistas realizadas y la opinión de las mujeres entrevistadas, se puede identificar que los limitados recursos económicos y el cuidado del hogar tienen una relación directa con la falta de acceso a la continuidad de la formación doctoral de las mujeres afrodescendientes del Valle del Chota.

Este estudio de caso se ve relacionado por las variables de etnia y género, por tal situación determinamos que la formación doctoral para las mujeres afrodescendientes del valle del chota no debe ser una opción si no una obligación, pues solo así se les garantizara acceso a mejores de oportunidades laborales con tratos justos y remuneraciones dignas.

REFERENCIAS

Barnett, C. (20 de agosto de 2013). Is an MBA necessary? On the need for more black women to go the extra mile. The Black Enterprise, diario. <https://www.blackenterprise.com/is-an-mba-necessary-on-the-need-for-more-black-women-to-go-the-extra-mile/>

Carabalí I, et al., (2021). Diagnóstico de la situación socioeconómica de las mujeres afroecuatorianas en el territorio ancestral de Imbabura y Carchi. Quito.

Chalá, José. 2006. Chota Profundo. Antropología de los Afrochoteños. Quito: Abya-Yala.

Fanon, Frantz (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. 2019a. Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo. ENEMDU. Quito.

Jurado, Fernando. 1992. "Una visión sobre el Chota 1475-1813". En Centro Cultural Afroecuatoriano. El Negro en la historia: Raíces africanas en la nación ecuatoriana. Quito: Ediciones Afroamérica.

Portela, M. (2023) Desigualdades de género y etnia en mujeres afroamericanas en programas de MBA

Prefectura de Imbabura. 2015. Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial Provincia de Imbabura 2011-2021. Ibarra.

Robynson, C. (4 de agosto de 2022). How The First Black Woman to Earn a Harvard MBA Paved a Path for Underrepresented Communities. Forbes, revista. <https://www.forbes.com/sites/cherylrobinson/2022/08/04/how-the-first-black-woman-to-earn-a-harvard-mba-paved-a-path-for-underrepresentedcommunities/?sh=1cf629d349cb>

Charles Tilly (1768-2008) Los Movimientos Sociales.

<https://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Las-Estrategias-de-La-Reproduccion-Social-Pierre-Bourdieu.pdf>

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y SU DESARROLLO EN COMUNIDADES INDÍGENAS DEL ESTADO BOLÍVAR

Fecha de aceptación: 01/07/2024

Carla Pérez Alvarez

Universidad Católica Andrés Bello
<https://orcid.org/0000-0002-3586-1252>

Gilberto Enrique Resplandor Barreto

Universidad Católica Andrés Bello
<https://orcid.org/0000-0002-6993-7219>

RESUMEN: La educación intercultural bilingüe es parte de la educación formal en el sistema educativo venezolano; reconoce la diversidad étnica, lingüística y cultural de cada pueblo originario. El currículo oficial es general y no ofrece distinciones en su aplicación. Ante la homogenización oficial algunas comunidades establecen calendarios étnicos que incorporan costumbres, tradiciones, valores, mitos y creencias propios, aunado al aprendizaje del idioma desde el hogar. Esta investigación tuvo como propósito comprender el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en 10 comunidades indígenas del estado Bolívar. El abordaje metodológico se pautó desde el paradigma interpretativo con aplicación de la tradición hermenéutica. Se realizaron entrevistas a docentes y conversatorios en 10 escuelas indígenas, pertenecientes a las etnias pemón y warao. Se aplicó un

guion de preguntas que permitió orientar la conversación con miras a la concreción de la finalidad pautada. Entre los resultados obtenidos se precisa que en todas las comunidades se ofrece educación inicial y primaria, y en cuatro de ellas la educación media; no cuentan con material didáctico en su idioma y lo poco que usan es producido por niños y docentes. En su mayoría no reciben visitas de acompañamiento y no participan en programas de capacitación y actualización, existe preocupación en las comunidades para que se emplee el bilingüismo en las escuelas. Derivado de lo expuesto, la educación intercultural bilingüe pese a las garantías constitucionales y legales, se evidencian debilidades en su implementación, por lo que es necesario que el diseño de la educación sea definida con pertinencia cultural.

PALABRAS CLAVE: Educación intercultural bilingüe, educación formal, pueblos y comunidades indígenas, diseño curricular.

INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION AND ITS DEVELOPMENT IN INDIGENOUS COMMUNITIES IN THE STATE OF BOLIVAR

ABSTRACT: Bilingual intercultural education is part of formal education in the Venezuelan educational system; it recognizes the ethnic, linguistic and cultural diversity of each native people. The official curriculum is general and does not offer distinctions in its application. In the face of official homogenization, some communities establish ethnic calendars that incorporate their own customs, traditions, values, myths and beliefs, in addition to learning the language at home. The purpose of this research was to understand the development of intercultural bilingual education in 10 indigenous communities in the state of Bolivar. The methodological approach was based on the interpretative paradigm with the application of the hermeneutic tradition. Interviews were conducted with teachers and conversations were held in 10 indigenous schools, belonging to the Pemón and Warao ethnic groups. A script of questions was applied to guide the conversation with a view to the achievement of the purpose set. Among the results obtained, it is specified that in all the communities, initial and primary education is offered, and in four of them secondary education; they do not have didactic material in their language and the little they use is produced by children and teachers. Most of them do not receive follow-up visits and do not participate in training and updating programs; there is concern in the communities about the use of bilingualism in the schools. As a result of the above, intercultural bilingual education, despite the constitutional and legal guarantees for its implementation, shows weaknesses in its implementation, so it is necessary that the design of education be defined with cultural relevance.

KEYWORDS: intercultural bilingual education, formal education, indigenous peoples and communities, curriculum design.

INTRODUCCIÓN

El reconocimiento del Estado venezolano como pluricultural y multiétnico, impulsa a proteger la diversidad cultural por lo que garantiza la Educación Intercultural Bilingüe de los pueblos indígenas y reconoce sus idiomas propios como idiomas oficiales, conforme a la normativa constitucional.

Sin embargo, es necesario profundizar las bases que sustentan la EIB de los pueblos indígenas a partir del reconocimiento establecido en la norma constitucional, es decir, que no solo se trata de enunciarla, sino que se requieren programas que garanticen su verdadera implementación.

Este trabajo considera que la educación intercultural bilingüe garantiza el derecho a la cultura de los pueblos indígenas, nuestros resultados se centran en las comunidades donde hicimos trabajo de campo y logramos levantar información a partir de las entrevistas semi estructuradas tanto en comunidades indígenas urbanas como rurales de las etnias Pemón y Warao. A la par, realizamos el análisis de la doctrina y las normas que regulan la materia que complementan la información recabada *in situ*, y los testimonios recogidos en campo.

CONSIDERACIONES SOBRE EL DERECHO COLECTIVO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) EN LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE VENEZUELA

Los derechos de los pueblos indígenas surgieron por las necesidades, arbitrariedades y por la ausencia de protección y desarrollo como un mecanismo para garantizar el resguardo de su cosmovisión y formas de vida, por lo que no se les reconocía su especificidad cultural, y carecían de derechos colectivos y específicos.

Las distintas constituciones latinoamericanas reconocen estos derechos de los pueblos indígenas, entre las que se encuentra la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) que concibe al Estado como multiétnico, pluricultural y multilingüe; reconociendo que los pueblos indígenas son sujetos plenos de derechos colectivos, específicos y originarios, lo que confiere especificidad a su condición jurídica.

Conforme al marco constitucional venezolano “los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultura, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados y de culto” (CRBV, 1999, artículo 121), lo que implica la protección de su cultura, derecho que está vinculado al de la EIB.

La EIB es reconocida como una modalidad de educación, donde deben establecerse adaptaciones curriculares que permitan abordar los diferentes niveles educativos; es de libre acceso a través de los programas basados en los principios y fundamentos de las culturas de los pueblos indígenas, en los que se valora su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitología; es obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena (LOE, 2009, artículos 26 y 27).

Asimismo, el currículo escolar debe ser diferenciado acorde a cada comunidad, desde el establecimiento de pautas generales aplicables a todos los pueblos indígenas, pero acompañados de las especificidades de cada etnia, en respeto, consideración y reconocimiento a la cosmovisión de cada grupo étnico, “fundados en un derecho colectivo a la autonomía, a la autogestión y a la autodeterminación, que les corresponde por ser los primeros ocupantes de un territorio”. (Gale, c.p Teasdale, 1995, p. 659).

Para sentar las bases de lo que implica la EIB es necesario considerar que la interculturalidad “es el proceso por el cual al menos una cultura es influenciada por otra, al establecer una relación en la que hay un proceso en el tiempo, caracterizado por la transferencia de información” (Mansutti, 2008, p.112).

En este sentido, la EIB debería poder ser un medio en el que se pueda armonizar el sistema educativo con las distintas culturas indígenas, sus idiomas y la situación de cada comunidad, que permita el libre desenvolvimiento del educando, tanto en su comunidad como en el mundo no indígena. El criterio que debería prevalecer es el de la protección de la propia cultura como el eje fundamental en la que se realiza el ser humano, que representa sus rasgos distintivos y permite su desarrollo dentro de un grupo social, provocando la trascendencia para el mantenimiento de esa cultura.

El problema se presenta por el proceso de homogenización que genera la cultura nacional y al que están sometidos los pueblos y comunidades indígenas, que afecta la implementación de sus lenguas, ritos, tradiciones y cosmovisión, lo que pudiera estar vinculado a programas de educación diseñados para la población urbana, sin considerar las especificidades de la cultura indígena en la educación formal imperante lo que pudiera generar pérdida de la identidad étnica, que provocaría el exterminio de la lengua nativa y migración de población indígena a centros urbanos en búsqueda de mejores condiciones de vida (Ortín, 1985).

El derecho a la EIB está vinculado al derecho a la propia cultura y la configuración del derecho fundamental a la diversidad cultural, que resulta inherente a la autonomía ética del individuo, es decir, que implica la aceptación de su idioma, como un bien conectado con su libre desarrollo, en relación con su cosmovisión y las pautas culturales que definen su identidad y personalidad (Ferreira, 2008). En este sentido, constituye un elemento importante a considerar que la Constitución venezolana “también reconoce el uso del idioma propio de los pueblos indígenas, como un idioma oficial para ellos” (CRBV, 1999, artículo 9), lo cual implica garantizar la existencia de la diversidad étnica y cultural, con las particularidades de un idioma que se transmite a través de la oralidad y desde los saberes ancestrales.

Las lenguas constituyen una parte integral de la cultura, ya que permite que los grupos expresen su propia identidad, sus patrones culturales y relaciones sociales; constituyen el elemento necesario para transmitir su historia, mitos y creencias a las generaciones futuras (Stavenhagen, 1991), por lo que los pueblos indígenas tienen derecho a hablar su propia lengua ya que define su identidad.

Resulta necesario establecer un sistema especial que garantice la inclusión de los saberes y culturas indígenas en un proceso de aprendizaje configurado en la EIB, lo cual permite fortalecer la identidad cultural y lingüística y que se puedan reducir los efectos de la transculturización que genera la educación formal, pese a las dificultades que puedan darse en su aplicación.

METODOLOGÍA

Para la obtención de la información se seleccionó el paradigma interpretativo con aplicación de la tradición hermenéutica, la cual según Martínez Miguélez (2011) persigue, “descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos...” (p. 119), propósito que depende de la realización de buenas observaciones y análisis para una adecuada interpretación, que se corresponda con los hechos.

Se diseñó y validó una entrevista semiestructurada, que se aplicó a los docentes de 10 escuelas, ubicadas en distintas comunidades indígenas del estado Bolívar, dos urbanas

y ocho rurales. El procedimiento incluyó la realización de visitas a cada comunidad, explicación del propósito de la consulta, previa obtención del consentimiento para proceder al levantamiento de la información. El diálogo constructivo se centró en recabar información relacionada con cómo conciben los docentes la EIB y cuáles actividades se realizan en las comunidades, el hogar y la escuela para incentivar el desarrollo de la identidad, el dominio del idioma propio y las costumbres y tradiciones en resguardo de la cosmovisión de cada pueblo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En cuanto a visita realizada a las comunidades urbanas warao Riviera y Cambalache, ubicadas en Ciudad Guayana, es necesario precisar que la etnia warao de filiación lingüística independiente, es originaria del estado Delta Amacuro, tradicionalmente habitan en los diferentes espacios de los caños y ramales del río Orinoco. La pérdida de sus espacios naturales, las enfermedades y pobreza crítica, obligaron a grupos de integrantes de algunas comunidades a trasladarse a las ciudades y otros centros poblados, inclusive a migrar hacia Brasil. (García-Castro, 2006). Este proceso migratorio provocó el asentamiento de estos indígenas constituyendo las comunidades ya señaladas y una vez reconocidas por el gobierno regional han podido establecer escuelas primarias a interior de las mismas. Es así, como se ha considerado la importancia de la EIB para la conservación del idioma y costumbres propias. Se trata de “afianzar las tradiciones y creencias de la etnia, procurando evitar la vergüenza cultural o étnica” (Directora Esqueche, Karen, Comunicación personal, 16 junio 2023).

Estas escuelas se rigen por el currículo oficial, no cuentan con materiales didácticos escritos en su idioma y desconocen la Guía Pedagógica Warao. Los contenidos desarrollados son tomados de los programas oficiales y los encuentros se realizan en los dos idiomas. No se recibe, de parte de los supervisores ninguna orientación de cómo desarrollar y potenciar la interculturalidad, a pesar de que los integrantes de cada escuela/comunidad interactúan con las instancias gubernamentales, organizaciones y personas ajenas a sus comunidades.

En cuanto a las comunidades pemón de filiación lingüística caribe, se visitaron las escuelas ubicadas en la parroquia José Antonio Páez, municipio Angostura del Orinoco de Ciudad Bolívar, de la comunidad indígena urbana Itoy Ponkon. Al igual que las escuelas warao señaladas anteriormente, se rigen por el calendario escolar y los programas oficiales, no obstante, incluyen en sus programaciones actividades que provienen del calendario étnico elaborado en la comunidad, estas actividades se cumplen de forma paralela y, en oportunidades, alternas a las programadas desde la Zona Educativa. Asimismo, las instituciones poseen Proyecto Educativo Integral Comunitario.

En los hogares se enseña el idioma propio a los niños y, en las escuelas los encuentros se desarrollan en ambos idiomas en preescolar y primaria, ya que los docentes pertenecen a la etnia pemón, más el bilingüismo no está presente en media general. Carecen de materiales instruccionales escritos en su propio idioma y manifiestan desconocer la Guía Pedagógica Pemón. Los docentes consideran que la Educación Intercultural Bilingüe contribuye a fomentar la identidad propia y el desarrollo de aptitudes para incorporarse a la sociedad.

Con el apoyo del Consejo de Ancianos, ocasionalmente, realizan encuentros con los niños y jóvenes en las escuelas. Estos encuentros contribuyen al fomento de la cultura y valores comunitarios, también a la orientación de los niños y adolescentes.

Las demás escuelas que conforman este estudio, también son del Pueblo Pemón, se ubican en las comunidades indígenas Kamarata, San Rafael de Kamoiran, San Francisco de Yuruaní, Manak Krü y San Antonio del Morichal del Municipio Gran Sabana, comunidad indígena San Miguel de Betania del Municipio Sifontes, comunidad indígena Sarokoken de La Paragua, Municipio Angostura, todos municipios del estado Bolívar. En todas estas comunidades hay escuelas de educación primaria mas no así en todas tienen nivel media general. En estas comunidades manifestaron no conocer la Guía Pedagógica Pemón y por lo tanto no es utilizada, se enseña el idioma pemón desde el hogar y es obligatorio el bilingüismo en el preescolar y la primaria, no siendo obligatorio en la educación media. Aunque se trata de zonas rurales también se aplican los programas oficiales y el calendario escolar oficial sin ninguna diferenciación por tratarse de comunidades indígenas.

En las escuelas ubicadas en estas comunidades se incluyen en los planes de clase actividades adaptadas a la tradición y su cultura, con prevalencia del uso del idioma propio. Ocasionalmente, los abuelos acuden a la escuela y sugieren a los docentes el aprendizaje de cantos propios y bailes. Respecto a la elaboración de artesanías, estas se realizan en la comunidad. Muchos de los docentes son no graduados. Implementan su etnocalendario en el que prevalecen las actividades propias de la comunidad como la que corresponde al mes de mayo para que los niños puedan recolectar bachacos para realizar comidas típicas.

En comunidades como Kamarata y San Rafael de Kamoiran, ya que no disponen de materiales impresos escritos en su propio idioma, por iniciativa de los docentes se elaboran cartillas para la lectura y escritura en ambos idiomas.

Para los docentes de estas comunidades, en general, la EIB les permite incorporar tradiciones, culturas y costumbres ancestrales a la educación formal, lo que fortalece su identidad indígena y promueven el legado de sus ancestros, por lo que el uso del castellano se realiza mediante un proceso de integración. En este sentido, los docentes conciben a la EIB como aquella que construye y valora la identidad personal y cultural, desarrolla valores de justicia, paz, tolerancia y respeto mutuo. “Tiene como fin la formación de personas conocedoras, portadoras y trasmisoras de su cultura en una sociedad democrática, participativa y protagónica” (Docente Italo Pizarro, comunicación personal, 2023, mayo 15).

En consecuencia, desde la escuela se fomenta la interculturalidad mediante la realización de actividades relacionadas con los contenidos del currículo oficial, enriquecido con aspectos culturales propios. Conciben la EIB como la que imparte la instrucción en dos Idiomas o lenguas con las actividades de enseñanza – aprendizaje; impartida en los idiomas originarios y en castellano, “basada en la cultura, educación propia, valores, tradiciones, costumbres y realidades de cada pueblo o comunidad indígena; ya que permite fortalecer la calidad de educación con sentido de pertinencia cultural y lingüística”. (Docente Graciano Pérez, comunicación personal, 2023 julio 7)

CONCLUSIONES

Si bien la EIB, es reconocida dentro del sistema educativo nacional, hasta la fecha, su implementación carece de programas especializados por comunidad y pueblo indígena, materiales como las guías pedagógicas no son utilizadas en las comunidades estudiadas y los avances que estas han podido realizar parte de la propia iniciativa de las comunidades. Pese a que no cuentan con el apoyo de la zona educativa hacen esfuerzos por impartir clases y diseñar sus calendarios con actividades propias de su cultura.

Los docentes de las comunidades visitadas reconocen la importancia de preservar idiomas, culturas y tradiciones. Igualmente, es importante la interculturalidad, ya que les permite manejarse entre ambas culturas e idiomas, sin perder su propia identidad.

En general las comunidades indígenas se han preocupado por mantener su identidad étnica, atesorando elementos culturales como su lengua, creencias, costumbres y dinámicas sociales comunitarias propias de su condición indígena, aunque puede darse en algunas comunidades un proceso de transculturización que afecta su identidad y el uso del idioma afectando su preservación.

REFERENCIAS

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1.999). Publicada en Gaceta Oficial de la República de Venezuela Nro. 5453 (Extraordinario), de fecha 24 de marzo de 2000.

García-Castro, Álvaro. (2006). Migración de indígenas warao para formar barrios marginales en la periferia de Guayana. Publicado en Represa Pérez, Fernando (Coordinador) (2006). De Quito a Burgos: Migraciones y Ciudadanías. La Gran Vía, (43-48)

Ferreira, F. (2008). Dificultades y propuestas sobre el principio de igualdad. Diversidad cultural y justicia penal: hacia un diálogo intercultural, En *Uno y Diverso. Diálogos desde la Diferencia*, Primera Edición, Publicaciones Vicerrectorado Académico Universidad de los Andes, Mérida.

Ley Orgánica de Educación de Educación (2009). Gaceta Oficial N° 5929, de fecha 15 agosto 2009. Asamblea Nacional. Caracas.

Mansutti, A. (2008). Dificultades y propuestas sobre el principio de igualdad. Interculturalidad, multiculturalidad, pueblos indígenas y democracia, en *Uno y Diverso. Diálogos desde la Diferencia*, Primera Edición, Publicaciones Vicerrectorado Académico Universidad de los Andes, Mérida.

Ortín, Nevin (1985). *La escuela primaria y el indígena en Venezuela* (Caso Guajiro), Escuela de Educación de la Universidad del Zulia, Maracaibo.

Ramos, Jhonny (noviembre 10, 2016). Una panorámica del pueblo warao. <https://provea.org/actualidad/revista-sic-una-panoramica-del-pueblo-warao/>

Stavenhagen, Rodolfo (1991). Derecho consuetudinario indígena en América Latina. En *Entre la ley y la costumbre*, Instituto indigenista interamericano e instituto interamericano de derechos humanos, México D.F.

Teasdale, G. (1995). Educación y cultura. Introducción. Perspectiva. Revista trimestral de educación comparada N° 96. Redactor Jefe Juan Carlos Tedesco. Perspectivas, vol. XXV, n° 4, diciembre 1995.

LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN LAS ESCUELAS NORMALES EN MÉXICO

Fecha de aceptación: 01/07/2024

Misael Enríquez Félix

Escuela Normal Superior Plantel Navojoa,
Navojoa, Sonora, México
<https://orcid.org/0000-0002-4677-2837>

Félix Jonathan Díaz Tuyub

Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco
Elías Calles” El Quinto, Etchojoa, Sonora
México

Karina Guadalupe Flores Hoyos

Centro Regional de Educación Normal
“Rafael Ramírez Castañeda” Navojoa,
Sonora, México

Diana Pavlova Parra González

Escuela Normal Superior Plantel Navojoa,
Navojoa, Sonora, México

Luis Ignacio Riosmena Gaxiola

Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco
Elías Calles” El Quinto, Etchojoa, Sonora
México

Manuel Héctor García Palomares

Escuela Normal Superior Plantel Navojoa,
Navojoa, Sonora, México

RESUMEN: La formación de docentes para la Educación Obligatoria, ha estado en las aulas de las Escuelas Normales por más de un siglo. A lo largo de todo este tiempo, las formas de enseñanza y aprendizaje han tenido notables evoluciones, con el fin de irse adaptando a las necesidades sociales, políticas, culturales y académicas de los estudiantes. Sin embargo, los cambios más trascendentales en los programas educativos para las instituciones normalistas, se han gestado en los últimos 20 años. Con el advenimiento de las nuevas tendencias educativas, relacionadas con el enfoque por competencias, la flexibilidad curricular y el aprendizaje centrado en el estudiante, así como la incorporación de la TIC’s a los procesos de aprendizaje, los planes de estudio han cambiado constantemente. De esta manera, en este artículo monográfico se hace un repaso de la historia de las Escuelas Normales en México, su orígenes y cambios que la han llevado a consolidarse como uno de los sistemas educativos más exitosos en la formación de docentes.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, Programas educativos, Competencias, Educación, TIC’s, Flexibilidad curricular.

THE TRAINING OF TEACHERS FOR COMPULSORY EDUCATION IN NORMAL SCHOOLS IN MEXICO

ABSTRACT: The training of teachers for Compulsory Education has been in the classrooms of Normal Schools for more than a century. Throughout all this time, the forms of teaching and learning have had notable evolutions, in order to adapt to the social, political, cultural and academic needs of the students. However, the most transcendental changes in educational programs for normalist institutions have taken place in the last 20 years. With the advent of new educational trends, related to the competency-based approach, curricular flexibility and student-centered learning, as well as the incorporation of ICT into learning processes, study plans have constantly changed. In this way, this monographic article reviews the history of Normal Schools in Mexico, its origins and changes that have led it to consolidate itself as one of the most successful educational systems in teacher training.

KEYWORDS: Teacher training, Educational programs, Competencies, Education, TIC's, Curricular flexibility.

HISTORIA DEL NORMALISMO EN MÉXICO

Las instituciones formadoras de docentes, tanto en el medio rural como en el urbano, se desarrollan de forma distinta, en algunas este progreso se unifica a través de los planes de estudio: existen periodos gloriosos, pero también de crisis. En ellos se relejan los problemas políticos, económicos y sociales del país que modifican las políticas educativas de acuerdo a los intereses e ideologías gubernamentales.

El establecimiento de la Compañía Lancasteriana en 1822 significó una oportunidad para la sociedad mexicana que buscaba disminuir los índices de analfabetismo, pues con el método de enseñanza mutua, es decir, los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros principiantes, se logró que el número de alumnos inscritos en zonas urbanas aumentara, pues ya que se atendía también a los niños pobres. Tal fue el éxito de la Compañía Lancasteriana que para 1842 tuvo a su cargo la Dirección General de Instrucción Primaria en todo el país, misma que duró aproximadamente tres años. Las primeras escuelas normales se establecieron bajo el régimen lancasteriano, refiriéndonos a normales como el lugar en el que se norma la enseñanza, en un curso que iba de los cuatro a los seis meses.

Para 1885 el veracruzano Carlos A. Carrillo, en su obra *La enseñanza objetiva*, difundía principios pedagógicos más avanzados de los que se aplicaban hasta entonces. Carrillo criticó el exceso del uso de los libros, que convertían al alumno en un reproductor del texto. En la misma época Enrique Laubscher, de origen alemán, en su libro *Escribe y lee*, impulsaba el empleo del método fonético en la enseñanza de la lectura, el cual pronto fue difundido en toda la república.

Laubscher estableció la escuela modelo de Orizaba, un centro experimental de técnicas aplicadas a la enseñanza, mismas que se difundieron de manera local en una primera etapa y después al resto del país; y compartió junto al suizo Enrique Rébsamen

la responsabilidad de la Academia Normal de Orizaba. Una vez considerado el magisterio como carrera en 1887, se inauguró una escuela que contaba con un plan de estudios de 49 cursos en cuatro años en Orizaba, Veracruz.

En el mismo año se inaugura la Escuela Normal para Profesores en la Ciudad de México, sumando 45 escuelas para 1900. En 1906 se crea la Escuela Nacional de Altos Estudios, encargada de formar profesores e investigadores de alto nivel, reuniendo a los mejores exponentes en ciencia y arte del país. Sin embargo, este crecimiento se vio interrumpido por una crisis provocada por la Revolución Mexicana. La formación del profesor de primaria, a partir de 1921, ha tenido dos momentos claves que incluyeron en su preparación: uno es el maestro rural, misionero, comprometido con una concepción humanista y social de la profesión docente; el otro momento es cuando se otorga a los estudios normalistas el nivel de licenciatura cambiando su estatus con un gran número de asignaturas y el excesivo énfasis en las disciplinas teóricas y especulativas.

La historia de las escuelas normales a partir de 1921 presenta cambios importantes para la carrera normalista, basados en las políticas de acuerdo a los proyectos de educación nacionalista, rural, socialista, unidad nacional, Plan de Once Años, Reforma, descentralización, modernización y los retos actuales del normalismo.

Una de las actividades prioritarias de los regímenes del periodo 1920-1934 fue educar a la población rural para transformar la estructura agraria del país desde abajo. Ante la imposibilidad de atacar directamente al gran terrateniente que poseía poder económico y político local, el estado mexicano utilizó a las normales rurales, las primarias rurales y las misiones culturales como elementos difusores de ideas nuevas en el campo.

En 1922 el recién creado Departamento de Educación y Cultura Indígena designó a maestros ambulantes, mejor conocidos como misioneros, quienes tendrían el objetivo de fomentar la educación mediante la localización de los núcleos indígenas y a través del análisis de las condiciones económicas y culturales que cada comunidad requería. Se les capacitaba no sólo en conocimientos educativos, sino también para que fueran perfeccionadas sus actividades locales, y se hizo una selección de los maestros que quedarían al frente de dichas escuelas, pues los misioneros continuaban visitando otras comunidades.

En 1923 algunas de estas escuelas adquirieron el nombre de “Casas de Pueblo”. A diferencia de una escuela urbana, ésta incluye en su programa educativo a toda la comunidad. De esta forma lograron que a finales de ese año existieran 101 maestros misioneros y 904 maestros rurales atendiendo a una población escolar de 49 mil 640 alumnos. En 1925 dejaron de llamarse Casas de Pueblo, y desde entonces adquirieron el nombre de Escuelas Rurales.

La generación de los primeros maestros rurales creó una gran red académica, fundando las bases de la educación rural al tener conocimiento de las diferentes regiones del país y de su gran diversidad étnica, gracias a su experiencia que perduraría durante

varias décadas. Su radio de acción no sólo fue a nivel nacional, sino que el prestigio de sus obras pedagógicas trascendió fronteras y tiempos.

Las escuelas normales rurales y las escuelas rurales son una de las mejores creaciones de la Revolución Mexicana. Forman parte de aquella educación rural que fue el orgullo de nuestros más auténticos maestros y despertó el interés y la admiración de los más destacados educadores de otros países. Con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el 20 de julio de 1921, se da un cambio trascendental a la educación como instancia encargada de regir la educación de todo el país a través de la federalización, sin lesionar la autonomía de los estados y bajo la dirección de José Vasconcelos durante el gobierno del Álvaro Obregón. Vasconcelos impulsó el proyecto de educación nacionalista, de la unificación social, ideológica, educativa y cultural. Su modelo de educación no era sólo para el habitante de las ciudades, sino para los que vivían en el campo; pensaba “que el indígena no debía ser exterminado ni recluido en reservaciones, sino que debía ser integrado al desarrollo social.

Las escuelas normales urbanas eran pocas para satisfacer la demanda de las escuelas rurales, además de que los egresados no reunían las características necesarias para el tipo de maestro que se requería en el medio rural. Es importante mencionar que el desarrollo de las normales se debió en parte a las escuelas rurales.

En 1926 la Escuela Normal para Profesores, fundada en 1887 por Rébsamen en Jalapa, se transformó en la Escuela Nacional de Maestros. Su objetivo era preparar y capacitar a los profesores rurales y urbanos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. De esta forma se trató de atender la falta de maestros bien preparados en las escuelas rurales, así como con el objetivo de unificar un plan de estudios para las escuelas rurales normales en 1926.

Con la fundación de las normales rurales se graduaron un buen número de profesores y en 1937 se consideró que debían desaparecer las misiones culturales. Sin embargo, se restablecen en 1942 a través de un nuevo plan, encaminado a mejorar integralmente la vida rural con una estancia de al menos tres años en la zona. Por sus influencias pedagógicas, las normales rurales se inspiraron en maestros rurales como Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, así como en la educación socialista. Se trató de formar maestros que actuaran no sólo dentro del aula sino también en el desarrollo de la comunidad.

Fue hasta el gobierno del presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946) que hubo otro gran salto en materia de educación y docencia. En 1942 se unifican los planes de estudio de las escuelas rurales y urbanas; sin embargo, la escuela rural estaba superada por la urbana. En el mismo año se crea la Escuela Normal Superior. A raíz de diferentes congresos educativos organizados por la organización sindical entre 1945 y 1947 se emitieron resoluciones que fueron atendidos por la SEP al establecer y crear normales rurales y urbanas en toda la república mexicana según la necesidad particular de cada región, así como el tipo de maestro que cada medio exigía.

