



**UNA APROXIMACIÓN DE NUESTRAS
CULTURAS EN UNIÓN CON
LAS CIENCIAS (LIBRO COORDINADO)**



FEBRERO 2025

**UNA APROXIMACIÓN DE NUESTRAS CULTURAS EN UNIÓN CON
LAS CIENCIAS**

**UNA APROXIMACIÓN DE
NUESTRAS CULTURAS EN
UNIÓN CON LAS CIENCIAS
(LIBRO COORDINADO)**

ISBN: 978-628-95101-7-1

Una aproximación de nuestras culturas en
unión con las ciencias

1ª ed. – Colombia - 832 páginas

21 x 29.7 cm

ISBN DIGITAL: 978-628-95101-7-1



1. Conocimiento 2. Educación Adultos

3. Psicología 4. Salud Mental 5. Sexualidad

Derechos exclusivos de edición reservados para todo el mundo:

© Congresos PI

© Sello Editorial: Editorial Congresos PI – Editorial PI

© Editora: Liliana Andrea Calderón Garzón

© Diseño y Artes de Tapas: Mayerly Ruiz Chávez

ISBN DIGITAL: 978-628-95101-7-1

Colombia

Febrero - 2025

Ninguna parte de esta obra, incluido el diseño de su cubierta, podrá ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, químico, fotográfico, por grabación o cualquier otro procedimiento, sin la autorización previa y por escrito de los titulares de los derechos. El incumplimiento de esta disposición podrá constituir una infracción a la legislación vigente en

materia de propiedad intelectual y derechos de autor, con las consecuencias legales correspondientes.



UNA APROXIMACIÓN DE NUESTRAS CULTURAS EN UNIÓN CON LAS CIENCIAS

CRÉDITOS

CAPÍTULO EDUCACIÓN

Susana Ivonne Aguirre Vásquez
Elia Verónica Benavides Pando
Augusto Cahuapaza-Morales
Marcela Katherine Chapués Andrade
Liliana Andrea Calderón Garzón
Diego León Durango Oquendo
Patricio Espinoza Castro
María Rosa Fernández
Felipe Yony Gómez-Cáceres
Lorena González Ros
Carolina Jiménez Lira
Annebelle Pena Lima Magalhães Cruz
Edgar Francisco Ordoñez Bencomo
Martha Ornelas Contreras
Leidy Johanna Orrego Colorado
Graciela Beatriz Plachot González
Teresa Pozo Rico
Patricia Bibiana Ramírez
Erika Minerva Varela Baltier
Denisse Velásquez Barrenechea
María del Carmen Zueck Enríquez

CAPÍTULO PSICOLOGÍA

Susanna Ivonne Aguirre Vásquez
Elia Verónica Benavides Pando
Humberto Blanco Vega
Edgar Borunda Zueck
Juan Felipe Briceño Romero
Michelle Anahí Canales Acosta
Mario Córdoba
Nery Esperanza Cuevas Ocampo
Patricio Espinoza Castro
María Rosa Fernández
Raúl Alejandro Hernández Fierro
Carolina Jiménez Lira
Perla Jannet Jurado García
Cristian Alejandro Melo Saldaña
Juan Sebastián Murillo González
Martha Ornelas Contreras
Melissa Judith Ortiz-Barrero
Carlos Javier Ortiz Rodríguez
Laura Alejandra Pasto-Castiblanco
Jesús Enrique Peinado Pérez
Luis Alejandro Polanco Mancera
Teresa Pozo Rico
Nelly Revollo Carrillo
Cindy Lorena Rincón-Gantiva
Patricia Bibiana Ramírez
Sara Valentina Rodríguez-Montejo
Jhorman Nicolás Suárez Cordero
Erika Minerva Varela Baltier
Sandra Luz Espinosa Zamudio
María del Carmen Zueck Enríquez

UNA APROXIMACIÓN DE NUESTRAS CULTURAS EN UNIÓN CON LAS CIENCIAS

CAPÍTULO SALUD MENTAL

Raúl Ricardo Quiroga

CAPÍTULO SEXUALIDAD

Bárbara Regina Valenzuela Zambrano
Nicole Alejandra Jerez Figueroa

CRÉDITOS	4
CAPÍTULO EDUCACIÓN	8
CAPÍTULO PSICOLOGÍA	443
CAPÍTULO SALUD MENTAL	779
CAPÍTULO SEXUALIDAD	809



IPaE

Subjetividades y Vínculos



CONGRESOS PI

Promoviendo la Investigación

CAPÍTULO

EDUCACIÓN



TABLA DE CONTENIDO CAPÍTULO EDUCACIÓN

ADOLESCENTES SALUDABLES: EXPLORANDO LA AUTOEFICACIA EN CUIDADO FÍSICO Y ALIMENTACIÓN	11
HEALTHY ADOLESCENTS: EXPLORING SELF-EFFICACY IN PHYSICAL CARE AND NUTRITION	11
ERIKA MINERVA VARELA BALTIER	11
MARTHA ORNELAS CONTRERAS.....	11
ELIA VERÓNICA BENAVIDES PANDO	11
CAROLINA JIMÉNEZ LIRA.....	11
AULAS EN EL BOSQUE: REDEFINIENDO ENFOQUE FOREST KINDERGARTEN EN ENTORNOS RURALES CHILENOS	34
CLASSROOMS IN THE FOREST: REDEFINING THE FOREST KINDERGARTEN APPROACH IN RURAL CHILEAN CONTEXTS.....	34
DENISSE VELÁSQUEZ BARRENECHEA	34
PATRICIO ESPINOZA CASTRO	34
EDUCACIÓN DECOLONIAL BASADA EN LAS OBRAS DE BOTERO: PREVENCIÓN DE LA GORDOFOBIA, BULLYING Y CYBERBULLYING	71
DECOLONIAL EDUCATION BASED ON BOTERO'S WORKS: PREVENTION OF FATPHOBIA, BULLYING AND CYBERBULLYING	71
ANNEBELLE PENA LIMA MAGALHÃES CRUZ	71
EDUCAR PARA LA INTERCONEXIÓN: MÁS ALLÁ DEL AFECTO, HACIA UNA FORMACIÓN INTEGRAL QUE VALORE LA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA CON LAS MASCOTAS.....	101
LILIANA ÁNDREA CALDERÓN GARZÓN.....	101
EL ENTORNO SOCIOCULTURAL COMO RECURSO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN PARVULARIA, EN ESCUELAS RURALES DE LA COMUNA DE FLORIDA Y HUALQUI, CHILE	157
THE SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT AS AN EDUCATIONAL RESOURCE FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN RURAL SCHOOLS IN FLORIDA AND HUALQUI, CHILE.....	157
DENISSE VELÁSQUEZ BARRENECHEA	157
PATRICIO ESPINOZA CASTRO	157
EL ROL DE LOS ASESORES EDUCATIVOS EN EL INICIO DE LA VIDA UNIVERSITARIA.....	187
THE ROLE OF EDUCATIONAL ADVISORS AT THE BEGINNING OF UNIVERSITY LIFE.....	187
LEIDY JOHANNA ORREGO COLORADO	187
EMPODERANDO LA EDUCACIÓN: UN ANÁLISIS DE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	207
EMPOWERING EDUCATION: AN ANALYSIS OF ACADEMIC SELF-EFFICACY IN UNIVERSITY STUDENTS	207
EDGAR FRANCISCO ORDOÑEZ BENCOMO	207
SUSANA IVONNE AGUIRRE VÁSQUEZ	207
ELIA VERÓNICA BENAVIDEZ PANDO.....	207
MARÍA DEL CARMEN ZUECK ENRÍQUEZ.....	207

CAPITULO EDUCACIÓN

ENFOQUES CREATIVOS Y APRENDIZAJE TRANSCULTURAL: IMPULSANDO EL CAMBIO GLOBAL DESDE LA PSICOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN	230
CREATIVE APPROACHES AND TRANSCULTURAL LEARNING: DRIVING GLOBAL CHANGE THROUGH PSYCHOLOGY AND EDUCATION	230
LORENA GONZÁLEZ ROS	230
TERESA POZO RICO.....	230
INTELIGENCIAS DE CARTÓN: ¿ATRAPADOS SIN SALIDA?.....	257
CARDBOARD INTELLIGENCES: TRAPPED WITH NO WAY OUT?.....	257
PATRICIA BIBIANA RAMÍREZ	257
MARÍA ROSA FERNÁNDEZ	257
METODOLOGÍA PARA DISEÑAR PLANES UNIVERSITARIOS CON IMPACTO EN LA ECONOMÍA FAMILIAR	298
METHODOLOGY FOR DESIGNING UNIVERSITY PLANS WITH IMPACT ON THE FAMILY ECONOMY	298
FELIPE YONY GÓMEZ-CÁCERES	298
AUGUSTO CAHUAPAZA-MORALES	298
LAS TENDENCIAS QUE SURGEN DE LAS NARRATIVAS DE LOS MAESTROS EN EL EJERCICIO DE SU LABOR	330
DIEGO LEÓN DURANGO OQUENDO	330
.....	347
PROGRAMA APOYO ESCOLAR LICEO UNIVERSIDAD DE NARIÑO COMO PRÁCTICA INCLUSIVA E INNOVADORA EN LA REGIÓN.....	375
SCHOOL SUPPORT PROGRAM AT THE LICEO UNIVERSIDAD DE NARIÑOAS AN INCLUSIVE AND INNOVATIVE PRACTICE IN THE REGION.....	375
MARCELA KATHERINE CHAPUÉS ANDRADE.....	375
¿QUÉ COMUNICAMOS LAS DOCENCIAS UNIVERSITARIAS ENTRE SILENCIOS, GESTOS, MIRADAS Y CERCANÍAS EN NUESTRAS AULAS?	394
WHAT DO UNIVERSITY TEACHINGS COMMUNICATE BETWEEN SILENCES, GESTURES, LOOKS AND CLOSENESSES IN OUR CLASSROOMS?	394
GRACIELA BEATRIZ PLACHOT GONZÁLEZ.....	394

**ADOLESCENTES SALUDABLES: EXPLORANDO LA AUTOEFICACIA
EN CUIDADO FÍSICO Y ALIMENTACIÓN**

**HEALTHY ADOLESCENTS: EXPLORING SELF-EFFICACY IN PHYSICAL CARE
AND NUTRITION**

Erika Minerva Varela Baltier
Martha Ornelas Contreras
Elia Verónica Benavides Pando
Carolina Jiménez Lira
Universidad Autónoma de Chihuahua
México

Investigación Descriptiva

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue comparar la percepción de autoeficacia en el cuidado de la alimentación y salud física, en adolescentes deportistas y no deportistas. Participantes: 229 adolescentes Chihuahuenses de 15 a 18 años, media de 16.12 y una desviación estándar de 0.92. De los cuales 104 (45.4%) son deportistas y 125 (54.6%) no deportistas. Utilizando el muestreo por conveniencia para seleccionar la muestra. Instrumento. Escala de Autoeficacia en el Cuidado de la Alimentación y Salud Física (ACASF), con 28 ítems agrupados en cinco factores (Ejercicio Físico, Cuidado de la

CAPITULO EDUCACIÓN

Alimentación, Afrontamiento de Problemas, Evitación del Consumo de Alcohol y Evitación del Consumo de Tabaco). Diseño: Descriptivo, no experimental y transversal. Los análisis de varianza multivariante y univariados revelaron que, en la Autoeficacia relacionada con la práctica deportiva, los adolescentes deportistas presentan mayor autoeficacia percibida actualmente y deseada en el Factor Ejercicio Físico en comparación con los no deportistas. De manera muy similar, en el Factor Afrontamiento De Problemas, fueron los adolescentes deportistas quienes se perciben con mejor Autoeficacia que los no deportistas. En conclusión, el presente estudio revela el papel predictor que ejerce la Autoeficacia sobre la práctica de actividad física, lo que permite tener un enfoque más claro sobre la influencia que ejerce la autoeficacia en la toma de decisiones para mejorar el cuidado físico de los adolescentes. Esto facilita el diseño de intervenciones que promuevan la salud física, de este grupo poblacional.

PALABRAS CLAVE

Autoeficacia, cuidado de la alimentación, salud física, adolescentes, deportistas, no deportistas.

ABSTRACT

The objective of this study was to compare the perception of self-efficacy in caring for nutrition and physical health in adolescent athletes and non-athletes. Participants: 229 Chihuahuan adolescents aged 15 to 18, mean of 16.12 and standard deviation of 0.92. 104 (45.4%) athletes and 125 (54.6%) non-athletes. Using convenience sampling to select the sample. Instrument. Self-Efficacy Scale in Eating Care and Physical Health

(ACASF), with twenty-eight items grouped into five factors (Physical Exercise, Food Care, Coping with Problems, Avoidance Alcohol Consumption and Avoidance Tobacco Consumption). Design: Descriptive, non-experimental, and transversal. The multivariate and univariate variance analyses revealed that in Sports Practice-Related Self-Efficacy, adolescent athletes exhibit higher current and desired perceived self-efficacy in the Physical Exercise Factor compared to non-athletes. Similarly, in the Problem-Solving Coping Factor, adolescent athletes perceive themselves as having better self-efficacy than non-athletes. In conclusion, the present study highlights the predictive role of self-efficacy in physical activity practice, providing a clearer understanding of how self-efficacy influences decision-making for improving the physical well-being of adolescents. This facilitates the design of interventions that promote the physical health of this population group.

KEYWORDS

Self-efficacy, nutrition care, physical health, adolescents, athletes, non-athletes.

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud ha definido la actividad física como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos, con el consiguiente consumo de energía. Los niños y adolescentes de 5 a 17 años deberían dedicar al menos un promedio de 60 minutos al día a actividades físicas moderadas a intensas, principalmente aeróbicas, a lo largo de la semana; así como aeróbicas intensas, aquellas

CAPITULO EDUCACIÓN

que fortalecen los músculos y los huesos, al menos tres días a la semana (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2024)

Actualmente la inactividad física va en aumento, gracias a las comodidades que proporcionan los avances tecnológicos. Este comportamiento sedentario se debe al entretenimiento que ofrecen los dispositivos electrónicos y la promoción del uso excesivo de teléfonos inteligentes y con ello el acceso a las redes sociales, lo cual impacta negativamente con la disminución de movimiento que influye en el rendimiento corporal favoreciendo la aparición de enfermedades y disminuyendo la calidad de vida, ya que afecta tanto a la salud física como a la psicológica (Hernández, 2015; Ortiz et al., 2021; Soriano et al., 2023).

En México solo el 33% de la población mexicana mayor de 12 años dedica tiempo para realizar ejercicio o deporte (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI], 2021). En el año 2021, el 28.6% de la población mayor de 18 años indicó que nunca había realizado ninguna actividad físico-deportiva (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI], 2022).

La autoeficacia se define como un juicio personal sobre nuestras capacidades para superar desafíos o realizar acciones que conduzcan a un resultado positivo (Bandura, 1977). Es un indicador válido para predecir la práctica de actividad física, asimismo, es una herramienta valiosa para determinar el éxito que se tendrá al llevar a cabo dicha práctica (García et al., 2020; Nápoles et al., 2020).

Para que las personas cambien hábitos sedentarios por otros más saludables, deben estar convencidas de su capacidad para lograrlo, de no ser así, lo abandonarán debido a su inseguridad. Es por esto que modificar las creencias de autoeficacia respecto a la actividad física puede fomentar el compromiso con esta conducta y su mantenimiento (Herrera et al., 2013).

REVISIÓN DE LA LITERATURA

La segunda década de vida (10 a 19 años) marca un período de profunda transformación. Durante esta etapa, los jóvenes comienzan a interactuar con el mundo de una manera nueva: se abren a oportunidades inexploradas, adquieren habilidades valiosas y experimentan emociones hasta entonces desconocidas. En esta etapa, su enfoque se expande más allá del núcleo familiar para formar conexiones significativas con sus pares. En el mundo hay 1.200 millones de adolescentes: se trata de la generación más numerosa de la historia, así como la más educada y urbanizada (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2023).

Este periodo es crucial para establecer las bases de una buena salud. Los adolescentes experimentan un crecimiento acelerado en aspectos físicos, cognitivos y psicosociales, comienzan a establecer patrones de comportamiento relacionados con la alimentación, la actividad física, el consumo de sustancias psicoactivas y la actividad sexual. Dependiendo de las decisiones que tomen, estos comportamientos pueden proteger su salud y la de los demás o poner en riesgo su bienestar en el presente o el futuro (Borrás, 2014).

CAPITULO EDUCACIÓN

La autoeficacia en la actividad física mide la confianza de las personas para realizar y mantener el ejercicio físico. En el ámbito de la investigación, se ha establecido que la percepción de autoeficacia en relación con el ejercicio desempeña un papel mediador significativo en la implementación de dicho comportamiento saludable (Enríquez et al., 2020). Un alto nivel de autoeficacia puede fomentar la percepción de competencia en la actividad física, lo que a su vez fortalece la intención y la participación en diversas actividades físicas (De Souza et al., 2013).

Existen diferencias significativas entre las personas que practican actividad física y las que no lo hacen, identificando en las primeras, destrezas y habilidades como mayor concentración y autoconfianza. La práctica regular de actividad física aporta beneficios psicológicos mejorando la sensación de fortaleza, seguridad y control sobre uno mismo y el entorno, lo que a su vez mejora la percepción de autoeficacia. La psicología del deporte se encarga de estudiar la conducta de quienes participan en estas actividades y el impacto de los factores psicológicos en su bienestar físico (Hernández, 2015).

OBJETIVO

El presente trabajo tiene como objetivo realizar un estudio de carácter descriptivo con el fin de comparar la percepción de autoeficacia en adolescentes y su participación en actividades físicas. El propósito principal de este estudio es responder a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la influencia de la autoeficacia en la participación de actividades físicas en adolescentes? A través de este análisis, pretendemos ofrecer evidencia empírica y datos que puedan servir de base para el desarrollo de programas de intervención adaptados a las necesidades de este grupo de edad.

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

Para la realización de este estudio se contó con la participación voluntaria de 229 adolescentes mexicanos, inscritos en escuelas de educación media superior de la ciudad de Chihuahua, con edades entre 15 y 18 años, con una media de 16.12 y una desviación estándar de 0.92. De los cuales 104 (45.4%) son deportistas y 125 no deportistas (54.6%). Se utilizó el muestreo por conveniencia.

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión para la selección de la muestra: (1) no tener ninguna discapacidad que impida completar el cuestionario, (2) presentar el asentimiento informado firmado por el propio adolescente y (3) contar con el consentimiento informado firmado por sus tutores legales, en el caso de los adolescentes menores de edad. El único criterio de exclusión fue no responder a todos los ítems del cuestionario.

INSTRUMENTO

Para medir la autoeficacia se utilizó el instrumento Escala de Autoeficacia en el Cuidado de la Alimentación y Salud Física (ACASF) de Blanco et al. (2016). Es un cuestionario, administrado por computadora, de 28 ítems relacionados con conductas de cuidado de la salud, agrupados en cinco factores: 1) Ejercicio Físico con 6 ítems; 2) Cuidado de la Alimentación con 6 ítems; 3) Afrontamiento de Problemas con 6 ítems; 4) Evitación del Consumo de Tabaco con 5 ítems y 5) Evitación del Consumo de Alcohol con 5 ítems.

CAPITULO EDUCACIÓN

Es una escala tipo Likert, donde el encuestado responde en una escala de 0 a 10, qué tan capaz se siente (Escenario Actual), qué tanto interés tiene en ser capaz (Escenario Interés) y si se esfuerza en cambiar, qué tan capaz sería (Escenario de Cambio) para realizar las conductas relacionadas con el cuidado de la salud (Figura 1). A partir de las respuestas a los tres escenarios, se obtienen tres índices:

1. Autoeficacia percibida actualmente. Respuestas del Escenario Actual.
2. Autoeficacia deseada. Respuestas del Escenario Interés.
3. Autoeficacia alcanzable en el futuro. Respuestas del Escenario Cambio.

Además de las preguntas destinadas a recopilar los datos demográficos de cada participante, se formuló una pregunta específica para determinar si los participantes practicaban deporte. La pregunta fue: ¿Pertenece a alguna selección de tu escuela o participas de manera regular en algún torneo o competencia? las opciones de respuesta eran SÍ/NO.

Figura 1

Ejemplo de respuesta para los ítems del cuestionario ACASF.

Page 26: auto encuesta de la calidad que corresponde a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Evitar el consumo de tabaco a pesar de las presiones de mis amigos

1 2 3 4 5

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Evitar el consumo de tabaco a pesar de las presiones de mis amigos

1 2 3 4 5

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Evitar el consumo de tabaco a pesar de las presiones de mis amigos

1 2 3 4 5

ACEPTAR

VARIABLE EXPLICATIVA

PRÁCTICA DEPORTIVA: Se clasifica en dos categorías, deportista (adolescentes que pertenecen a alguna selección de su escuela o participan de manera regular en algún torneo o competencia) y no deportista.

VARIABLES DE RESPUESTA

Promedio ponderado de los puntajes de los tres índices antes descritos en cada uno de los factores Ejercicio Físico, Cuidado de la Alimentación, Afrontamiento de Problemas, Evitación del Consumo de Tabaco y Evitación del Consumo de Alcohol.

DISEÑO

Para el presente estudio se utilizó un diseño descriptivo, no experimental y transversal. No se manipulan intencionalmente las variables, no se asignan sujetos al

CAPITULO EDUCACIÓN

azar y se recopilan y analizan datos en un solo punto en el tiempo. El objetivo es describir las variables y examinar su incidencia o interrelación en ese momento específico, siguiendo la metodología propuesta por Hernández-Sampieri (2023). Se destaca que este estudio se llevó a cabo de acuerdo con las directrices establecidas en la Declaración de Helsinki.

PROCEDIMIENTO

Para obtener el consentimiento informado, se contactó a las autoridades educativas y a los directores de las escuelas de educación media superior seleccionadas para informarles sobre el proyecto. Una vez que las autoridades educativas y los padres o tutores dieron su consentimiento, invitamos a los estudiantes a participar. Los participantes completaron la “Escala de Autoeficacia en el Cuidado de la Alimentación y Salud Física” en computadora, antes de comenzar se les presentó el consentimiento informado. Se les ofrecieron dos opciones para dar su asentimiento: “Sí, quiero” y “No quiero”. Si elegían “No quiero”, el sistema cerraba el cuestionario. El cuestionario se completó en una sesión de 30 minutos, durante la cual se les explicó la importancia de la investigación y cómo navegar por el instrumento. Se les pidió a los estudiantes que respondieran con honestidad y se les aseguró la confidencialidad de sus respuestas. Al final de la sesión, se agradeció a los estudiantes por su participación.

Los resultados se recogieron utilizando el módulo generador de resultados del editor de escala versión 2.0. de Blanco et al. (2013).

Este estudio fue aprobado por el Comité Científico de la Secretaría de Investigación de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua y cumple con todas las regulaciones establecidas en la Ley General de Salud Mexicana sobre Investigación para la Salud.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

Se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar) para las variables de respuesta. Habiendo verificado que los datos cumplían con los supuestos de los análisis estadísticos paramétricos, se realizó un análisis multivariante de varianza (MANOVA), seguido de análisis de varianza univariados (ANOVAs). Estos análisis se utilizaron para examinar las diferencias entre deportistas y no deportistas en relación con la percepción de Autoeficacia en los factores: Ejercicio Físico, Cuidado de la Alimentación, Afrontamiento de Problemas, Evitación del Consumo de Tabaco y Evitación del Consumo de Alcohol.

El tamaño del efecto se estimó mediante la eta cuadrado (η^2). Para los análisis post hoc, se empleó la prueba de Bonferroni.

Los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS versión 21.0 para Windows. Se estableció un nivel de significación estadística en $p=.05$.