El Plan de Once Años requería formar un gran número de docentes, razón por la cual fueron creadas nuevas escuelas; las Escuelas Prácticas de Agricultura se sumaron al Subsistema de Enseñanza Normal Rural; y las Escuelas Normales Rurales se asimilaron al modelo urbano de educación normal. El Plan también implicó apoyar la distribución de libros de texto gratuitos. Este problema fue resuelto con la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), dirigida por Martín Luis Guzmán.

Otro momento destacado de las escuelas normales fue 1984, en este año se cambió la preparación de los docentes, implicando no sólo un nuevo programa de estudios, sino estableciendo la obligatoriedad del nivel bachillerato para el ingreso a todas las modalidades de estudio ofrecidas por las escuelas normales, elevando sus estudios al grado de Licenciatura. Aunado a las reformas a la educación normal, los años noventa se caracterizaron por un cambio al sistema educativo nacional. En 1992 concluye la federalización de la Educación, provocando que todas las Escuelas Normales fueran responsabilidad de los gobiernos estatales. En este contexto se desprende la implementación del plan de estudios de 1997, encargado de formar maestros en educación primaria, con una notable reducción de materias, disminuyendo los contenidos teóricos y de investigación, y centrando el interés en la práctica docente y la formación del mismo.

Una de las últimas reformas aplicadas al plan de estudios de la Licenciatura en Educación de las escuelas normales fue realizada en coordinación con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y apegados a la Ley General de Educación de 2012.

A simple vista, el Plan 2012 para la Licenciatura en Educación de las Escuelas Normales, son totalmente diferentes respecto al anterior inmediato (1997y 1999), pues su propuesta metodológica y estructural releja una perspectiva mucho más amplia respecto al sistema educativo. Esta nueva malla curricular tiene la intención de incluir a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza, así como el idioma inglés, además de ser un sistema de enseñanza y aprendizaje, basado en competencias.

PARADIGMAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA NORMAL

La formación de docentes es una de las tareas más delicadas del sistema educativo de cualquier país, ya que sus egresados poseen la responsabilidad de educar a millones de niños en una sociedad cada vez más exigente. Para el docente del futuro será indispensable la adquisición de buenos hábitos de estudio porque esto favorecerá a sus alumnos.

La pedagogía tradicional, que centraba la educación en la trasmisión de conocimientos, normas y valores, daba preponderancia casi absoluta al contenido. La pedagogía moderna, basada en la convicción de que es más importante aprender a aprender que aprender algo, fija su atención en el método. La sistematización de la educación, los métodos activos, la dinámica de grupos, etcétera, son el fruto de tal orientación.

Si el fin de la educación es proporcionar información, inculcar conocimientos, normas y valores, el método para lograrlo será el de la trasmisión y el papel del educador, el del instructor. Si, en cambio, por aprender entendemos afrontar crítica y creativamente la realidad, y partimos del supuesto de que la ciencia y los valores se aprenden a partir del contacto directo con la realidad, el enfoque de la metodología pedagógica será otro, y otro también el papel orientador y activador del educador.

En la enseñanza moderna podemos ver claramente que prevalecen los métodos tradicionales de enseñanza por no saber cómo aplicar los nuevos paradigmas. La formación de docentes en las Escuelas Normales (EN) es un claro ejemplo de cómo la transmisión de conocimientos es aún la prioridad, y situar al alumno en problemas de contextos reales es una actividad secundaria. Esto se refleja en los bajos resultados en el rubro de las competencias didácticas, en las evaluaciones del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) de 2004 a 2009 para escuelas formadoras de docentes en el estado de Sonora (CENEVAL, 2012).

Conviene establecer algunos antecedentes pedagógicos que permitan poner en práctica las nuevas tendencias educativas, para sustituir los procesos de enseñanza-aprendizaje por unos que permitan preparar docentes con todas las habilidades necesarias para enfrentarse a los retos que la sociedad demanda. En las últimas tres décadas del siglo XX atestiguamos un impresionante desarrollo de la psicología de la educación y de los diversos paradigmas psicoeducativos cuyo discurso y propuestas para la intervención educativa y el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos escolares han logrado un impacto significativo en los sistemas educativos. Dicho impacto se ha sentido con más fuerza en los proyectos curriculares, instruccionales y de formación docente en diferentes niveles y contextos educativos (Hernández, 1998).

Según establece Coll (1989), cuando hablamos de paradigmas psicoeducativos no nos referimos sólo a una mera aplicación o extrapolación de la psicología general a la educación, sino a la constitución de ámbitos de conocimiento que, aunque están relacionados con la psicología general, tienen un determinado grado de autonomía, dado que han sido capaces de generar un saber psicológico propio que da cuenta de las peculiaridades, demandas y naturalezas de las situaciones educativas.

Los paradigmas propiamente psicoeducativos lograron construir un conocimiento propio a partir de la investigación realizada y para los escenarios y prácticas educativas. En la opinión de Hernández (1998), los principales paradigmas de la psicología de la educación que han tenido trascendencia y vigencia en las últimas décadas son el conductismo, el cognoscitivismo, la psicología genética piagetiana y la aproximación sociocultural. Coll (2001), por su parte, considera como principales fuentes de la visión constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares, distintos planteamientos derivados de la psicología genética, del cognoscitivismo y de la teoría sociocultural, pero identifica una diversidad de paradigmas psicoeducativos de un nivel o estatuto más local.

La fuerte presencia del constructivismo, al menos en el plano de reformas y proyectos educativos y una enseñanza y currículo centrados en el alumno, a quien se concibe como un agente activo de su propio aprendizaje y con un gran potencial como constructor del conocimiento, son los nuevos paradigmas educativos. También habrá que considerar a las teorías del aprendizaje y desarrollo como fundamento de la teorización e intervención en el campo de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Debe replantearse el sentido mismo de la enseñanza, del papel del docente y de su actuación en el aula, generando un proceso de aceptación social y apropiación de sus sustentos por parte del profesorado. La visión de la docencia difiere de unos a otros y, en ocasiones, plantea marcados contrapuntos.

Cada paradigma propone fines educativos, un deber ser de la enseñanza, una forma de concebir al aprendizaje, de delimitar el papel y las funciones sociales y pedagógicas del docente o del alumno. Para ilustrar lo anterior considérese, por ejemplo, el enfoque conductista y la teoría humanista de acuerdo con la manera en que conciben al alumno; en el primer caso, en el conductismo, se trata de un sujeto cuyo desempeño está condicionado por las disposiciones del programa, de la instrucción, cuya meta es la adquisición de determinadas respuestas; mientras que, en el segundo, el humanista, se le define en su cualidad de persona total y única, con potencial de autodeterminación y desarrollo en busca de su autorrealización.

Los paradigmas psicoeducativos suelen tomarse como referente teórico principal de una diversidad de proyectos educativos y de formación docente. Se espera que los profesores se apropien de estos proyectos y los lleven a la práctica docente. En este punto cabría preguntarse qué tan claros son los supuestos de dichos programas psicoeducativos para los profesores, si se identifican con alguno de ellos, ya sea implícita o explícitamente, si perciben que la institución educativa los impele a adoptarlos o bien consideran que representa una moda. Algo similar podría preguntarse en el caso de los alumnos, pues, aunque en su mayoría no están familiarizados con el discurso educativo o la teorización que subyace a dichos paradigmas, pueden inclinarse a favor o en contra de que sus docentes manifiesten determinadas actitudes en el aula que puedan adscribirse a una u otra visión, como lo expresan constantemente los estudiantes de las en del estado de Sonora, por citar un ejemplo.

Dado que actualmente el paradigma constructivista tiene una importante presencia en nuestro medio educativo, sería interesante indagar si los profesores que han pasado por procesos de formación sustentados por esos principios se consideran o no “profesores constructivistas”. Podría suceder, como plantea Delvan (1997), que “hoy todos son constructivistas”, respondiendo más bien a una cuestión de prestigio social, sin conocer a fondo la diversidad de enfoques que pueden aglutinarse bajo este rubro.

Algunos estudios recientes realizados en nuestro país, inclusive en Escuela Normales Rurales, demuestran esta tendencia de docentes que se expresan acerca de ellos mismos como maestros constructivistas, pero al preguntar sobre algunas de sus estrategias de enseñanza, caen en elementos del conductismo e incluso cognoscitvismo.

Martínez (2004) realizó un estudio orientado a establecer una primera aproximación a las tendencias instruccionales de profesores del bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con base en tres de los paradigmas psicoeducativos: el conductista, el cognitivo y el constructivista. Partió del supuesto de que las tendencias instruccionales reportadas por los profesores son un reflejo de sus teorías implícitas sobre la enseñanza; es decir, conocimientos, creencias y convicciones que los profesores tienen sobre la enseñanza y que establecen su forma de actuar en el aula. La tendencia a favor del constructivismo fue más marcada en los profesores encuestados.

Un estudio realizado en la única Escuela Normal Rural del estado de Sonora determinó que los docentes son más proclives a la aplicación de la corriente psicoeducativa del conductismo, aunque en algunas ocasiones emplean algunas estrategias constructivistas, pero en muy pocos momentos. Díaz Barriga (1998) encuentra que los profesores que logran un cambio real de sus creencias y prácticas son el punto nodal del proceso de formación docente, que la capacitación teórica es insuficiente y que no pueden superar fácilmente sus creencias y disposiciones si no se realiza un trabajo colegiado de reflexión y elaboración de nuevas propuestas didácticas aplicables a su contexto de enseñanza.

En el caso de otro estudio, se encuentra que el contexto institucional marca en gran medida la posibilidad de adquirir y llevar a la práctica determinados fundamentos psicológicos o psicopedagógicos, pues en algunos casos la institución impone programas que deben cumplirse al pie de la letra, sin la posibilidad de innovar en la enseñanza, menos aún de incorporar otros paradigmas educativos. Esto sólo era posible si se daba la pauta al profesor de realizar una planeación creciente, flexible y propia. Aunque la mayor parte de los profesores manifestaron que su meta principal era que los alumnos construyeran una preocupación social, fueran autónomos en el aprendizaje y asumieran una postura crítica, sus creencias y posturas psicopedagógicas eran más bien de corte conductual, sobre todo en lo referente al manejo de la disciplina, la relación interpersonal o la evaluación del aprendizaje.

En estudios recientes se demuestra que los profesores coinciden en que no basta tener conocimientos de historia o ciencias sociales. Es indispensable contar con elementos pedagógicos y psicológicos y hacer frecuentes alusiones al constructivismo. Sin embargo, cuando se les pedía esto a los docentes, las respuestas fueron muy generales, poco explicativas. Mencionan, no obstante, incorporar diversas técnicas nuevas en su enseñanza a partir de la última reforma curricular, supuestamente inspirada en el constructivismo, entre las que destacan recursos audiovisuales y mapas conceptuales.

PERSPECTIVAS Y CAMBIOS: LAS REFORMAS CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN NORMAL (1984- 2022)

Desde el momento de su creación, hasta la actualidad, la formación docente en educación básica, a cargo de las Escuelas Normales (en) en nuestro país, se ha adaptado a las exigencias de la sociedad y del mundo global. Si bien es cierto que los cambios no han sido vertiginosos, contribuyeron a mejorar la calidad educativa de los egresados y sus desempeños, tal y como lo relejan los estudios de seguimiento de egresados que se lleva a cabo en cada entidad, coordinados por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

En 1984 se iniciaron las reformas curriculares más significativas en la formación docente en las en. En este año, la Secretaría de Educación Pública (SEP) tomó la decisión de cambiar el plan de estudios de la educación normal con la intención de profesionalizar al magisterio. Esta acción formó parte de las políticas denominadas Revolución Educativa, con las que se pretendía mejorar la calidad de la educación en la década de los ochenta. Una de las características fundamentales que distinguió a esta reforma curricular fue elevar la categoría de los estudios de normal a licenciatura, situación que representaba un cambio radical para el grupo magisterial, que, desde sus inicios, siempre tuvo carácter de preparación técnica. Como puede comprenderse, esto significó una ruptura con tradiciones y costumbres que tuvieron vigencia por largo de tiempo.

Desde 1984 las EN se desempeñaron como Instituciones de Educación Superior (IES), con todo lo que eso implicaba. El Plan 1984 tuvo el sano propósito de dotar a los estudiantes de elementos que les permitieran incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente. Sin embargo, algunos de estos propósitos sólo se cumplieron parcialmente y en ciertos casos provocaron nuevos problemas relacionados con la aplicación del currículo. La forma de aprendizaje de la teoría y su relación con el ejercicio de la profesión no se resolvieron adecuadamente y no se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimiento de la investigación educativa que era más relevante para los alumnos y que estos podrían realmente adquirir, de acuerdo con su formación previa (SEP, 1997).

Hacia mediados de los ochenta el pensamiento curricular de la reforma se transformó debido a que el acento se puso en las prácticas de los docentes en los contextos institucionales, en las cuales se desarrollan la reproducción, la negociación y la resistencia a las concepciones culturales hegemónicas y emergentes, según expresa G. Edgardo y Oikión Solano (2008).

Una conclusión general sobre el Plan 1984 es que, al proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos complejos, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela. Los principales problemas que se expresaron referentes a este plan fueron los siguientes, según el análisis efectuado por la SEP (1997, p. 17):

- a. El número excesivo de asignaturas por semestre, que fragmentó la atención del estudiante y complicó la articulación de los contenidos de las diversas asignaturas en una cultura profesional coherente;
- b. Un énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas;
- c. Una atención limitada al estudio de currículum de educación primaria, y
- d. Una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales.

Según establece Maggi (1989), a los pocos años de iniciar su vigencia, el Plan 1984 de educación normal empezó a encontrar fallas en su diseño y enfoque. Gran parte de los docentes que impartían clase en las en no poseían formación en investigación y perdieron el rumbo en el manejo de los contenidos, así como la vinculación con el nivel básico.

Los problemas en su instrumentación se acrecentaron con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), en la última década del siglo XX. Esto debido a que la falta de vinculación entre los contenidos del plan de las normales y el de la educación básica se hizo aún más evidente (Zorrilla, 2002).

Por otro lado, la reforma curricular y pedagógica era ya una necesidad impostergable: los planes y programas de estudio reformados en la década de los setenta (en el caso de la educación básica) y de los ochenta (para las EN) estaban agotados. La nueva re-forma es inédita y de amplias dimensiones, tanto para la educación básica como para la formación inicial de maestros. En estas reformas se propone el trabajo pedagógico con un enfoque constructivista. Además, se incorpora una visión institucional de la escuela que exige nuevas formas y contenidos de trabajo a la supervisión y dirección escolar (Zorrilla, 2002).

Pese a lo establecido en el ANMEB, referente a la necesidad imperante de estructurar una reforma en la educación normal, fue hasta finales de la década de los noventa cuando se gesta el nuevo plan de estudios (1997), el cual pugnaba por un enfoque fundamentado principalmente en el constructivismo y el desarrollo de habilidades intelectuales de los alumnos.

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos:

1. Habilidades intelectuales específicas;
2. Dominio de contenidos;
3. Competencias didácticas;
4. Identidad profesional y ética, y
5. Capacidad de percepción y respuesta al entorno.

Con la entrada de este nuevo plan de estudios, el papel del docente se modificó y se empezó a dar protagonismo al desarrollo de aprendizajes significativos para los alumnos.

La aplicación de dicho plan exige un mecanismo eficaz de seguimiento y evaluación que permita atender con oportunidad distintos tipos de problemas, tanto los que se derivan de condiciones inadecuadas para la aplicación del plan, como insuficiencias de la propuesta curricular misma. La formación común y nacional de los profesores se concentra en la consolidación de habilidades intelectuales y competencias profesionales que les permitan conocer e interpretar las principales características del medio, su influencia en la educación de los niños, los recursos que pueden aprovecharse y las limitaciones que impone (SEP, 1997).

Las reformas en educación básica, que iniciaron con la de educación preescolar en 2004, educación secundaria en 2006 y por último educación primaria en 2009, trajeron consigo la necesidad de cambios en el currículo vigente de las escuelas normales. Adaptarse a los actuales paradigmas de aprendizaje y a las exigencias de una sociedad cada vez más demandante representa el reto a seguir en la reestructuración de una nueva reforma curricular en las normales.

En 2011 inició la fase de pilotaje de la Reforma curricular de normales 2012, enfocada a tres tendencias fundamentales:

- a. El enfoque centrado en el aprendizaje;
- b. Flexibilidad curricular, y
- c. Enfoque basado en competencias.

Para el 2018, con la entrada de un nuevo gobierno federal, se dio continuidad a una serie de observaciones a los programas educativos de las Escuelas Normales, que se gestaron desde el interior de la práctica educativa desarrollada en las aulas por los docentes, se inició otro proceso de adecuación a los programas curriculares, para posteriormente finalizaron con el CODISEÑO curricular de los programa de las Escuelas Normales, planes 2022, con los que actualmente se está trabajando y construyendo al mismo tiempo, con equipos estatales y nacionales formados por los mismos docentes de la instituciones formadoras de docentes.

El enfoque tradicional de enseñanza y aprendizaje en las escuelas normales, que estaba centrado en la trasmisión de información y en la figura del profesor como fuente casi única del saber tiende a modificarse como resultado, en gran medida, de los diversos estudios sobre las corrientes psicológicas y pedagógicas, para dar paso a nuevos énfasis y orientaciones.

Así mismo, la información, sus fuentes y los medios para difundirlo se han diversificado, como consecuencia del avance científico y el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) puede entonces hablarse de la emergencia de un nuevo paradigma educativo (SEP, 2011).

La tendencia actual del Plan de estudios 2022, referente al enfoque centrado en el aprendizaje, reconoce la capacidad del sujeto para aprender considerando sus experiencias y conocimientos previos, así como los que se le ofrece por la vía institucional y medios tecnológicos. Fundamentado en esta tendencia hacia el desarrollo de los aprendizajes, la actividad docente posee como finalidad prioritaria el desarrollo de aprendizajes significativos. Por esta razón es importante que los estudiantes aprendan y utilicen recursos, para desarrollar formas de razonamiento y pensamiento concreto.

La otra tendencia que maneja la Reforma curricular 2022 es la flexibilidad, la cual ha estado presente en muchos países de América Latina desde la década de los setenta. Sin embargo, ésta no logró impactar la transformación de los programas académicos, salvo en pocas instituciones. Es a partir de la década de los noventa cuando se enfatiza nuevamente su importancia, particularmente en los procesos de formación profesional, ante las exigencias de las políticas educativas, los avances tecnológicos y científicos, enmarcados por la economía globalizada y una perspectiva multicultural de las sociedades (SEP, 2022).

Por último, está la educación basada en competencias como otro fundamento básico en la transformación de la reforma curricular de las EN. Desde las últimas décadas del siglo pasado hasta nuestros días, se ha dado mucha proyección y énfasis al enfoque basado en competencias, haciendo importantes esfuerzos por aplicar el concepto en el contexto educativo. El enfoque por competencias, posee muchos argumentos a favor en el ámbito educativo, entre los cuales destaca el acercar la formación profesional a la satisfacción de las necesidades del campo socio profesional, promover la formación integral del sujeto, tener puntos de referencia profesional que faciliten la movilidad de estudiantes y profesores, y hacer evidente los resultados de la formación, entre otros (Larraín, 2004).

A través de la historia han existido infinidad de reformas educativas a los programas en la formación de docentes, en este recuento de casi cuatro décadas de cambios curriculares (1984-2022) se establecieron los componentes de cada una de las reformas que, desde la década de los ochenta, han revolucionado la forma en la que se desarrollan los aprendizajes en el aula, en pro de una mejor formación docente.

Las prácticas educativas han sufrido infinidad de cambios, al menos en los programas reformulados. Sin embargo, habrá que hacer notar que son los maestros, instrumentadores de las reformas, los que, en la mayoría de los casos, no han modificado sus esquemas y metodologías de trabajo, haciendo que el desarrollo de aprendizajes en las aulas, se vuelva monótono y hasta aburrido para el alumno.

Las reformas educativas requieren interiorizarse, comprenderse, aplicarse y contextualizarse para hacer un balance de sus fortalezas y debilidades, de otra forma, simplemente será papel escrito. Corresponde a los docentes apropiarse de los conceptos y términos, pero también, la nada sencilla tarea de reconfigurar sus formas de trabajo para la generación de más y mejores aprendizajes, que concluyan el desarrollo de las competencias profesionales de los alumnos.

REFERENCIAS

C. Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.) 2001, "Concepciones y tendencias actuales de la psicología de la educación", en Coll, Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar, Alianza, Madrid.

Coll, C., (1989). Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación, Barcanova, Barcelona.

Díaz Barriga, F., (1998), El aprendizaje de la historia en el bachillerato. Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del cch/unam, tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras escuelas Normales 1921-1984".

Hernández, G., (1998), Paradigmas de la psicología en la educación, Paidós, México.

Larraín, U. A. y González, F. L.,(2004). "La formación universitaria por competencias", Currículum basado en competencias, Mineo, Chile.

Maggi, R., (1989). "Formación de maestros investigadores en el Subsistema de Educación Normal", Revista mexicana de pedagogía, No. 1, noviembre. México, JERTALUM, pp. 47-56.

Martínez, A., (2004). Tendencias institucionales de los profesores de educación media superior a partir de sus teorías implícitas, tesis de Maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UNAM.

Mejía Cazapa, R., (S/F) "Contexto socioeducativo en el que surge el Normalismo rural mexicano", en Origen y desarrollo de la educación normal rural en México: 1922-1997, s/f, pp. 34-38.

Mejía Cazapa, R., (S/F) "Declinación de la Educación Normal Rural en México (1942-1997)", en Origen y desarrollo de la Educación Normal Rural en México: 1922-1997, s/f, pp. 118-121.

Meneses M., E., (1945). "Tendencias Educativas Oficiales en México, 1964-1976", Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. xxi, Núm. 2, México, CEEUIA, 1986. Max H. Minaño García, La educación rural en México, México, SEP.

Monroy, M., (1998). El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de Ciencias Histórico-Sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades, tesis de Maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UNAM.

Oikión, S. y Edgardo, G., (2008). El proceso curricular normalista del 84: Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores, Universidad Pedagógica Nacional, México.

SEP (2011), Reforma Curricular 2012, Escuelas Formadoras de Docentes, México, 2011.

SEP, (1997). Programa de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, México. UNAM.

Zorrilla, M., (2013) "Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas", Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (2).

LA IMPORTANCIA DE IDENTIFICAR LAS CAUSAS DE LA FALTA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LOS BACHILLERATOS DE ESCUELA VOCACIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Fecha de aceptación: 01/07/2024

Jazmín Aviña López

Universidad de Guadalajara
Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0009-0008-8800-1740>

Jorge Luis Barrera Rivas

Universidad de Guadalajara
Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0009-0007-7073-878X>

Ernesto Gerardo Castellanos Silva

Universidad de Guadalajara
Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0000-0001-8709-2152>

Julieta Fávila Vega

Universidad de Guadalajara
Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0009-0006-3640-3524>

Raúl González Orozco

Universidad de Guadalajara
Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0000-0003-3742-4344>

María Dolores Huizar Contreras

Universidad de Guadalajara
Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0009-0004-9147-1701>

Silvia Katuska Meza Huizar

Universidad de Guadalajara
Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0009-0001-0475-0859>

Rita Elizabeth Soto Sánchez

Universidad de Guadalajara
Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0009-0003-4036-3666>

RESUMEN: El estudio tuvo como objetivo identificar las causas principales de la falta de comprensión lectora en estudiantes de bachillerato de escuela vocacional para mejorar su enseñanza y promover un ambiente de aprendizaje más efectivo. Las estrategias metodológicas incluyeron encuestas a los estudiantes, análisis de documentos y materiales relacionados con la enseñanza de la lectura, y análisis de datos para determinar relaciones entre los factores identificados y la falta de comprensión lectora. Se administró un cuestionario con 41 ítems utilizando una escala tipo Likert, donde los participantes indicaron sus impresiones sobre habilidades de lectura, dificultades y estrategias asociadas con la comprensión lectora. La investigación revela diferencias significativas en las preferencias y enfoques de habilidades de lectura entre los participantes, con énfasis en la comprensión del texto y la toma de notas. Se destaca la importancia de la

concentración frente a desafíos como la falta de tiempo e interés. Las variaciones reflejan distintas perspectivas en la comprensión lectora, subrayando la necesidad de adaptar la enseñanza a los requerimientos individuales. Estos hallazgos informan prácticas pedagógicas efectivas y estrategias de enseñanza personalizadas, proporcionando una visión integral para mejorar las habilidades de lectura de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora; estudiantes de bachillerato, prácticas pedagógicas; percepciones.

THE IMPORTANCE OF IDENTIFYING THE CAUSES OF LACK OF READING COMPREHENSION IN VOCATIONAL SCHOOL HIGH SCHOOL STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF GUADALAJARA

ABSTRACT: The study aimed to identify the main causes of the lack of reading comprehension in vocational school high school students to improve their teaching and promote a more effective learning environment. The methodological strategies included student surveys, analysis of documents and materials related to the teaching of reading, and data analysis to determine relationships between the identified factors and the lack of reading comprehension. A questionnaire with 41 items was administered using a Likert-type scale, where participants indicated their impressions about reading skills, difficulties, and strategies associated with reading comprehension. The research reveals significant differences in reading skill preferences and approaches among participants, with an emphasis on text comprehension and note taking. The importance of concentration is highlighted in the face of challenges such as lack of time and interest. The variations reflect different perspectives on reading comprehension, underscoring the need to adapt teaching to individual requirements. These findings inform effective pedagogical practices and personalized teaching strategies, providing a comprehensive view for improving students' reading skills.

KEYWORDS: Reading comprehension; high school students, pedagogical practices; perceptions.

INTRODUCCIÓN

La falta de comprensión lectora en nuestros estudiantes de Escuela Vocacional de la Universidad de Guadalajara, se erige como un desafío crucial que impacta de manera significativa a los estudiantes de bachillerato, con consecuencias profundas tanto en su trayectoria académica como profesional. La capacidad de comprender textos esenciales no solo es un requisito básico para el acceso a la información, sino que también constituye el cimiento sobre el cual se construye el proceso de aprendizaje. La habilidad de comprensión lectora no solo implica la decodificación de palabras, sino también la capacidad de interpretar, analizar y sintetizar la información presentada en el texto, contribuye de manera significativa en la práctica pedagógica.

Resulta evidente que la carencia de esta competencia, puede restringir severamente el desarrollo académico de los discentes, limitando su capacidad para adquirir conocimientos y habilidades esenciales para la vida. Aspectos cruciales como la resolución

de problemas y la toma de decisiones se ven comprometidos ante la ausencia de una adecuada comprensión lectora. No obstante, las implicaciones no se detienen en el ámbito académico, sino que se extienden a la esfera emocional y motivacional de los estudiantes.

La falta de habilidades de comprensión lectora puede minar la confianza y autoestima de los estudiantes, generando un círculo vicioso que afecta su motivación y desempeño escolar. Por consiguiente, es imperativo identificar las causas subyacentes de este problema y abordarlas de manera efectiva. La investigación en este campo emerge como una herramienta fundamental en el diseño de estrategias pedagógicas que promuevan una mejora significativa en la enseñanza de la lectura y la comprensión.

En este contexto, este trabajo se propone explorar las principales causas de la falta de comprensión lectora en los estudiantes de bachillerato, con el objetivo de desarrollar intervenciones educativas pertinentes que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes y fomenten un ambiente de aprendizaje enriquecedor y efectivo.

DESARROLLO

El marco teórico para abordar la falta de comprensión lectora en estudiantes de bachillerato se fundamenta en varias teorías que abordan los procesos cognitivos y socioeducativos relacionados con esta habilidad crucial para el éxito académico y profesional.

La Teoría del Procesamiento de la Información, según Anderson y Pearson (1984), destaca que la comprensión lectora implica procesos cognitivos complejos como la decodificación, la integración de información y la inferencia. Esto implica que los estudiantes necesitan desarrollar habilidades de procesamiento de textos para ir más allá de las palabras individuales y captar el significado completo del texto.

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). Teoría del procesamiento de la información. En D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (pp. 255-291). Longman.

Por otro lado, la Teoría del Esquema propuesta por Rumelhart (1980) sugiere que los lectores activan esquemas mentales o marcos de conocimiento previo mientras leen, lo que facilita la interpretación y organización de la información nueva. La falta de activación adecuada de estos esquemas puede dificultar la integración de la información y, por ende, afectar la comprensión lectora. Rumelhart, D. E. (1980). Teoría del esquema. En R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education* (pp. 33-58). Lawrence Erlbaum Associates.

Desde una perspectiva Sociocultural, Vygotsky (1978) reconoce la influencia del entorno social y cultural en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. Factores como el acceso a materiales de lectura variados, el nivel socioeconómico y el apoyo familiar en los estudiantes de bachillerato, pueden influir significativamente en la capacidad de

los estudiantes para comprender textos. Vygotsky, L. S. (1978). Perspectiva sociocultural. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (pp. 61-76). Harvard University Press.

El Modelo de Instrucción Directa, según Pressley y Harris (2006), se enfoca en enseñar estrategias de comprensión lectora de manera explícita, como hacer predicciones e identificar la idea principal. Este enfoque pedagógico ha demostrado ser efectivo para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes al proporcionarles herramientas concretas para abordar los textos de manera más efectiva. Pressley, M., & Harris, K. R. (2006). Modelo de instrucción directa. En M. Pressley, K. R. Harris, & V. G. Cambria (Eds.), *Reading Instruction that Works: The Case for Balanced Teaching* (pp. 19-51). Guilford Press.

Finalmente, el Enfoque Metacognitivo, como lo propone Brown (1987), se basa en la idea de que los estudiantes deben ser conscientes de sus propios procesos de comprensión lectora y aprender a regularlos de manera efectiva. La reflexión sobre la comprensión, el monitoreo del entendimiento y la autorregulación son métodos clave para fortalecer las habilidades metacognitivas de los estudiantes de bachillerato, lo que a su vez mejora su capacidad para comprender textos de manera más profunda y significativa. Brown, A. L. (1987). Enfoque metacognitivo. En F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 65-116). Lawrence Erlbaum Associates.

Al integrar estos enfoques teóricos y prácticos, los educadores pueden diseñar intervenciones efectivas para abordar la falta de comprensión lectora en los estudiantes de bachillerato. Esto promueve un desarrollo integral y facilita un ambiente de aprendizaje enriquecedor y efectivo, donde los estudiantes puedan adquirir y aplicar habilidades de comprensión lectora de manera óptima.

METODOLOGÍA

Diseño del estudio: Se empleó el método cuantitativo para abordar el propósito de la investigación., se llevó a cabo un estudio cuantitativo que incluyó una muestra representativa de los estudiantes de bachillerato en los grados de 1° a 6° semestre.

Diseño del cuestionario: Se diseñó un cuestionario estructurado que incluía 41 ítems relacionados con diferentes habilidades y estrategias de comprensión lectora, así como barreras y dificultades percibidas en el proceso de lectura. Cada ítem se formuló en formato de declaración, y los estudiantes de bachillerato de la escuela Vocacional evaluaron su nivel de acuerdo en una escala tipo Likert de cinco puntos.

Selección de la muestra: Se realizó un muestreo aleatorio estratificado para garantizar la representatividad de la muestra. Se incluyeron a los estudiantes de bachillerato de la escuela Vocacional de diversas edades y diferentes semestres, con el fin de capturar una amplia gama de perspectivas sobre la comprensión lectora.

Recopilación de datos: El cuestionario se distribuyó de manera electrónica a través de un formulario de Google, se garantizó la confidencialidad y anonimato de las respuestas para promover la sinceridad de los estudiantes de bachillerato de la Escuela Vocacional.

Análisis de datos: Una vez recopiladas todas las respuestas, se procedió al análisis de los datos utilizando técnicas estadísticas descriptivas. Se calcularon frecuencias absolutas y porcentajes para cada ítem del cuestionario, para el análisis de las diferencias y similitudes encontradas en el cuestionario con 41 ítems con escala tipo Likert.

Identificación de diferencias y similitudes: Se compararon las respuestas de los participantes estudiantes de bachillerato de la Escuela Vocacional, para identificar diferencias significativas en la valoración de las habilidades y estrategias de comprensión lectora, así como similitudes en las percepciones sobre barreras y dificultades en el proceso de lectura.

Interpretación de resultados: Se interpretaron los hallazgos en función de las teorías y enfoques existentes sobre comprensión lectora, buscando explicar las diferencias y similitudes encontradas.

Elaboración del informe: Finalmente, se elaboró un informe detallado que incluyó los resultados obtenidos, las conclusiones derivadas del análisis y las implicaciones prácticas de los hallazgos para la enseñanza y el desarrollo de la comprensión lectora en nuestros estudiantes.

CONCLUSIONES

Las conclusiones derivadas del análisis de las diferencias y similitudes encontradas en el cuestionario con 41 ítems con escala tipo Likert son las siguientes:

Variación de perspectivas: El estudio revela una amplia diversidad de perspectivas y prioridades en relación con las habilidades y estrategias de comprensión lectora. La inclusión de participantes de diversos semestres y edades permitió capturar una gama heterogénea de opiniones y experiencias.

Importancia de la comprensión profunda: Se observa una clara valoración de estrategias que promueven una comprensión profunda y activa del texto, como leer con atención y tomar notas. Estas estrategias son consideradas fundamentales para captar información relevante y comprender el significado subyacente en los textos.

Relevancia de la fluidez lectora: A pesar de la predominancia de estrategias centradas en la comprensión profunda, se identifica un grupo minoritario que valora la fluidez lectora, destacando la importancia de la velocidad y la expresión al leer en voz alta. Esto sugiere la existencia de diferentes enfoques y preferencias en cuanto a la práctica de la lectura.

Barreras comunes en la comprensión lectora: La falta de tiempo y el desinterés son identificados como obstáculos frecuentes en el proceso de comprensión lectora. Estas

barreras pueden afectar negativamente la motivación y la capacidad de concentración de los lectores, dificultando así el desarrollo de habilidades de comprensión en los estudiantes de bachillerato de la escuela Vocacional.

Necesidad de abordar las dificultades específicas: Se destaca la importancia de abordar las dificultades específicas relacionadas con el vocabulario y la concentración, así como la necesidad de fomentar estrategias que promuevan una comprensión más profunda y reflexiva del texto.

Implicaciones para la práctica educativa: Los resultados del estudio ofrecen importantes insights para la práctica educativa, sugiriendo la necesidad de diseñar intervenciones pedagógicas que atiendan las diferentes necesidades y preferencias de los estudiantes en relación con la comprensión lectora. Además, resaltan la importancia de promover un ambiente de lectura estimulante y motivador que fomente el desarrollo de habilidades de comprensión a lo largo de la vida de los estudiantes de bachillerato de la Escuela Vocacional.

A continuación se establecen las diferencias y similitudes encontradas en el cuestionario con 41 ítems con escala tipo Likert.

Diferencias

La habilidad para entender el significado de un texto (917) versus Subrayar todas las palabras desconocidas en un texto (277):

- La habilidad para entender el significado de un texto es considerada importante por 917 personas, mientras que solo 277 personas utilizan la estrategia de subrayar todas las palabras desconocidas en un texto.

La primera se centra en la capacidad de comprender el significado global de un texto, mientras que la segunda se enfoca en identificar palabras desconocidas para luego poder abordar su significado.

- La habilidad para leer en voz alta con fluidez (16) versus Leer con atención y tomar notas (668):

La habilidad para leer en voz alta con fluidez es valorada solo por 16 personas, mientras que 668 personas consideran importante leer con atención y tomar notas.

La primera se enfoca en la fluidez y expresión al leer en voz alta, mientras que la segunda se centra en la capacidad de mantener la atención y capturar información importante mediante la toma de notas.

- La habilidad para leer palabras rápidamente (39) versus Leer rápido para terminar antes (27):

La habilidad para leer palabras rápidamente es considerada importante por 39 personas, mientras que solo 27 personas tienen la estrategia de leer rápido para terminar antes.

La primera se enfoca en la velocidad de lectura de las palabras, mientras que la segunda se centra en la finalización rápida de la lectura sin priorizar la comprensión profunda.

Similitudes

- La habilidad para entender el significado de un texto (917) y la habilidad para leer palabras rápidamente (39) tienen una frecuencia más alta en comparación con otras habilidades mencionadas en la tabla.
- La habilidad para leer en voz alta con fluidez (16) tiene la frecuencia más baja en comparación con otras habilidades relacionadas con la lectura.
- Tanto la habilidad para entender el significado de un texto como la habilidad para leer palabras rápidamente están relacionadas con la comprensión de palabras y su significado.
- Leer con atención y tomar notas (668) es considerada una habilidad importante por la mayoría de las personas y tiene una frecuencia alta.
- La falta de tiempo (275) y la falta de interés (434) son consideradas barreras o dificultades en la lectura por un número significativo de personas.
- La habilidad para leer en voz alta (366) y la estrategia de subrayar palabras importantes (425) son mencionadas en relación con la lectura.

Diferencias

- La habilidad para entender el significado de un texto (917) versus Saber la gramática (55):

La habilidad para entender el significado de un texto es considerada importante por 917 personas, mientras que solo 55 personas mencionan la importancia de saber gramática.

La primera se enfoca en la comprensión del significado global de un texto, mientras que la segunda se centra en el conocimiento y dominio de las reglas gramaticales.

- La falta de tiempo (275) versus Porque ayuda a entender mejor el mundo que nos rodea (110):

La falta de tiempo es mencionada por 275 personas como una dificultad para desarrollar la habilidad de entender el significado de un texto, mientras que 110 personas destacan que esta habilidad es importante porque ayuda a entender mejor el mundo que nos rodea.

Estas diferencias indican que la falta de tiempo puede ser un obstáculo para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, pero aún se reconoce su importancia en la comprensión del entorno.

Similitudes

- La habilidad para entender el significado de un texto (917) y la capacidad de entender el significado de las palabras (734) tienen una frecuencia alta y están estrechamente relacionadas en términos de comprensión del contenido textual.
- La habilidad para entender el significado de un texto (917) y la capacidad de deducir información implícita en el texto (601) comparten la importancia de comprender más allá de la información explícita y captar el significado implícito.
- Hacer preguntas sobre el texto (181) y hacer una predicción sobre lo que sucederá en la trama (273) son estrategias que buscan interactuar activamente con el texto y fomentar la comprensión profunda.
- Dificultades para entender las palabras (208) y dificultad para comprender el significado de las palabras (180) son mencionadas como barreras específicas relacionadas con el vocabulario y la comprensión de palabras.
- La habilidad para leer en voz alta para mejorar la comprensión (329) se destaca como una estrategia para mejorar la comprensión lectora a través de la práctica de la lectura en voz alta.
- La dificultad para mantener la concentración (436) es mencionada como un desafío común que puede afectar la comprensión lectora.
- Estas diferencias y similitudes reflejan las diferentes perspectivas y enfoques que las personas tienen en relación con las habilidades de comprensión lectora, así como las barreras y estrategias asociadas con ellas.

Diferencias

- La habilidad para leer en voz alta con fluidez (16) versus Leer con atención y tomar notas (668):

La habilidad para leer en voz alta con fluidez es mencionada por 16 personas, mientras que 668 personas destacan la importancia de leer con atención y tomar notas.

Estas diferencias resaltan la importancia de la comprensión profunda y activa de un texto mediante la atención y la toma de notas, en comparación con la fluidez al leer en voz alta.

La habilidad para leer palabras rápidamente (39) versus Leer rápido para terminar antes (27):

La habilidad para leer palabras rápidamente es mencionada por 39 personas, mientras que solo 27 personas mencionan leer rápido para terminar antes.

Estas diferencias sugieren que hay personas que valoran la capacidad de leer rápidamente como una habilidad deseable, mientras que otras se enfocan en la velocidad de lectura para cumplir con plazos o finalizar tareas.

Similitudes

- La habilidad para entender el significado de un texto (917) y la capacidad de entender el significado de las palabras (226) comparten la importancia de comprender el significado tanto a nivel textual como a nivel de las palabras individuales.
- Leer en voz alta (366) y leer en voz alta para mejorar la comprensión (329) tienen una similitud en cuanto al enfoque de la lectura en voz alta como una estrategia para mejorar la comprensión lectora.
- La falta de interés en la lectura (594) y la falta de interés en el tema (295) son mencionadas como barreras que pueden afectar negativamente la comprensión lectora.
- La dificultad para mantener la concentración mientras se lee (703) y la falta de concentración (475) son obstáculos comunes que pueden dificultar la comprensión efectiva de un texto.

Estas diferencias y similitudes reflejan diferentes enfoques, prioridades y desafíos asociados con las habilidades de comprensión lectora, tanto en la fluidez de la lectura como en la profundidad de la comprensión del contenido. También resaltan la importancia de factores como el interés, la concentración y la atención en el proceso de lectura.

Implementación de taller de comprensión lectora: Se diseñó un taller de comprensión lectora para 30 discentes; a ellos se les instruyó con ejercicios para superar las barreras de la falta de entendimiento al leer, realizaron nueve actividades que les apoyaron en el desarrollo de la habilidad lectora, así como comprensión de esta.

En resumen, el análisis de las diferencias y similitudes encontradas en el estudio proporciona una visión comprehensiva de las percepciones y prácticas relacionadas con la comprensión lectora, ofreciendo orientación valiosa para mejorar la enseñanza y la práctica de la lectura en y de nuestros estudiantes de bachillerato, para coadyuvar con su preparación académica y sembrar en ellos la semilla de leer con objetivos.

También se destacan varios puntos importantes que surgieron del análisis de las diferencias y similitudes encontradas en el cuestionario. Por ejemplo, se observó una amplia diversidad de perspectivas y prioridades en relación con las habilidades y estrategias de comprensión lectora. Esto sugiere que no existe una única estrategia o enfoque que sea efectivo para todos los estudiantes de bachillerato, sino que es necesario tener en cuenta las diferencias individuales.

RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

- Ampliar la muestra. Para obtener una visión más completa y representativa de los estudiantes de bachillerato en Escuela Vocacional, se sugiere ampliar la muestra incluyendo un mayor número de docentes y participantes.

- Seguimiento a largo plazo: Realizar estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto de las estrategias de comprensión lectora en el desarrollo a largo plazo de los estudiantes. Esto ayudará a comprender la sostenibilidad de los beneficios obtenidos y su influencia en la vida adulta.
- Evaluación de impacto en el rendimiento académico: Realizar investigaciones que analicen la relación entre el fortalecimiento de habilidades de comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato. Esto ayudará a discernir cómo el influye la comprensión lectora en el éxito educativo de nuestros estudiantes.
- Involucrar a padres y docentes: Explorar la importancia de leer en casa y la capacitación docente en la promoción de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes.
- En cuanto a las implicaciones de la investigación, los resultados obtenidos confirman la importancia de incluir el fortalecimiento de habilidades de comprensión lectora en la educación de bachillerato. Las estrategias implementadas en el taller mostraron beneficios significativos en la preparación académica de los estudiantes de bachillerato.

Estas recomendaciones contribuirán a una comprensión más completa y sólida del fortalecimiento de habilidades de comprensión lectora en estudiantes de bachillerato, y permitirán mejorar las intervenciones educativas en beneficio de su desarrollo académico.

En conclusión, este estudio ha arrojado luz sobre la complejidad y la importancia de la comprensión lectora en los estudiantes de bachillerato de la Escuela Vocacional de la Universidad de Guadalajara. La falta de esta habilidad no solo afecta su rendimiento académico, sino también su desarrollo integral y su preparación para la vida adulta. Al integrar teorías cognitivas y socioeducativas, así como una metodología rigurosa, hemos identificado diversas perspectivas y prioridades en relación con las estrategias de comprensión lectora.

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones significativas para la práctica educativa, destacando la necesidad de diseñar intervenciones pedagógicas que aborden las diferentes necesidades y preferencias de los estudiantes. Además, la implementación exitosa de un taller de comprensión lectora demuestra el potencial de estas intervenciones para mejorar el desempeño académico y promover el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes.

Para futuras investigaciones, recomendamos ampliar la muestra, realizar estudios longitudinales y evaluar el impacto en el rendimiento académico. Además, es crucial involucrar a padres y docentes en el proceso educativo para garantizar un enfoque holístico en el fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes para mejorar sus aprendizajes en general.

REFERENCIAS

- Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). *Effects of Classroom Practices on Reading Comprehension, Engagement, and Motivations for Adolescents*. *Reading Research Quarterly*.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., & Ruano, E. (2017). *Lectura eficaz: Técnicas y estrategias de comprensión*. Pirámide.
- García Madruga, J. A., Carretero, M., & Palacios, A. (1999). *El conocimiento de la comprensión lectora: De la teoría a la práctica*. Narcea Ediciones.
- Puig, J. M., & Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Díaz, M. E., & Hernández, J. (2003). *La comprensión lectora: teoría, evaluación e intervención*. Aljibe.
- Lázaro, M. A., & de la Torre, M. L. (2001). *Enseñar a comprender: estrategias cognitivas y procesos de control en la comprensión lectora*. Aljibe.
- Aguilera, J., Diego, K., Guzmán, E., Jiménez, M. (2022). *Promoción de la lectura 1 Códigos y soportes de lectura*. Universidad de Guadalajara.
- Tulet, J. (2016). *Guía para una lectura rápida y eficaz. Letras para volar*. Universidad de Guadalajara.
- Blaise, P. (2016). *Pensamientos. Letras para volar*. Universidad de Guadalajara.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). *Teoría del procesamiento de la información*. En D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research*. Longman.
- Rumelhart, D. E. (1980). *Teoría del esquema*. En R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Perspectiva sociocultural*. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Pressley, M., & Harris, K. R. (2006). *Modelo de instrucción directa*. En M. Pressley, K. R. Harris, & V. G. Cambria (Eds.), *Reading Instruction that Works: The Case for Balanced Teaching*. Guilford Press.
- Brown, A. L. (1987). *Enfoque metacognitivo*. En F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Lawrence Erlbaum Associates.

LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA CON ENFOQUE EN COMPETENCIAS COMO COMPLEMENTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Fecha de aceptación: 01/07/2024

Flérida Moreno Alcaraz

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Anselmo Álvarez Arredondo

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

RESUMEN: El presente trabajo es un avance de investigación educativa realizada con los alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa, con el método de investigación-acción y el enfoque de intervención pedagógica, mediante las estrategias de enseñanza y aprendizaje, que atienden las necesidades de formar a los alumnos en las competencias pedagógicas como futuros docentes. En esta investigación, se intenta formalizar la preocupación sobre la proyección que el alumnado se forja desde el ingreso a este programa educativo, acerca de un perfil profesional que no está resultando del todo cumplido, y de cómo evoluciona el cambio de dicha perspectiva conforme avanza el proceso de formación, para ello, se realizaron actividades estratégicas de enseñanza y aprendizaje desde diversas competencias didáctico-pedagógicas. Como resultado preliminar se presenta el

primer grupo de competencias como es el de logro de aprendizaje. El estudio se encuentra en proceso de complemento de la intervención pedagógica con otras competencias y en la sistematización de los resultados.

PALABRAS CLAVE: Competencias pedagógicas, Estrategias de enseñanza y aprendizaje, Intervención pedagógica.

ABSTRACT: This ongoing educational research project involves students in the Bachelor of Education program at the Autonomous University of Sinaloa. The research employs the action-research method and a pedagogical intervention approach, utilizing teaching and learning strategies that address the need to train students in pedagogical competencies as future teachers. The investigation aims to formalize the concern that students have about their professional profile from the moment they enter the program, which does not seem to be fully fulfilled. It also explores how this perspective evolves as their training progresses. To achieve this, strategic teaching and learning activities have been implemented based on various didactic-pedagogical competencies. As a preliminary result, the first group

of competencies, namely achievement of learning, is presented. The study is currently in the process of complementing the pedagogical intervention with other competencies and systematizing the results.

KEYWORDS: Pedagogical competencies, Pedagogical intervention, teaching and learning strategies.

LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS PARA EL PROFESIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La formación pedagógica como área implícita en diversas disciplinas de la formación profesional, es actualmente un compromiso social y ético aceptado por la amplia comunidad de las IES, al menos en nuestro país, y es aún mayor de las carreras profesionales que se encuentran en relación directa con el ámbito de formación pedagógica y docente, como es el caso que analizamos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), en la Universidad de Autónoma de Sinaloa (UAS), que no está exenta de este compromiso, pero además, pretende que la docencia sea uno de los principales campos laborales del egresado de este perfil profesional.

El perfil profesional de este programa educativo es amplio y no acentúa suficientemente la formación pedagógica como eje profesionalizante, para un desempeño laboral como docente. La formación pedagógica es tratada como un campo de estudio más, desde la que se teoriza, se hace análisis, crítica y reflexión como un área de estudio más, lo cual cumple con la acentuación en la investigación educativa desde el desarrollo curricular y la gestión de los procesos educativos.

En atención a las políticas de evaluación establecidas por el *Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C.* (CEPPE), que ha otorgado el crédito nacional de calidad a nuestro programa educativo de LCE por segunda ocasión desde 2009, se tienen establecidas altas metas en materia de formación pedagógica para un campo laboral local y regional que no ha existido, al menos para nuestros egresados, pues por cada generación escolar con eficiencia terminal se colocan en la docencia de nivel básico menos del 10% en los sistemas público y privado juntos. Pretensiones asentadas como: "...Formar a profesionales de la educación que coadyuven a concretizar las aspiraciones de una práctica académica innovadora, cuyos componentes integren las actividades de docencia, investigación, difusión y extensión" (FACE, 2013), son altamente comprometedoras en una realidad social –como esta entidad federativa-, en la que la oferta de plazas docentes para nuestros egresados está muy por debajo de la oferta laboral para muchas otras profesiones.

El ofrecimiento curricular de formar profesionales en competencias pedagógicas, resulta altamente costoso para la sociedad, y conduce necesariamente a una observancia permanente sobre el cumplimiento de los lineamientos curriculares y sus orientaciones formativas como: "...docencia, innovación educativa, evaluación y desarrollo curricular,

investigación y gestión en procesos de formación educativa” (FACE, 2013), lo cual ubica a la docencia como una área profesionalizante, al ubicarla dentro de los principales campos laborales de desempeño profesional. Lo visible y por tanto preocupante en este proceso de formación, es la generación de un perfil con incipientes cualidades y competencias pedagógicas, que no aseguran un desempeño estándar en el campo de la docencia, que requiere conocer y explicar las fallas y discrepancias del currículo actual de LCE en esta área de formación profesional.

En una profesión en la que la enseñanza es a su vez objeto de estudio y de formación, se deben de cuidar más aspectos que en muchas otras profesiones, más aún cuando el perfil de formación docente no es claramente delimitado, considerando que: “...la enseñanza...posee su propia lógica e impone sus condiciones...saber enseñar implica poseer los conocimientos suficientes sobre la lógica y las condiciones que afectan a su desarrollo...depende de las particulares cualidades de cada docente. A enseñar se aprende enseñando. (Zabalza, 2003, p. 65). En carreras como la que nos ocupa (LCE), la formación como docente requiere en parte de la preparación informal, presente en todos los profesores, consistente en la: “interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que se van asimilando durante el proceso” (Fernández, p. 51), cuando sea parte del ámbito docente tratará de recuperar aquello de mayor valor en su vida de estudiante. De esta manera, el enseñante debe centrar las *secuencias* de impartición en la organización que suministre los contenidos de la manera más comprensible al “interlocutor activo”, “el aprendiz”, de manera que pueda: “proveer unas competencias profesionales concretas, fundamentales para que este forje su futuro laboral” (Casas en González, 2010, p. 274).

Una reflexión indiscutible con respecto a la formación pedagógica en educación superior, entendida como un proceso continuo que va atendiendo a diferentes etapas organizadas en su práctica docente, facilitan iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar a dichos profesores en el dominio de los contenidos de la didáctica de la educación superior con el propósito de incidir en la calidad de la formación de los estudiantes (Cáceres, 2003, 8-9; Fernández, 2013, p. 50).

En este sentido –formativo- cobra importancia el enfoque de la formación en competencias pedagógicas par los estudiantes en proceso, por lo que representan en términos de integración de diversas capacidades (saberes, habilidades, juicios, etc.) que se desarrollan voluntariamente a partir del interés propio, pero con la intervención de quien lo propicia a nivel cognitivo. De acuerdo con Tejeda (1999), la integración de capacidades como: saberes, valoraciones y habilidades, entre otras, sólo se observan en el desempeño y la práctica, en las acciones que permitan su *revelación*, como acciones pensantes sustentadas en principios y criterios, producto de la formación y la experiencia, es decir, el saber equivale a utilizar las capacidades no a *poseerlas*.

Un tratamiento alternativo de la orientación que debe tomar la formalización de las

competencias pedagógicas en programas de estudio superior como la LCE, parece ser mediante proyectos de intervención educativa con respaldo en la investigación-acción, en la cual la práctica docente, adquiere la finalidad reflexiva desde la perspectiva del cambio educativo. Su objetivo consiste en mejorar formación en la práctica, en vez de generar conocimientos, así, la producción y utilización del conocimiento “se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (Sandín, 2003, p. 33). La decisión de “intervenir” se rige por premisas de orden pensante. Una intervención educativa desde la propia enseñanza, solo puede tener la finalidad de mejorar las capacidades pensantes de los estudiantes, en los niveles curriculares requeridos, sobre todo las que proporciona un desarrollo autónomo y de mayor compromiso personal con su formación profesional. Por suerte, las competencias pedagógicas se clasifica en competencias genéricas, como: instrumentales, interpersonales y sistémicas, que permiten los diversos enfoques que pueden ser asociados a los diferentes ámbitos de acción y realización para adquirir un verdadero perfil profesional docente, como a continuación se demostrará.

METODOLOGÍA

El estudio consiste en realizar una intervención pedagógica con los sujetos son alumnos de segundo año de la LCE. El proceso de intervención contiene una aportación metodológica, mediante una estructuración del plan general de acción basado en el modelo de John Elliott (1993), dicho modelo se adaptó de acuerdo a las necesidades que resultaron del diagnóstico aplicado a los alumnos y profesores del programa educativo.

Se realizaron adecuaciones al modelo de Elliott (1993), con una estructura de tres ciclos. En cada ciclo se enunció una idea inicial que describió una situación que se deseaba mejorar, se revisaba la implementación de las actividades, después se hizo un reconocimientos de las fallas y continuó revisando la idea general para corregirla o rediseñar las actividades de la implementación y seguir con la nueva instrucción o el siguiente ciclo.

Plan de intervención consistió en la interrelación de estrategias y acciones de la intervención pedagógica, las actividades se organizaron en sesiones de curso-taller, con el objetivo específico en función de la competencia cognitiva y las estrategias que se implementaron. Se registraron los resultados (observados) por cada actividad (cumplida o no), posterior analizar y hacer un recuento de avances, llenando un formato por cada sesión.

En la intervención pedagógica, se caracterizaron las competencias en un conjunto de actividades genéricas y específicas que define aquellas estrategias de aprendizaje que sean más adecuadas a los objetivos de desarrollo de las competencias pedagógicas para el perfil profesional de Ciencias de la Educación.

En cada intervención se tuvo una duración de 1 hora por 4 días en una semana, por las 3 semanas fue un total de 12 horas, cada semana se trabajó un número de estrategias

y de actividades, como se muestra en la tabla 1.

Semanas	No. Estrategias		No. Actividades
	Nuevas	Repetidas	
1	5	4	9
2	6	2	8
3	5	3	8
Total	16	9	25

Tabla 1. No. de semanas de la Intervención en las competencias de orientación al aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

Las competencias de orientación al aprendizaje consisten en una programación de la interrelación de estrategias de competencias específicas con las actividades a realizar por los alumnos

Los datos obtenidos de la intervención se concentraron en una tabla que contiene una etiqueta de clasificación de la competencia genérica, de la competencia específica, los atributos de la competencia específica, los indicadores de la competencia específica; nombre de la materia, semestre, el número de sesión y el número de horas. En la misma tabla se tiene otra sección donde se registra las estrategias, las actividades del estudiante, el formato de la actividad: individual, equipo, clase, extraclase (tarea); el tiempo de la actividad; el producto de la actividad y el indicador de la competencia específica, como se muestra en la tabla (ver tabla 2).

Las competencia pedagógicas se clasifica en competencias genéricas, como: la instrumental, interpersonal y sistémica. En las competencias específicas se clasifican en diversos enfoques que pueden ser asociadas a los diferentes ámbitos de acción y realización para adquirir un perfil profesional docente. Se realizó un plan de actividades para las competencias específicas como la de Logro al aprendizaje de la competencia instrumental; la competencia de creatividad de la competencia genérica sistémica; la competencia de trabajo en equipo de la competencia interpersonal.

Clasificación de competencia: Genérica Instrumental								
Competencia específica: <i>Orientación al aprendizaje</i>								
Atributos de la competencia específica: Esquemas mentales; apertura a otros esquemas; comprensión de los esquemas; cuestionamiento y aclaración de sus dudas; regulación del proceso de aprendizaje; capacidad de adoptar y adaptar autónomamente.								
Indicadores de la competencia específica: (A) Comparación de esquemas mentales; (B) Cuestionamiento y corrección en sus esquemas; (C) Aceptación de críticas y correcciones de los demás; (D) Contrastación en sus ideas y esquemas previos; (E) Valoración del contraste de ideas para nuevos aprendizajes.								
Materia: Conocimiento, Ciencia y Sociedad Semestre: IV Sesión: Cuatro Programación: Primera								
Estrategias de refuerzo en la competencia específica	Actividades estudiante	Formato				Tiempo	Producto de la actividad	Indicador
		Individual	Equipo	Clase	Extra-clase			
Torbellino de ideas	<ul style="list-style-type: none"> Lea y elabora las preguntas de acuerdo con el texto: "El conocimiento, su sentido y su finalidad" y subraya las respuestas 	X		X		20'	Preguntas escritas de acuerdo al texto	B
<ul style="list-style-type: none"> Mapa conceptual 	<ul style="list-style-type: none"> Elabora un mapa conceptual que destaque: ideas principales, conceptos, nuevas conexiones, aspectos relevantes y agregar ejemplos 	X		X		40'	Mapa conceptual con ejemplo, en el cuaderno	D
<ul style="list-style-type: none"> Mapa conceptual 	<ul style="list-style-type: none"> Elabora un mapa conceptual en el pizarrón 		X	X		20'	Mapa conceptual con ejemplo, en el pizarrón	D
<ul style="list-style-type: none"> Explicitación de conceptos 	<ul style="list-style-type: none"> Comenta e interpreta los conceptos implicados y relacionados jerárquicamente y proporcionales que se interrelaciona entre ellos 		X	X		40'	Comentarios en el grupo e interpretaciones de los conceptos, en el cuaderno	E
Torbellino de ideas	<ul style="list-style-type: none"> Lea y elabora preguntas del texto " El pensamiento como producto y reflejo..." y subraya las respuestas 	X		X		40'	Preguntas escritas y respuestas subrayadas en el texto	B
Organizadores previos	<ul style="list-style-type: none"> Realiza un cuadro sinóptico de doble columna que organice las ideas principales de los temas vistos en clase 	X		X		20'	Cuadro sinóptico en el cuaderno	A

Organizador previos	<ul style="list-style-type: none"> Realiza un cuadro sinóptico de doble columna en el pizarrón 		X	X		30'	Cuadro sinóptico en el pizarrón	A
Organizador previos	<ul style="list-style-type: none"> Comenta e interpreta el cuadro sinóptico de doble columna 	X		X		30'	Comentar e interpretar ante grupo	D
<ul style="list-style-type: none"> De Elaboración 	<ul style="list-style-type: none"> Lea y elabora preguntas del texto "El conocimiento como realidad emergente", subraya las respuestas y elabora un resumen 	X			X		Información del texto organizada y sintetizada, en el cuaderno	B

Tabla 2. Actividades de las competencias genérica instrumental

Fuente: Elaboración propia.

La tabla es una muestra de una serie de estrategias de refuerzo en la competencia específica de orientación al aprendizaje que contienen: actividades para los alumnos, formato en que se trabaja y cumplimiento de indicadores de la competencia específica.

Esta competencia contiene componentes de los atributos que se determinan en función de la naturaleza de su aplicación o generación que se asocian a las acciones que hacen realizables los atributos y a los objetivos o razón de las acciones que la conforma, como: esquemas mentales; apertura a otros esquemas; comprensión de los esquemas, cuestionamiento y aclaración de sus dudas; regulación del proceso de aprendizaje; capacidad de adoptar y adaptar autónomamente.

Los indicadores de dicha competencia son "pistas o evidencias del grado de desarrollo en el dominio de la competencia de la que se esté tratando" (Poblete, 2007, p. 52). Todos estos indicadores identificaron a cada uno de los productos obtenidos de las actividades en clase o extraclasses realizadas por los estudiantes de manera individual o por equipo.

La dinámica de las sesiones contuvo actividades para el estudiante directamente en clase con una duración entre 20-40 minutos aproximadamente. Un ejemplo de una sesión consistió en que cada alumno en equipo leyera un texto, elaborara preguntas relacionadas con el texto y subrayara en el texto las respuestas de las preguntas que ellos elaboraran, para continuar socializando por equipo las preguntas con sus respuestas y compartirlas en el grupo. La estrategia que se aplicó en esta actividad fue la de torbellino de ideas, esta se encarga de "focalizar en la generación de ideas creativas y soluciones colectivas en un ambiente..." (Díaz Barriga, 1997, p.104). Para esta actividad se obtuvo los siguientes productos: lecturas, preguntas escritas, respuestas subrayadas y socialización en el grupo. En este producto se le relaciona con un indicador (B) cuestionamiento y corrección en sus esquemas de la competencia específica de la orientación al aprendizaje.