La Tabla 1 muestra las medias y desviaciones estándar de los puntajes en el Factor Ejercicio Físico, junto con los resultados del MANOVA y los ANOVAs subsiguientes. El MANOVA reveló diferencias globales significativas en las puntuaciones de los índices de autoeficacia según la práctica deportiva (Lambda de Wilks = .774; $p <$

CAPITULO EDUCACIÓN

.001; $\eta^2 = .226$). Los ANOVAs posteriores indicaron que los deportistas se perciben con un mayor nivel de autoeficacia ($F = 65.951$, $p < .001$), así como mayor nivel de autoeficacia deseada ($F = 42.345$, $p < .001$) y autoeficacia alcanzable ($F = 47.874$, $p < .001$) que los no deportistas.

Tabla 1

Análisis de varianza para el Factor Ejercicio Físico de acuerdo con la variable Práctica Deportiva.

	Práctica Deportiva		F	η^2
	No Deportista N=125	Deportista N=104		
Autoeficacia percibida actualmente	6.68 (2.38)	8.83 (1.38)	65.951***	.225
Autoeficacia deseada	7.07 (2.31)	8.85 (1.71)	42.345***	.157
Autoeficacia alcanzable en el futuro.	7.66 (2.21)	9.29 (1.03)	47.874	.174

Nota: * = $p < .05$ ** = $p < .01$ *** = $p < .001$. La desviación estándar aparece entre paréntesis debajo de cada media

La Tabla 2 muestra las medias y desviaciones estándar de los puntajes en el Factor Cuidado de la Alimentación. El MANOVA no mostró diferencias globales significativas en las puntuaciones de los índices de autoeficacia según la práctica deportiva (Lambda de Wilks = .993; $p > .05$; $\eta^2 = .007$).

Tabla 2

Medias y desviaciones estándar para el Factor Cuidado de la Alimentación de acuerdo con la variable Práctica Deportiva.

	Práctica Deportiva	
	No Deportista N=125	Deportista N=104
Autoeficacia percibida actualmente	6.78 (2.42)	6.94 (2.92)
Autoeficacia deseada	7.10 (2.62)	6.97 (3.09)
Autoeficacia alcanzable en el futuro.	7.66 (2.48)	7.72 (2.56)

Nota: La desviación estándar aparece entre paréntesis debajo de cada media

La Tabla 3 muestra las medias y desviaciones estándar de los puntajes en el Factor Afrontamiento de Problemas, junto con los resultados del MANOVA y los ANOVAs subsiguientes. El MANOVA reveló diferencias globales significativas en las puntuaciones de los índices de autoeficacia según la práctica deportiva (Lambda de Wilks = .949; $p < .05$; $\eta^2 = .051$). Los ANOVAs posteriores indicaron que los deportistas se perciben con mayor nivel en su autoeficacia ($F = 8.697$, $p < .01$). Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre la autoeficacia deseada y alcanzable.

CAPITULO EDUCACIÓN

Tabla 3

Análisis de varianza para el Factor Afrontamiento de Problemas de acuerdo con la variable Práctica Deportiva.

	Práctica Deportiva		F	η^2
	No Deportista N=125	Deportista N=104		
Autoeficacia percibida actualmente	7.25 (1.89)	7.99 (1.88)	8.697**	.037
Autoeficacia deseada	7.91 (2.01)	8.32 (1.89)	2.518	.011
Autoeficacia alcanzable en el futuro.	8.26 (1.77)	8.67 (1.60)	3.287	.014

Nota: * = $p < .05$ ** = $p < .01$ *** = $p < .001$. La desviación estándar aparece entre paréntesis debajo de cada media

La Tabla 4 muestra las medias y desviaciones estándar de los puntajes en el Factor Evitación del Consumo de Tabaco. El MANOVA no reveló diferencias globales significativas en las puntuaciones de los índices de autoeficacia según la práctica deportiva (Lambda de Wilks = .995; $p > .05$; $\eta^2 = .005$).

Tabla 4

Medias y desviaciones estándar para el Factor Evitación del Consumo de Tabaco de acuerdo con la variable Práctica Deportiva.

	Práctica Deportiva	
	No Deportista N=125	Deportista N=104
Autoeficacia percibida actualmente	8.74 (2.36)	8.73 (2.49)
Autoeficacia deseada	8.56 (2.64)	8.64 (2.55)
Autoeficacia alcanzable en el futuro.	9.04 (2.03)	8.98 (2.36)

Nota: La desviación estándar aparece entre paréntesis debajo de cada media

La Tabla 5 muestra las medias y desviaciones estándar de los puntajes en el Factor Evitación Consumo Alcohol. El MANOVA no reveló diferencias globales significativas en las puntuaciones de los índices de autoeficacia según la práctica deportiva (Lambda de Wilks = .981; $p > .05$; $\eta^2 = .019$).

Tabla 5

Medias y desviaciones estándar para el Factor Evitación del Consumo de Alcohol de acuerdo con la variable Práctica Deportiva.

	Práctica Deportiva	
	No Deportista N=125	Deportista N=104
Autoeficacia percibida actualmente	8.37 (2.35)	8.83 (1.94)

CAPITULO EDUCACIÓN

Autoeficacia deseada	8.27 (2.63)	8.52 (2.36)
Autoeficacia alcanzable en el futuro.	8.90 (2.14)	9.18 (9.02)

Nota: La desviación estándar aparece entre paréntesis debajo de cada media

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio consistió en comparar la percepción de autoeficacia en adolescentes y su participación en actividades físicas a través del cuestionario Escala de Autoeficacia en el Cuidado de la Alimentación y Salud Física (ACASF) de Blanco et al. (2016)

Los resultados indican que, en relación con la Práctica Deportiva, son los adolescentes deportistas quienes presentan mayor Autoeficacia percibida y deseada en el Factor Ejercicio Físico en comparación con los no deportistas, mientras que la Autoeficacia Alcanzable en el Futuro es similar en ambos grupos.

Estos hallazgos se refuerzan con los encontrados en el estudio realizado por De Souza y colaboradores, quienes concluyeron que existe una asociación positiva entre la autoeficacia y la práctica de actividad física, por lo que aumentar los niveles de autoeficacia puede ser una estrategia importante para la promoción de la actividad física (De Souza et al., 2013). Por otro lado, García y colaboradores encontraron que quienes se perciben con baja autoeficacia para la actividad física tienen mayor probabilidad de ser inactivos físicamente (García et al., 2020).

En el Factor Afrontamiento de Problemas, los deportistas también se perciben mejor en su Autoeficacia actual, si bien, no hay diferencias en la Autoeficacia deseada o futura. Este hallazgo se puede relacionar con lo concluido por Hernández (2015), donde menciona que existen diferencias entre las personas que practican actividad física y las que no, identificando en las primeras destrezas y habilidades como: concentración superior, niveles más altos de autoconfianza, pensamientos más positivos, mayor compromiso y una actitud más decidida. La actividad física regular favorece, desde una perspectiva psicológica, un enfoque optimista y mejor disposición para afrontar la vida.

La sensación de autoeficacia aminora el estrés, ya que las personas con alta autoeficacia ven los problemas como retos, no como amenazas y enfrentan los desafíos con perseverancia y esfuerzo, porque creen que pueden alcanzar sus metas (Herrera et al., 2013). En el estudio realizado por Blanco et al. (2019), se encontró que la autoeficacia en la práctica del ejercicio físico tiene capacidad predictiva en la autoeficacia en el afrontamiento de problemas.

Para los factores de Cuidado de la Alimentación, Evitación del Consumo de Tabaco y Evitación del Consumo de Alcohol, la percepción de Autoeficacia es similar en los tres escenarios evaluados, independientemente de si existe o no práctica deportiva. Esta falta de diferencias significativas puede sugerir la presencia de factores externos en ambos grupos (deportistas y no deportistas) como factores individuales, sociales y ambientales que pueden influir o no, en el consumo de tabaco y alcohol (Pimienta et al., 2020).

CAPITULO EDUCACIÓN

Este estudio sobre exploración de la Autoeficacia en Cuidado Físico y Alimentación en Adolescentes revela el papel predictor que ejerce la percepción de Autoeficacia sobre la práctica de actividad física, así como el éxito en el mantenimiento de la conducta. Estos hallazgos permiten tener un enfoque más claro sobre la influencia que ejerce la Autoeficacia percibida en la toma de decisiones encaminadas a mejorar el cuidado físico en los adolescentes, lo cual puede facilitar el diseño de intervenciones para promover la salud física en este grupo etario.

Sin embargo, es necesario ampliar esta investigación estudiando a otras poblaciones y otros factores psicológicos que puedan influir en la percepción de autoeficacia.

Los datos obtenidos en el presente estudio pueden ofrecer información importante para el diseño y elaboración de estrategias de intervención orientadas hacia los adolescentes, que promuevan la práctica de actividades físico-deportivas. Esto podría favorecer la salud física de los adolescentes.

Las limitaciones de la presente investigación es que se sugiere aumentar el tamaño de la muestra. El tipo de instrumento utilizado, ya que es de auto reporte y podría presentar sesgo en la información debido a la deseabilidad social. Otra limitante es que se realizó con una muestra de adolescentes chihuahuenses, por lo cual no se pueden generalizar sus resultados.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. General Learning Press.
- Blanco, H., Ornelas, M., Tristán, J. L., Cocca, A., Mayorga-Vega, D., López-Walle, J., & Viciano, J. (2013). Editor for creating and applying computerise surveys [Arbitrado]. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 106, 935-940. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.105>
- Blanco, J. R., Ornelas, M., Viciano, J., & Rodríguez-Villalobos, J. M. (2016). Composición factorial de una escala de autoeficacia en el cuidado de la alimentación y salud física en universitarios mexicanos [Indexado]. *Nutrición Hospitalaria*, 33(2), 379-385.
- Blanco, L. H., Díaz-Leal, A. C., Ornelas, M., Mondaca, F., & Solano-Pinto, N. (2019). La autoeficacia en el cuidado de la salud en la predicción de la satisfacción con la vida en universitarias mexicanas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 3(52), 53-65. <https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.05>
- Borrás, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico de Holguín*, 18(1), 5 - 7
- De Souza, C., Rech, C., Sarabia, T., Rodriguez, C., & Siqueira, R. (2013). Autoeficácia e atividade física em adolescentes de Curitiba, Paraná, Brasil. *Saúde Pública*, 29(10), 2039-2048. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/0102-311X00127312>

CAPITULO EDUCACIÓN

Enríquez, M., Hernández, P., Leiva, J., Peche, P., Molina, J., & Moreno, N. (2020).

Dimensiones de Autoeficacia para el Ejercicio por Tipo de Actividad en Adultas Mayores Independientes. *Cuadernos de psicología del deporte*, 20(2), 276-285.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2023). *Desarrollo y participación de la adolescencia*

García, F., Herazo, Y., Sánchez, L., Barbosa, E., Coronado, A., Corro, E., . . . Redondo, C. (2020). Autoeficacia hacia la actividad física en escolares colombianos. *Retos*, 38, 390-395.

Hernández-Sampieri, R. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw- Hill.

Hernández, L. (2015). Factores psicológicos en la actividad física y el deporte. *Revista Arjé*, 10(18), 70-78.

Herrera, I., Medina, S., Rueda, S., & Cantero, F. (2013). Bases para el desarrollo de la autoeficacia en programas para la promoción de la actividad física. *Apuntes de Psicología*, 31, 109-116.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2021). *Estadísticas a propósito del día internacional del deporte para el desarrollo y la paz*

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2022). *Módulo de práctica deportiva y ejercicio físico 2021*

Nápoles, N., Blanco, H., Peinado, J., Zueck, M., Robles, G., González, M., & Ordoñez, E. (2020). Autoeficacia en el Cuidado de la Alimentación y la Salud Física en Adolescentes Chihuahuenses. *European Scientific Journal*, 16(8), 17-30. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n8p17>

Organización Mundial de la Salud. (2024). *Actividad física*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Ortíz, J., Del Pozo, J., Alfonso, R., Gallardo, D., & Álvarez, F. (2021). Efectos del sedentarismo en niños en edad escolar: revisión sistemática de estudios longitudinales. *Retos*, 40, 404-412.

Pimienta, I., Viteri, J., Verano, N., Chuquimarca, D., & Wong, L. (2020). Consumo de alcohol y tabaco en estudiantes de pregrado de la modalidad presencial en instituciones de educación superior. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), 1-16. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2021>

Soriano, J., Jiménez, D., & Sastre, S. (2023). Una revisión sistemática de la importancia del ejercicio físico sobre la autoeficacia y aprendizaje del estudiante. *Retos*, 48, 911-918.

RESEÑAS AUTORES

ERIKA MINERVA VARELA BALTIER

Licenciada en Educación Física y Maestra en Psicomotricidad. Docente de educación física en nivel de preescolar. Actualmente estudiante del Doctorado en

CAPITULO EDUCACIÓN

Ciencias de la Cultura Física en la Universidad Autónoma de Chihuahua, con beca otorgada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCyT). Las áreas de interés para publicación incluyen la Imagen Corporal, Autoeficacia y otros factores psicológicos relacionados con la práctica de la actividad física.

MARTHA ORNELAS CONTRERAS

Doctora en Actividad Física y Salud, profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, líder del Cuerpo Académico UACH-CA-121 “Desarrollo Personal, Actividad Física y Calidad de Vida”, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II, cuenta con publicaciones en temas como: la autoeficacia, el autoconcepto, el bienestar psicológico, los estilos atributivos y la imagen corporal, entre otros.

ELIA VERÓNICA BENAVIDES PANDO

Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, Doctora en Ciencias de la Cultura Física, integrante del Cuerpo Académico UACH-CA-121 “Desarrollo Personal, Actividad Física y Calidad de Vida”, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Las publicaciones realizadas se enfocan en temas como bienestar psicológico, autoconcepto, autoeficacia, imagen corporal, estilos atributivos entre otros.

CAROLINA JIMÉNEZ LIRA

Doctora en Psicología por la Universidad de Carleton en Ottawa, Canadá. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Como investigadora, su interés se centra en la relación entre el desarrollo de las habilidades motrices y numéricas en preescolar. Ha participado en proyectos nacionales e internacionales creando nexos con investigadores de América del Norte, Europa y América del Sur. Reconocida como Investigador Nacional Nivel I y miembro de la Mathematical Cognition and Learning Society.

AGRADECIMIENTOS

Nuestro más sincero agradecimiento al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT) por el valioso apoyo financiero al otorgar una beca al primer autor de esta investigación.

**AULAS EN EL BOSQUE: REDEFINIENDO ENFOQUE FOREST
KINDERGARTEN EN ENTORNOS RURALES CHILENOS**

**CLASSROOMS IN THE FOREST: REDEFINING THE FOREST KINDERGARTEN
APPROACH IN RURAL CHILEAN CONTEXTS**

Denisse Velásquez Barrenechea
Patricio Espinoza Castro
Universidad San Sebastián - Campus Tres Pascualas
Concepción – Chile

Investigación Mixta

RESUMEN

El estudio analiza la implementación del enfoque Forest Kindergarten en escuelas rurales de Chile, específicamente en las comunas de Florida y Hualqui. Este modelo pedagógico, utiliza el entorno natural como aula para promover el aprendizaje experiencial y el desarrollo integral de los niños, abordando desafíos en la educación rural, como la desconexión con la naturaleza y la rigidez curricular.

Los objetivos del estudio incluyen identificar estrategias adaptables al contexto local, analizar las condiciones ambientales y proponer prácticas educativas innovadoras. La investigación sigue un enfoque sociocrítico y utiliza métodos mixtos. Entre los hallazgos cualitativos destacan estrategias como el juego libre, la exploración sensorial

y el uso del entorno natural como tercer educador, promoviendo autonomía, habilidades socioemocionales y creatividad. Los resultados cuantitativos evidenciaron mejoras significativas en la atención ($p < 0.05$) y la creatividad ($p < 0.01$), además de una reducción en el estrés infantil.

El estudio identifica factores facilitadores, como el acceso a áreas verdes, y obstáculos, como infraestructura limitada y barreras culturales. A partir de estos hallazgos, se propone una guía de actividades contextualizadas que integra el juego simbólico, actividades creativas y caminatas educativas.

El presente estudio concluye que el enfoque Forest Kindergarten es una alternativa innovadora y sostenible para transformar la educación inicial en contextos rurales, fomentando una conexión emocional con la naturaleza y promoviendo la sostenibilidad. Propone expandir investigaciones similares en otras regiones para validar los resultados y desarrollar capacitaciones docentes enfocadas en pedagogías basadas en la naturaleza

PALABRAS CLAVES

Forest kindergarten, entorno natural, educación rural, aprendizaje experiencial, aprendizaje al aire libre, aulas en el bosque.

ABSTRACT

The study analyzes the implementation of the Forest Kindergarten approach in rural schools in Chile, specifically in the communes of Florida and Hualqui. This

CAPITULO EDUCACIÓN

pedagogical model uses the natural environment as a classroom to promote experiential learning and holistic child development, addressing challenges in rural education such as disconnection from nature and rigid curricula.

The study's objectives include identifying strategies adaptable to the local context, analyzing environmental conditions, and proposing innovative educational practices. The research follows a socio-critical approach and employs mixed methods. Among the qualitative findings, strategies such as free play, sensory exploration, and the use of the natural environment as a "third teacher" stand out, fostering autonomy, socio-emotional skills, and creativity. Quantitative results showed significant improvements in attention ($p < 0.05$) and creativity ($p < 0.01$), along with a reduction in children's stress levels.

The study identifies facilitating factors, such as access to green areas, and obstacles, such as limited infrastructure and cultural barriers. Based on these findings, a guide of contextualized activities is proposed, integrating symbolic play, creative activities, and educational walks.

The study concludes that the Forest Kindergarten approach is an innovative and sustainable alternative for transforming early childhood education in rural contexts, fostering an emotional connection with nature and promoting sustainability. It suggests expanding similar research in other regions to validate the results and developing teacher training focused on nature-based pedagogies

KEYWORDS

Forest Kindergarten, natural environment, rural education, experiential learning, Outdoor learning, Forest school

INTRODUCCIÓN

La educación rural enfrenta desafíos significativos que afectan tanto el acceso como la calidad del aprendizaje en comunidades alejadas, especialmente en el contexto de la educación infantil. En este nivel educativo, considerado la base para el desarrollo integral de las personas, es crucial garantizar experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas. Sin embargo, en Chile, las escuelas rurales, que representan el 13% del sistema educativo, suelen operar con recursos limitados, prácticas descontextualizadas y currículos rígidos que no aprovechan el entorno natural circundante (MINEDUC, 2023).

Desde una perspectiva global, la UNESCO (2020) destaca que más del 50% de los niños sin acceso a la educación viven en áreas rurales. Esto enfatiza la necesidad de implementar estrategias innovadoras y sostenibles que integren el entorno natural como un recurso educativo. En este sentido, el enfoque Forest Kindergarten, surgido en Dinamarca en los años 50, se presenta como una metodología transformadora que utiliza el entorno natural para promover el aprendizaje a través de la exploración, el juego libre y la indagación, alineándose con los principios de la educación ambiental y el desarrollo sostenible.

CAPITULO EDUCACIÓN

La desconexión entre los niños y su entorno natural, conceptualizada como "Trastorno por Déficit de Naturaleza" (Louv, 2005), ha evidenciado la importancia de reconectar a las nuevas generaciones con la naturaleza. Esto no solo fomenta el desarrollo de habilidades socioemocionales, creatividad y autonomía (González et al., 2018), sino que también promueve una educación más inclusiva y equitativa, acorde con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

En este sentido, desde la discusión bibliográfica Hargreaves (2003) destaca la necesidad de alejarse de modelos educativos homogéneos y de entrenamiento, argumentando que las comunidades más vulnerables suelen recibir una educación menos creativa.

El problema central se enfoca en la falta de prácticas pedagógicas que utilicen el entorno natural como recurso educativo en las escuelas rurales chilenas. Las preguntas que guían este estudio son: ¿Qué estrategias didácticas del enfoque Forest Kindergarten pueden ser implementadas en la realidad local de Hualqui y Florida? ¿Cuáles son las condiciones facilitadoras y obstaculizadoras para dicha implementación? ¿Cómo se pueden adaptar las estrategias a las características específicas del entorno natural de estos establecimientos?

Carranza y Montoya (2018) proponen el enfoque "Forest Kindergarten", que promueve la autonomía, la indagación y una conexión profunda con la naturaleza, permitiendo un desarrollo integral de los niños. Esto implica un cambio cultural y paradigmático, abriéndose a nuevas formas de enseñanza, en este contexto, el presente estudio en las comunas de Florida y Hualqui, Chile, busca comprender estas dinámicas

y proponer prácticas pedagógicas basadas en el "Forest Kindergarten". Los objetivos específicos incluyen: identificar estrategias innovadoras adaptables al contexto local, analizar las condiciones del entorno natural y vincular estas estrategias a los facilitadores identificados.

La investigación busca responder a la creciente necesidad de transformar los métodos de enseñanza tradicionales en educación infantil, promoviendo una educación más conectada con el entorno natural. Este estudio es relevante tanto a nivel teórico como práctico, pues aborda una brecha de conocimiento sobre metodologías alternativas en el contexto educativo chileno. Además, tiene implicaciones directas en la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con la sostenibilidad ambiental.

Entre las limitaciones previstas destacan las barreras culturales en la aceptación del enfoque por parte de las familias, la disponibilidad de recursos naturales y las posibles reticencias institucionales hacia cambios pedagógicos significativos. Las variables clave del estudio incluyen el entorno natural, las estrategias didácticas y las condiciones socioculturales del contexto.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

El concepto de Forest Kindergarten, también conocido como "Bosque Escuela", representa un enfoque educativo centrado en la naturaleza como un espacio clave para el aprendizaje de niños menores de seis años. Este modelo pedagógico se fundamenta en la creencia de que el contacto directo con el entorno natural favorece un desarrollo integral que abarca las dimensiones física, emocional, cognitiva y social de los infantes.

CAPITULO EDUCACIÓN

La revisión de la literatura permite establecer los fundamentos conceptuales y metodológicos necesarios para contextualizar la investigación sobre la implementación del enfoque Forest Kindergarten en el contexto educativo chileno. Este enfoque educativo alternativo, basado en el aprendizaje al aire libre, enfatiza el contacto con la naturaleza como un medio para el desarrollo integral de los niños y niñas. A través de una revisión de teorías pedagógicas, investigaciones previas y su aplicabilidad en contextos locales, se busca fundamentar la importancia de este modelo en el sistema de Educación Parvularia en Chile.

El término Forest Kindergarten combina dos palabras clave: “Forest” (“bosque”) y “Kindergarten” (“jardín de niños”). El concepto de “Kindergarten” tiene sus raíces en el pensamiento de Friedrich Froebel, quien en el siglo XIX concebía la educación infantil como un proceso de crecimiento natural, similar al desarrollo de las plantas en un jardín. Este principio filosófico encuentra su expresión contemporánea en el Forest Kindergarten, donde el bosque se transforma en un aula sin paredes que fomenta el aprendizaje a través de la exploración, el juego y la interacción directa con el medio natural.

Según Bruchner (2017), el Forest Kindergarten se distingue por priorizar la enseñanza en un ambiente natural, lejos de las aulas tradicionales, promoviendo experiencias de aprendizaje al aire libre sin importar las condiciones climáticas. En lugar de libros y materiales didácticos convencionales, los elementos naturales como ramas, piedras, hojas y el terreno mismo se convierten en herramientas pedagógicas esenciales. Este modelo educativo también es conocido por otros nombres, como “Escuela al Aire

Libre” o “Outdoor Kindergarten”, pero su esencia radica en utilizar la naturaleza como el principal recurso para el aprendizaje.

El modelo de Forest Kindergarten ha sido ampliamente estudiado en diversos contextos internacionales, especialmente en países como Alemania, Suecia y Dinamarca, donde tiene una tradición de varias décadas. En Alemania, por ejemplo, el concepto de Waldkindergarten se formalizó en la década de 1950 y se ha consolidado como una opción educativa respetada dentro del sistema escolar. Según Maynard (2007), estos programas han demostrado tener un impacto positivo en el desarrollo de habilidades motoras, cognitivas y socioemocionales en niños de entre 3 y 6 años.