Otra sesión con una duración de 60 minutos se trabajó con las estrategias de elaboración y mapa conceptual, los alumnos realizaron las actividades en equipo iniciando con la lectura del texto, subrayaron las ideas principales y elaboraron un resumen. Después elaboraron 8 micromapas conceptuales con la finalidad de integrarlas para obtener un macromapa conceptual y posteriormente compartir los comentarios con el equipo. Los productos fueron texto escrito organizado y sintetizado con ideas principales del texto subrayado; también un macromapa conceptual. El primer producto su indicador se relaciona con el cuestionamiento y corrección en sus esquemas como parte de la competencia específica y el otro producto del macromapa conceptual su indicador pertenece a la aceptación de críticas y correcciones de los demás.

Una vez realizada las estrategias y actividades, se procesaron los datos en tablas cada tabla representaba una evaluación que se trabajaba en una semana, en la cual se valoraron los productos de cada actividad mediante una escala o rúbricas que se relacionaban con los indicadores y atributos de la competencia de orientación al aprendizaje.

RESULTADOS

El grupo de competencias de orientación al aprendizaje en el curso-taller con los alumnos de segundo año de la LCE, se obtuvieron los resultados de la intervención en el:

- Cumplimiento del objetivo en el ciclo uno del plan general: el ampliar la elaboración de cuadros sinópticos y mapas conceptuales en los contenidos de aprendizaje.
- Participación de los alumnos en la obtención de información nueva mediante la elaboración visual como la elaboración de cuadro sinóptico y mapas conceptuales de los contenidos de aprendizaje.
- Autorregulación en los alumnos mediante las estrategias de elaboración como el subrayado, resumen, lectura en los contenidos de aprendizaje.

Los resultados del *ciclo uno* como parte de la intervención en la competencia de orientación al aprendizaje sirve para revisar y rediseñar las actividades quedan paso a la implementación del ciclo dos que va dirigido al grupo de competencias de creatividad, su objetivo es propiciar el desarrollo de ideas y acciones nuevas como parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIONES

El realizar la intervención pedagógica en el programa educativo se requiere una mayor atención en las competencias pedagógicas que se tiene que insertar en el campo laboral de la docencia y es algo que la intervención revela las deficiencias del programa educativo en materia de esa formación pedagógica aun cuando presenta un eje de formación teórica pero de tipo analítica sobre la docencia y cuenta con eje de observación e intervención superficial y demasiado elemental como parte del proceso de formación profesional porque no se le forman las competencias de manera explícita y dedicada sino solo teórica desde su ingreso al programa educativo.

Vale la pena de hacer este tipo de intervención porque nos damos cuenta del nivel de vocación que el estudiante va desarrollar para este campo profesional y laboral a la vez, mientras que lo observable es que el estudiante le tiene temor y desconfianza al campo por todas las responsabilidades implicadas desde el punto de vista profesional y parte de lo observable es también que el egresado por sí solo busca otras fuentes de empleo y de ocupación laboral que también revela deficiencias del autoconcepto como profesional en las ciencias de la educación en favor de la intervención educativa que permite hacer una investigación educativa en la acción social y docente dentro del ámbito escolar cosa que los profesores debiera de estar aprovechando todo el tiempo.

REFERENCIAS

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.

Cáceres, M. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista OEI*. Madrid: Universidad de Cienfuegos, Cuba. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>

Casas, M. (2010). Las prácticas y las competencias de la formación docente. En González, I. (Coord.). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. España: GRAÓ. Pp. 311-327.

Facultad de Ciencias de la Educación (FACE). (2013). *Tríptico Informativo*. UAS.

Fernández, J. (2013). *Formación y práctica docente. Un estudio sobre egresados de posgrado*. México: Díaz de Santos.

Gimeno, J. y Pérez, A. (2005). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. España: akal.

González, I. (Coord.). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. España: GRAÓ.

Jurado, F. (2009). El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación. *Revista Complutense de Educación* 2 (20). 343-354. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Martínez, M. (2012). La Formación de los docentes sobre la concepción de pedagogía. *Revista Enlace Educativo* (80). Secretaría Educación de Jalisco, Novena Época. Disponible en http://portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacion-social/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacion-social/files/junio_final.pdf.pdfcompressor-904847_0.pdf

Medina, E. y Barquero, J. (2012). *20 competencias profesional para la práctica docente*. México: Trillas.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Colofón.

Plan de Desarrollo Institucional Consolidación 2017 (PDI-UAS). (2013). [Documento electrónico]. México: UAS.

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill; Interamericana de España.

Tejeda, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista herramientas*, 56 (1), 20-30 y 57, 8-14. Disponible en <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/E-A/COMPETENCIAS%20PROFESIONALES.pdf>

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE.

PROCESOS INMERSIVOS EN LOS VIDEOJUGADORES

Fecha de aceptación: 01/07/2024

Joel Cuéllar López

Licenciado en Psicología por la Universidad Marista de México y Maestro en Psicoterapia por el Instituto de Terapia Racional Emotiva de México. Su carrera se ha centrado en el ámbito psicosocial desde diferentes perspectivas. Ejerce como docente y psicoterapeuta, además de ser miembro de la comunidad de investigadores “La Finisterra” La Finisterra

RESUMEN: La presente investigación sostiene que el término *inmersión* no denomina un concepto claro, a pesar de su uso en la industria y prensa especializada en videojuegos. Las investigaciones al respecto han demostrado que dicho concepto se compone de diferentes procesos, que ocurren durante la experiencia de juego. Se identifican al menos tres procesos diferentes: Presencia, Flujo y Entrega. Por lo tanto, se propone el uso del término *procesos inmersivos* como el más apropiado para denominar a los diferentes fenómenos observados en las y los videojugadores durante la jugabilidad.

PALABRAS CLAVE: Videojuego, Inmersión, Presencia, Flujo, Entrega.

IMMERSIVE PROCESSES IN VIDEO GAMERS

ABSTRACT: The present research argues that despite its use in the video game industry and specialized press, the term *immersion* does not name a clear concept. Research about this concept has shown that it consists of different processes that occur during the gaming experience. At least three different processes are identified: Presence, Flow and Engagement. Therefore, the use of the term *immersive processes* is proposed as the most appropriate to denominate the different phenomena observed in gamers during gameplay.

KEYWORDS: Video game, Immersion, Presence, Flow, Engagement.

INTRODUCCIÓN

Para analizar el término “inmersión” en lo que corresponde a la experiencia mediática, primero debemos definirlo. Janet Murray (1997) fue una de las primeras personas reconocidas por delimitar el concepto, nos dice que se trata de: “un término metafórico, derivado de la experiencia física de estar sumergido

en agua". Y por tanto, define a la inmersión psicológica como: "la sensación de estar completamente rodeado por otra realidad" (citado en McMahan, 2003, p. 68). A esta otra realidad se le suele llamar realidad mediada, ya que es producto de la interacción entre la persona y un medio de comunicación. En un medio de comunicación interactivo la inmersión implica además aprender, pues al hacerlo uno puede explorar las posibilidades del medio.

Se asumiría por lo tanto, que los videojuegos tienen una gran capacidad para atraer a las personas, ya que son una experiencia que además de involucrar la vista, el oído y el tacto, brindan la posibilidad de la interacción. Jennett et al. (2008) nos dicen que a veces un videojuego puede ser tan cautivante que las personas no notan los sucesos a su alrededor, e incluso experimentan alteraciones en la percepción del tiempo. Cuando esto ocurre las personas reportan la sensación de encontrarse dentro del juego, es a este fenómeno al que se ha denominado inmersión en el campo de los videojuegos.

De acuerdo con Salen y Zimmerman (2004), el programador y diseñador de videojuegos Francois Dominic Laramée asegura que el juego busca crear una percepción en la que el jugador olvide que se encuentra experimentando entretenimiento, y crea que se encuentra frente a la realidad. De hecho Laramée afirma que todas las formas de entretenimiento funcionan de esta manera, sus ideas acerca de la forma en la que los jugadores experimentan la realidad dentro del juego son compartidas por teóricos, desarrolladores, la prensa especializada, e incluso algunos sectores del público. Este entendimiento sobre la inmersión afirma que: el placer obtenido de una experiencia mediática yace en su habilidad para transportar al participante hasta una realidad simulada. Dentro de este discurso encontramos la idea de que la tecnología del entretenimiento se dirige, inevitablemente, al desarrollo de sistemas cada vez más poderosos de simulación. Marie-Laure Ryan propone que al examinar la historia del arte occidental, vemos que este ideal inmersivo ha sido sostenido y dejado caer en diversas ocasiones. Un caso paradigmático es el de la pintura, que pasó del retrato fiel de la realidad a una serie de representaciones abstractas.

Atendiendo a las premisas expuestas por Laramée, se asumiría que un juego como Tetris sería incapaz de generar inmersión, ya que no representa una experiencia de la vida real. Sin embargo, los videojugadores identifican a Tetris como uno de los mejores ejemplos de inmersión, llegando a cautivar la atención del individuo incluso cuando este ha dejado de jugar. Kidd (1996) menciona que el término "efecto Tetris" se comenzó a usar entre videojugadores para describir los efectos secundarios de la inmersión en videojuegos o simulaciones virtuales, lo describe como: "ser invadido por imágenes remanentes del juego hasta por cuatro días después", lo cual va acompañado por la habilidad de jugar el juego en la mente, y una tendencia a pensar en los objetos del mundo cotidiano como "compuestos por cuatro rectángulos", en un esfuerzo por determinar dónde encajan. Sin embargo Kidd no reconoce a este juego como el único capaz de generar este tipo de efectos, también describe situaciones similares en otros videojuegos.

El diseñador de juegos Frank Lantz ha mencionado que ideas como las de Laramee sobre la inmersión son: “ampliamente sostenidas pero rara vez examinadas” en el ámbito de los videojuegos (citado en Salen y Zimmerman, 2004, p. 450). A pesar de que existe un entendimiento coloquial sobre la inmersión, el público general aún no tiene una definición clara sobre el fenómeno. El presente documento hará una revisión de la evidencia empírica recopilada en las últimas dos décadas sobre la inmersión en videojuegos, evidencia que ha revelado la existencia de diferentes procesos involucrados en este fenómeno.

DE INMERSIÓN A PROCESOS INMERSIVOS

La popularidad del concepto de inmersión ha llamado la atención de diversos grupos de investigadores, que desde una perspectiva científica han identificado los diversos componentes del fenómeno. Uno de los primeros esfuerzos por analizar los procesos involucrados fue el modelo SCI de Ermi y Mayra (2005), en el cual describieron tres tipos diferentes de inmersión: Sensorial, Cognitiva e Imaginativa. Con este modelo propusieron que la inmersión no es una propiedad directa de los elementos del juego, sino algo que emerge en un proceso de interacción entre el juego y el jugador. En este modelo los jugadores toman parte en la construcción de su experiencia de juego, trayendo consigo sus deseos, expectativas, y aprendizajes. Aquí aparece entonces el término jugabilidad, que de acuerdo con Chris Crawford es el resultado de la interacción del jugador con: “la velocidad y la demanda de esfuerzo cognitivo requeridos por el juego” (citado en Ermi y Mayra, 2005, p. 2). Por lo tanto, una jugabilidad bien balanceada tiene que ver con empatar las habilidades del jugador y las demandas del juego. Si las demandas se encuentran muy por debajo de las capacidades del jugador este se aburrirá, y si ocurre lo contrario este se frustrará.

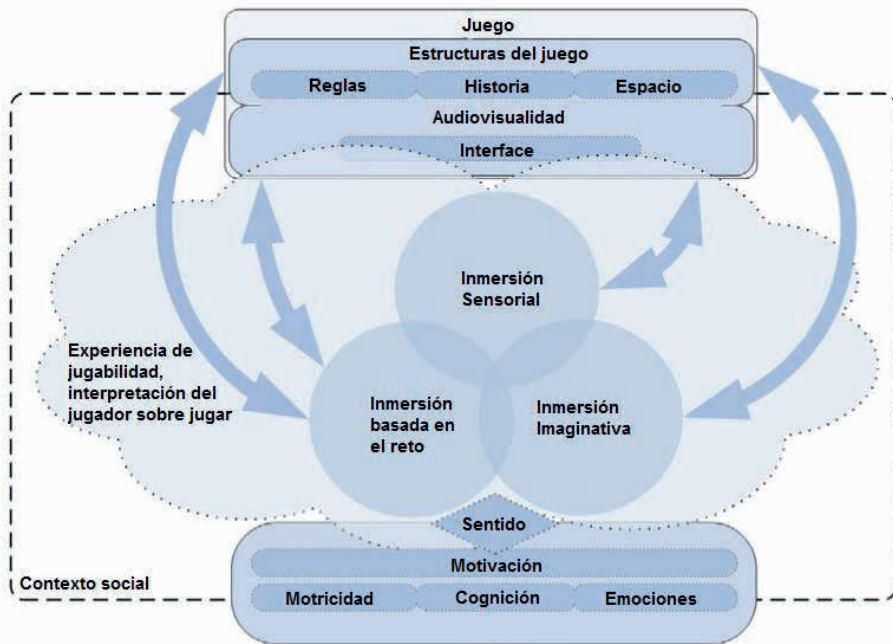


Figura 1. Esquema del modelo SCI. Se identifican tres dimensiones fundamentales para la inmersión, que forman una zona de contacto entre el jugador y el juego, formando la experiencia de jugabilidad.

Es importante notar que el modelo propuesto por Ermi y Mayra no se aplica solamente a videojuegos, sin embargo estos han sido el centro de sus investigaciones. Si observamos el esquema, la creación de sentido es el aspecto a través del cual el jugador hace contacto con la experiencia de juego, y es a partir de dicho contacto que construye su propia interpretación del juego, en el contexto de los diferentes ámbitos de su vida. Por lo tanto, el estudio de los procesos inmersivos se relaciona con: la fenomenología, los estudios culturales, la semiótica y la psicología.

DE INMERSIÓN SENSORIAL A PRESENCIA

En 1980 Marvin Minsky acuña el término “telepresencia”, refiriéndose a la capacidad de un usuario para operar una interface como si este se encontrara en el ambiente que dicha interface simula. El término fue acuñado en el contexto de las investigaciones tecnológicas sobre realidad virtual y el control a distancia, apoyándose en el término ya existente de “teleoperación”, que se refería a darle a un participante la sensación de estar presente en una ubicación diferente a la suya. Cuando el término comenzó a utilizarse fuera del campo de las teleoperaciones, el prefijo “tele” cayó en desuso y comenzó a utilizarse la palabra “presencia” como sinónimo de inmersión. De acuerdo con Steuer, el término presencia está relacionado con “el fenómeno de atribución distal o externalización”, que es la percepción

de un espacio externo más allá de los límites de nuestro cuerpo (citado en McMahan, 2003, p. 72). Dicho fenómeno nos permite percibir el lugar que ocupamos en el espacio, orientando nuestra actividad.

Jennett et al. (2008), retoman el concepto de presencia en sus investigaciones sobre inmersión en videojuegos y lo entienden como la sensación subjetiva de encontrarse físicamente en el medio virtual. Para lograr esta percepción de presencia artificial, es necesario emular los estímulos que existirían en el mundo real, o al menos presentar estímulos sensoriales que puedan ser interpretados como parte de un medio ambiente. Por lo tanto, se puede incrementar la percepción de presencia abarcando el campo visual completo del usuario, creando estímulos auditivos de alta fidelidad, utilizando controles cuya interfaz evoque la actividad real, o generando gráficos realistas.

En 2011, los resultados de las investigaciones conducidas por Weibel y Wissmath apuntaron a que la “presencia espacial”, como ellos la denominaron, antecede a los procesos inmersivos relacionados con la cognición. Esta secuencia concuerda con lo que conocemos sobre la jerarquía de los procesos psicológicos, donde la sensación y percepción anteceden a la cognición. Pareciera que la percepción de estar en el juego facilita la concentración en las tareas que este demanda, ya que los estímulos del juego se convierten en el marco de referencia cognitivo.

DE LA INMERSIÓN COGNITIVA AL FLUJO

Durante una conversación en línea sobre el futuro de los videojuegos (citada en Salen y Zimmerman, 2004), Warren Spector lanzó una rebuscada pregunta que puede resumirse de la siguiente manera: ¿es inevitable una progresión hacia mayor realismo en los videojuegos, o hemos alcanzado un límite? En su respuesta, Elena Gorfinkel resume algunas de las ideas clave para entender la inmersión desde el plano cognitivo, ya que no ve a la inmersión como una propiedad de la simulación exitosa. No es algo intrínseco a la estética de un juego, sino un efecto que el juego produce, un fenómeno que ocurre entre el juego y su jugador. Gorfinkel menciona que la confusión en esta conversación ha emergido porque las estrategias de representación en los videojuegos se han confundido con el efecto de la inmersión, aunque la inmersión en sí misma no está atada a replicar la realidad. De hecho, utiliza el ejemplo de Tetris para mencionar que la inmersión en la mecánica y dinámica del juego parece ser al menos tan importante como la inmersión en su estética. Invita a apreciar dichos elementos por separado, para entender mejor el fenómeno de la inmersión como una categoría de la experiencia y la percepción .

De estas afirmaciones podemos retomar la mención de Tetris, pues el proceso de inmersión en este juego está atado a las demandas cognitivas de su jugabilidad. La inmersión en Tetris se explica porque este juego es capaz de generar una gran concentración a través de su diseño, proponiendo un objetivo que solamente puede ser alcanzado mediante la

mejora progresiva del desempeño y las estrategias del jugador. Además de que la dificultad se incrementa mientras transcurre el juego, la rapidez del mismo demanda concentración constante, este es un ejemplo perfecto de cómo fomentar la experiencia inmersiva sin necesidad de una narrativa explícita o una estética elaborada.

La descripción de la jugabilidad de Tetris encaja perfectamente con la teoría del “flujo” de Mihaly Csikszentmihalyi, que describe estados donde el individuo es absorbido dentro de la actividad y obtiene una gran gratificación, definiendo al “estado de flujo” como: “un equilibrio exitoso entre el nivel percibido de reto y las habilidades de la persona” (citado en Ermi y Mayra, 2005, p. 2). Esto no pasó desapercibido en el ámbito de los videojuegos, por lo que la palabra flujo comenzó a utilizarse en referencia a la inmersión mediante procesos cognitivos. Además, esto promovió el diseño de juegos donde el nivel de reto presentado se incrementa gradualmente, manteniendo al jugador desempeñándose al límite de sus capacidades.

Posteriormente, Jennett et al. (2008) recopilaron mucha de la investigación realizada en este campo, y encontraron que un factor clave para identificar la experiencia de flujo de los videojugadores es la disociación de los estímulos ajenos al juego, incluyendo el paso del tiempo. Continuando con esta línea de investigación, los hallazgos hechos por Weibel y Wissmath (2011) demostraron que: el flujo es un elemento correlacionado positivamente al desempeño y al disfrute que se obtienen al jugar, es un mediador entre la presencia espacial y el efecto que esta tiene sobre el desempeño. De estos resultados concluyeron que: el flujo es el constructo central a estudiar para entender la inmersión.

DE LA INMERSIÓN IMAGINATIVA A LA ENTREGA CON EL JUEGO

Con respecto a la inmersión producida desde nuestra capacidad de asombro e imaginación, Janet Murray fue una de las primeras autoras ampliamente citadas. En su trabajo “Hamlet in the holodeck” (1997) explica el poder de la narrativa para cautivar a la audiencia, independientemente del medio por el que se presente: “Una narrativa emocionante en cualquier medio puede ser experimentada como realidad virtual, debido a que nuestros cerebros están programados para sintonizarse con historias con una intensidad que puede eliminar el mundo a nuestro alrededor”(citado en McMahan, 2003, p. 68).

Ya que los videojuegos tienen un nivel de interactividad mayor que otros medios, el involucrar narrativamente al jugador es el resultado de combinar su habilidad para cumplir con objetivos significativos dentro del juego, y entamar dichos objetivos como una narrativa coherente. Por lo tanto, es importante brindarle al jugador oportunidades para explorar, crear estrategias e interactuar con los personajes. Debido a las restricciones tecnológicas, hasta hace un par de décadas esta forma de inmersión era el punto débil de la mayoría de los videojuegos, sobre todo al compararlos con otros medios (novela, cine, televisión) donde se narran historias complejas con personajes sumamente elaborados.

Sin embargo, crear estímulos que provoquen respuestas emocionales específicas no parece ser una tarea demasiado ardua. Therrien (2014) nos recuerda que los hallazgos recientes en neurobiología apuntan a que nuestra percepción puede ser fácilmente engañada, debido a la manera en la que nuestro sistema nervioso evolucionó. Por ejemplo, nuestra capacidad para reconocer rostros es tan grande que podemos identificar patrones emocionales en los bosquejos más sencillos, lo que puede detonar una reacción emocional sin necesidad de ver un rostro real o una representación detallada. Lo que sobresale de estos estudios es la capacidad que tenemos para empatizar con un personaje y conectarnos con su historia.

Este proceso inmersivo corresponde con lo que McMahan (2003) describe como: “un mundo de juego consistente”. Pues aunque la historia no necesita ser compleja o verosímil, sí requiere de congruencia entre sus elementos. Por ejemplo, un personaje con cualidades mágicas dentro de una narración de ciencia ficción puede hacer que el espectador le reste credibilidad a la historia, no porque la historia fuera convincente, sino porque el elemento mágico es incongruente con el resto. Del mismo modo, si una regla o parámetro de las capacidades del jugador no corresponde con los demás parámetros del juego, se corre el riesgo de romper la narrativa del mismo. Uno de los mejores ejemplos de esto son los códigos de trampa, pues aunque le pueden resultar muy útiles a los jugadores, algunos de sus efectos desacoplan al jugador de su experiencia de juego.

Este proceso inmersivo corresponde con el concepto de “suspensión de la incredulidad”, término acuñado por Samuel Taylor Coleridge en 1817, para describir la actitud que una audiencia racional puede tomar hacia los elementos fantásticos de una narrativa. Se refiere a la capacidad voluntaria de una audiencia para suspender temporalmente sus facultades críticas, con el fin de disfrutar los elementos increíbles de una trama. De la misma manera, un videojugador puede pasar por alto los elementos inverosímiles de un videojuego con el fin de disfrutar su experiencia. Interacciones limitadas, personajes superfluos y escenarios inacabados, son algunos ejemplos de elementos que pueden ser pasados por alto con el fin de concentrarse en el disfrute.

En castellano la palabra “entrega” es definida por la RAE como: la atención, interés y esfuerzo puesto en apoyo de una acción. De ahí que para este trabajo se le rescate como un término viable para referirnos al fenómeno de: la suspensión de la incredulidad en la jugabilidad. El jugador presta su atención a una narrativa que le parece interesante y realiza un esfuerzo por obviar sus puntos débiles.

LA MOTIVACIÓN, UN REQUISITO PREVIO

Weibel y Wissmath (2011) mencionan el concepto de “tendencia inmersiva” en sus investigaciones, que es la disposición de un individuo para experimentar el fenómeno de presencia espacial. Aunque no se describe en qué consiste dicha tendencia, parece ser observada más en ciertos individuos, y por lo tanto es considerada como una característica del sujeto.

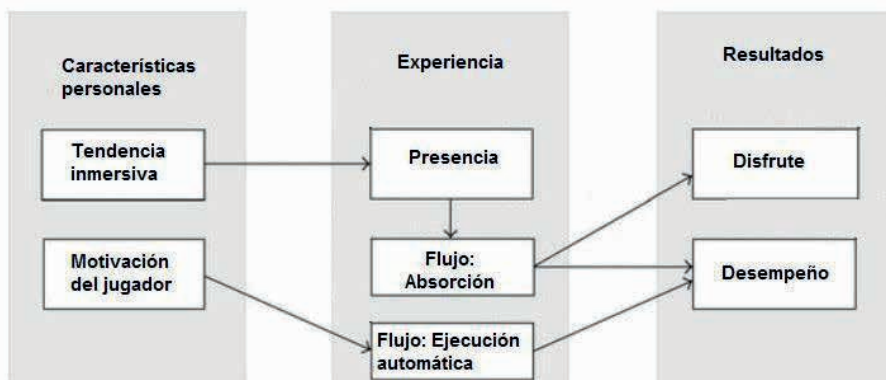


Figura 2. Esquema simplificado de la relación que Weibel y Wissmath (2011) encontraron entre algunas de las características personales del jugador, la experiencia de juego y los resultados de dicha experiencia.

La mayor parte de la bibliografía consultada para este trabajo concuerda en un aspecto: la motivación previa es fundamental para que el jugador se acople con su experiencia de juego. Ermi y Mayra (2005) mencionan que los jugadores interpretan la activación fisiológica conseguida al jugar como una sensación agradable, lo que hace del juego una actividad inherentemente recompensante. Sin embargo, frecuentemente las expectativas que tenemos acerca del juego tiñen la percepción de su jugabilidad.

Autores como Calleja (2010) han mencionado el sentido de escapismo que algunas personas le dan al juego, mientras que Przybylski et al. (2010) sugieren que la atracción hacia los videojuegos está relacionada con la satisfacción de necesidades psicológicas por sentir: competencia, autonomía y unión. Pareciera que a diferencia del mundo real, el videojuego es un espacio bien definido, con relaciones claras y objetivos específicos, por lo que el éxito dentro del juego nos brinda una sensación de control.

Jugar es una experiencia con un fuerte componente social, por lo que puede mejorar nuestras relaciones con otras personas. Incluso cuando no se juega con alguien más, el juego puede ser una poderosa fuente de conexión social, es tema de conversación, investigación y hasta de trabajo (Ermi y Mayra, 2005). En el campo de los videojuegos esto quiere decir que podemos experimentar gratificación fuera de la jugabilidad, la cual es producto indirecto del juego.

Los ambientes sociales donde nos desarrollamos juegan un papel fundamental en nuestras actitudes hacia el juego, pues el jugador interactúa con el videojuego a partir de sus conocimientos, habilidades, y experiencias previas. Dicho trasfondo configura nuestras expectativas sobre nuestra experiencia de juego, y cuando dichas expectativas encajan con la jugabilidad que se nos ofrece, la experiencia resulta altamente inmersiva. En otras palabras: el jugador debe encontrarle algún sentido al videojuego para permitirse sumergir en la jugabilidad del mismo.

DISCUSIÓN

El objetivo de este texto fue: analizar los hallazgos hechos durante las últimas dos décadas con relación al fenómeno conocido coloquialmente como inmersión en los videojuegos. Se encontraron una diversidad de enfoques en la bibliografía consultada, desde los estudios culturales hasta la medición de respuestas fisiológicas.

La primera oleada de investigación sobre la inmersión en videojuegos se concentró en la definición del videojuego como sistema de juego, realizada por ludólogos con estudios en el campo de las artes o las humanidades. Posteriormente se comenzó a construir un cuerpo de investigación científica que se concentró en la experiencia de juego (jugabilidad), poniendo mayor énfasis en el jugador y sus características. Las primeras investigaciones sirvieron para delimitar los conceptos a estudiar, mientras que los trabajos posteriores han recabado evidencia empírica, que ha demostrado la existencia de fenómenos mucho más específicos que el concepto original de inmersión.

Se encontró que investigaciones como Weibel y Wissmath (2011), Ermi y Mayra (2005), y Jennett et al. (2008) concuerdan en un argumento fundamental: el fenómeno conocido como inmersión está compuesto por distintos procesos psicológicos. A partir de esta conclusión la investigación se ha concentrado en: hacer distinciones cualitativas entre los componentes clave de la experiencia de juego, realizar mediciones cuantitativas de dichos componentes, y relacionar estas mediciones con las características tanto de los videojuegos como de los videojugadores.

Actualmente este campo de investigación todavía no acaba de definirse, por un lado los ludólogos han continuado sus esfuerzos en el campo aplicado del diseño de juegos, y por otro lado los psicólogos han estudiado la jugabilidad para entender mejor al videojugador. Aún queda mucho por hacer y definir en el campo, pero los primeros grandes acuerdos acerca del rumbo que la investigación tomará a futuro parecen estar hechos.

CONCLUSIONES

Los fenómenos ocurridos durante la jugabilidad que originalmente fueron descritos como inmersión son: la discriminación de los estímulos sensoriales ajenos a la jugabilidad, la disociación temporal y la percepción de encontrarse dentro del ambiente simulado por el juego. Los dos primeros fenómenos son consecuencia de una alta concentración en la jugabilidad, y el tercero de la percepción que generamos a partir de los estímulos del videojuego.

Los procesos inmersivos pueden ser medidos de manera subjetiva mediante cuestionarios, pero además pueden ser medidos de manera objetiva mediante el registro de reacciones fisiológicas o de parámetros dentro del juego. Gracias a estas mediciones se identifican al menos dos procesos distintos: el flujo y la presencia. Flujo se refiere a la concentración en las tareas del juego, mientras que presencia se refiere a la percepción de estar dentro del juego. Estos dos procesos inmersivos se detonan de manera secuencial, la presencia antecede al flujo. Al parecer, la presencia facilita el flujo debido a que la jugabilidad se convierte en el marco de referencia central para la cognición.

El flujo ha sido estudiado más a detalle y se ha encontrado que a su vez podría estar subdividido en dos procesos diferentes: la absorción cognitiva (concentración en el juego) y la ejecución automática de las tareas del juego. Además de esto, los niveles de flujo se correlacionan de manera positiva con los niveles de disfrute y desempeño alcanzados en la jugabilidad. Incluso parece mediar la relación entre la presencia y el desempeño al jugar, por lo que es un proceso central de la jugabilidad.

Se ha encontrado que el nivel de motivación del jugador afecta el grado de presencia y flujo que este puede alcanzar. Lo cual enfatiza la importancia de los medios sociales que rodean a la jugabilidad para detonar procesos inmersivos.

En estas conclusiones se le dio prioridad a los hallazgos que contaban con evidencia empírica para respaldarlos, los cuales concuerdan en que la inmersión se compone por diferentes procesos. Por esto se propone el término *procesos inmersivos* como el más apropiado, pues denomina de manera clara lo que ocurre durante la jugabilidad.

REFERENCIAS

Calleja, G. (2010). Digital games and escapism. *Games and culture*, 5 (4) 335-353.

Coledrige, S.T. (1817). *Biographia Literaria*. Retomado de: <http://www.english.upenn.edu/~mgamer/Etexts/biographia.html>

Entrega. (2014). *Diccionario de la lengua española (23° ed.)*. Real Academia Española. Retomado de: <http://dle.rae.es/?id=FnHCaB>

Ermí, L. & Mäyrä, F. (2005). Fundamental Components of the Gameplay Experience: Analysing Immersion. En: Castell, S. & Jenson, J. (Eds.), *Changing Views: Worlds in Play. Selected Papers of the 2005 Digital Games Research Association's Second International Conference* (pp. 15 - 27). Digital Games Research Association.

Fernández-Abascal, E.G.; Martín Díaz, M.D. y Domínguez Sánchez, F.J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Madrid: Pirámide.

Jennett, C., Cox, A., Cairns, P., Dhoparee, S., Epps, A., Tijs, T., Walton, A. (2008). Measuring and defining the experience of immersion in game. *International journal of human-computer studies*, 66, 641 - 661.