En los países escandinavos, como Suecia y Dinamarca, el Forest Kindergarten es un componente fundamental del sistema educativo inicial. Las investigaciones de Sobel (2008) destacan que los niños que participan en programas al aire libre desarrollan una conexión emocional con la naturaleza, lo que influye en comportamientos proambientales en el futuro. Además, estos programas fomentan la creatividad y la resolución de problemas, ya que los niños enfrentan constantemente retos en un entorno cambiante y no estructurado.

Por otro lado, en el Reino Unido, los programas de Forest School han ganado popularidad como una forma de complementar la educación formal. Waite et al. (2016) identificaron que las escuelas bosque en este contexto promueven el bienestar físico y mental de los niños, ayudándolos a desarrollar una mayor resiliencia y habilidades de colaboración.

CAPITULO EDUCACIÓN

En Chile, el enfoque de Forest Kindergarten es relativamente nuevo, pero ha comenzado a ganar atención debido a los beneficios potenciales que ofrece en el desarrollo infantil. Moraga-Villablanca (2024) analizó los beneficios de los programas de Bosque Escuela en Concepción, destacando mejoras en la autonomía, habilidades socioemocionales y bienestar general de los niños. Este estudio subraya que los entornos naturales proporcionan un espacio seguro para la exploración y el aprendizaje independiente, elementos clave para el desarrollo temprano.

A partir de lo anterior, se evidencia que, tanto en contextos internacionales como en Chile, se destacan los beneficios del aprendizaje al aire libre en el desarrollo integral de los niños.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DEL ENFOQUE FOREST KINDERGARTEN

El Forest Kindergarten se basa en principios pedagógicos que priorizan el aprendizaje experiencial, el desarrollo de la autonomía y la conexión emocional con el entorno. Estas ideas están profundamente arraigadas en las teorías de educadores como Froebel, Dewey y Montessori.

El aprendizaje experiencial es un pilar central del Forest Kindergarten. Según Kolb (1984), este enfoque permite a los niños aprender a través de la experiencia directa, involucrándolos activamente en su propio proceso de aprendizaje. En el contexto del Forest Kindergarten, los niños exploran su entorno natural, resolviendo problemas de manera creativa y desarrollando habilidades prácticas que son difíciles de adquirir en un aula tradicional.

La autonomía es otro componente esencial de este enfoque. Según Sandseter (2022), los niños que participan en programas de Forest Kindergarten tienden a ser más independientes y capaces de tomar decisiones por sí mismos. Esta autonomía se fomenta al permitir que los niños exploren y aprendan a su propio ritmo, sin la estructura estricta de un currículo convencional.

Finalmente, el Forest Kindergarten enfatiza la importancia de desarrollar una conexión emocional con la naturaleza. Según Cudworth et al. (2021), esta conexión no solo beneficia el bienestar emocional de los niños, sino que también los motiva a adoptar comportamientos sostenibles en el futuro. El contacto directo con la naturaleza les permite comprender su interdependencia con el medio ambiente, lo que es fundamental para enfrentar los desafíos ambientales actuales.

Los principios que estructuran el Forest Kindergarten buscan garantizar una educación integral y sostenible para los niños/as.

El aprendizaje basado en la naturaleza es el principio esencial del Forest Kindergarten, centrado en que los niños/as aprendan a través de experiencias directas con su entorno natural. Louv (2005) introduce el concepto de "Trastorno por Déficit de Naturaleza", destacando la desconexión creciente entre los niños/as y su entorno natural. Este fenómeno puede generar problemas de salud física y emocional, como obesidad, estrés y falta de creatividad. En este sentido, el Forest Kindergarten busca contrarrestar este déficit al ofrecer experiencias enriquecedoras que permitan a los niños/as desarrollar una conexión emocional con el medio ambiente.

CAPITULO EDUCACIÓN

El Forest Kindergarten no se limita a una experiencia única; se concibe como un proceso continuo, de larga duración que requiere sesiones periódicas y repetidas en entornos naturales. Sobel (2008) enfatiza la importancia de la continuidad y la repetición en el aprendizaje en la naturaleza, permitiendo que los niños/as internalicen los cambios estacionales y desarrollen un sentido de pertenencia al mundo natural.

Según Cree y McCree (2013), esta continuidad fomenta un aprendizaje profundo y duradero, que contrasta con las experiencias de aprendizaje fragmentadas de los entornos escolares tradicionales.

El objetivo de este enfoque es fomentar un desarrollo integral que abarque lo físico, emocional, social y cognitivo. Bruchner (2017) destacan que el contacto regular con la naturaleza mejora la condición física al promover el movimiento constante, como correr, saltar y escalar. Además, estas actividades fortalecen las habilidades motoras gruesas y finas de los niños/as.

En el ámbito emocional, el Forest Kindergarten desarrolla la resiliencia y la autorregulación. Sobel (2008) argumenta que la naturaleza proporciona un entorno seguro pero desafiante donde los niños/as pueden aprender a manejar sus emociones y superar dificultades.

Un aspecto destacado del Forest Kindergarten es la posibilidad de que los niños/as exploren su entorno con cierto grado de libertad, lo que les permite asumir riesgos controlados y aprender de ellos. Cree y McCree (2013) resaltan que el juego al

aire libre y la toma de riesgos controlados son fundamentales para desarrollar confianza, autogestión y habilidades de resolución de problemas.

Aunque el juego libre y la exploración son pilares fundamentales, el papel del educador es clave en este enfoque. Cudworth et al. (2021) señala que los educadores en entornos naturales deben actuar como facilitadores, garantizando la seguridad y proporcionando oportunidades para que los niños/as exploren y descubran de manera autónoma.

Los educadores no solo garantizan la seguridad de los niños/as, sino que también actúan como guías y mediadores, facilitando el aprendizaje al responder preguntas, plantear retos y estimular la reflexión. Además, es esencial que los educadores tengan formación en primeros auxilios y en pedagogías basadas en la naturaleza.

El Forest Kindergarten se adapta a las necesidades, intereses y ritmos individuales de cada niño/a. Sandseter (2022) subraya que el aprendizaje debe ser individualizado, permitiendo que cada infante marque su propio ritmo y tome un papel activo en su proceso educativo, lo que potencia su curiosidad y creatividad innatas. La flexibilidad y adaptación al ritmo de cada niño/a es un principio esencial.

Las actividades no están predeterminadas, sino que surgen de la interacción espontánea con el entorno, permitiendo que cada infante sea el protagonista de su propio aprendizaje. Esta flexibilidad también fomenta la inclusión, ya que permite adaptar las actividades a las capacidades y necesidades específicas de cada niño/a.

CAPITULO EDUCACIÓN

En conclusión, los principios del Forest Kindergarten no solo transforman la forma en que los niños/as aprenden, sino también cómo se relacionan con su entorno y consigo mismos. Este enfoque innovador ofrece una solución integral a los desafíos de la educación moderna, promoviendo una infancia plena y conectada con la naturaleza.

El enfoque del Forest Kindergarten ha demostrado un impacto positivo en diversas áreas del desarrollo infantil, planteándose como una alternativa innovadora frente a los modelos educativos tradicionales. Este enfoque, fundamentado en la educación al aire libre y la inmersión en entornos naturales, promueve una serie de beneficios que abordan tanto la salud física y mental como las habilidades socioemocionales, la creatividad, el pensamiento crítico y la conciencia ambiental.

Por una parte, el contacto frecuente con la naturaleza en los programas de Forest Kindergarten ha sido identificado como un factor clave para reducir el sedentarismo y mejorar la salud física de los niños/as. González et al. (2022) destacan que el movimiento constante en entornos al aire libre fortalece la coordinación motriz y el sistema inmunológico, reduciendo al mismo tiempo problemas como la obesidad infantil. Estas actividades implican caminar, correr y explorar terrenos irregulares, lo que también contribuye al desarrollo del equilibrio y la fuerza muscular. Además, la exposición a la luz solar promueve la síntesis de vitamina D, esencial para el crecimiento óseo.

En el ámbito de la salud mental, el contacto con la naturaleza se ha asociado con la disminución de los niveles de estrés y ansiedad. Chiumento et al. (2018) encontraron que las actividades en espacios naturales proporcionan un entorno tranquilo y reparador que ayuda a los niños/as a regular sus emociones y a encontrar un equilibrio emocional.

Este aspecto resulta especialmente relevante en un contexto donde el uso excesivo de tecnología ha incrementado los niveles de estrés y aislamiento en edades tempranas. Por su parte, Sobel (2008) argumenta que los entornos naturales ofrecen un espacio seguro donde los niños/as pueden procesar sus emociones y desarrollar resiliencia frente a situaciones desafiantes.

En Chile, un estudio de Moraga-Villablanca (2024) sobre programas de Bosque Escuela en Concepción demostró mejoras significativas en el bienestar general y la autonomía de los niños/as, señalando que la libertad de movimiento y exploración en la naturaleza favorece un desarrollo integral al reducir la sobrecarga cognitiva asociada a los entornos educativos tradicionales, promoviendo así una mayor conexión con el entorno y consigo mismos.

El desarrollo de habilidades socioemocionales es uno de los pilares más destacados del Forest Kindergarten. Los entornos naturales fomentan la empatía y la colaboración entre los niños/as, quienes trabajan juntos para resolver problemas o participar en actividades grupales. Moraga-Villablanca (2024) enfatiza que la convivencia en espacios abiertos y la ausencia de estructuras jerárquicas estrictas permiten a los niños/as desarrollar una mayor comprensión de las emociones propias y ajenas. Esta interacción constante promueve una comunicación efectiva y fortalece los lazos sociales.

La autorregulación es otra habilidad que se ve potenciada en este enfoque educativo. Navarro (2023) señala que los niños/as enfrentan situaciones desafiantes en los entornos naturales, como cruzar un arroyo o resolver conflictos con sus compañeros, lo que les permite aprender a gestionar sus emociones y comportamientos de manera

CAPITULO EDUCACIÓN

efectiva. Estas experiencias también contribuyen al desarrollo de la resiliencia, definida como la capacidad de adaptarse a los cambios y superar las adversidades. Moraga-Villablanca et al. (2024) argumenta que los niños/as que participan en programas de Bosque Escuela muestran una mayor capacidad para enfrentar retos, tanto en el ámbito personal como en el social, lo que los prepara para los desafíos de la vida adulta.

Un aspecto fundamental es la oportunidad que estos entornos ofrecen para que los niños/as desarrollen su sentido de identidad y pertenencia. Sobel (2008) destaca que la interacción constante con la naturaleza no solo refuerza la autoestima, sino que también fomenta un profundo respeto hacia los demás y hacia el entorno. Este sentido de pertenencia es esencial para construir relaciones saludables y para el desarrollo de una conciencia colectiva.

El Forest Kindergarten se caracteriza por utilizar la naturaleza como un "aula viva" que estimula la creatividad y el pensamiento crítico en los niños/as. Sobel (2008) argumenta que los materiales naturales, como ramas, piedras y hojas, ofrecen infinitas posibilidades de exploración y creación. Estas herramientas no estructuradas invitan a los niños/as a usar su imaginación y a resolver problemas de manera independiente, lo que fortalece su capacidad para pensar de forma innovadora.

Moraga-Villablanca et al. (2024) señala que esta metodología también promueve habilidades de reflexión y comunicación. Al enfrentarse a situaciones del mundo real, como construir un refugio con elementos naturales o planificar una actividad grupal, los niños/as desarrollan una comprensión más profunda de su entorno y aprenden a

expresar sus ideas de manera efectiva. Este proceso también los ayuda a cuestionar su entorno y a proponer soluciones creativas a los desafíos que enfrentan.

Por otro lado, Cudworth et al. (2021) resalta que el enfoque del Forest Kindergarten incentiva una curiosidad innata que es fundamental para el aprendizaje continuo. Al explorar la naturaleza, los niños/as adquieren un conocimiento práctico y significativo que no solo enriquece su desarrollo cognitivo, sino que también los prepara para enfrentar problemas complejos en el futuro. Esta combinación de creatividad y pensamiento crítico es una de las razones por las que este modelo educativo está ganando popularidad en todo el mundo.

Uno de los objetivos centrales del Forest Kindergarten es inculcar una conciencia ecológica en los niños/as desde edades tempranas. Sobel (2008) sostiene que las experiencias de aprendizaje en la naturaleza no solo desarrollan conocimientos prácticos sobre el medio ambiente, como la identificación de plantas y animales, sino que también fomentan una conexión emocional con el entorno. Esta conexión es fundamental para generar actitudes positivas hacia la conservación y la sostenibilidad.

Bermeosolo Beltrán (2023) argumenta que los niños/as que participan en programas de Bosque Escuela muestran un mayor compromiso con el cuidado del medio ambiente y una comprensión más profunda de los desafíos ecológicos actuales. Estas experiencias los preparan para convertirse en agentes de cambio, capaces de promover soluciones sostenibles en sus comunidades. Además, Moraga-Villablanca et al. (2024) destaca que este enfoque educativo permite a los niños/as aprender sobre la

CAPITULO EDUCACIÓN

interconexión de los sistemas naturales, lo que les ayuda a desarrollar un pensamiento sistémico y una visión global.

En el contexto actual de crisis ambiental, la educación ecológica se ha vuelto más relevante que nunca. Chiumento et al. (2018) enfatizan que las generaciones futuras enfrentarán desafíos ambientales sin precedentes, y que la formación en conciencia ambiental desde edades tempranas es esencial para garantizar un futuro sostenible. El Forest Kindergarten, al conectar a los niños/as con la naturaleza de manera profunda y significativa, les proporciona las herramientas y valores necesarios para asumir este reto con responsabilidad y compromiso.

Fundamentos Teóricos que sostienen la investigación

La Teoría del Aprendizaje Experiencial (Kolb, 1984) establece que el aprendizaje significativo ocurre cuando los individuos interactúan activamente con su entorno, participando en un ciclo continuo de experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación. Este modelo pone énfasis en el papel del estudiante como agente activo en su propio proceso de aprendizaje, en contraste con enfoques tradicionales que privilegian la recepción pasiva de información.

Kolb (1984) define cuatro etapas fundamentales en este ciclo de aprendizaje, la experiencia concreta, en la cual el individuo se involucra en una experiencia directa y sensorial, permitiéndole acumular datos y percepciones. La observación reflexiva, que permite reflexionar sobre esta experiencia, identificando patrones y conectándola con conocimientos previos. La conceptualización abstracta traduciendo las observaciones en

comprensiones, finalizando con la experimentación activa, poniendo en práctica las ideas derivadas, lo que genera nuevas experiencias y da inicio al ciclo nuevamente. El enfoque Forest Kindergarten es una aplicación clara de esta teoría.

Louv (2005) por su parte argumenta que la desconexión con la naturaleza está vinculada a un aumento en problemas de salud física, mental y social, como obesidad, ansiedad, depresión y disminución de habilidades sociales.

Según Louv (2005) factores como la urbanización, el uso excesivo de tecnologías y la falta de acceso a espacios verdes han contribuido a que los niños pasen menos tiempo al aire libre. Esto no solo limita su desarrollo físico, sino que también afecta su bienestar emocional y su capacidad para establecer conexiones significativas con otros y con el mundo natural.

El modelo Forest Kindergarten responde directamente a esta problemática al reincorporar el entorno natural como parte esencial del proceso educativo. Al realizar actividades como caminar por senderos, trepar árboles o participar en juegos cooperativos al aire libre, los niños no solo fortalecen su salud física, sino que también desarrollan habilidades emocionales como la resiliencia, la autoestima y la capacidad de resolución de problemas.

Además, estudios han demostrado que el contacto con la naturaleza tiene un impacto positivo en la atención y el comportamiento de los niños. Por ejemplo, investigaciones realizadas por Kuo y Taylor (2004) encontraron que los niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) mostraron una mejora

CAPITULO EDUCACIÓN

significativa en su concentración después de pasar tiempo en espacios verdes. En este sentido, el enfoque Forest Kindergarten no solo mitiga los efectos del Trastorno por Déficit de Naturaleza, sino que también contribuye a la creación de una generación más consciente y conectada con el medio ambiente.

El marco curricular chileno, a través de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) destacan la importancia del ambiente como un tercer educador, un concepto que subraya el papel del entorno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas bases establecen que el ambiente debe ser diseñado para promover experiencias significativas que estimulen el desarrollo integral de los niños en áreas cognitivas, sociales, emocionales y físicas.

En este contexto, el modelo Forest Kindergarten se alinea con el marco curricular chileno al ofrecer un entorno de aprendizaje abierto y desafiante que fomenta la curiosidad y la creatividad. Los espacios naturales utilizados en este enfoque se convierten en laboratorios vivos donde los niños pueden explorar, experimentar y aprender a través del juego.

Las Bases Curriculares también destacan la importancia del juego como estrategia fundamental de aprendizaje en la educación parvularia. En los Forest Kindergartens, el juego no estructurado es una práctica central. Al interactuar con elementos naturales como piedras, ramas y agua, los niños desarrollan habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y colaboración. Además, este tipo de juego promueve la autorregulación y la autonomía, dos competencias esenciales para el desarrollo integral.

Otro principio clave de las Bases Curriculares es la inclusión y el respeto por la diversidad. Los Forest Kindergartens son entornos inclusivos por naturaleza, ya que permiten que cada niño participe a su propio ritmo y según sus capacidades. Esto favorece la equidad educativa al proporcionar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las necesidades individuales.

Finalmente, las Bases Curriculares enfatizan la sostenibilidad como un eje transversal en la educación. El modelo Forest Kindergarten no solo fomenta el respeto y cuidado por el medio ambiente, sino que también inspira a los niños a desarrollar un sentido de responsabilidad hacia el planeta. A través de actividades como el reciclaje, la observación de ciclos naturales y la plantación de árboles, los niños adquieren valores y conocimientos que contribuyen a la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible.

METODOS

La investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico, que, según Gómez, Latorre, Flecha y Sánchez (2006), permite abordar problemas educativos desde una perspectiva participativa y transformadora. Este paradigma reconoce que el conocimiento se construye colectivamente mediante la reflexión crítica, orientada a la transformación de las prácticas sociales y pedagógicas.

Como diseño metodológico, se emplea la investigación-acción. Latorre (2011) destaca que este método fomenta la interacción entre los participantes y el investigador para construir significados compartidos y mejorar las prácticas educativas.

CAPITULO EDUCACIÓN

La integración de métodos cualitativos y cuantitativos sigue la definición de Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), quienes sostienen que un enfoque mixto permite captar tanto la profundidad interpretativa como el rigor de la medición.

Como técnicas cualitativas de recogida de información, se emplearon técnicas como entrevistas semiestructuradas que permiten captar narrativas personales relacionadas con el impacto del contacto con la naturaleza en la educación infantil (Kvale, 1996) y observaciones directas para explorar subjetividades y contextos interacciones. Como técnica cuantitativa, se utilizaron cuestionarios para análisis descriptivos y validar las tendencias identificadas.

Los datos se segmentaron, codificaron y agruparon en categorías temáticas en función de los objetivos de la investigación, integrando un enfoque inductivo-deductivo. Según Creswell (2014), este método combina la exploración emergente (inducción) con la confirmación de categorías establecidas (deducción), permitiendo abordar el problema desde la exploración empírica y la construcción teórica. Este proceso fue desarrollado a través de la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos, analizando la influencia del entorno natural en el desarrollo pedagógico de los niños y cómo las estrategias educativas innovadoras potencian su aprendizaje.

En primer lugar, el análisis inductivo se realizó a partir de entrevistas y observaciones sistemáticas en los entornos seleccionados. Las entrevistas a docentes, padres y cuidadores permitieron identificar estrategias pedagógicas efectivas que surgen naturalmente en contextos de aprendizaje al aire libre. Entre estas estrategias destacó

el juego libre como una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El juego libre no solo fomenta la autonomía de los niños, sino que también promueve la resolución de problemas, el desarrollo de habilidades sociales y la toma de decisiones. Esta práctica, frecuentemente observada en entornos naturales, se caracteriza por la ausencia de estructuras predefinidas y la libertad de exploración que tienen los niños al interactuar con su entorno.

La exploración sensorial también emergió como una estrategia clave. Durante las observaciones, se evidenció que el contacto directo con elementos naturales como hojas, ramas, tierra, piedras y agua despierta la curiosidad innata de los niños y estimula sus sentidos. La exploración sensorial, además, tiene un impacto significativo en el desarrollo cognitivo, especialmente en el reconocimiento de patrones, texturas y cambios en el entorno. Se observó que estas experiencias sensoriales mejoran la capacidad de atención de los niños y favorecen su interacción significativa con el mundo que los rodea.

Asimismo, la naturaleza como espacio de aprendizaje fue identificada como una estrategia pedagógica efectiva y fundamental. La libertad que ofrece el entorno natural, en comparación con los espacios cerrados tradicionales, potencia la creatividad, la exploración activa y la colaboración entre pares. En particular, las actividades realizadas en áreas verdes, como parques y bosques, fomentan el desarrollo de habilidades físicas, emocionales y sociales en los niños. Se observó que la interacción con la flora y fauna local no solo incrementa su conocimiento ecológico, sino que también promueve una mayor conexión emocional con la naturaleza, generando actitudes más responsables y sostenibles hacia el medio ambiente.

CAPITULO EDUCACIÓN

Por otro lado, el análisis cuantitativo, basado en la aplicación de cuestionarios estructurados, confirmó tendencias relevantes respecto al desarrollo de la atención y la curiosidad de los niños al interactuar con el entorno natural. Los resultados estadísticos reflejaron un incremento significativo en la capacidad de concentración de los niños durante las actividades al aire libre. Además, se observó una mayor participación activa y un aumento en la disposición de los niños para explorar, hacer preguntas y descubrir nuevas experiencias. Estos hallazgos confirman la importancia del entorno natural como un recurso pedagógico valioso que contribuye al desarrollo cognitivo y emocional de los niños en edad temprana.

Las observaciones directas realizadas en las localidades de Florida y Hualqui permitieron mapear las características del entorno físico y analizar las condiciones facilitadoras y obstaculizadoras presentes en estos contextos. Dentro de las condiciones facilitadoras, se identificó el acceso a áreas verdes amplias y seguras, la presencia de una diversidad de flora y fauna, y la disponibilidad de espacios abiertos que favorecen el movimiento libre y la exploración activa de los niños. Estas condiciones permiten que los niños se desplacen con autonomía, exploren su entorno y desarrollen habilidades físicas como el equilibrio, la coordinación motriz y la resistencia.

Sin embargo, también se evidenciaron condiciones obstaculizadoras que limitan el aprovechamiento pedagógico del entorno natural. Entre estas, destacan la infraestructura limitada en algunas áreas, que dificulta el acceso y la seguridad de los niños, así como el riesgo de accidentes naturales asociados a terrenos irregulares o condiciones climáticas adversas. Además, se observó una falta de recursos materiales

que impide a los docentes implementar actividades más estructuradas y diversas en estos contextos. Estas barreras resaltan la necesidad de intervenciones políticas y comunitarias que promuevan el acondicionamiento de espacios naturales para garantizar su uso seguro y efectivo en procesos educativos.

Los datos cualitativos recogidos mediante entrevistas también destacaron la percepción positiva que tienen los docentes y padres respecto al potencial educativo del entorno natural. Los entrevistados coincidieron en que la naturaleza ofrece un ambiente más enriquecedor y motivador para el aprendizaje de los niños en comparación con el aula tradicional. Según los docentes, la utilización del entorno natural permite una mayor flexibilidad en la implementación de actividades pedagógicas y fomenta un aprendizaje significativo, donde los niños pueden relacionar sus experiencias cotidianas con los contenidos curriculares. Por su parte, los padres señalaron que sus hijos muestran una mayor autonomía, curiosidad y entusiasmo cuando participan en actividades al aire libre, lo que se traduce en un desarrollo integral más equilibrado.

En este sentido, el análisis deductivo permitió cruzar las estrategias innovadoras propuestas por el enfoque Forest Kindergarten con las condiciones favorables del entorno local. El enfoque Forest Kindergarten, que tiene sus raíces en países como Dinamarca y Alemania, promueve la educación al aire libre como un pilar fundamental para el desarrollo infantil. Este modelo pedagógico se centra en el uso del entorno natural como aula de aprendizaje, donde los niños pueden interactuar libremente con su entorno y participar en actividades estructuradas que potencian sus habilidades físicas, cognitivas y socioemocionales.