Kidd, G. (1996). Possible future risk of virtual reality. *The risk digest: forum on risks to the public in computers and related systems*, Vol. 17, No. 78. Retomado de: <http://catless.ncl.ac.uk/Risks/17/78#subj1>

McMahan, A. (2003). Immersion, Engagement and presence. A Method for Analyzing 3D video games. En: J.P. Wolf & B. Perron (Eds.), *The Videogame Theory Reader* (pp. 67-86). New York: Routledge.

Przybylski, A.K., Rigby, C.S., Ryan, R.M. (2010). A motivational model of video game engagement. *Review of General Psychology*, Vol. 14, No. 2, 154–166.

Salen, K. & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press.

Therrien, C. (2014). Immersion. A tale of two meanings. En: J.P. Wolf & B. Perron (Eds.), *The Routledge companion to videogame studies* (pp. 451-458). New York: Routledge.

Weibel, D. & Wissmath, B. (2011). Immersion in Computer Games: The Role of Spatial Presence and Flow. *International journal of computer games technology*, vol. 2011, Article ID 282345.

Minsky, M. (1980). Telepresence. *OMNNI magazine*, Junio. Retomado de: <http://web.media.mit.edu/~minsky/papers/Telepresence.html>

PROYECTO DE INTERVENCIÓN, LA MÚSICA EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES

Fecha de aceptación: 01/07/2024

María Dolores Huizar Contreras

Universidad de Guadalajara/ SEMS
Guadalajara Jalisco México
<https://orcid.org/0009-0004-9147-1701>

Rita Elizabeth Soto Sánchez

Universidad de Guadalajara/ SEMS
Guadalajara Jalisco México
<https://orcid.org/0009-0003-4036-3666>

Jazmín Aviña López

Universidad de Guadalajara/ SEMS
Guadalajara Jalisco México
<https://orcid.org/0009-0001-0475-0859>

Nansi Ysabel García García

Universidad de Guadalajara/ SEMS
Guadalajara Jalisco México
<https://orcid.org/0000-0002-1419-5377>

Raúl González Orozco

Universidad de Guadalajara/ CUCEA
Guadalajara Jalisco México
<https://orcid.org/0000-0003-3742-4344>

Luz María Zepeda Álvarez

Universidad de Guadalajara/SEMS/
Preparatoria Regional de Casimiro Castillo
Guadalajara Jalisco México
<https://orcid.org/0009-0005-5838-9121>

Héctor Alejandro Vela Villarreal

Universidad de Guadalajara/SEMS/
Preparatoria Regional de Casimiro Castillo
Guadalajara Jalisco México
<https://orcid.org/0009-0007-1011-8300>

Martha Patricia Gutiérrez Pérez

Universidad de Guadalajara/ SEMS
Guadalajara Jalisco México
<https://orcid.org/0000-0001-6074-9177>

Jorge Luis Barrera Rivas

Universidad de Guadalajara/ SEMS
Guadalajara Jalisco México
<https://orcid.org/0009-0007-7073-878X>

RESUMEN: El Proyecto de Intervención, la música en el desarrollo socioemocional de los estudiantes busca fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes a través de recursos digitales, se emplea un enfoque de investigación-acción participativa, iniciando con un diagnóstico para identificar las necesidades emocionales de los alumnos, se desarrolló “Mis emociones”, un recurso digital basado en música que modifica el estado emocional de los estudiantes y favorece el aprendizaje. Las emociones son cruciales en la educación, impactando

en la construcción del conocimiento, la inteligencia emocional refuerza las conexiones neuronales, mientras que la falta de manejo emocional puede afectar el proceso educativo, a menudo descuidado en las aulas. La música se reconoce como una herramienta valiosa para abordar el estado emocional de los estudiantes y promover un aprendizaje efectivo y significativo, el enfoque pedagógico es el constructivismo, estimulando la participación activa y el aprendizaje significativo, a través de un formulario en línea permite a los estudiantes seleccionar imágenes relacionadas con emociones y escuchar música para identificar su estado emocional posterior, facilitando una intervención adaptativa y holística, ya que los objetivos incluyen categorizar estados emocionales, crear el recurso digital, aplicarlo, evaluar su efectividad, informar a los profesores y realizar seguimiento a largo plazo.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo socioemocional, Intervención educativa, estudiantes de bachillerato

ABSTRACT: The Intervention Project, music in the socio-emotional development of students, seeks to strengthen the socio-emotional skills of students through digital resources, a participatory action research approach is used, starting with a diagnosis to identify the emotional needs of the students, "My emotions" was developed, a digital resource based on music that modifies the emotional state of students and promotes learning. Emotions are crucial in education, impacting the construction of knowledge, emotional intelligence reinforces neural connections, while the lack of emotional management can affect the educational process, often neglected in classrooms. Music is recognized as a valuable tool to address the emotional state of students and promote effective and meaningful learning, the pedagogical approach is constructivism, stimulating active participation and meaningful learning, through an online form allows students to select images related to emotions and listen to music to identify their subsequent emotional state, facilitating an adaptive and holistic intervention, since the objectives include categorizing emotional states, creating the digital resource, applying it, evaluating its effectiveness, informing teachers and monitoring long-term.

KEYWORDS: Socioemotional development, Educational intervention, high school students

DESCRIPCIÓN DE MANERA GENERAL DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Las emociones desempeñan un papel crucial en el aprendizaje al influir en los procesos sinápticos. La inteligencia emocional, al fortalecer y crear redes neuronales estables, contribuye positivamente a la construcción del conocimiento. No obstante, el deficiente manejo emocional puede obstaculizar este proceso, una problemática que suele pasarse por alto, especialmente en el ámbito educativo.

Es frecuente observar a grupos de estudiantes lidiando con sus emociones entre clases. Aunque es parte natural de su desarrollo, situaciones conflictivas pueden surgir, especialmente cuando algunos carecen de inteligencia emocional para gestionar dichos conflictos (Goleman, 1995). Estos conflictos, cuando son recurrentes en un grupo, pueden perturbar el ambiente de aprendizaje, resultando en clases poco efectivas. La detección oportuna del estado socioemocional marca la diferencia entre aprovechar o perder una clase.

La música se reconoce como un recurso valioso para abordar las emociones en el aula. Su capacidad para influir en el estado emocional de los jóvenes crea un entorno propicio para el aprendizaje efectivo y significativo. Este proyecto de intervención utiliza recursos digitales para fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes. La metodología empleada es un enfoque de investigación-acción participativa, donde se realizó un diagnóstico para entender las necesidades emocionales de los alumnos.

A partir de este diagnóstico, se diseñó y aplicó un recurso digital llamado “Mis emociones”, que utiliza la música para modificar el estado emocional de los estudiantes y crear un ambiente propicio para el aprendizaje. La aplicación del recurso fue semanal durante cuatro semanas. Se adoptó un enfoque constructivista, promoviendo la participación activa y el aprendizaje significativo. Se diseñó un formulario en línea donde los estudiantes seleccionaban imágenes relacionadas con diferentes estados emocionales y escuchaban fragmentos de música para identificar su estado emocional post-musical.

El Proyecto de intervención parte de los resultados del diagnóstico, que evidenciaron la necesidad de fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Los recursos digitales ofrecen ventajas como la detección temprana de problemas emocionales, el anonimato para compartir sentimientos y la accesibilidad en cualquier momento. No obstante, también plantean desafíos como la falta de interacción cara a cara y la fiabilidad de la información.

JUSTIFICACIÓN

En el contexto actual, la necesidad de mantener la atención y el interés de los estudiantes en el aula ha llevado a cuestionar la pertinencia de los tiempos de exposición tradicionales. Los estímulos visuales y las recompensas generadas por la tecnología han distanciado aún más la competencia entre el contenido educativo y el entretenimiento social (OEI, 2021). Además, la educación se enfrenta al desafío del “efecto post-pandemia”, donde los estudiantes buscan un equilibrio entre la interacción social y la motivación limitada en actividades académicas. Por lo tanto, es crucial crear ambientes de aprendizaje que optimicen el tiempo y los recursos invertidos en la educación.

En muchas aulas, se pueden identificar problemas relacionados con el estado mental de los estudiantes, lo que demanda la introducción de nuevas estrategias, como el uso de recursos digitales para transformar estados mentales negativos en positivos, o para fortalecer estados emocionales a través de la música. Estos problemas pueden manifestarse como falta de interés, participación limitada y apatía, impactando negativamente en el aprendizaje y rendimiento académico.

Algunos estudiantes experimentan emociones negativas como tristeza, depresión o estrés, afectando su bienestar general y capacidad para concentrarse y participar en clase. La presión académica, los exámenes y las tareas pueden aumentar la ansiedad, dificultando

el proceso de aprendizaje. La falta de conexión emocional entre el contenido y los intereses personales de los estudiantes también puede generar desinterés y negatividad.

Ante estos desafíos, la introducción de recursos digitales utilizando la música como herramienta puede ser una estrategia efectiva para direccionar las emociones hacia aspectos más positivos. La música puede mejorar el estado de ánimo, aumentar la motivación, reducir el estrés y promover un mayor compromiso con el aprendizaje. Esta estrategia busca crear un entorno de aprendizaje más positivo y de apoyo, donde los estudiantes participen de manera activa y proactiva en las actividades del aula.

Contar con herramientas que permitan conocer el estado emocional de los estudiantes y establecer criterios de abordaje en el contenido temático es fundamental para optimizar la labor docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es crucial generar espacios de aprendizaje seguros donde los alumnos estén emocionalmente dispuestos a aprender, no solo atendiendo a los aspectos cognitivos, sino también a las necesidades emocionales de los estudiantes.

CONTEXTO ESCOLAR

Nuestros estudiantes se encuentran en la etapa de la adolescencia, en la cual experimentan diferentes cambios en aspectos, como son los físicos, conductuales, emocionales y sociales, Gaete, V. (2015 p.436-443)

“Estos cambios a su vez pueden ser resueltos y manejados satisfactoriamente por algunos adolescentes, sin embargo, en esta etapa también muchos de ellos se encuentran más vulnerables y expuestos a diversos problemas y conductas de riesgo, así como de encontrarse en situaciones que le dificulten su desarrollo integral” (Morales, 2 julio – diciembre párr.5);

La edad de los estudiantes participantes de este proyecto oscila entre los de 15 a 18 años, con un estatus económico medio-bajo, respetándose su derecho a la libre expresión y a la diversidad e inclusión.

En escuela vocacional distribuye su población estudiantil de la siguiente manera: Matrícula total al calendario 2022“B” es de 6465 alumnos.

Grado	Turno	No de alumnos		Grado	Turno	No. de alumnos
1o.	Matutino	443		1o.	Matutino	54
1o.	Vespertino	683		1o.	Vespertino	73
2o.	Matutino	530		2o.	Matutino	97
2o.	Vespertino	599		2o.	Vespertino	146
3o.	Matutino	401		3o.	Matutino	43
3o.	Vespertino	316		3o.	Vespertino	58
4o.	Matutino	471		4o.	Matutino	88
4o.	Vespertino	479		4o.	Vespertino	109
5o.	Matutino	313		5o.	Matutino	46
5o.	Vespertino	280		5o.	Vespertino	70
6o.	Matutino	517		6o.	Matutino	106
6o.	Vespertino	450		6o.	Vespertino	93

En cuanto a las fortalezas de los alumnos de escuela vocacional, se puede observar que hay un compromiso de la institución con el bienestar integral de los estudiantes y el reconocimiento de la importancia de las habilidades socioemocionales, en el área de tutorías. Existen docentes comprometidos y dispuestos a explorar nuevas metodologías y herramientas educativas, presencia de estudiantes motivados y receptivos a la integración de recursos digitales en su aprendizaje socioemocional. Los alumnos en ocasiones tienen horarios flexibles que permitan la implementación de programas y actividades de desarrollo socioemocional.

Las oportunidades que se pueden observar son, acceso a programas de becas para sus estudios, los alumnos como los docentes tenemos acceso a una amplia disponibilidad de recursos digitales gratuitos y de código abierto.

Las debilidades que se pueden observar son, Falta de recursos financieros en la escuela para invertir en tecnología educativa, escasos de capacitación y formación docente en el uso de recursos digitales para el desarrollo socioemocional.

Resistencia al cambio por parte de algunos docentes y falta de motivación para integrar recursos digitales en el aula.

Las amenazas que se observan, riesgo de dependencia excesiva de la tecnología, lo que puede afectar la interacción humana y la capacidad de manejar las emociones en entornos no digitales

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El estado socioemocional de los estudiantes de bachillerato tiene un impacto significativo en el aprendizaje lo podemos visualizar de varias maneras:

- Afecta la atención y el enfoque: Los estudiantes que están experimentando problemas socioemocionales, como ansiedad o tristeza, pueden tener dificultad para prestar atención y mantener el enfoque en las tareas académicas.

- Impacta en la motivación: Los estudiantes que están lidiando con problemas socioemocionales pueden tener dificultad para motivarse para aprender y alcanzar sus metas académicas.
- Afecta la capacidad de procesamiento: Los estudiantes que están experimentando problemas socioemocionales pueden tener dificultad para procesar y retener la información nueva.
- Impacta en las relaciones sociales: Los estudiantes que están experimentando problemas socioemocionales pueden tener dificultad para interactuar con sus compañeros y maestros de manera efectiva, lo que puede afectar negativamente su experiencia en el aula.
- Afecta la autoestima: Los estudiantes que están experimentando problemas socioemocionales pueden tener una autoestima baja, lo que puede afectar negativamente su rendimiento académico y su capacidad para enfrentar los desafíos.

Es crucial que los maestros consideren el estado socioemocional de los estudiantes al diseñar e implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al proporcionar un adecuado apoyo socioemocional, se puede mejorar la capacidad de los estudiantes para aprender y alcanzar el éxito académico. La falta de mecanismos específicos para abordar y fomentar el desarrollo socioemocional de los estudiantes ha sido un desafío persistente en el ámbito educativo. A menudo, carecemos de habilidades para manejar incluso nuestras propias emociones. Cuando los estudiantes no se sienten motivados o aceptados en su totalidad como individuos, tienden a participar menos en el proceso educativo, lo que puede dar lugar a problemas como agresiones físicas, conductas riesgosas, dificultades emocionales, conflictos entre compañeros, consumo de sustancias, deserción escolar, ausentismo y bajo rendimiento académico, entre otros.

La educación socioemocional es un pilar fundamental en la vida de los estudiantes debido al papel central que desempeñan las emociones en el entorno escolar. Incorporar actividades enfocadas en el desarrollo humano de los estudiantes potenciará sus habilidades en este ámbito (Muñoz, 2022, párr. 1).

METODOLOGÍA

La metodología utilizada para diseñar, ejecutar y evaluar el proyecto de intervención se basó en un enfoque de investigación-acción participativa, alineado con los objetivos de la intervención. Inicialmente, se realizó un diagnóstico a los alumnos de una escuela vocacional para identificar sus necesidades en el ámbito de la educación emocional. A partir de los resultados de este diagnóstico, se diseñó y aplicó el recurso digital “Mis emociones”.

El recurso “Mis emociones” tenía como objetivo conocer el estado emocional de los alumnos al inicio de cada clase y realizar intervenciones utilizando música para modificar este estado emocional y establecer un ambiente de aprendizaje más óptimo. Este recurso se aplicó al comienzo de la clase, una vez por semana, durante un período de 4 semanas.

El diseño del proyecto de intervención se basó en un enfoque sistemático y estructurado, considerando los siguientes elementos clave:

Objetivos específicos y medibles: Se establecieron objetivos claros y medibles que reflejaban las metas del proyecto en cuanto al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes y la mejora de su bienestar emocional.

Fundamentación teórica: Se sustentó en teorías y enfoques pedagógicos reconocidos en el campo de la educación socioemocional. Se consultó la literatura existente, investigaciones y mejores prácticas para fundamentar las estrategias y actividades a implementar.

Diagnóstico inicial: Se realizó un diagnóstico para comprender las necesidades específicas de los alumnos en el tema de habilidades socioemocionales. Este paso fue crucial para diseñar intervenciones efectivas y personalizadas, mediante un formulario. en <https://docs.google.com/forms>.

Formulario de diagnóstico

Desarrollo del recurso digital: Se diseñó y desarrolló un recurso digital interactivo y accesible para apoyar el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Para el diseño del recurso digital “Mis emociones”, se optó por utilizar un formulario de Google Forms. Este formulario incluyó la selección de imágenes representativas de diferentes estados emocionales y la incorporación de fragmentos de música tranquilizadora de YouTube.

Primera parte del formulario: Selección de una imagen representativa para cada uno de los estados emocionales (alegría, enojo, tristeza,desagrado), con el objetivo de conocer de manera indirecta el estado emocional del alumno en ese momento.

Segunda parte del formulario: Selección de un fragmento de música tranquilizadora (de 3 a 5 minutos) para que el alumno escuche, seguido de la solicitud de identificar su estado de ánimo después de haber escuchado la música.

Recursos y protocolos: Se tuvieron en cuenta los recursos humanos, temporales y tecnológicos necesarios para la implementación del proyecto. Además, se establecieron protocolos de seguimiento y evaluación para medir el impacto de las intervenciones y ajustarlas según sea necesario.

OBJETIVOS

Objetivo general

- Fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes a través del diseño y la implementación de recursos digitales.

Metas específicas

- Categorizar los diferentes estados socioemocionales de los jóvenes entre 15 y 20 años para incluirlos en el diseño de los recursos digitales.
- Crear un recurso digital que permita conocer el estado socioemocional de los alumnos como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Aplicar los recursos digitales diseñados a una muestra de alumnos para evaluar su efectividad y obtener retroalimentación sobre su uso.
- Evaluar y analizar las ventajas y desventajas del uso de los recursos digitales en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

- Proporcionar información y resultados obtenidos a los profesores del bachillerato, para promover su adopción y uso generalizado en el contexto educativo.
- Monitorear y hacer seguimiento a largo plazo de la efectividad de los recursos digitales en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Plan de ejecución

Invitación a docentes y presentación del proyecto: Se invitó a los docentes de diferentes semestres que imparten Unidades de Aprendizaje en BGC y Módulos de Aprendizaje en BTTur a participar en el proyecto. Se realizó una exposición detallada del proyecto, proporcionando el link del formulario “Mis emociones” y la lista de cotejo para registrar antes de cada aplicación del recurso digital. Se instruyó a los docentes a aplicar el formulario al inicio de la clase, invitando cordialmente a los alumnos a participar.

Duración y frecuencia de la intervención: La duración de la intervención fue de 4 semanas, aplicando el recurso digital una vez por semana.

Recursos necesarios: Se requirió el uso de una computadora con acceso a internet y/o dispositivo móvil con conexión a internet para aplicar el formulario “Mis emociones”.

Evaluación y seguimiento: Al finalizar el proyecto, cada participante completó una encuesta proporcionada por el docente en el aula para evaluar la efectividad y el impacto del programa.

El plan de ejecución se centró en la colaboración activa de los docentes, la implementación sistemática del recurso digital y la evaluación continua para garantizar el cumplimiento de los objetivos del proyecto de intervención.

Se implementaron dos estrategias efectivas para evaluar y dar seguimiento al proyecto de intervención:

Lista de cotejo para observaciones en el aula: Antes de aplicar el recurso digital, se diseñó una lista de cotejo que el docente utiliza para realizar observaciones directas en el aula. Esta lista de cotejo está compuesta por indicadores específicos relacionados con las habilidades socioemocionales que se espera fortalecer con la intervención. El docente utiliza esta herramienta para evaluar el comportamiento y desempeño de los estudiantes en situaciones vinculadas a su desarrollo socioemocional. Durante las observaciones en el aula, se completa la lista de cotejo, lo que proporciona una visión general de los avances y áreas de mejora de los estudiantes en relación con las habilidades socioemocionales trabajadas.

Cuestionario de evaluación para los alumnos: Al finalizar la intervención, se administró un cuestionario a los alumnos. Este cuestionario se proporcionó en formato impreso y se les solicitó que lo contestaran en el aula. El cuestionario abarca preguntas relacionadas con la experiencia y percepción de los alumnos sobre el proyecto de intervención, así como su

nivel de desarrollo en las habilidades socioemocionales tratadas. Los alumnos respondieron a través de opciones de respuesta y también tuvieron la oportunidad de proporcionar comentarios adicionales. Este cuestionario recopiló información directa de los alumnos sobre su percepción de los resultados obtenidos y su propio crecimiento socioemocional, brindando una retroalimentación valiosa para evaluar el impacto del proyecto.

Ambas estrategias proporcionan una evaluación integral del proyecto de intervención, permitiendo evaluar tanto los aspectos observables en el aula como las percepciones y experiencias de los alumnos, lo que contribuye a una comprensión más completa de los resultados obtenidos y las áreas de mejora para futuras intervenciones.

RESULTADOS

El diagnóstico reveló tanto fortalezas como áreas de mejora en relación con la inteligencia emocional y la autopercepción de los alumnos. Algunas habilidades emocionales parecían estar más desarrolladas y consistentes, mientras que otras necesitaban más atención y trabajo para fortalecerlas.

La encuesta en <https://docs.google.com/forms> fue contestada por 940 alumnos del bachillerato en escuela Vocacional en donde tratamos mediante un instrumento validar sus emociones en el aula por lo cual se encontró lo siguiente: que el 63,5% de los encuestados pertenecen al sexo femenino, mientras que el 34,1% pertenece al sexo masculino. El resto prefirió no decirlo. La edad de los encuestados osciló entre 14 y 18 años o más. Se descubrió que la mayoría de los encuestados tienen 16 años, seguido de los de 17 años y luego los de 15 años. La mínima se encuentra en las edades extremas de 18 años o más.

En cuanto al semestre que cursan los encuestados, se encontró que la mayoría cursa primer y tercer semestre con un porcentaje de 24.4% y 24.2% respectivamente. El quinto semestre es el segundo con más porcentaje con 22.9%. Respecto al tipo de bachillerato que cursan, el 78,6% está en BGC y el resto en BTTur.

Basándonos en las respuestas que observamos con mayores porcentajes proporcionadas en la encuesta, podemos identificar algunas áreas que podrían requerir atención y desarrollo en relación con la inteligencia emocional y la autopercepción de la persona. Estas áreas incluyen:

Capacidad para divertirse y pasárselo bien: Los encuestados mencionan que solo algunas veces es capaz de divertirse y disfrutar de las situaciones. Esto sugiere la necesidad de explorar estrategias y enfoques para aumentar la capacidad de encontrar alegría y disfrute en diferentes contextos.

Confianza en sí mismo/a: Los alumnos encuestados mencionan que solo algunas veces tiene confianza en sí misma y en lo que es capaz de hacer, pensar y sentir. Es importante abordar esta falta de confianza para promover una mayor autoestima y seguridad en las propias habilidades y capacidades.

Manejo de la tensión y ansiedad: Los alumnos encuestados mencionan que solo algunas veces puede relajarse y tranquilizarse en momentos de tensión y ansiedad. Se puede explorar y desarrollar estrategias de manejo del estrés y técnicas de relajación que ayuden a controlar y gestionar estas emociones de manera más efectiva.

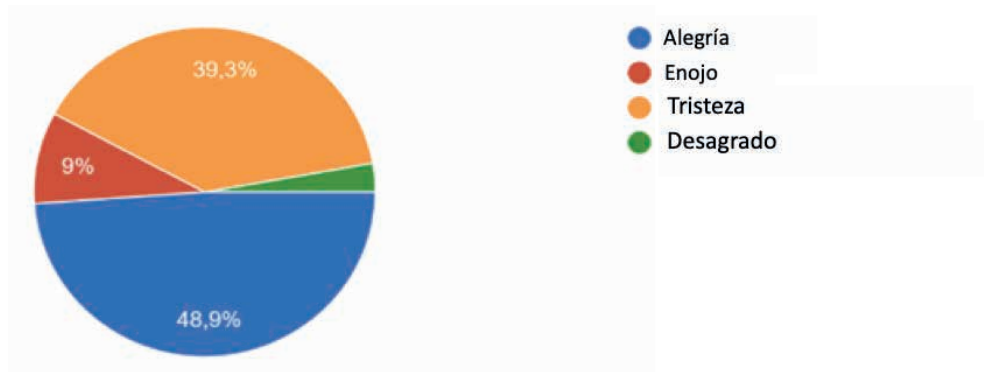
Perspectiva de los demás: Los alumnos mencionan que solo algunas veces puede verse a sí mismo desde la perspectiva de los demás. Fomentar la empatía y la capacidad de adoptar diferentes puntos de vista puede ser beneficioso para mejorar las relaciones interpersonales y la comprensión de los demás.

Equilibrio emocional: Los encuestados mencionan que solo algunas veces se considera una persona equilibrada emocionalmente. Trabajar en el desarrollo de estrategias de regulación emocional y autocuidado puede ayudar a alcanzar un mayor equilibrio emocional en diversas situaciones.

Toma de decisiones: Los encuestados mencionan que solo algunas veces toma decisiones sin dudar demasiado. Explorar técnicas de toma de decisiones, como la evaluación de opciones y la consideración de diferentes perspectivas, puede ayudar a tomar decisiones más seguras y rápidas.

En general, se observa una combinación de fortalezas y áreas de mejora en relación con la inteligencia emocional y la autopercepción de los alumnos. Algunas habilidades emocionales parecen estar más desarrolladas y presentes de manera consistente, mientras que otras pueden requerir más atención y trabajo para fortalecerlas.

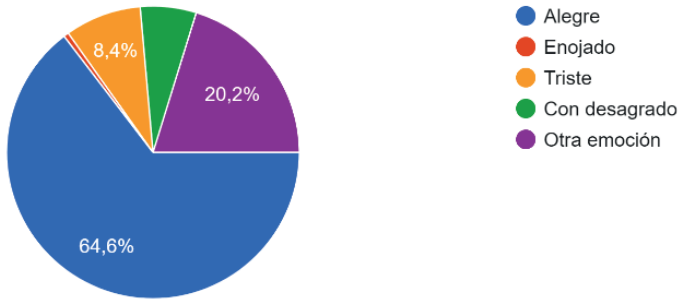
Durante la aplicación del recurso digital, se observó que la mayoría de las respuestas al inicio de la clase correspondían a los estados emocionales de tristeza y alegría, con una presencia menor de desagrado y enojo.



Estados emocionales de los estudiantes al inicio del proyecto

Siendo que la opción 1, corresponde a la imagen de alegría 48.9 % , seguido de opción 3 que corresponde a la imagen de tristeza 39.3% , seguidos de la opción 2 que corresponde a la imagen de enojo 9 % y finalmente opción 4 que corresponde a la imagen de desagrado con 2.8 %

Después de escuchar música, predominó el estado emocional “alegre”, con una disminución notable en tristeza y otros estados negativos.



Estados emocionales de los estudiantes al finalizar el proyecto

Esto sugiere que la música tuvo un impacto positivo en el estado emocional de los estudiantes, incrementando la alegría y reduciendo la tristeza.

Las observaciones realizadas por los docentes en el aula indicaron que la mayoría de los alumnos seguían las instrucciones, se interesaban en la actividad y que los docentes percibían una mejora en el comportamiento de los alumnos.

	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
	Semana 1			Semana 2			Semana 3			Semana 4			
	Sigue instrucciones	Muestra interés en la actividad	Después de la actividad se percibe disposición para aprender	Sigue instrucciones	Muestra interés en la actividad	Después de la actividad se percibe disposición para aprender	Sigue instrucciones	Muestra interés en la actividad	Después de la actividad se percibe disposición para aprender	Sigue instrucciones	Muestra interés en la actividad	Después de la actividad se percibe disposición para aprender	
1 Docente María Dolores Huizar Contreras													
2 BTTUR													
3 RODRIGUEZ HERNANDEZ ITZEL	no	no	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	
4 ABARCA MARTINEZ DEINA YARETZI	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	
5 ALVAREZ ESPARZA MARIA FERNANDA	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	
6 ARMENTA VAZQUEZ GLORIA LISSETH	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	
7 BECERRA HINOJOSA MARIA FERNANDA	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	no
8 BUENOSTRO RAMOS GUADALUPE MONSE	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
9 CARDONA COLLINGA JOSHUA DANIEL	si	si	si	no	no	no	si	si	si	si	si	si	si
10 CASTELLANOS CHAVEZ PRISCILA MADDAIS	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
11 CORTES CORTES CARLOS EDUARDO	si	no	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
12 COVARRUBIAS COVARRUBIAS DIANA PATRICIA	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
13 DE LA PEA MARTINEZ ITZIA FERNANDA	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
14 DIAZ AVILA YARELI DESIRÉE	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
15 DIAZ DE JESUS LUZ AYMÉE	no	si	si	si	no	no	si	si	no	no	no	no	no
16 DOMINGUEZ LEY LUNA MAYLING	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
17 DUEAS LUNA IRIS ARIEL	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
18 ESTRADA BENITEZ DAMARIS AILEN	no	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
19 ESTRADA HUERTA ELIA JAZMIN	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
20 GARCIA AGUIJO PAOLA RUBI	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
21 GODINEZ SALAZAR FERNANDA	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
22 GOMEZ NERI OSCAR OMAR	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
23 GONZALEZ AGUIRRE ASTRID MICHELLE	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
24 GUTIERREZ ACOSTA ALMA ALEJANDRA	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
25 HIDALGO BAUTISTA ARELY	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
26 LARIOS GOMEZ SAMANTHA MELISA	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
27 LLAMAS GUTIERREZ ISIS ANDREA	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
28 MARIAM LUNA HERNANDEZ CARMELO JESUS	no	no	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si

Registro de seguimiento

En la evaluación final realizada por los alumnos, la mayoría indicó que habían atendido las instrucciones, se habían interesado en la actividad y se sintieron mejor al trabajar con el recurso digital al inicio de la clase. También expresaron que les gustaría que este tipo de actividades se aplicaran en todas las clases, considerando los recursos adecuados y la creatividad de la actividad. Esto sugiere una percepción positiva y una aceptación favorable del proyecto de intervención por parte de los alumnos.

Nombre <i>Castellanos Chavez Priscila Mada</i>		
Grupo y turno <i>3 A matutino</i>		
Bachillerato (BGC o BTU) <i>BTU</i>		
UAC y/ MA <i>Biomás y ecosistemas turísticos</i>		
Aspectos Observados	Si	No Observaciones/Comentarios
Atendi las instrucciones del maestro	<input checked="" type="checkbox"/>	<i>Le preguntaba para aclarar dudas.</i>
Me interesé en la actividad	<input checked="" type="checkbox"/>	
Contesté los formularios	<input checked="" type="checkbox"/>	<i>solo salté uno</i>
Me sentí mejor en cada clase que los contesté	<input checked="" type="checkbox"/>	
Me gustaría que se aplicaran en todas las clases	<input checked="" type="checkbox"/>	
Los recursos me parecieron adecuados, imágenes y música bien seleccionadas	<input checked="" type="checkbox"/>	
La actividad me pareció original, novedosa y creativa	<input checked="" type="checkbox"/>	
Propuesta de mejora		<i>Que sea todos las clases.</i>

Evaluación de parte de los alumnos

CONCLUSIONES

En general, los resultados del proyecto de intervención reflejan un impacto positivo en varios aspectos:

Inteligencia emocional y confianza en sí mismos: Los resultados del diagnóstico inicial revelaron tanto fortalezas como áreas de mejora en estas áreas. Algunas habilidades emocionales parecían estar más desarrolladas y constantes, mientras que otras necesitaban más atención y esfuerzo para fortalecerse.