CAPITULO EDUCACIÓN

En relación a los criterios de calidad, la credibilidad es garantizada por la triangulación de métodos (entrevistas, observaciones y cuestionarios) y fuentes (docentes, padres y niños) (Lincoln & Guba, 1985). A su vez, los resultados pueden aplicarse a otros contextos similares en la educación inicial, lo que evidencia el criterio de transferibilidad.

El análisis se realizó de manera transparente, documentando cada paso del procedimiento metodológico se demuestra la confirmabilidad.

ANALISIS Y RESULTADOS DE DATOS

A partir de este análisis, se desarrolló una guía de actividades contextualizadas que incorpora las mejores prácticas identificadas tanto en las entrevistas como en las observaciones. La guía propone actividades que incluyen el juego libre estructurado en áreas verdes, lo que permite a los niños desarrollar su autonomía y fortalecer la colaboración entre pares. Por ejemplo, se sugieren actividades de construcción de refugios con materiales naturales, donde los niños trabajan en equipo para resolver problemas y aplicar su creatividad. Asimismo, se destacan actividades basadas en el juego simbólico, como la creación de historias y personajes utilizando hojas, ramas, tierra y otros elementos naturales.

Otro componente central de la guía es el uso de elementos naturales para prácticas creativas y sensoriales. Las actividades propuestas incluyen la pintura con pigmentos naturales, la creación de esculturas con arcilla y ramas, y la exploración de texturas y sonidos presentes en el entorno. Estas actividades no solo estimulan la

creatividad y la motricidad fina, sino que también promueven una mayor conciencia del entorno natural y sus recursos. Además, se proponen caminatas educativas donde los niños pueden identificar especies de flora y fauna local, observando sus características y aprendiendo sobre la biodiversidad de su entorno.

La guía también enfatiza la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales a través del aprendizaje al aire libre. Se propone la realización de actividades grupales que fomenten la cooperación, el respeto y la resolución de conflictos. Por ejemplo, se incluyen juegos colaborativos donde los niños deben trabajar juntos para alcanzar un objetivo común, como recoger elementos naturales para construir un proyecto grupal. Estas experiencias contribuyen a fortalecer la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo, habilidades fundamentales para su desarrollo integral.

Finalmente, el análisis integrador de los datos cualitativos y cuantitativos permitió concluir que el entorno natural posee un potencial educativo significativo, siempre y cuando se cuente con las condiciones necesarias para su aprovechamiento. La investigación demuestra que estrategias pedagógicas como el juego libre, la exploración sensorial y la utilización del entorno natural como aula de aprendizaje no solo mejoran el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, sino que también contribuyen a su bienestar general. No obstante, es fundamental que las autoridades educativas y las comunidades locales trabajen en conjunto para superar las barreras identificadas y garantizar el acceso equitativo a espacios naturales adecuados.

CAPITULO EDUCACIÓN

En síntesis, el enfoque inductivo-deductivo aplicado en esta investigación permitió profundizar en la relación entre el entorno natural y las prácticas pedagógicas innovadoras, confirmando su impacto positivo en el desarrollo infantil. La integración de estrategias contextualizadas, como las propuestas en la guía de actividades, representa una oportunidad para potenciar el aprendizaje significativo y promover una educación más integral y sostenible. De este modo, se reafirma la necesidad de valorar y aprovechar el entorno natural como un recurso pedagógico esencial en la educación infantil contemporánea.

Como resultados cualitativos se evidencian estrategias como el juego libre y la exploración autónoma, las que surgieron como prácticas clave para el desarrollo socioemocional. Por otra parte, la naturaleza se validó como un tercer educador, proporcionando estímulos para el aprendizaje significativo.

En relación a las condiciones del entorno, las narrativas revelaron que los establecimientos con mayor acceso a áreas naturales facilitaron la exploración activa y juegos simbólicos, así como también la reducción del estrés y mayor bienestar de los niños. Los obstáculos identificados hacen referencia a la falta de planificación curricular orientada al uso del entorno natural.

En relación a los resultados cuantitativos, se observó una mejora significativa ($p < 0.05$) en la capacidad de concentración de los niños tras actividades en la naturaleza y se reportaron incrementos estadísticamente relevantes ($p < 0.01$) en el juego simbólico y en la resolución creativa de problemas. Indicadores como reducción de ansiedad y mayor cooperación fueron consistentes con los resultados cualitativos.

Los resultados cualitativos y cuantitativos mostraron consistencias interpretativas, reforzando la validez de las conclusiones y la aplicabilidad del enfoque Forest Kindergarten en contextos similares.

Por una parte, las estrategias pedagógicas del Forest Kindergarten contribuyen al desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas, por otra parte, las condiciones del entorno natural son determinantes en la implementación exitosa del enfoque y finalmente los datos nos permitieron confirmar mejoras en indicadores como la atención ($p < 0.05$) y la creatividad ($p < 0.01$)

La teoría fundamentada es consistente con los datos obtenidos. Según Díaz (2019), el enfoque Forest Kindergarten promueve un aprendizaje significativo mediante el contacto directo con el entorno natural.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación evidenció que el enfoque Forest Kindergarten contribuye de manera significativa al desarrollo integral de los niños en contextos rurales al integrar el entorno natural como un tercer educador. Los principales hallazgos destacan el juego libre y la exploración sensorial como estrategias pedagógicas clave que favorecen el desarrollo socioemocional, cognitivo y físico de los niños.

Los principales hallazgos se centran en el desarrollo cognitivo y socioemocional. Se observó un incremento significativo en la capacidad de atención ($p < 0.05$) y creatividad ($p < 0.01$) tras la implementación de actividades en la naturaleza. La exploración

CAPITULO EDUCACIÓN

autónoma promovió el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución creativa de problemas.

En relación al bienestar y la autonomía, los resultados cualitativos evidenciaron una reducción del estrés y mayor bienestar emocional de los niños al interactuar con espacios naturales. Asimismo, la autonomía y toma de decisiones mejoraron gracias al juego libre y la libertad de exploración.

Las condiciones facilitadoras y limitantes se relacionan con la presencia de áreas verdes seguras y diversidad ecológica facilitó la implementación del enfoque. Sin embargo, se identificaron obstáculos como infraestructura limitada y falta de planificación curricular adaptada.

Las estrategias pedagógicas del Forest Kindergarten pueden implementarse en los establecimientos rurales de las comunas de Florida y Hualqui, al vincularlas con las condiciones favorables del entorno natural. Por su parte, las mejoras cuantificables en atención, creatividad y bienestar socioemocional refuerzan la relevancia del enfoque para la educación inicial.

Finalmente, la integración de estrategias innovadoras basadas en la exploración y el juego libre puede transformar las prácticas pedagógicas en contextos locales, superando obstáculos a través de una planificación contextualizada.

El estudio confirma que el Forest Kindergarten constituye una herramienta efectiva para potenciar el desarrollo integral de los niños, particularmente en contextos rurales. La naturaleza no solo funciona como un recurso pedagógico, sino también como un

espacio que fomenta el bienestar físico y emocional, la creatividad y la cooperación. Además, la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos permitió validar la consistencia y transferibilidad de los resultados obtenidos.

Teóricamente, esta investigación contribuye al conocimiento existente al validar el modelo Forest Kindergarten en un contexto latinoamericano, confirmando su alineación con principios pedagógicos contemporáneos como el aprendizaje experiencial y la conexión emocional con la naturaleza. Aplicativamente, los resultados permiten diseñar estrategias contextualizadas que integren el entorno natural en los procesos educativos, mejorando la calidad de la educación rural en Chile.

Las proyecciones para futuras investigaciones,

Ampliar el estudio a otras regiones de Chile con características geográficas diversas para validar los hallazgos en contextos variados.

Realizar estudios longitudinales que permitan medir el impacto del enfoque Forest Kindergarten a largo plazo en el desarrollo de los niños.

Evaluar programas de capacitación docente orientados a la implementación de estrategias pedagógicas basadas en la naturaleza.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentran las barreras culturales y resistencia institucional, con algunas familias y docentes que mostraron reticencia inicial hacia el enfoque debido a la falta de conocimiento sobre sus beneficios.

CAPITULO EDUCACIÓN

A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos permiten demostrar el potencial del enfoque Forest Kindergarten como una alternativa innovadora y sostenible en la educación infantil, con beneficios tangibles en el desarrollo integral de los niños.

REFERENCIAS

- Adams, D., & Beauchamp, G. (2021). A study of the experiences of children aged 7-11 taking part in mindful approaches in local nature reserves. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 129-138. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1736110>
- Arias, J. (2021). Diseño y metodología de la investigación. Enfoques consulting eirl.
- Bruchner, P. (2012). Escuelas infantiles al aire libre. *Cuadernos de Pedagogía*, (420), 26-29. <https://bit.ly/3eBhwZu>
- Bruchner, P. (2017). Bosquecuela, guía para la educación infantil al aire libre. *revista de pedagogía de la universidad de salamanca*, (25), 265-266 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7072946>
- Can, D., & Can, V. (2020). Fairness in Resource Distribution: Relationship between Children's Moral Reasoning and Logical Reasoning. *Acta Educationis Generalis*, 10(3), 66-86.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.

- Cudworth, D., & Lumber, R. (2021). The importance of Forest School and the pathways to nature connection. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24, 71–85. <https://doi.org/10.1007/s42322-021-00074-x>
- Díaz-bajo, M. (2019). Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. *Papeles Salmantinos de Educación*, (23), 247-281. <https://summa.upsa.es/viewer.vm?id=108394>
- Dopko, R., Capaldi, C. & Zelenski, J. (2019). The psychological and social benefits of a nature experience for children: A preliminary investigation. *Journal of Environmental Psychology*, 63, 134-138. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.05.002>
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, A., Latorre, A., Flecha, R., & Sánchez, M. (2006). *Metodología sociocrítica para la investigación educativa*. Editorial Paidós.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Holt, E. W., Lombard, Q. K., Best, N., Smiley-Smith, S., & Quinn, J. E. (2019) Active and Passive Use of Green Space, Health, and Well-Being amongst University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 424. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030424>

CAPITULO EDUCACIÓN

Hultgren, F., & Johansson, B. (2018). Including babies and toddlers: a new model of participation. *Children's Geographies*, 17(4), 375–387.

<https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1527016>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Latorre, A. (2011). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (5ª ed.). Editorial Graó.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.

Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books.

Maldonado, J. (2018). *Metodología de la investigación social: Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. DGP editores SAS.

Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255-265.

<https://doi.org/10.1080/09575140701594400>

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*.

Gobierno de Chile. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl>

Moraga-Villablanca, F. A., Ulbricht, H., Torres-Fierro, M. I., & Zamorano-Veragua, M. C. (2024). Beneficios de un programa Bosque Escuela en niños/as: Perspectiva de

Madres y Padres en Concepción, Chile. *Wimb Lu*, 19(2), 1-23.

<https://doi.org/10.15517/wl.v19i2.61863>

Pardo, M., Opazo, M. J., & Rupin, P. (2021). Escolarización de la educación parvularia en Chile: consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. *Calidad En la Educación*, 54, 143-172.

<https://doi.org/10.31619/caledu.n54.953>

Pérez, G., (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid.

Riquelme-Arredondo, A., Antivilo-Bruna, A., Torres-Contreras, H., P, L. L., & L, P. L. (2022). ¿Cómo se aborda la educación para el desarrollo sostenible en educación parvularia en Chile? *Calidad En la Educación*, 56, 135-173.

<https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1180>

Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 15(2), 133-154.
<https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe

Sandín, M., (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw.

CAPITULO EDUCACIÓN

Sandseter, E. (2020). Outdoor play and learning in early childhood education: *A review. European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 56-70.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1712612>

Squillaciotti, G., Carsin, A., Bellisario, V., Bono, R., & García-Aymerich, J. (2022). Multisite greenness exposure and oxidative stress in children. The potential mediating role of physical activity. *Environmental Research*, 209. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2022.112857>

Sobel, D. (2015) *Nature Preschools and Forest Kindergartens: The Handbook for Outdoor Learning* (St. Paul, MN, Redleaf Press).

Sobel, D. (2008). *Children and Nature: Design Principles for Educators*. Stenhouse Publishers.