Efecto de la música en el estado emocional: La aplicación del recurso digital “Mis emociones” mostró que la música tuvo un efecto positivo en el estado emocional de los estudiantes. Hubo un incremento significativo en el sentimiento de alegría y una disminución en la tristeza, lo que sugiere un impacto positivo en su bienestar emocional.

Observaciones en el aula: Las notas de los maestros indicaron que la mayoría de los estudiantes siguieron las instrucciones y mostraron interés en las actividades propuestas. Esto sugiere un mayor compromiso y participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

Evaluaciones de los estudiantes: En las evaluaciones finales, la mayoría de los estudiantes indicaron que siguieron las instrucciones, se interesaron en las actividades y encontraron que los recursos digitales (imágenes y música) fueron adecuadamente seleccionados y estimulantes. Además, expresaron su deseo de utilizar estos recursos en todas las clases, lo que demuestra una aceptación positiva y una percepción beneficiosa del proyecto.

A nivel personal, los estudiantes demostraron una mejora en su capacidad para reconocer y gestionar sus emociones, así como un aumento en la sensación de felicidad y una disminución en la tristeza. A nivel profesional, su mayor participación y motivación en el proceso de aprendizaje sugiere un entorno educativo más propicio y estimulante. En resumen, el proyecto tuvo un impacto positivo tanto en el bienestar emocional de los estudiantes como en su compromiso y participación en el proceso educativo.

Es esencial reconocer las limitaciones del estudio y proponer acciones para abordarlas:

Se sugiere ampliar la muestra incluyendo un mayor número de docentes y alumnos para obtener una visión más completa y representativa de los estudiantes de bachillerato en la Escuela Vocacional.

Es importante implementar estrategias para mejorar la asistencia de los alumnos a las sesiones y abordar la apatía o desconocimiento de algunos docentes para trabajar en el desarrollo de habilidades emocionales en sus clases.

Periodo de tiempo limitado del estudio: Realizar estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto de las estrategias de fortalecimiento de habilidades socioemocionales a largo plazo. Esto proporcionará información sobre la sostenibilidad de los beneficios obtenidos y su influencia en la vida adulta de los estudiantes.

Comparación de enfoques y programas: Realizar comparaciones entre diferentes enfoques y programas de fortalecimiento de habilidades socioemocionales para identificar los más efectivos en el contexto específico del bachillerato. Esto ayudará en la toma de decisiones para futuras intervenciones.

Evaluación del impacto en el rendimiento académico: Realizar investigaciones que analicen la relación entre el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y el rendimiento académico de los estudiantes. Esto proporcionará información crucial sobre cómo el desarrollo socioemocional influye en el éxito educativo de los alumnos.

Al abordar estas acciones, se puede mejorar la validez y la generalización de los resultados, así como obtener información valiosa para optimizar futuras intervenciones y mejorar el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes en la Escuela Vocacional.

REFERENCIAS

- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. *Phi Delta Kappan*, 96(4), 56-61.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). Core SEL competencies. Retrieved from <https://casel.org/core-competencies/>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (2015). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. ASCD.
- González, M., & Fernández, P. (2019). Integración de tecnologías en programas socioemocionales: Experiencias inmersivas para el desarrollo de habilidades sociales. *Investigación en Educación y Tecnología*, 7(2), 112-126.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.
- Llana V. EF, Insuasti C. JP (2019): "La influencia de la música en el aprendizaje", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (junio 2019). En línea:<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/musica-aprendizaje.html/hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1906musica-aprendizaje>
- Martínez, L., & García, S. (2018). Gamificación y recursos digitales para el aprendizaje socioemocional: Promoviendo la motivación y el desarrollo de habilidades socioemocionales. *International Journal of Serious Games*, 4(2), 75-89.
- Oliveros P., Verónica B. La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra Revista de Investigación, vol. 42, núm. 93, 2018 Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376157736006>
- Programa de educación emocional para adolescentes (PREDEMA) (2019) ARTICULO Postigo Zegarra, Silvia Schoeps, Konstanze Montoya Castilla, Inmaculada Escartí Carbonell, Amparo Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje Vol. 42 Núm. 2 Pág. 319-334
- Rodríguez, A., & Pérez, J. (2020). Inteligencia artificial y aprendizaje automatizado en la intervención socioemocional: Personalización para el bienestar emocional de los estudiantes. *Journal of Educational Technology*, 12(1), 45-59.

SALUD MENTAL EN LOS ADOLESCENTES EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Fecha de aceptación: 01/07/2024

Rita Elizabeth Soto Sánchez

Universidad de Guadalajara/ SEMS
<https://orcid.org/0009-0003-4036-3666>
Guadalajara Jalisco México

Nansi Ysabel García García

Universidad de Guadalajara/ SEMS
<https://orcid.org/0000-0002-1419-5377>
Guadalajara Jalisco México

Oscar Zaragoza Vega

Universidad de Guadalajara/ SEMS
<https://orcid.org/0000-0002-8015-1655>
Guadalajara Jalisco México

Martha Patricia Gutiérrez Pérez

Universidad de Guadalajara/ SEMS
<https://orcid.org/0000-0001-6074-9177>
Guadalajara Jalisco México

Luz María Zepeda Álvarez

Universidad de Guadalajara/SEMS/
Preparatoria Regional de Casimiro Castillo
<https://orcid.org/0009-0005-5838-9121>
Guadalajara Jalisco México

Héctor Alejandro Vela Villarreal

Universidad de Guadalajara/SEMS/
Preparatoria Regional de Casimiro Castillo
<https://orcid.org/0009-0007-1011-8300>
Guadalajara Jalisco México

Silvia Katuska Meza Huizar

Universidad de Guadalajara/SEMS
Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0009-0001-0475-0859>

María Dolores Huizar Contreras

Universidad de Guadalajara/ SEMS
<https://orcid.org/0009-0004-9147-1701>
Guadalajara Jalisco México

Raúl González Orozco

Universidad de Guadalajara/ CUCEA
<https://orcid.org/0000-0003-3742-4344>
Guadalajara Jalisco México

Jazmín Aviña López

Universidad de Guadalajara/ SEMS
<https://orcid.org/0009-0001-0475-0859>
Guadalajara Jalisco México

ABSTRACT: High school dropout, especially at the University of Guadalajara, is a global problem that affects students during the complex stage of adolescence. During this period of physical and emotional changes, students face academic pressures and crucial decisions about their future, which can result in mental health problems and, in some cases, the interruption of their education. To address this concern,

quantitative research was conducted to assess the mental health of students at risk of dropping out and related factors. The survey used covered seven categories of mental health. The results revealed that many of these students experience elevated levels of stress and anxiety, which negatively impacts their emotional well-being and academic performance. In addition, a lack of social support and communication contributes to their sense of isolation, problems such as sleep disorders, changes in eating, fatigue and lack of energy are also common. In addition, they face challenges in the school environment, these findings underscore the need for early intervention and providing comprehensive support to improve well-being and retain these students in school.

KEYWORDS: Tutoring, dropout, mental health.

RESUMEN: El abandono escolar en el bachillerato, especialmente en la Universidad de Guadalajara, es un problema global que afecta a los estudiantes durante la compleja etapa de la adolescencia. Durante este período de cambios físicos y emocionales, los estudiantes enfrentan presiones académicas y decisiones cruciales sobre su futuro, lo que puede resultar en problemas de salud mental y, en algunos casos, la interrupción de su educación, para abordar esta preocupación, se realizó una investigación cuantitativa que evaluó la salud mental de los alumnos en riesgo de abandonar sus estudios y los factores relacionados, la encuesta utilizada abarcó siete categorías de salud mental, los resultados revelaron que muchos de estos estudiantes experimentan niveles elevados de estrés y ansiedad, lo que impacta negativamente su bienestar emocional y su desempeño académico. además, la falta de apoyo social y comunicación contribuye a su sensación de aislamiento, problemas como trastornos del sueño, cambios en la alimentación, fatiga y falta de energía también son comunes. Además, enfrentan desafíos en el entorno escolar, estos hallazgos subrayan la necesidad de una intervención temprana y de proporcionar un apoyo integral para mejorar el bienestar y retener a estos estudiantes en la escuela.

PALABRAS CLAVE: Tutorías, deserción, salud mental.

INTRODUCCIÓN

La salud mental de los adolescentes en el nivel de educación media superior es un tema de creciente importancia, especialmente cuando se examinan sus efectos en la persistencia escolar y el rendimiento académico, en este estudio, nos enfocaremos en la salud mental de los estudiantes de bachillerato en la Universidad de Guadalajara, una institución reconocida por su calidad académica y compromiso con la investigación científica y social, nos proponemos explorar en detalle los múltiples factores que pueden afectar el bienestar emocional de estos estudiantes y cómo estas influencias podrían estar relacionadas con el riesgo de deserción escolar.

Los adolescentes enfrentan una serie de desafíos durante su transición a la adultez, incluyendo cambios físicos, emocionales y sociales, en el contexto educativo, estos cambios se suman a las crecientes presiones académicas y las expectativas sobre el futuro, lo que puede dar lugar a estrés, ansiedad y otros problemas de salud mental, estos problemas,

si no se abordan adecuadamente, pueden afectar negativamente la experiencia escolar y llevar a decisiones como el abandono de los estudios.

El abandono escolar en el nivel de bachillerato es un problema significativo, no solo en México, sino en todo el mundo, en la Universidad de Guadalajara, se ha observado que ciertos estudiantes presentan riesgos elevados de deserción escolar que tienen repercusiones negativas para los estudiantes, ya que limita sus oportunidades educativas y profesionales, y puede ser un síntoma de problemas subyacentes de salud mental, por ello, es crucial comprender los factores que influyen en el bienestar mental de los adolescentes y cómo estos se relacionan con la decisión de abandonar la educación.

La presente investigación tiene como objetivo principal responder a la pregunta: ¿Cuál es la situación de la salud mental de los estudiantes adolescentes de bachillerato en la Universidad de Guadalajara que están en riesgo de deserción, y cómo se relacionan estos factores de salud mental con su decisión de abandonar la educación? Al abordar esta cuestión, esperamos obtener una comprensión más profunda de los desafíos que enfrentan estos jóvenes y desarrollar estrategias efectivas de apoyo y prevención para reducir las tasas de deserción escolar y promover el bienestar de los estudiantes.

Con este enfoque, nuestra investigación busca aportar conocimiento valioso para el desarrollo de intervenciones educativas y de salud mental que mejoren la experiencia escolar y aumenten la retención de los estudiantes en el nivel de bachillerato, en última instancia, estos esfuerzos contribuirán a la formación de una juventud más saludable, resiliente y capaz de alcanzar su pleno potencial académico y personal.

ANTECEDENTES Y CONTEXTO PREVIO A LA SITUACIÓN ACTUAL

El estudio de la salud mental en los adolescentes ha cobrado cada vez más relevancia en los últimos años debido a la creciente preocupación por su bienestar y desarrollo integral. En el contexto de la educación media superior de la Universidad de Guadalajara, se ha observado un notable aumento en los casos de problemas de salud mental entre los estudiantes. Se ha constatado que estos problemas incluyen trastornos como la ansiedad, la depresión, el estrés y los trastornos de alimentación, los cuales pueden tener un impacto significativo en el rendimiento académico y en la calidad de vida de los adolescentes. A través de investigaciones previas, se ha podido determinar que existe una falta de recursos y apoyo adecuados para abordar estas problemáticas en el ámbito educativo. Por lo tanto, es de vital importancia realizar un estudio detallado y exhaustivo sobre la salud mental de los adolescentes en el sistema de educación media superior de la Universidad de Guadalajara. Este estudio permitirá identificar las necesidades específicas de los estudiantes en términos de salud mental y diseñar estrategias efectivas de intervención para promover su bienestar y desarrollo integral. El objetivo principal de este estudio es recopilar información precisa y actualizada sobre el estado de la salud mental de los adolescentes en la Universidad

de Guadalajara. Para lograr esto, se pretende llevar a cabo encuestas, entrevistas y análisis de datos para evaluar la prevalencia de los diferentes trastornos de salud mental y determinar las causas subyacentes que contribuyen a su aparición. Asimismo, se buscará identificar los factores de riesgo y los factores protectores que influyen en la salud mental de los adolescentes. Una vez recopilados todos los datos pertinentes, se procederá a elaborar un informe detallado que no solo brinde una visión general de la situación, sino que también contenga recomendaciones concretas sobre cómo mejorar la atención y el apoyo dedicados a la salud mental de los adolescentes. Este informe se compartirá con las autoridades educativas y con los profesionales de la salud mental, con el objetivo de promover cambios positivos y duraderos en el sistema educativo y de atención a la salud. En resumen, es crucial llevar a cabo un estudio profundo y exhaustivo sobre la salud mental de los adolescentes en la Universidad de Guadalajara, con el fin de identificar las necesidades específicas de los estudiantes y diseñar estrategias efectivas de intervención para promover su bienestar y desarrollo integral. Solo a través de un enfoque integral y colaborativo se podrán implementar cambios significativos que mejoren la atención y el apoyo dedicados a la salud mental de los adolescentes en el ámbito educativo.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico de este trabajo se basó en diferentes aspectos relevantes para comprender la salud mental en los adolescentes que cursan la educación media superior en la Universidad de Guadalajara, se analizarán teorías relacionadas con el desarrollo psicológico y emocional de los adolescentes, así como los factores que pueden influir en su salud mental, como el entorno familiar, la influencia de los amigos y los problemas académicos, se examinarán teorías de la psicología educativa que buscan comprender cómo se puede promover la salud mental de los adolescentes en el contexto escolar, el abandono escolar en el nivel de bachillerato es un problema de preocupación a nivel mundial, con consecuencias negativas para el futuro académico y profesional de los estudiantes, como se ha evidenciado en un estudio citado por Rumberger (2011). En el contexto específico se observa que algunos estudiantes de la Escuela Vocacional presentan riesgos significativos de deserción, lo que podría impactar negativamente en su futuro académico y profesional (García, 2015). La adolescencia es una etapa de la vida caracterizada por cambios significativos, tanto físicos como emocionales, y los estudiantes de bachillerato enfrentan un aumento en las demandas académicas y presiones relacionadas con su rendimiento, la toma de decisiones sobre su futuro y la adaptación a un entorno social en constante evolución (Steinberg, 2014). Estos desafíos pueden generar estrés, ansiedad y otros problemas de salud mental, que, en algunos casos, pueden contribuir a la decisión de abandonar la educación, la salud mental de los estudiantes es un factor crucial para su éxito académico y bienestar general, como lo respalda el informe de la

Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019), que señala una estrecha relación entre la salud mental de los adolescentes, su rendimiento académico y su calidad de vida, por tanto, es esencial comprender los factores que afectan la salud mental de los estudiantes en riesgo de deserción para desarrollar intervenciones efectivas, el objetivo principal de esta investigación es evaluar la salud mental de estudiantes en riesgo de deserción del bachillerato en la Escuela Vocacional, con el propósito de proporcionar una base sólida para guiar la implementación de acciones tutoriales y estrategias de prevención del abandono escolar, promoviendo así su bienestar académico y emocional en el entorno educativo, la sustentación teórica de esta investigación abarca diversas áreas del conocimiento, desde la comprensión del abandono escolar como un problema global con consecuencias negativas hasta la importancia de la salud mental de los estudiantes, pasando por los desafíos de la adolescencia y la eficacia de las acciones tutoriales como estrategias preventivas, en última instancia, esta investigación busca comprender la salud mental de los estudiantes en riesgo de deserción del bachillerato, identificando factores de riesgo y desarrollando estrategias de prevención del abandono escolar para promover su bienestar académico y emocional en su camino hacia la educación media superior, asimismo, se analizará la terapia de grupo, que brinda a los adolescentes una plataforma segura para compartir sus experiencias y recibir apoyo de sus compañeros, discutirán las intervenciones basadas en la promoción de la resiliencia, estas intervenciones se centran en fortalecer las habilidades y recursos internos de los adolescentes para hacer frente a situaciones estresantes y traumáticas, se explorarán actividades como el arte terapia, la meditación y el ejercicio físico, que pueden ayudar a fortalecer la resiliencia y mejorar la salud mental de los adolescente.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este estudio sobre la salud mental en los adolescentes en el sistema de educación media superior de la Universidad de Guadalajara consistió en una investigación de tipo cuantitativa y descriptiva. Se llevó a cabo un meticuloso proceso de selección de muestra que incluyó estudiantes de entre 15 y 18 años de edad pertenecientes a una amplia variedad de escuelas de educación media superior de la Universidad. Se utilizó un cuestionario estructurado como herramienta para recolectar los datos necesarios y este incluyó una serie de preguntas detalladas y exhaustivas sobre el estado de salud mental de los adolescentes, teniendo en cuenta factores relacionados como el estrés, la depresión y la ansiedad, entre otros.

La cantidad de datos obtenidos fue realmente significativa y se procedió a analizarlos cuidadosamente utilizando sofisticadas técnicas estadísticas como el análisis descriptivo, el análisis de correlación y otros métodos avanzados, con esta meticulosa metodología buscamos obtener información objetiva, precisa y completa sobre la situación de salud mental de los adolescentes en el sistema de educación media superior de la Universidad de

Guadalajara, este enfoque nos permitió identificar posibles riesgos y desafíos que enfrentan los jóvenes en cuanto a su salud mental, así como diseñar estrategias de intervención adecuadas y basadas en evidencia. Es importante destacar que este estudio no solo se limitó a recopilar datos, sino que también se llevó a cabo un seguimiento cercano y continuo de los participantes para evaluar cómo evolucionaban y desarrollaban su salud mental a lo largo del tiempo, esto nos brindó una visión aún más profunda y completa sobre los factores que influyen en su bienestar psicológico y nos permitió identificar correlaciones y tendencias importantes.

La población objetivo incluyó estudiantes de entre 15 y 18 años de diversas escuelas de educación media superior de la Universidad de Guadalajara, esta población fue seleccionada por ser un grupo en el que el riesgo de deserción escolar es notable, con el fin de entender los factores relacionados con la salud mental que pueden influir en la decisión de abandonar la escuela (Jiménez & Rodríguez, 2019; Rumberger, 2011).

Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario estructurado, el cual fue diseñado para evaluar diversos aspectos de la salud mental; el cuestionario abarcó temas como estrés, ansiedad, depresión, apoyo social, relaciones personales, sueño, cambios físicos y otros factores que afectan el bienestar emocional (Arnett, 2005; García & Martínez, 2020). Además, se incluyeron preguntas sobre la relación con el entorno escolar y la salud mental global, para obtener un panorama completo del estado psicológico de los estudiantes, la encuesta se administró de forma presencial en las escuelas, siguiendo un protocolo que garantizó la privacidad y confidencialidad de los participantes a los cuales se les otorgaron instrucciones claras para completar el cuestionario y se ofreció asistencia en caso de preguntas o dudas. el proceso también incluyó medidas para minimizar el sesgo y garantizar la exactitud de los datos recolectados (Smith, 2017).

Una vez recopilados, los datos se sometieron a análisis estadístico para identificar patrones, correlaciones y tendencias relevantes, se utilizó análisis descriptivo para resumir las respuestas y análisis de correlación para explorar las relaciones entre diferentes variables. Estos métodos permitieron identificar los factores más significativos relacionados con la salud mental y la deserción escolar (Demyttenaere et al., 2004), además del análisis de datos, se llevó a cabo un seguimiento continuo de los participantes para evaluar la evolución de su salud mental con el tiempo, este seguimiento ayudó a identificar cambios en el bienestar emocional de los estudiantes y a detectar tendencias emergentes en relación con la deserción escolar (OMS, 2019).

La investigación sobre el bienestar de estudiantes en riesgo de deserción del bachillerato es fundamental para abordar las múltiples dimensiones del problema y proponer soluciones efectivas, a través de esta investigación, hemos identificado varios factores clave que contribuyen al estrés y la ansiedad entre los estudiantes, lo que tiene un impacto significativo en sus pensamientos y actitudes hacia la escuela.

El estrés y la ansiedad son síntomas comunes en los estudiantes encuestados, este malestar emocional puede estar directamente relacionado con las presiones académicas, las expectativas familiares y las dificultades en la interacción con pares y profesores, la tensión puede llevar a pensamientos persistentes de abandonar la escuela, lo que a su vez crea un círculo vicioso de estrés y desesperanza.

La falta de comunicación en las relaciones personales amplifica la sensación de aislamiento y estrés entre los estudiantes, una comunicación deficiente puede afectar la calidad de las relaciones con amigos y familiares, limitando el sistema de apoyo natural que deberían tener. Los estudiantes que carecen de estas conexiones significativas pueden tener dificultades para expresar sus emociones y buscar apoyo cuando lo necesitan.

La preocupación por el sueño y el ritmo de vida es otra área crítica, los estudiantes a menudo tienen horarios ocupados, con actividades extracurriculares y presión académica, lo que afecta sus patrones de sueño y, consecuentemente, su bienestar general, un sueño inadecuado puede exacerbar problemas de salud mental y reducir la capacidad de los estudiantes para concentrarse y rendir en la escuela.

Los cambios en el estado físico y los hábitos alimentarios también son aspectos importantes que afectan la salud mental, el aumento de la fatiga puede estar vinculado a la falta de sueño y a una dieta inadecuada, lo que influye en el rendimiento académico y la participación en la escuela, estos factores físicos y nutricionales tienen un efecto dominó en la energía y el entusiasmo de los estudiantes.

Los estudiantes tienen diversas opiniones sobre el apoyo que reciben de los profesores y la administración escolar ya que algunos perciben un entorno escolar hostil, donde la presión académica es abrumadora y la soledad es frecuente, otros estudiantes reportan una falta de conexión con sus profesores, lo que puede contribuir a un sentimiento de alienación y menor participación en actividades escolares que subrayan la importancia de proporcionar un apoyo integral para mejorar el bienestar y la retención escolar de estudiantes en riesgo, esto implica un esfuerzo conjunto entre instituciones educativas, profesores, consejeros y la comunidad en general para abordar estos problemas desde múltiples ángulos ya que se requiere una atención cuidadosa y soluciones personalizadas que aborden tanto las necesidades académicas como emocionales de los estudiantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Esta investigación es crucial para comprender las necesidades de estudiantes en riesgo de deserción del bachillerato, se destaca el estrés y ansiedad que afecta a un número significativo de encuestados, relacionado con pensamientos de abandonar la escuela, la falta de comunicación en las relaciones personales aumenta su sensación de aislamiento y estrés, el sueño y el ritmo de vida son preocupaciones importantes, relacionadas con la presión académica y afectando su bienestar general, cambios en el estado físico y

alimentación están relacionados con la salud mental, la fatiga constante puede influir en su participación activa en la escuela, los estudiantes tienen diversas opiniones sobre el apoyo de los profesores, la presión académica y la soledad en la escuela, reflejando la complejidad de su experiencia.

Los resultados de esta investigación resaltan la urgencia de abordar el bienestar emocional y la salud mental de los estudiantes en riesgo de deserción, las evidencias obtenidas revelan que el estrés y la ansiedad son factores prevalentes entre estos estudiantes, con múltiples causas, desde la presión académica hasta la falta de comunicación y apoyo emocional, estos hallazgos están alineados con investigaciones previas que identifican un aumento en los problemas de salud mental entre adolescentes y adultos jóvenes (Kessler et al., 2005; Demyttenaere et al., 2004), el estudio demostró que las relaciones personales y el sentido de pertenencia son fundamentales para la salud mental de los estudiantes, los participantes que informaron tener fuertes vínculos con familiares y amigos tendieron a mostrar menores niveles de estrés y ansiedad, lo que subraya la importancia de promover relaciones saludables dentro del entorno escolar y podemos encontrar en la literatura existente, donde se destaca la importancia de las redes de apoyo y la comunicación efectiva para el bienestar emocional (Borges et al., 2008).

Los resultados muestran que el sueño y el ritmo de vida juegan un papel crítico en la salud mental de los estudiantes, el sueño inadecuado, derivado de la presión académica y las actividades extracurriculares, se relaciona con niveles elevados de fatiga y estrés, estos hallazgos se alinean con estudios que señalan el impacto del sueño en el rendimiento académico y el bienestar general (Arnett, 2005; Alam et al., 2019), otro hallazgo relevante es la percepción de los estudiantes sobre el apoyo escolar y la relación con los profesores, se observa que una parte significativa de los estudiantes siente que no recibe el apoyo necesario para lidiar con sus problemas emocionales, lo que puede aumentar la sensación de aislamiento y la deserción escolar (Jiménez & Rodríguez, 2019).

Esto resalta la necesidad de que las instituciones educativas implementen estrategias de apoyo emocional y asesoramiento para ayudar a los estudiantes a enfrentar estos desafíos, para abordar estos problemas, se recomienda un enfoque holístico que incluya programas de tutoría, actividades extracurriculares para fomentar el desarrollo social y emocional, y servicios de asesoramiento para estudiantes. Estos enfoques pueden ayudar a crear un entorno escolar más inclusivo y solidario, facilitando así la retención escolar y promoviendo el bienestar emocional (OMS, 2019).

Esta investigación proporciona una visión clara de los desafíos que enfrentan los estudiantes en riesgo de deserción y resalta la necesidad de un enfoque integral para abordar su bienestar emocional, los resultados pueden ser utilizados por las instituciones educativas para diseñar políticas y programas que promuevan la salud mental y creen un entorno escolar más positivo, a medida que se implementen estas estrategias, se espera ver una reducción en las tasas de deserción y un aumento en el bienestar general de los estudiantes, contribuyendo a su crecimiento personal y académico.

CONCLUSIONES

Esta investigación resalta la importancia de un enfoque proactivo para abordar el bienestar académico y emocional de los estudiantes en riesgo de deserción, las estrategias propuestas ofrecen a las instituciones educativas un marco para crear un entorno de apoyo que ayude a los estudiantes a superar las barreras emocionales y académicas que pueden llevarlos a abandonar la escuela.

Implementar talleres regulares sobre técnicas de manejo del estrés es fundamental para equipar a los estudiantes con herramientas prácticas para enfrentar las tensiones diarias ya que estas actividades, como la meditación, la respiración profunda y la gestión del tiempo, pueden reducir la ansiedad y el estrés, permitiendo a los estudiantes concentrarse mejor en sus estudios, del mismo modo, las habilidades de comunicación efectiva y la resolución de conflictos pueden mejorar las relaciones entre compañeros y profesores, fortaleciendo el sentido de comunidad y pertenencia.

Los programas de bienestar físico y los grupos de apoyo pueden contribuir al equilibrio entre la salud mental y física de los estudiantes ya que ofrecen un espacio seguro para compartir experiencias, construir resiliencia y desarrollar habilidades socioemocionales, al mismo tiempo, el trabajo en el aula puede ser un catalizador para fomentar la participación activa de los estudiantes en actividades escolares, ayudándolos a encontrar un sentido de propósito y compromiso.

Los profesores desempeñan un papel fundamental en este proceso, conocer a los estudiantes a nivel personal puede mejorar la comunicación y permitir un mejor apoyo individualizado, al fomentar la comunicación abierta, los profesores pueden identificar problemas emocionales y académicos temprano y proporcionar recursos adecuados para su solución, también pueden promover el trabajo en grupo, que fomenta la colaboración y el desarrollo de habilidades interpersonales, y apoyar la gestión del tiempo, ayudando a los estudiantes a equilibrar sus responsabilidades académicas y personales, sin embargo, el aspecto más crítico es estar atentos a las señales de que un estudiante está experimentando dificultades emocionales o académicas.

Los profesores deben estar capacitados para identificar estos signos y tomar medidas para proporcionar apoyo o referir a los estudiantes a los recursos adecuados, como consejeros escolares o servicios de salud mental, esta investigación resalta que el enfoque para abordar la deserción escolar debe ser holístico, centrado tanto en el bienestar emocional como en el rendimiento académico, con una combinación de programas de apoyo, estrategias de aula y un entorno escolar inclusivo, las instituciones educativas pueden reducir las tasas de deserción y crear un espacio donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de prosperar, esto no solo beneficia a los estudiantes, sino también a la comunidad en general, promoviendo un futuro más sólido y prometedor para todos.

CONCLUSIÓN

Para que los estudiantes adquieran habilidades para afrontar las tensiones diarias, asimismo, desarrollar habilidades de comunicación efectiva y resolución de conflictos puede mejorar las relaciones entre estudiantes y profesores, creando un sentido de comunidad y pertenencia, lo cual es fundamental para prevenir la deserción escolar.

Además, promover la actividad física y brindar apoyo emocional a través de iniciativas dedicadas puede ayudar a los estudiantes a mantener un equilibrio entre su salud mental y física. Los grupos de apoyo son espacios seguros donde los estudiantes pueden compartir experiencias y fomentar la resiliencia, en este contexto, el papel de los profesores es crucial para detectar problemas emocionales o académicos de manera temprana, fomentando la comunicación abierta y conociendo a los estudiantes a nivel personal, los profesores pueden brindar apoyo individualizado y derivar a los estudiantes a recursos especializados, como consejeros escolares o servicios de salud mental, cuando sea necesario.

Otra estrategia efectiva para fortalecer las habilidades interpersonales y la colaboración entre estudiantes es fomentar el trabajo en grupo en el aula, este enfoque puede crear un ambiente escolar más inclusivo y participativo, reduciendo la tendencia al abandono escolar, para lograr esto, es esencial capacitar al personal escolar para identificar señales de problemas emocionales y académicos y tomar medidas proactivas para abordar estas situaciones, además, es importante que el entorno escolar sea inclusivo y acogedor para todos los estudiantes, lo cual implica implementar políticas que respalden el bienestar emocional y académico y acciones concretas para prevenir el acoso y la discriminación, el éxito de estas estrategias puede tener un impacto significativo, no solo en el bienestar de los estudiantes, sino también en la comunidad en general, en un enfoque holístico que equilibre el bienestar emocional con el rendimiento académico puede contribuir a reducir las tasas de deserción y a promover un futuro más prometedor para todos.

REFERENCIAS

- Alam, S. W., Bharne, A., & Khan, A. A. (2019). Prevalence and associated factors of stress, anxiety, and depression among medical students of a public sector university in Karachi, Pakistan. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 69(1), S1-S6. <https://doi.org/10.5455/JPMA.308022>
- Arnett, J. J. (2005). *Adolescence and Emerging Adulthood* (3ra ed.). Prentice Hall.
- Borges, G., Benjet, C., Medina-Mora, M. E., Orozco, R., Molnar, B. E., Nock, M. K., & Aguilar-Gaxiola, S. (2008). Adolescence and young adulthood suicide in Mexico: Burden of disease implications. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 38(6), 706-715. <https://doi.org/10.1521/suli.2008.38.6.706>
- Demyttenaere, K., Bruffaerts, R., Posada-Villa, J., Gasquet, I., Kovess, V., Lepine, J. P., & WHO World Mental Health Survey Consortium. (2004). Prevalence, severity, and unmet need for treatment of mental disorders in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *JAMA*, 291(21), 2581-2590. <https://doi.org/10.1001/jama.291.21.2581>

García, A., & Martínez, B. (2020). Evaluación de factores de salud mental en estudiantes en riesgo de deserción escolar. *Revista de Psicología Educativa*, 26(2), 67-82. <https://doi.org/10.1016/j.rpo.2019.12.002>

Jiménez, A., & Rodríguez, B. (2019). Impacto negativo de la deserción escolar en las oportunidades futuras de los jóvenes. *Revista de Investigación Académica*, 56, 89-102.

Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593-602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>

Organización Mundial de la Salud. (2019). Salud mental adolescente. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Rumberger, R. W. (2011). Tasas de abandono de la escuela secundaria y perspectivas de futuro. *Revista de Educación*, 123(4), 567-589.

Smith, D. (2017). *Evaluación de la salud mental en todas las culturas*. Springer.

USO DE LAS TIC EN NIÑOS Y NIÑAS DE CONTEXTOS INTERCULTURALES: ENTRE LA INCREDULIDAD Y LA ADAPTACIÓN

Fecha de aceptación: 01/07/2024

Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Universidad Tecnológica de Pereira,
Facultad de Ciencias de la Educación
<https://orcid.org/0000-0001-9527-0158>

Francisco Javier Blanchar Añez

Universidad Tecnológica de Pereira,
Facultad de Ciencias de la Educación
<https://orcid.org/0000-0002-0176-8551>

Karolaim Gutiérrez Valencia

Universidad Tecnológica de Pereira,
Facultad de Ciencias de la Educación
<https://orcid.org/0000-0001-8657-6067>

Karen Hasleidy Machado

Universidad Tecnológica de Pereira,
Facultad de Ciencias de la Educación.
<https://orcid.org/0000-0003-0409-6647>

creativos las TIC. Los dispositivos móviles y plataformas de mensajería desempeñan un papel importante en sus interacciones diarias y en el desarrollo de habilidades lingüísticas. Los juegos interactivos también fomentan habilidades de oralidad, lectura y escritura, demostrando que, incluso en contextos desafiantes, los niños pueden sortear las barreras digitales y aprovechar las tecnologías disponibles con diversos fines. Reconocer y valorar esta interacción tecnológica permite diseñar propuestas educativas adaptadas a las realidades actuales. Lo expuesto implica superar la incredulidad digital de los docentes y propiciar un uso más democrático de las TIC, aprovechando sus ventajas mientras se mitigan los riesgos asociados. Desde esta visión, el capítulo aborda el concepto de “Incredulidad Digital”, referido a las creencias arraigadas entre los docentes, especialmente en la educación pública, que limitan la adopción de tecnologías en el aula. A pesar de la evidencia teórica que destaca las TIC como recursos valiosos para el aprendizaje autónomo y el desarrollo cognitivo, su implementación práctica es limitada. Esta incredulidad digital se manifiesta en el uso tímido de dispositivos como celulares, computadoras

RESUMEN: La investigación que da origen a este capítulo cuestiona el lugar de las tecnologías digitales en las prácticas del lenguaje de estudiantes vinculados a instituciones educativas rurales y urbanas de un departamento ubicado en la región norte de Colombia. Desde un enfoque cualitativo se puso en evidencia que, pese a las disparidades en el acceso a la tecnología, los niños y las niñas realizan usos

y tablets por parte del cuerpo docente. Tras la investigación, se observa que los docentes con mayor experiencia laboral tienden a mostrar un menor nivel de apropiación de herramientas tecnológicas contemporáneas. Esto exacerba la brecha entre “nativos digitales” y “apátridas digitales”, impactando negativamente el desarrollo de habilidades del siglo XXI en los estudiantes, especialmente en comunidades rurales y semiurbanas.

PALABRAS CLAVE: Educación, TIC, contextos interculturales.

ABSTRACT: The research that underpins this chapter questions the role of digital technologies in the language practices of students associated with rural and urban educational institutions in a department located in the northern region of Colombia. From a qualitative approach, it was evident that, despite disparities in access to technology, children make creative use of ICT. Mobile devices and messaging platforms play an important role in their daily interactions and in the development of linguistic skills. Interactive games also foster oral, reading, and writing skills, demonstrating that, even in challenging contexts, children can overcome digital barriers and utilize available technologies for various purposes. Recognizing and valuing this technological interaction allows for the design of educational proposals adapted to current realities. This implies overcoming teachers’ digital disbelief and promoting a more democratic use of ICT, leveraging their advantages while mitigating associated risks. From this perspective, the chapter addresses the concept of “Digital Disbelief,” referring to the entrenched beliefs among teachers, especially in public education, that limit the adoption of technologies in the classroom. Despite theoretical evidence highlighting ICT as valuable resources for autonomous learning and cognitive development, their practical implementation is limited. This digital disbelief is manifested in the timid use of devices such as cell phones, computers, and tablets by the teaching staff. The research shows that teachers with more work experience tend to display a lower level of appropriation of contemporary technological tools. This exacerbates the gap between “digital natives” and “digital stateless,” negatively impacting the development of 21st-century skills in students, especially in rural and semi-urban communities.

KEYWORDS: Education, ICT, intercultural contexts.

INTRODUCCIÓN

Se plantea actualmente la discusión sobre el uso de las TIC por parte de los niños y niñas tanto en el ámbito escolar como fuera de él. Esta discusión ha llevado a posiciones extremas en las que algunos proponen su abolición en la infancia y otros las defienden como apoyo al desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas, sociales e incluso tecnológicas.

El primer grupo se apoya en investigaciones de psicólogos, psiquiatras y pediatras (Twenge, Jean M., & Campbell, W. Keith, 2018; Hale, Lauren, & Guan, Shanshan, 2015; Radesky, Jenny S., Schumacher, Julie, & Zuckerman, Barry, 2015; UNICEF, 2021) para argumentar su potencial daño respecto a los procesos de atención, calidad del sueño, actividad física y desarrollo socioemocional. Al respecto indican que el uso excesivo de pantallas puede llevar a comportamientos adictivos, afectando el rendimiento académico y las relaciones sociales. Adicionalmente, se plantea la preocupación por la seguridad

en línea, dado que los niños son particularmente vulnerables a los riesgos en internet, incluyendo el ciberacoso, la exposición a contenido inapropiado y la protección de su información personal.

En el segundo grupo se ubican académicos de la educación e incluso organizaciones gubernamentales como la UNESCO (2019) y NAEYC (Moses, 2023), que promueven su uso, especialmente en el contexto educativo, pues destacan como las tecnologías pueden apoyar el desarrollo cognitivo y social cuando se utilizan de manera apropiada, promoviendo habilidades del siglo XXI y facilitando nuevas formas de aprendizaje colaborativo. Aunado a su potencial para la creatividad y el entretenimiento, pues plataformas de creación de contenido permiten a los niños expresarse y desarrollar habilidades creativas y lingüísticas.

La discusión está abierta y siguen sin zanjarse, pues mientras que las tecnologías digitales ofrecen oportunidades para mejorar la educación y el desarrollo de los niños, también presentan desafíos que requieren una gestión cuidadosa y un enfoque educativo equilibrado por parte de las familias y del profesorado.

Ahora bien, al margen de estas discusiones están los niños y niñas de contextos educativos diversos (urbanos y rurales) que usan las TIC (dispositivos móviles, tables, portátiles) con diversos fines: comunicación con adultos y pares, elaboración de tareas, diversión, elaboración de contenidos (TickTock) y mecanismo de control (por parte de sus padres en términos de ubicación). Usos que en su mayoría no son retomados dentro del aula para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a no ser, cuando se permite, en términos de búsqueda de información. Al parecer los docentes no creen en su potencialidad o temen a consecuencias negativas, aunque reconocen su uso generalizado por fuera del contexto áulico. Por tanto, su mediación en las prácticas de oralidad, lectura y escritura y su potencialidad para el aprendizaje y los procesos de desarrollo del lenguaje queda supeditada a las prácticas cotidianas y a las desigualdades en términos de acceso y conectividad; asunto que puede aumentar las brechas educativas, especialmente en contexto interculturales.

Este capítulo da cuenta de los resultados respecto a los usos que los niños y las niñas de contexto multiculturales hacen de las TIC en cuanto a las prácticas de oralidad, lectura y escritura y de los desafíos que enfrenta el profesorado respecto a su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

LA INCREDULIDAD DIGITAL

El uso y mediación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, específicamente en el contexto de instituciones interculturales que son objeto de reflexión del presente escrito, responde de manera central al quehacer docente, sustentado principalmente en las concepciones acerca la enseñanza (cómo). Estos aspectos se encuentran signados, en gran medida, por el propósito principal de

la tarea educativa (para qué enseñar), un principio pedagógico que a menudo guía, de manera implícita, la dirección de los establecimientos educativos, a través de las distintas perspectivas adoptadas por cada docente o colectivo.

En el contexto abordado, se ha identificado cierta “Incredulidad Digital” que concierne a las creencias arraigadas en gran parte del profesorado, especialmente del sector oficial o de educación pública, respecto al rol y la relevancia de la mediación tecnológica en las aulas de clase. Se evidencia una brecha entre los avances teóricos y las investigaciones previas sobre la incidencia de las TIC como recursos de apoyo, dispositivos de transformación cognitiva y de empoderamiento autónomo en el aprendizaje de contenidos del alumnado en todos los niveles educativos; y la implementación práctica de iniciativas de enseñanza, que se basan en las ventajas y fortalezas que ofrecen las TIC en términos de acceso, uso e incorporación para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La incredulidad digital se refleja en el tímido uso e incorporación de dispositivos como celulares, computadores, *tablets*, y recursos complementarios como *videobeams*, internet, aplicaciones online u offline, por parte del cuerpo docente. Se observa que, en muchos casos, a mayor experiencia laboral, menor es el nivel de apropiación y utilización de herramientas tecnológicas contemporáneas. Esta disparidad refleja una marcada diferencia entre aquellos docentes que están más familiarizados con la tecnología, los denominados “nativos digitales”, y aquellos que muestran menos interés o habilidades en este ámbito, los “inmigrantes digitales” o incluso los “apátridas digitales”, quienes demuestran poco interés en aprender y aprovechar las oportunidades didácticas que ofrecen las TIC.

Estas creencias arraigadas pueden atribuirse en gran medida a las perspectivas y acciones de los docentes en relación con las metas educativas específicas, así como a las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes y sus comunidades. Es evidente que la estrechez de miradas en cuanto a la integración de la tecnología en el proceso educativo está en conflicto con las demandas y realidades del entorno local, regional, nacional y mundial actual.

Este tipo de incredulidad digital por parte de los docentes representa un obstáculo para el desarrollo de las habilidades del siglo XXI en los niños, niñas, jóvenes y adolescentes que consideran el contexto escolar como un proyecto individual y colectivo de formación. Específicamente, las habilidades lingüísticas de Oralidad, Lectura y Escritura (OLE) se ven afectadas negativamente por las dificultades en la integración de la tecnología en el proceso educativo.

Tradicionalmente, estas habilidades se han abordado mediante ejercicios limitados de análisis textual, escritura libre y espontánea de textos narrativos, con una escasa atención a las habilidades verbales y paraverbales de naturaleza oral en las aulas. Esta situación evidencia una problemática arraigada, en la cual los aprendizajes “comunitarios y sociales”, como la navegación en redes sociales, los juegos en línea y la Inteligencia Artificial, muestran un avance extensivo, rápido y entusiasta de las tecnologías digitales. Sin embargo, este progreso contrasta con las prácticas de enseñanza escolar, que suelen ser pasivas, lentas y distantes.

Este desajuste se refleja en aprendizajes limitados por parte de los estudiantes, especialmente en comunidades semiurbanas y rurales, así como en muchas instituciones urbanas que enfrentan dinámicas sociales complejas, como los suburbios y áreas limítrofes. En este contexto, la falta de integración efectiva de la tecnología en el aula limita el potencial educativo y el desarrollo integral de los estudiantes, lo que resalta la urgencia de abordar y superar la incredulidad digital por parte de los docentes.

Así, el acceso limitado y a menudo negado a los estudiantes, derivado de la incredulidad digital, y la capacidad insuficiente para controlar prácticas negativas asociadas a los riesgos de la web y los dispositivos, aunado a la falta de aprovechamiento de sus ventajas comprobadas mediante evidencia empírica (Suing et al., 2022; Salvatierra y Kelly, 2023), afecta la enseñanza y, como consecuencia, tiene un impacto directo en los aprendizajes de los estudiantes. Lo expuesto, se suma a los problemas tradicionales de desarrollo cognitivo, comunicación, interacción y representación de la realidad, que son los objetivos de las prácticas de Oralidad, Lectura y Escritura dentro y fuera de la escuela.

Desde las ideas expuestas y en línea con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2019), y su Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, se destaca el papel crucial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la promoción del progreso, la reducción de la brecha digital y la construcción de sociedades del conocimiento inclusivas, basadas en los principios de derechos humanos, empoderamiento y equidad de género.

Las limitaciones educativas en cuanto al acceso y la apropiación de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje representan un riesgo significativo para los cuatro pilares fundamentales relacionados con las competencias docentes TIC. Los pilares incluyen el desarrollo de sociedades del conocimiento inclusivas, donde se garantice la libertad de expresión y de información para todos, así como el acceso universal a la información y al conocimiento, que ha sido ampliamente facilitado por la tecnología y sus recursos asociados.

Asimismo, se resalta la importancia del aprendizaje de calidad para todos, así como el respeto por la diversidad lingüística y cultural; dichos aspectos son especialmente relevantes en comunidades con problemáticas económicas y socio-culturales, que son el foco de estudio de la reflexión presentada. En este sentido, es fundamental abordar las limitaciones en el acceso y la utilización efectiva de las TIC en el ámbito educativo para garantizar un desarrollo sostenible y equitativo de los niños, niñas y jóvenes.

UN USO A TODA PRUEBA

La incursión de las TIC en la vida cotidiana de los niños y las niñas de las instituciones educativas interculturales, objeto de estudio, evidencia una suerte de omnipresencia tecnológica que repercute en las prácticas de Oralidad, Lectura y Escritura (OLE), más allá de su contexto escolar. Esta influencia se manifiesta en diversos aspectos, desde la manera en que acceden a la información hasta sus modalidades de comunicación y el uso que hacen de una amplia gama de plataformas, dispositivos y aplicaciones (Garzón y Gutiérrez, 2018).

Si bien el acceso a la tecnología puede variar según las condiciones socioeconómicas y culturales de los niños y las niñas, su curiosidad y su capacidad de adaptación les permiten utilizar las herramientas tecnológicas disponibles. Según Mascheroni (2014), los infantes muestran un impulso natural por descubrir el mundo mediatizado que les rodea, les resulta atractivo y configura para ellos un escenario de posibilidades, lo que les lleva a explorar de manera creativa las diversas opciones que ofrecen las TIC, a pesar de sus posibles limitaciones para acceder a ellas. Lo anterior, gracias a su interacción, experimentación y recursividad.

Por consiguiente, es importante hacer énfasis en que, a pesar de las disparidades reflejadas en las brechas digitales, especialmente en entornos socioeconómicos desfavorecidos, los niños y las niñas, que hicieron parte de la investigación, a menudo encuentran formas creativas de sortear estas barreras. En muchos hogares, un único dispositivo, como un teléfono móvil, es compartido entre varios miembros de la familia, incluyendo a los niños y niñas. En áreas rurales, las comunidades pueden contar con redes Wi-Fi, compartiendo el acceso a internet entre vecinos y familias, este hecho posibilita el acceso a la tecnología de manera colectiva. Finalmente, en algunos casos, en los centros educativos se tiene también esta posibilidad.

En este contexto, las inequidades no son absolutas y las tecnologías forman parte de la realidad cotidiana de los niños y las niñas abordados. Negar su uso, por el desconocimiento de sus maneras de acceder, sería desconsiderar estas realidades y etiquetar a estos niños y niñas erróneamente como “analfabetos digitales” (Icaza-Álvarez et al, 2019). Esta mirada, lejos de ser constructiva, resulta en su exclusión y en el desconocimiento de sus propias experiencias en la mediación tecnológica.

En este sentido, es imperativo repensar las habilidades tecnológicas de los niños y las niñas, reconociendo que su interacción con las tecnologías hace parte intrínseca de su entorno y vivencias. Como señala Bronfenbrenner (2018): “El desarrollo infantil se ve influenciado por múltiples sistemas interconectados, entre los cuales se incluye el contexto tecnológico” (p. 45). Etiquetarlos de manera simplista no solo resulta una falacia, sino que también restringe su potencial y contribuye a perpetuar estigmas y obstáculos en su progreso educativo y social.

En lo que respecta a la adopción de diversas formas de tecnología por parte de los niños y las niñas, el televisor y los dispositivos móviles desempeñan un papel protagónico; estos, no solo impactan en la dinámica familiar y social, sino que también modelan sus interacciones diarias. Las redes sociales, las plataformas de mensajería instantánea y las videollamadas han transformado la manera en que los niños y las niñas se comunican, no solo entre ellos, sino también con sus familias y amigos. Asimismo, los dispositivos tecnológicos mencionados, ofrecen un espacio para construir y fortalecer relaciones sociales tanto en el entorno virtual como en el mundo *offline*, fomentando la interacción y la conexión humana en un contexto cada vez más digitalizado. Por otro lado, constituyen un medio de expresión y representación individual, social e inclusive emocional.

En esa medida, la incorporación de la tecnología en la vida de los niños y las niñas estudiados va más allá del simple acceso; se convierte en una parte integral de su día a día, incidiendo en sus interacciones y en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. A través de las TIC, los niños experimentan la oralidad, la escritura y la lectura de nuevas formas (Vázquez-Calvo et al, 2019). Existen algunos patrones comunes en las prácticas de dichos niños y niñas; por ejemplo, la oralidad se manifiesta a través de videollamadas, chats de voz y otras herramientas que permiten la comunicación verbal en tiempo real; la escritura se practica en chats, redes sociales y otras plataformas digitales en los que comparten mensajes, publicaciones, y comentarios; la lectura se amplía para incluir otras formas de representación, como los contenidos audiovisuales de la televisión, los servicios de *streaming* y plataformas en línea en las que pueden acceder a una variedad de material visual y auditivo.

Finalmente, llama la atención la articulación del desarrollo de habilidades en los juegos interactivos, que son constantemente señalados por los niños y niñas. En cuanto a la oralidad, los juegos en línea que requieren comunicación verbal les permiten practicar habilidades de expresión oral y escucha activa al interactuar con otros jugadores a través de chat de voz o mensajes de audio. En relación con la lectura, muchos juegos incluyen instrucciones, diálogos, textos descriptivos y elementos visuales que exigen habilidades lectoras para comprender la trama, seguir las indicaciones y tomar decisiones durante el juego. De igual manera, en el ámbito de la escritura, al participar en juegos que implican la creación de perfiles, mensajes en el chat, notas o estrategias escritas (Gee, 2007).

ENTRE PANTALLAS: LA PRESENCIA OCULTA DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA VIDA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Las tecnologías digitales para la comunicación y la interacción hacen presencia en la vida de los niños y las niñas desde edades tempranas. En sí mismo el hecho representa desafíos y oportunidades que deben pasar necesariamente por la reflexión de los adultos.

Desde allí se reconoce, por un lado, que las TIC y el internet contribuyen al desarrollo de competencias educativas, fortalecen la adquisición de aprendizajes de manera globalizada y, asimismo, permiten compartir información e interactuar con otras personas y contextos. Por otro lado, el tiempo excesivo en pantallas y la frecuencia, además del acceso a contenido inapropiado genera preocupaciones, no solamente porque puede producir bajo rendimiento escolar, problemas de conducta y sedentarismo sino también porque se vincula con repercusiones negativas en la salud, adicciones, trastornos alimenticios, dificultades para socializar y convivir, conflictos familiares, entre otros (Elgersma, 2019; Vittrup et al., 2016; García et al., 2014).

La investigación realizada en un contexto intercultural muestra que los niños y las niñas acceden a las TIC con diferentes intencionalidades; lo hacen para apoyar su aprendizaje, explorar su creatividad, establecer interacciones principalmente con sus familias y disfrutar de experiencias multimedia; no necesariamente en ese orden; las usan fundamentalmente en actividades de ocio y entretenimiento, al igual que para el mantenimiento de relaciones sociales y vínculos afectivos. De ahí que redes sociales y plataformas de mensajería instantánea como Facebook, WhatsApp, Tik Tok, YouTube e Instagram, además de videojuegos como FreeFire y plataformas de *streaming* como Netflix hagan presencia protagónica en el tiempo de la infancia fuera del entorno escolar.

Esta presencia es posible porque los adultos, de manera consciente o inconsciente, intencionada o no, proporcionan a los niños y las niñas dispositivos digitales para su uso. Las investigaciones consultadas muestran que más allá de la prohibición bajo la figura del tutelaje adulto, en efecto debe existir control parental sobre el uso de la tecnología digital. Principalmente porque, como se dijo, la exposición temprana puede desencadenar afectaciones de diverso tip (Goodman et al. 2023; Lebrun-Harris et al., 2022; Wong et al., 2020; Ventouris et al., 2021). En consecuencia, las familias, los adultos, deben amparar bajo criterios de racionalidad ética el tiempo de uso y la frecuencia, al igual que el tipo de contenido visto y compartido por los niños y las niñas.

Deben evitarse los juicios previos sobre la niñez y la tecnología digital. En cambio, es necesario conocer sus emociones e impresiones al respecto, y desarrollar una escucha sensible que permita formar una visión amplia. Dicha visión permita enfrentar eficazmente los riesgos y las posibles consecuencias negativas, al tiempo que se expanden las posibilidades a partir de la mediación tecnológica (Cordeiro et al., 2023).

No se desconoce entonces que las tecnologías digitales pueden ser herramientas poderosas para el aprendizaje y la educación. El uso de aplicaciones educativas, juegos interactivos y demás recursos que favorezcan la interactividad en línea puede complementar la educación, aumentar el compromiso y el rendimiento académico, así como fomentar la alfabetización digital y la resolución de problemas. Esto pasa necesariamente por el compromiso tanto de los padres como de los educadores, llamados a enseñar habilidades para las ciudadanía digitales y la seguridad en línea.

Los resultados de la investigación señalan que esta posibilidad suele estar alejada del contexto escolar. Esta situación no solo está influenciada por la brecha digital que afecta de manera desproporcionada a los niños y las niñas de comunidades rurales y urbanas periféricas del contexto intercultural en el cual tuvo lugar el estudio, sino también se relaciona con las actitudes de las escuelas (sus educadores y directivos) frente a la incorporación de la tecnología en el aula. Sus actitudes dejan en evidencia lecturas que asocian la tecnología con la pérdida del control, con un factor de amenaza, distracción y entretención, más que favorables al aprendizaje.

De cualquier manera, la tecnología digital hace presencia en la vida de la infancia. Por ende, corresponde a los adultos, en colaboración con los propios niños y niñas, avanzar hacia una comprensión cuidadosa de sus impactos en el desarrollo de la niñez. De igual manera, es necesario tomar acciones dirigidas a maximizar los beneficios de su uso y mitigar los riesgos.

CONCLUSIONES

Entre los factores clave para una mediación tecnológica pertinente y adecuada de las TIC en el ámbito educativo, se hace énfasis en el papel fundamental del docente y del currículo; lo que implica establecer condiciones que permitan la integración coherente de la tecnología tanto dentro como fuera de las aulas, evitando la prohibición indiscriminada. Estos aspectos están influenciados por las creencias y concepciones sobre la enseñanza, la experiencia docente y las percepciones sociales y comunitarias, que a menudo son contradictorias y opuestas. Es necesario unir esfuerzos para superar la resistencia y la incredulidad digital, y avanzar hacia un uso democrático y efectivo de las tecnologías, sin subestimar los riesgos significativos que enfrentan especialmente los niños y adolescentes en la actualidad.

La integración de las TIC en la vida cotidiana de los niños y las niñas en entornos educativos interculturales tiene una trascendencia en sus prácticas de Oralidad, Lectura y Escritura (OLE). A pesar de las diferencias en el acceso a estas tecnologías, los niños muestran una gran capacidad para adaptarse y utilizarlas de manera creativa. En esa medida, señalarlos como “analfabetos digitales” subestima sus habilidades y perpetúa una visión excluyente. Por otro lado, los dispositivos móviles y televisores han transformado la comunicación familiar y social, y los juegos interactivos desarrollan habilidades lingüísticas. En consecuencia, es fundamentales reconocer y valorar esta interacción tecnológica para propiciar un abordaje educativo adaptado a las realidades actuales.

Finalmente, se reconoce entonces que los niños y las niñas están insertándose rápidamente en el mundo digital, en el que configuran formas creativas para comunicarse, entretenerse y ocupar su tiempo libre. De diversas maneras y con los insumos que tienen disponibles responden a las exigencias cognitivas de la escuela y conservan la interacción

familiar más allá de la convergencia espacio temporal de los cuerpos. Por consiguiente, la mirada del adulto no puede invisibilizar este hecho, mucho menos imponer una visión de los niños y las niñas como sujetos incompletos: los *aún no pueden* (Gaitán y Liebel, 2011; Verhellen, 2002). La reflexión requiere un esfuerzo racionalmente ético que permita proyectar la actuación conjunta con ellos y ellas para encontrar los cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué de la tecnología digital en el mundo infantil.

REFERENCIAS

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Harvard University Press.

CORDEIRO RICCI R.C., COSTA DE PAULO, A.S., PEREIRA BORGES DE FREITAS, A.K., CRISPIM RIBEIRO, I., APRILES PIRES, L.S., LEITE FACINA, M.E., BITENCOURT CABRAL, M., VARREIRA PARUCI, N., CALDATO SPEGIORIN, R., GONZÁLEZ BOGADO, S.S., CHOCIAY JUNIOR, S., NAVARRO CARACHESTI, T., MUSSOLINI LARROQUE, M. (2023). Impacts of technology on children's health: a systematic review. *Rev Paul Pediatr*, 41, e2020504. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2023/41/2020504>

ELGERSMA, C. (2019). Retos virales en redes sociales, uno de los mayores peligros en internet para niños. <https://www.commonsensemedia.org/espanol/blog/13-retos-virales-de-internet-que-tus-hijos-ya-conocen>

GARCÍA, C., LÓPEZ DE AYALA LÓPEZ, M. C., & GARCÍA JIMÉNEZ, A. (2014). Los riesgos de los adolescentes en Internet: Los menores como actores y víctimas de los peligros de Internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 462–485. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1020>

GAITÁN, L. Y LIEBEL, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Síntesis.

GARZÓN, M.L.; GUTIÉRREZ, K. Secuencias didácticas para la producción y comprensión de textos, a través de prácticas discursivas orales y escritas. En: ARBELÁEZ GÓMEZ, M.C. et al. *La escritura académica Un reto para la formación posgradual* (en prensa). Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2021. p. 130-193.

GEE, J. P. (2007). *Good Video Games and Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy*. Peter Lang, New York.

GOODMAN, J., TILY, S. & FIELDING, H. (2023). *Raised With Screens: A Meta-Analysis of the Effect of Child and Parent Technology Use on Children's Behavior and Development*. <http://digital.library.wisc.edu/1793/84265>

HALE, L., & GUAN, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews*, 21, 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2014.07.007>

ICAZA-ÁLVAREZ, D. O., CAMPOVERDE-JIMÉNEZ, G. E., VERDUGO-ORMAZA, D. E., & ARIAS-REYES, P. D. (2019). El analfabetismo tecnológico o digital. *Pol. Con.* (Edición núm. 30), 4(2), 393-406. <https://doi.org/10.23857/pc.v4i2.922>

LEBRUN-HARRIS, L. A., GHANDOUR, R. M., KOGAN, M. D., & WARREN, M. D. (2022). Five-Year Trends in US Children's Health and Well-Being, 2016-2020. *JAMA Pediatrics*, 176(7). <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.0056>

MASCHERONI, G. Y CUMAN, A. (2014). Net children go mobile: final report (with country fact sheets). Entregables D6.4 and D5.2. Milán: Educatt.

MOSES, A. (2023). Technology and Media in Early Childhood Education. *Young Children*. National Association for the Education of Young Children (NAEYC). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/winter2023>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. París, Francia: UNESCO.

RADESKY, J. S., SCHUMACHER, J., & ZUCKERMAN, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, 135(1), 1-3. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251>

SALVATIERRA, F. Y KELLY, V. (2023). *Planeamiento educativo y tecnologías digitales en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Oficina para América Latina y el Caribe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO.

SUING, A., ARROBO, J. Y ESTRELLA, S. (2022). *Comunicación audiovisual, educación y tecnología Cruces y experiencias con el entorno digital*. Quito, Ecuador: Ediciones CIESPAL.

TWENGE, J. M., & CAMPBELL, W. K. (2018). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood*. Atria Books.

UNICEF. (2021). *Growing Up in a Connected World*. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/growing-up-connected-world>.

UNESCO. (2019). *ICTs in Early Childhood Care and Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367016>

VENTOURIS, A., PANOURGIA, C., & HODGE, S. (2021). Teachers' Perceptions of the Impact of Technology on Children and Young People's Emotions and Behaviours. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100081. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100081>

VÁZQUEZ-CALVO, B., ZHANG, L. T., PASCUAL, M., & CASSANY, D. (2019). Fan translation of games, anime, and fanfiction. *Language Learning & Technology*, 23(1), 49–711

VERHELLEN, E. (2002). *La Convención sobre los Derechos del Niño*. Garant.

VITTRUP, B., SNIDER, S., ROSE, K. K., & RIPPY, J. (2016). Parental perceptions of the role of media and technology in their young children's lives. *Journal of Early Childhood Research*, 14(1), 43-54. <https://doi.org/10.1177/1476718X14523749>

WONG, R. S., TUNG, K. T. S., RAO, N., LEUNG, C., HUI, A. N. N., TSO, W. W. Y., FU, K.-W., JIANG, F., ZHAO, J., & IP, P. (2020). Parent Technology Use, Parent-Child Interaction, Child Screen Time, and Child Psychosocial Problems among Disadvantaged Families. *The Journal of Pediatrics*, 0(0). <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.07.006>

CONSULTA PREVIA A LOS PUEBLOS INDIGENAS U ORIGINARIOS EN EL PERÚ, 2011 - 2024

Fecha de aceptación: 01/07/2024

Illich Xavier Talavera Salas

Universidad Nacional del Altiplano
Puno – Perú
<https://orcid.org/0000-0002-4258-9162>

Carmen Eliza Zela Pacori

Universidad Nacional de Juliaca
Juliaca – Perú
<https://orcid.org/0000-0002-2063-3257>

Darío Jesús Portillo Calsina

Universidad Nacional de Juliaca
Juliaca – Perú
<https://orcid.org/0009-0008-6216-5448>

Ronald Mamani Ticona

Universidad Nacional de Juliaca
Juliaca – Perú
<https://orcid.org/0009-0003-8035-0798>

Jhon Mamani Martínez

Universidad Nacional de Juliaca
Juliaca – Perú
<https://orcid.org/0000-0002-7071-3386>

Enrique Gualberto Parillo-Sosa

Universidad Nacional de Juliaca,
<http://orcid.org/0000-0003-0198-987X>
Juliaca – Perú

Wenceslao Quispe Borda

Universidad Nacional del Altiplano
Puno – Perú
<https://orcid.org/0000-0002-4842-3286>

RESUMEN: La consulta previa es un derecho fundamental de los pueblos indígenas u originarios en el Perú, reconocido tanto a nivel nacional como internacional, que busca garantizar su participación en decisiones que afectan sus tierras, territorios, y recursos naturales. Este artículo científico examina la evolución y aplicación de la consulta previa en el Perú desde la promulgación de la Ley de Consulta Previa en 2011 hasta el año 2024, con un enfoque en los procesos llevados a cabo en diferentes departamentos del país y los temas que han sido objeto de consulta. A través de un análisis exhaustivo de datos del Ministerio de Cultura, se identifica una concentración significativa de procesos de consulta en departamentos como Ayacucho, Cusco, Loreto y Ucayali, regiones caracterizadas por su alta actividad extractiva y la presencia de comunidades indígenas. Los temas predominantes en las consultas incluyen la minería, los hidrocarburos, y la protección de áreas naturales y patrimonio cultural, reflejando los intereses y preocupaciones principales de las comunidades locales. Los resultados indican que, aunque la implementación de la consulta previa ha avanzado en varias regiones del país, persisten desafíos

significativos en términos de cobertura, eficacia, y respeto de los derechos de las comunidades afectadas. Asimismo, se discuten las tensiones entre el desarrollo económico y la protección de los derechos indígenas, subrayando la necesidad de fortalecer los mecanismos de consulta para asegurar que todas las comunidades indígenas en el Perú puedan ejercer plenamente su derecho a ser consultadas.

PALABRAS CLAVE: consulta previa, pueblos indígenas, derechos indígenas, desarrollo sostenible, Perú.

PRIOR CONSULTATION WITH INDIGENOUS PEOPLES IN PERU, 2011 – 2024

ABSTRACT: Prior consultation is a fundamental right of indigenous peoples in Peru, recognized both nationally and internationally, which seeks to guarantee their participation in decisions that affect their lands, territories, and natural resources. This scientific article examines the evolution and application of prior consultation in Peru since the enactment of the Law on Prior Consultation in 2011 until 2024, with a focus on the processes carried out in different departments of the country and the issues that have been subject to consultation. Through an exhaustive analysis of data from the Ministry of Culture, a significant concentration of consultation processes is identified in departments such as Ayacucho, Cusco, Loreto and Ucayali, regions characterized by their high extractive activity and the presence of indigenous communities. The predominant themes in the consultations include mining, hydrocarbons, and the protection of natural areas and cultural heritage, reflecting the main interests and concerns of local communities. The results indicate that, although the implementation of prior consultation has advanced in several regions of the country, significant challenges persist in terms of coverage, effectiveness, and respect for the rights of affected communities. The tensions between economic development and the protection of indigenous rights are also discussed, highlighting the need to strengthen consultation mechanisms in order to ensure the protection of indigenous rights.

KEYWORDS: prior consultation, indigenous peoples, indigenous rights, sustainable development, Peru.

INTRODUCCIÓN

Los pueblos indígenas u originarios son aquellos colectivos que tienen su origen en tiempos anteriores al Estado, que tienen lugar en este país o región, conservan todas o parte de sus instituciones distintivas, y que, además, presentan la conciencia colectiva de poseer una identidad indígena u originaria. La consulta previa es un diálogo entre el Estado y los pueblos indígenas u originarios, cuya finalidad es llegar a acuerdos sobre las propuestas, planes, programas, proyectos, leyes, ordenanzas, reglamentos y otras medidas administrativas o legislativas que puedan afectar los derechos colectivos de los pueblos. Los acuerdos a los que se lleguen en el proceso son de cumplimiento obligatorio para ambas partes. Además, es un derecho fundamental reconocido a los pueblos indígenas en el Perú, cuyo objetivo principal es garantizar su participación en decisiones que puedan afectar sus derechos colectivos, territorios, y modos de vida.

Este mecanismo, establecido en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y ratificado por el Perú en 1994, se ha convertido en un componente esencial del marco legal y político para la protección de los derechos de las comunidades indígenas (OIT, 1989). A través de la consulta previa, el Estado peruano tiene la responsabilidad de involucrar a las comunidades en procesos de toma de decisiones que afectan directamente sus tierras, recursos naturales, y cultura, asegurando así que su voz sea escuchada y considerada en la implementación de proyectos de desarrollo y políticas públicas.

El proceso de consulta previa en el Perú ha adquirido relevancia especial en el contexto de la expansión de proyectos extractivos, como la minería, el petróleo, y la explotación forestal, los cuales han generado tensiones significativas entre el Estado, las empresas, y las comunidades indígenas. Estas tensiones surgen principalmente debido a la percepción de que los intereses económicos suelen prevalecer sobre los derechos y el bienestar de las comunidades afectadas (Sánchez, 2017). La implementación de la consulta previa ha sido un desafío complejo, enfrentando críticas tanto por su eficacia como por su alcance real en la protección de los derechos indígenas.

El Ministerio de Cultura, a través del Viceministerio de Interculturalidad, es la entidad encargada de articular con los demás sectores de la política estatal para la implementación del Derecho a la Consulta Previa de los Pueblos Indígenas u Originarios, promoviendo el cumplimiento de La Ley N° 29785, Ley del Derecho a la Consulta Previa y su Reglamento y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). A través de su Dirección de Consulta Previa, como órgano de línea encargado de realizar las acciones vinculadas a la promoción de la implementación del derecho a la consulta previa, brinda asistencia técnica a las entidades promotoras de la realización de procesos de consulta previa en el marco de la normatividad vigente.

Este artículo examina la evolución y aplicación de la consulta previa en el Perú desde la promulgación de la Ley de Consulta Previa en 2011 hasta el año 2024, se busca proporcionar una visión integral de cómo la consulta previa ha impactado en la relación entre el Estado, las empresas, y las comunidades indígenas, y cómo puede fortalecerse para cumplir plenamente con su propósito de proteger los derechos de estos pueblos.

METODOLOGÍA

El presente estudio adoptó un enfoque cuantitativo (Bernal, 2010).. Fue de diseño no experimental, ya que el fenómeno social fue estudiado como se presenta en la realidad y no se manipuló la variable (Martínez & Benítez, 2016), que permitió analizar la implementación y evolución de la consulta previa a los pueblos indígenas u originarios en el Perú desde la promulgación de la Ley de Consulta Previa en 2011 hasta el año 2024.

Mediante la revisión documental, se analizaron los registros de los procesos de consulta previa realizados entre 2011 y 2024, de los 24 departamentos y 1 provincia constitucional del Perú, los cuales fueron obtenidos del Ministerio de Cultura.

Para la visualización de los resultados, se elaboraron figuras que ilustran la distribución geográfica de los procesos de consulta previa, así como los temas más frecuentes abordados en dichos procesos. Estas herramientas permitieron una comprensión más clara de la concentración y alcance de las consultas en diferentes regiones del Perú.

RESULTADOS

Las localidades de los pueblos indígenas u originarios, las cuales corresponden a los espacios geográficos donde habitan y/o ejercen sus derechos colectivos, sea en propiedad o en razón de otros derechos reconocidos por el Estado o que usan u ocupan tradicionalmente. Dichos espacios pueden recibir diferentes denominaciones, entre las cuales destacan las siguientes: anexo, asentamiento, barrio, caserío, comunidad campesina, comunidad nativa, entre otros.

El número total de localidades pertenecientes a pueblos indígenas u originarios a nivel nacional es de 9,235. Asimismo, la población aproximada que vive en estas localidades es de 2,901,496 siendo que 2,405,637 viven en localidades pertenecientes a pueblos indígenas u originarios de los Andes y 495,168 viven en localidades pertenecientes a pueblos indígenas u originarios de la Amazonía, y 691 viven en localidades que forman parte de pueblos indígenas u originarios de los Andes y de la Amazonía (Ministerio de Cultura, 2024).

Hasta la fecha, se tiene información de 55 pueblos indígenas en el Perú, siendo 51 de la Amazonía y 4 de los Andes. En los Andes, se encuentran los pueblos Uro, Jaqaru, Aimara y Quechuas; mientras que en la Amazonía, se encuentran los pueblos Ashaninka, Awajún, Shipibo-Konibo, Shawi, Kukama Kukamiria, Yagua, Matsigenka, Achuar, Wampis, Yanasha, Asheninka, entre otros. Asimismo, existen alrededor de 20 Pueblos Indígenas u Originarios en situación de Aislamiento y/o Contacto Inicial, estos son: los Amahuaca, Isconahua, Chitonahua, Matsigenka, Mashco Piro, Mastanahua, Kakataibo, Murunahua, Yora, entre otros. Estos pueblos viven en los lugares más remotos de la Amazonía peruana y sus territorios están protegidos por el Estado peruano.

En la Figura 1 se observa que, respecto a la pertenencia a un pueblo indígena u originario, las comunidades nativas del departamento de Loreto (1 mil 170) presentan el mayor número con 28 pueblos; le sigue Ucayali, cuyas comunidades (383) declararon pertenecer a 16 pueblos; mientras que, en el departamento de Cajamarca, las comunidades nativas (17) han declarado pertenecer a un solo pueblo.

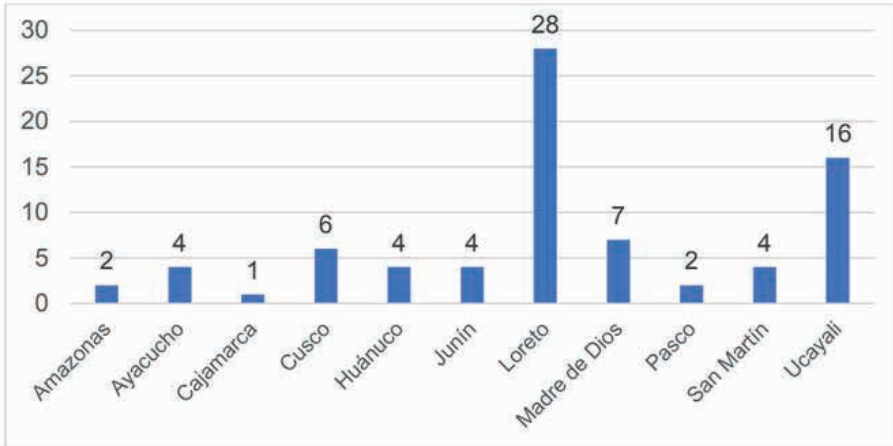


Figura 1- Pertenencia a un pueblo indígena u originario en los departamentos del Perú.

La Figura 2 muestra la distribución y frecuencia de los procesos de consulta previa realizados en distintas regiones del Perú. La gráfica, que utiliza un diagrama de barras combinado con una curva de Pareto, ilustra tanto el número de consultas previas efectuadas en cada región como la acumulación porcentual de estos procesos a lo largo del tiempo. Donde Ayacucho y Cusco encabezan la lista con 15 procesos de consulta previa cada uno, seguidos de Loreto con 14, y Ucayali con 10. Estas regiones, que presentan un mayor número de comunidades indígenas y recursos naturales, han sido las más activas en cuanto a la implementación de la consulta previa, lo que sugiere un enfoque significativo en las áreas con alta concentración de recursos naturales y población indígena.

La curva de Pareto, que se encuentra sobre las barras, indica que aproximadamente el 80% de las consultas se concentran en las primeras seis regiones: Ayacucho, Cusco, Loreto, Ucayali, Apurímac y Puno. Esta concentración refleja una tendencia donde las regiones con mayores conflictos o actividades económicas que afectan a comunidades indígenas han sido priorizadas para la consulta previa. En contraste, regiones como Tumbes, Tacna, San Martín, Piura, entre otras, no presentan ningún proceso de consulta previa registrado, lo que podría reflejar una menor presencia de comunidades indígenas afectadas por proyectos o una falta de implementación de este mecanismo en dichas áreas.

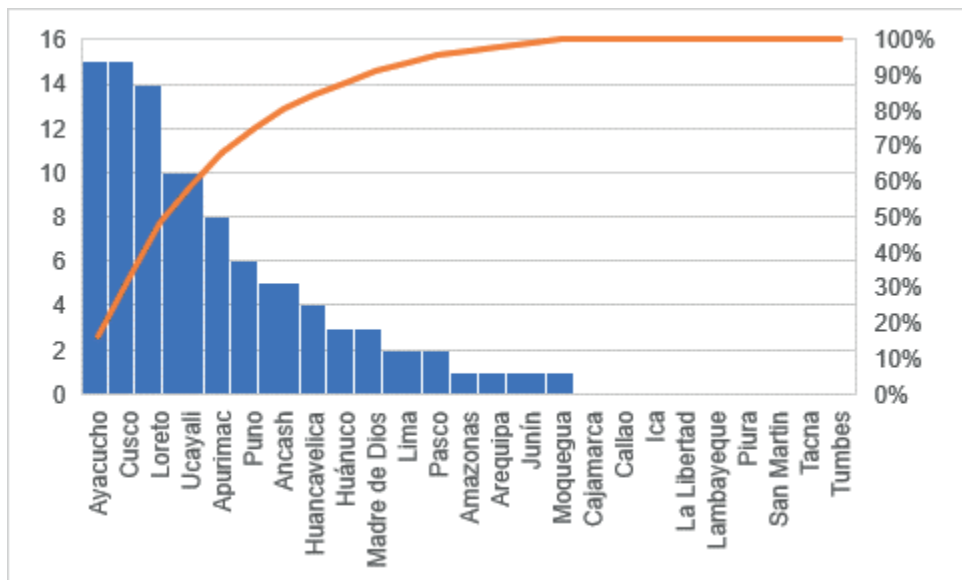


Figura 2 - Consulta previa en los departamentos del Perú

La Figura 3 muestra la distribución de los temas de consulta previa en diferentes departamentos del Perú. Cada departamento está representado en el eje horizontal, mientras que el eje vertical indica el número de procesos de consulta previa que se han llevado a cabo en relación con distintos temas. Los temas están codificados por colores, lo que permite visualizar la diversidad y la frecuencia de los temas abordados en cada región.

Área Natural Protegida: Este tema es dominante en los departamentos de Loreto y Cusco, con 7 y 4 procesos respectivamente. Esto indica una fuerte presencia de proyectos que impactan áreas de conservación ambiental, subrayando la importancia de la consulta previa en contextos de protección del medio ambiente. **Minería:** La minería es un tema predominante en Ayacucho (9 procesos), Cusco (5), y Huancavelica (6). Esto refleja la intensiva actividad minera en estas regiones, la cual tiene un impacto significativo en las comunidades locales, especialmente en aquellas cercanas a los proyectos extractivos.

Hidrocarburos: En Loreto, este tema tiene una notable presencia con 7 procesos, destacando la explotación de recursos hidrocarbúricos como una de las principales actividades económicas que requieren consulta previa en esta región amazónica. **Infraestructura:** Este tema aparece principalmente en Ucayali (3 procesos) y Loreto (2 procesos), lo que sugiere que los proyectos de infraestructura, aunque menos frecuentes, también son relevantes en estas regiones, posiblemente debido a la construcción de carreteras, puentes, y otras infraestructuras de desarrollo.

Medida Nacional: Cusco y Huancavelica tienen 4 y 2 procesos respectivamente relacionados con medidas nacionales, lo que podría implicar consultas previas por la implementación de políticas o proyectos que tienen un alcance que va más allá de lo

regional. Generación Eléctrica: La generación eléctrica aparece con menos frecuencia, con la mayor cantidad de procesos en Puno (2), lo que indica que este tema es de menor relevancia en comparación con otros, pero sigue siendo un área de interés en ciertas regiones.

Patrimonio Cultural: Aunque es un tema menos frecuente, se presenta en departamentos como Ancash y Apurímac, con un proceso cada uno. Esto sugiere la presencia de sitios arqueológicos o culturales que pueden estar en riesgo por nuevos proyectos.

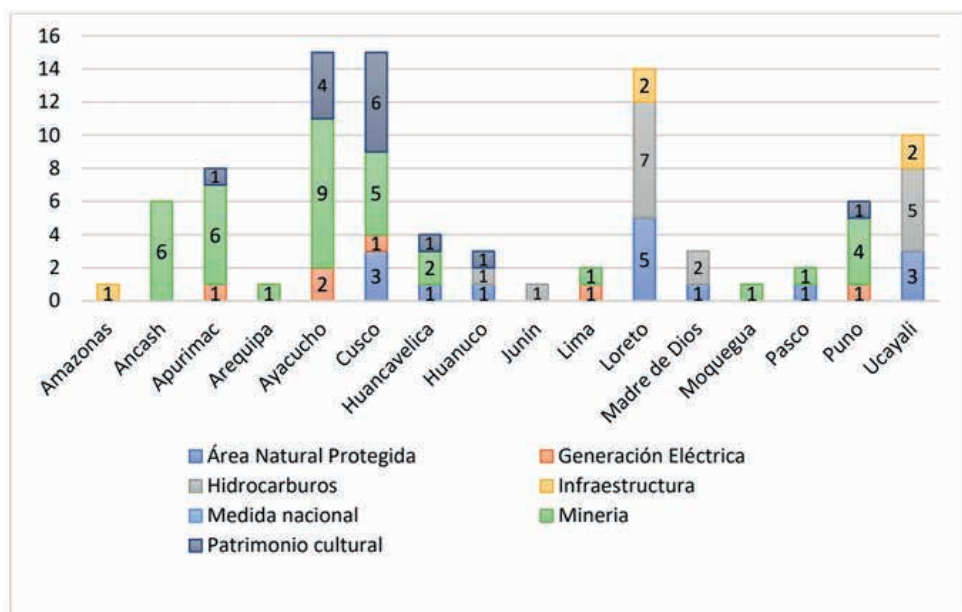


Figura 3 - Distribución de los temas de consulta previa en diferentes departamentos del Perú

DISCUSIÓN

Los resultados representados proporcionan una visión integral de los procesos de consulta previa realizados en el Perú, así como de los temas que han sido objeto de consulta en diferentes departamentos. Esta información es crucial para entender las dinámicas de participación y la incidencia de las comunidades locales en la toma de decisiones que afectan sus territorios y modos de vida.

La distribución de los procesos de consulta previa por departamentos, revela una concentración significativa en ciertas regiones como Ayacucho, Cusco, Loreto y Ucayali. Este patrón sugiere que estas áreas, debido a su riqueza en recursos naturales o su importancia estratégica, han sido el foco de numerosos proyectos que requieren la implementación del mecanismo de consulta previa. La alta frecuencia de consultas en estos departamentos podría estar relacionada con la presencia de proyectos mineros, hidrocarburíferos, y de

infraestructura, que suelen ser los que más afectan a las comunidades indígenas y rurales, tal como se evidencia en estudios previos sobre conflictos sociales y desarrollo en el país (De Echave, 2019).

Por otro lado, departamentos como Madre de Dios, Lima, y Pasco muestran una menor incidencia de procesos de consulta previa. Este hecho podría reflejar una menor actividad extractiva o una menor implementación de proyectos que afecten directamente a las comunidades indígenas en estas regiones. Sin embargo, también podría indicar una subrepresentación en la activación de este mecanismo, lo que podría ser preocupante en términos de la protección de los derechos de las comunidades.

La curva de Pareto en la figura subraya que una minoría de regiones concentra la mayoría de las consultas previas, lo que sugiere que los esfuerzos gubernamentales y de las organizaciones de la sociedad civil deben dirigirse no solo a mantener la efectividad en las regiones con alta actividad de consulta, sino también a expandir y mejorar los mecanismos en las regiones que actualmente están subrepresentadas en este proceso crucial.

En cuanto a los temas consultados según los departamentos, se observa una preponderancia de temas relacionados con la minería y los hidrocarburos en departamentos como Ayacucho, Loreto, y Cusco. Esta distribución está alineada con la realidad geopolítica y económica del Perú, donde la minería y la explotación de hidrocarburos son actividades predominantes y, a menudo, generan tensiones con las comunidades locales debido a los impactos ambientales y sociales asociados (Arellano-Yanguas, 2018).

Además, se destaca la presencia de consultas sobre patrimonio cultural y áreas naturales protegidas, especialmente en regiones como Cusco y Ucayali. Este hecho subraya la importancia de estos temas para las comunidades locales, que buscan proteger sus recursos naturales y su herencia cultural frente a proyectos de desarrollo que podrían alterarlos o destruirlos. La consulta previa en estos casos actúa como un mecanismo esencial para garantizar que las decisiones sobre el uso de los recursos y la implementación de proyectos respeten los valores y derechos de las comunidades afectadas.

Esto pone de manifiesto la importancia de la consulta previa en áreas con un alto impacto potencial en las comunidades y en el medio ambiente. La consulta previa se convierte en un mecanismo clave para mitigar conflictos y asegurar que los derechos de las comunidades locales sean respetados, especialmente en contextos donde los proyectos pueden tener un impacto significativo en su modo de vida, su entorno y su patrimonio cultural.

Esto pone de manifiesto la importancia de la consulta previa en áreas con un alto impacto potencial en las comunidades y en el medio ambiente. La consulta previa se convierte en un mecanismo clave para mitigar conflictos y asegurar que los derechos de las comunidades locales sean respetados, especialmente en contextos donde los proyectos pueden tener un impacto significativo en su modo de vida, su entorno y su patrimonio cultural.

Un aspecto importante a destacar es la dispersión de temas como la infraestructura y la generación eléctrica, que aunque menos frecuentes, también forman parte de los procesos de consulta. Estos temas son relevantes ya que, aunque no sean tan predominantes como la minería o los hidrocarburos, sus impactos pueden ser igualmente significativos, especialmente en términos de desplazamiento de comunidades o alteración de su entorno (Burneo, 2020).

Finalmente, la aparición de medidas nacionales como tema de consulta en departamentos como Cusco y Huancavelica sugiere que la consulta previa no se limita únicamente a proyectos extractivos o de infraestructura, sino que también puede involucrar la implementación de políticas nacionales que afecten a las comunidades indígenas y locales. Esto subraya la amplitud del alcance de la consulta previa en el Perú, que va más allá de los proyectos específicos y abarca también decisiones de política pública que puedan tener repercusiones significativas en estas comunidades.

CONCLUSIONES

En conclusión, los resultados muestran no solo la distribución geográfica y temática de los procesos de consulta previa en el Perú, sino también la importancia de este mecanismo para la defensa de los derechos de las comunidades locales frente a diversos tipos de proyectos de desarrollo. Estos hallazgos destacan la necesidad de fortalecer y ampliar la implementación de la consulta previa para asegurar que todas las comunidades afectadas por proyectos potencialmente perjudiciales tengan la oportunidad de ser escuchadas y de influir en las decisiones que les conciernen directamente. Además, reflejan la diversidad de desafíos que enfrenta el país en términos de desarrollo y protección de derechos, lo que requiere un enfoque integral y adaptativo en la gestión de los procesos de consulta previa.

Así mismo, la diversidad de temas abordados en los procesos de consulta previa en el Perú, reflejan las diferentes realidades y desafíos que enfrentan las comunidades en distintas regiones del país. Este análisis subraya la importancia de la consulta previa como una herramienta para asegurar que los proyectos de desarrollo y las políticas nacionales se implementen de manera que respeten los derechos y las necesidades de las comunidades afectadas, promoviendo así un desarrollo más inclusivo y sostenible.

REFERENCIAS

Arellano-Yanguas, J. (2018). *Minería y conflictos sociales en el Perú: Retrato de una relación compleja*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales*. Pearson Educación

Burneo, M. L. (2020). *Infraestructura, desarrollo y derechos: El caso de los proyectos de inversión en territorios indígenas*. Quito: FLACSO Ecuador.

De Echave, J. (2019). *Conflictos sociales y el reto del desarrollo sostenible en el Perú*. Lima: CooperAcción.

Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2018). III Censo de comunidades nativas 2017. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1598/TOMO_01.pdf

Martínez, H., & Benítez, L. (2016). *Metodología de la investigación social I*. CENGAGE Learning

Ministerio de Cultura. (2011). *Ley de Consulta Previa a los Pueblos Indígenas u Originarios*.

Ministerio de Cultura. (s/f). *Procesos*. <https://consultaprevia.cultura.gob.pe/proceso>

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1989). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*, 1989 (Núm. 169).

Oxfam. (2022). *Informe sobre la Consulta Previa en el Perú: Avances y Desafíos*.

Sánchez, A. (2017). *Consulta previa y derechos indígenas en el Perú: Avances y desafíos*. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 28(2), 125-145.

Smith, J. (2023). *The Dynamics of Prior Consultation in Peru: Indigenous Rights and State Obligations*. Academic Press.

ADILSON TADEU BASQUEROTE: Doctor en Geografía por la Universidad Federal de Santa Catarina, con pasantía de Doctorado Sandwich en el Instituto de Ordenación del Territorio de la Universidad de Lisboa (IGOT/UL). Maestría en Planificación Territorial y Desarrollo Socioambiental de la Universidad Estadual de Santa Catarina (UDESC). Especialista en prácticas pedagógicas interdisciplinarias: Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria (UNIFACVEST). Licenciado en Pedagogía por el Centro Universitario Internacional (UNINTER) y en Estudios Sociales - Geografía por la Universidad de Santa Cruz do Sul. Profesor del Centro Universitario para el Desarrollo del Alto Valle do Itajaí (UNIDAVI). Constituye el consejo editorial, científico y revisor de editoriales y revistas científicas en el área de Docencia y Educación Geográfica. Tiene experiencia en Educación Geográfica y Ambiental, dedicándose en particular al uso de TIDC en Enseñanza y aprendizaje, Enseñanza y Aprendizaje, Recursos didácticos. Paralelamente investiga los siguientes temas: Agroecología, Agricultura Familiar, Género en contextos rurales, Asociaciones agrícolas familiares y Seguridad alimentaria.
<http://orcid.org/0000-0002-6328-1714>

A

Alumnos 13, 15, 16, 42, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 98, 102, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 134, 147, 150, 151, 153, 154, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 184

Anticorrupción 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90

Aprendizaje 6, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 46, 47, 57, 77, 92, 93, 103, 104, 115, 118, 120, 121, 123, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 147, 150, 151, 152, 153, 154, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 181, 182, 194, 196, 197, 198, 201, 202, 215

B

Bilingüe 115, 116, 117, 120

C

Ciencia 9, 18, 39, 40, 43, 45, 46, 52, 54, 104, 125, 128, 152, 163, 198, 204

Científicas 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 215

Competencias 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 55, 69, 77, 91, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 104, 123, 127, 128, 132, 133, 134, 135, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 198, 201, 204

Conocimiento 3, 6, 7, 8, 11, 12, 17, 18, 19, 23, 32, 33, 40, 42, 43, 45, 51, 52, 54, 57, 69, 125, 128, 129, 130, 131, 135, 138, 142, 146, 150, 152, 153, 169, 185, 187, 198

Cultura 3, 12, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 45, 48, 49, 52, 56, 57, 104, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 125, 132, 198, 204

D

Derechos humanos 21, 22, 24, 25, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 49, 51, 52, 57, 81, 84, 85, 86, 89, 122, 198

Desarrollo 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 50, 51, 52, 54, 69, 80, 82, 85, 86, 87, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 126, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 148, 149, 150, 153, 154, 156, 158, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 181, 182, 185, 186, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 215

Diversidad 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 37, 38, 49, 52, 84, 115, 116, 118, 121, 125, 128, 129, 140, 144, 165, 171, 198

Docentes 2, 4, 5, 6, 13, 15, 28, 29, 31, 32, 35, 38, 40, 42, 43, 45, 47, 50, 115, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 144, 145, 147, 148, 156, 172, 176, 179, 181, 194, 195, 196, 197, 198, 204

Doctoral 106, 107, 110, 112, 113

E

Educación 1, 2, 7, 10, 12, 13, 14, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 68, 69, 77, 78, 84, 92, 94, 100, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 145, 147, 148, 149, 150, 155, 156, 168, 170, 173, 174, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 204, 215

Educación intercultural 115, 116, 117, 120

Educativas 14, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 36, 37, 42, 46, 49, 52, 55, 57, 104, 123, 124, 127, 128, 134, 135, 138, 145, 172, 185, 186, 189, 190, 191, 194, 196, 197, 198, 199, 201

Escuelas 33, 37, 38, 49, 94, 95, 104, 115, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 135, 187, 188, 202

Espacio 27, 31, 46, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 99, 155, 161, 164, 191, 200, 203

Estudiantes 5, 6, 11, 15, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 54, 69, 70, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 123, 129, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 149, 150, 153, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198

G

Género 59, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 99, 106, 111, 113, 114, 198, 215

H

Habilidad 71, 72, 73, 74, 76, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 158, 162

Humanidades 11, 38, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 135, 165

Humanismo 48, 50, 51

I

Igualdad 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 36, 38, 52, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 121, 122

Indígenas 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125

J

Juego 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 200

L

Licenciatura 54, 68, 69, 70, 76, 77, 78, 125, 127, 131, 135, 147, 148

M

Mental 94, 95, 98, 170, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193

Musica 182

N

Necesidad 23, 26, 28, 31, 32, 36, 37, 45, 55, 57, 70, 78, 92, 93, 98, 112, 113, 126, 132, 133, 137, 141, 145, 162, 163, 170, 177, 184, 190

Neoliberal 53, 54

P

Patrimonio 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8

Pedagógica 18, 51, 55, 119, 120, 128, 132, 135, 137, 147, 148, 149, 150, 155, 182

Pensamiento crítico 33, 39, 42, 46, 70, 75, 76

Primaria 18, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 115, 120, 122, 124, 125, 126, 127, 132, 133, 135, 215

R

Responsabilidad 40, 56, 125, 127

Riesgos 8, 185, 186, 188, 194, 196, 198, 201, 202, 203

S

Salud 35, 94, 95, 98, 107, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 201

Sociales 9, 12, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 35, 39, 42, 52, 69, 83, 84, 93, 94, 96, 98, 114, 118, 121, 123, 124, 129, 130, 132, 135, 165, 166, 171, 173, 182, 184, 195, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 215

Sociedad 3, 11, 12, 18, 21, 23, 24, 25, 27, 33, 37, 39, 40, 52, 57, 72, 81, 83, 85, 86, 94, 95, 98, 120, 124, 127, 128, 131, 133, 148, 152

Socioemocional 92, 93, 100, 101, 104, 168, 169, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 195

Socioemocionales 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 168, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 191

T

Tecnologías 8, 14, 31, 127, 133, 182, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204

U

Universidad pública 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57

V

Videojugadores 157, 158, 162, 165

EXPLORANDO LAS HUMANIDADES:

perspectivas y reflexiones sobre la
condición humana 2

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

EXPLORANDO LAS HUMANIDADES:

perspectivas y reflexiones sobre la
condición humana 2

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br