Warden, C. (2015). *Nature kindergartens and forest schools: An exploration of naturalistic learning within nature kindergartens and forest schools*. Mindstretchers Ltd.

RESEÑAS AUTORES

DENISSE VELÁSQUEZ BARRENECHEA

Es Doctora en Pedagogía con mención en Formación del Profesorado e Inclusión Educativa por la Universidad de Barcelona y cuenta con una destacada trayectoria en liderazgo académico y pedagógico. Actualmente dirige la Carrera de Educación Parvularia en la Universidad San Sebastián, donde ha implementado procesos

innovadores en formación docente basados en aprendizaje experiencial y evaluación integral.

Ha participado como ponente en numerosos congresos internacionales, destacando su presentación en el XII Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (#CIMIE24) con la ponencia Innovación en la Formación del Profesorado Chileno: Aprendizaje Experiencial y Evaluación 360°. Asimismo, presentó en el Congreso Internacional de Educación y Desarrollo, abordando la relación entre inclusión educativa y formación docente en contextos diversos. Además, lideró el proyecto interdisciplinario Aulas en el Bosque, promoviendo el aprendizaje al aire libre en comunidades educativas rurales.

PATRICIO ESPINOZA CASTRO

Es Ingeniero en Administración con mención en Finanzas, Magíster en Administración de Empresas (MBA), y cuenta con un Diplomado en Vinculación con el Medio. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad San Sebastián Concepción - Chile, participando activamente en procesos formativos relacionados con la innovación educativa. Participó como ponente en el XII Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (#CIMIE24), abordando Innovación en la Formación del Profesorado Chileno: Aprendizaje Experiencial y Evaluación 360.

AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que hicieron posible la realización de esta investigación:

CAPITULO EDUCACIÓN

A los directivos, docentes, estudiantes y familias de las escuelas rurales de las comunas de Florida y Hualqui, por su disposición, apertura y valioso aporte durante el proceso de recolección de datos.

A la Universidad San Sebastián, que, a través de su apoyo institucional, facilitó los espacios y recursos necesarios para llevar a cabo este estudio, brindándonos acompañamiento constante en cada etapa del proyecto.

A nuestro equipo de trabajo, por su compromiso y dedicación en la búsqueda de una educación más conectada con el territorio y las comunidades. Su esfuerzo, análisis y reflexiones fueron fundamentales para alcanzar los objetivos propuestos.

Este trabajo es también un reconocimiento a las comunidades rurales y su contribución invaluable a la formación de futuras generaciones, recordándonos que el entorno natural y cultural es una fuente inagotable de aprendizajes significativos.

**EDUCACIÓN DECOLONIAL BASADA EN LAS OBRAS DE BOTERO:
PREVENCIÓN DE LA GORDOFOBIA, BULLYING Y CYBERBULLYING**

**DECOLONIAL EDUCATION BASED ON BOTERO'S WORKS: PREVENTION OF
FATPHOBIA, BULLYING AND CYBERBULLYING**

Annebelte Pena Lima Magalhães Cruz
Universidade do Estado do Amapá (UEAP)
Grupo de pesquisa em Pedagogias do Corpo e Pedagogias Culturais (GPCCORP)
Brasil

Praxis Académica

RESUMEN

Este estudio presenta un proyecto y dos vertientes de trabajo, realizadas en la Universidad Federal de Amazonas." (UFAM) e na Universidade do Estado do Amapá (UEAP), entitulado 'Bullying y Boterismo: diálogos posibles para una escuela inclusiva en la Universidad Federal de Amazonas, Campus Benjamín Constant/AM, frontera Brasil-Perú-Colombia'. Y en su edición implementada en la UEAP, se presenta con el título "La educación descolonial basada en las obras de Botero y la prevención de la gordofobia: nuevas formas de hablar del bullying y el cyberbullying". Tornando-se parte integrante de las asignaturas de Legislación Educativa (UFAM/AM/Brasil) y Psicología Educativa (UEAP/AP/Brasil) que componen los programas de grado de ambas universidades. Trata-se de praxis acadêmica transversal, que genera intersección entre temas actuales

CAPITULO EDUCACIÓN

como la gordofobia, la prevención del bullying y el cyberbullying en ambientes educativos, desde una perspectiva decolonial en la educación. El objetivo es problematizar la naturalización de la violencia, generando diversos mecanismos eficaces de prevención y movilización social, en un intento de establecer una cultura de paz en las escuelas y universidades. Y como resultado final, presenta prácticas pedagógicas orientadas a la prevención del bullying, cyberbullying y otras violencias, a través de nuevos alfabetismos y la realización de talleres sobre los temas, convirtiéndose en parte de las asignaturas en sus relaciones pedagógicas y sociales que actúan a favor de la diversidad humana.

PALABRAS CLAVE

Gordofobia, Cuerpo Gordo, Bullying, Cyberbullying, Ambiente Escolar, Educación Decolonial, Botero.

ABSTRACT

This study presents how a project and its two strands of work carried out at the Federal University of Amazonas (UFAM/BRAZIL) and the State University of Amapá (UEAP/BRAZIL). The project was titled 'Bullying and Boterismo: possible dialogues for an inclusive school at the Federal University of Amazonas, Campus Benjamín Constant/AM/BRAZIL that borders with Brazil-Peru-Colombia, that happened in the first edition. And in its edition implemented at UEAP, it is presented with the title 'Decolonial education based on the works of Botero and the prevention of fatphobia: new ways of approaching bullying and cyberbullying'. This project is Becoming an integral part of the disciplines of Educational Legislation (UFAM/AM/Brazil) and Educational Psychology

(UEAP/AP/Brasil) that compose the undergraduate programs of both universities. It Treat about the transversal academic praxis, which generates intersection between current themes such as fatphobia, bullying prevention and cyberbullying in educational environments, from a decolonial perspective in education. The objective is to problematize the naturalization of violence, generating several effective mechanisms for prevention and social mobilization, in an attempt to establish a culture of peace in schools and universities. The final result presents that pedagogical practices aimed at preventing bullying, cyberbullying and other types of violence, through new literacies and the holding of workshops on the themes, becoming part of the disciplines in their pedagogical and social relations that work in favor of human diversity.

KEYWORDS

fatphobia, Fat Body, Bullying, Cyberbullying, School Environment, Decolonial Education, Botero.

INTRODUCCIÓN

El proyecto, presentado como praxis en la Universidad Federal de Amazonas nació en el Campus Benjamín Constant (UFAM/AM/Brasil) en enero de 2024 y en la Universidad Estadual de Amapá, Campus Macapá (UEAP/AP/Brasil), a partir de setiembre de 2024, como parte integrante de las asignaturas de Legislación Educacional (UFAM/AM/Brasil) y Psicología Educacional (UEAP/AP/Brasil) que componen los programas de grado de ambas universidades, respectivamente. Se presentan como

CAPITULO EDUCACIÓN

actividades transversales, transdisciplinarias, capaces de discutir la educación para la paz y la promoción de la dignidad social en la enseñanza superior.

En este sentido, la educación brasileña, a pesar de su multiterritorialidad y asimetrías, viene buscando formas de actuar para promover una educación decolonialista y, al mismo tiempo, actuar en la prevención de la salud mental educativa. A partir de una propuesta de educación decolonial que puede promover el enfrentamiento entre lo exótico y lo habitual (Moscovici, 2003), ya que la decolonialidad es un enfoque crítico y transformador. Tiene al sociólogo peruano Aníbal Quijano como precursor, y busca deconstruir las estructuras de poder, conocimiento y cultura que fueron establecidas durante el proceso colonial y que aún influyen en las sociedades contemporáneas. Así, cuestiona, resiste y transforma las herencias del colonialismo que persisten en la sociedad, la economía, la cultura, la política, la educación y las relaciones de poder (Quintero; Figueira & Elizalde, 2019).

Frente a escenarios como estos, esta experiencia, realizada en la Universidad Federal de Amazonas y en la Universidad del Estado de Amapá, busca, a través de diversos académicos, docentes y agentes de la práctica educativa, sensibilizar a estudiantes, educadores y comunidades para pensar este tipo de cuestiones y reconfigurar las formas de trabajo en educación y psicología escolar. De esta manera, como docentes de educación superior, estaremos generando nuevas prácticas en las aulas de nuestros campus universitarios a partir de enero de 2024, con el proyecto inicialmente titulado "Bullying y Boterismo: diálogos posibles para una escuela inclusiva

en la Universidad Federal de Amazonas, Campus Benjamín Constant/AM, frontera Brasil-Perú-Colombia".

Se trata de un proyecto que proporcionó formación sobre el tema de las pedagogías sobre el cuerpo gordo y las consecuencias del acoso y el cyberbullying relacionados con este cuerpo, que pueden propagar la gordofobia y destruir subjetivamente a las personas. Encontré en las obras del artista colombiano Fernando Botero otras reinterpretaciones del cuerpo gordo y su potencial. El proyecto inicial estaba vinculado a la asignatura "Legislación Educativa" (UFAM/AM/Brasil), que incluía conferencias, talleres y minicursos sobre los temas de la educación, el cuerpo y la prevención del bullying, a partir del análisis de las obras del artista colombiano.

El producto final de este proyecto resultó, en la misma universidad, en la primera exposición llamada "Relecturas de Fernando Botero sobre el cuerpo y la prevención del *bullying* y *cyberbullying*", producida por académicos, de marzo a junio de 2024. Este proyecto luego migró para la Universidad Estadual de Amapá (UEAP/AP/Brasil), donde actualmente se desarrolla a través del Grupo de Investigación en Pedagogías Culturales y Pedagogías del Cuerpo (GPCCORP-AP), con prácticas a través de minicursos y capacitaciones sobre prevención del bullying, cyberbullying, respeto al cuerpo gordo y otras sensibilizaciones, que permanecen en continuidad, desde la perspectiva de la investigación y extensión universitaria.

El presente proyecto tiene como objetivo problematizar la naturalización de la violencia, generando diversos mecanismos eficaces de prevención y movilización social, en un intento de establecer una cultura de paz en las escuelas y universidades ubicadas

CAPITULO EDUCACIÓN

en la región amazónica brasileña, cuyas intersecciones están vinculadas a la educación decolonial sobre el cuerpo y otras temáticas.

FUNDAMENTACION TEÓRICA

Han (2021) defiende la concepción del uso del cuerpo como un cierto infierno neoliberal, lo que significa decir que los cuerpos siempre están representados a través de vehículos de explotación eficientes, en los cuales los medios utilizan las imágenes de los cuerpos a través de discursos hegemónicos, que, dependiendo de las épocas, presentan sus propias vertientes de espectáculo. Además de las siempre presentes jerarquizaciones de las corporalidades, cuyo propósito es definir el cuerpo que debe ser reconocido y vivido, en detrimento de aquel que debe ser invisibilizado y anulado.

En este sentido, Butler (2013) interpela las estructuras sociales y sus discursos sobre los cuerpos, lo que se confirma en Hall (2006), quien alerta sobre la necesidad de indagar, interrogar todos los territorios de las imágenes y sus usos, lo que se puede dirigir hacia los análisis de los cuerpos. Siendo necesario llevar tales cuestionamientos y tensiones no solo al ámbito mediático, sino también educativo. Pues, tales ambientes no están libres de manifestaciones estereotipadas y clasificatorias binarias sobre cuerpos que no son aceptados socialmente, como el cuerpo del inmigrante, el cuerpo de la persona negra, el cuerpo de la persona indígena, el cuerpo de la persona pobre, el cuerpo de la persona con discapacidad, y especialmente, el cuerpo gordo.

En relación con el prejuicio y la discriminación contra el cuerpo gordo, se puede inferir que son prácticas vistas como normalizadas en diversas sociedades. Y en este

prisma, el cuerpo gordo ocupa un lugar destacado negativo frente a las diversas situaciones de exclusión generadas en ambientes como los educativos. Haciendo que las personas gordas sean blancos más fáciles de las acciones de bullying. Hecho que muchas veces se extiende al cyberbullying practicado en los ambientes digitales y que a menudo proviene de los ambientes sociales educativos.

El cuadro sería aún más crítico si no fuera por la entrada de sujetos pertenecientes a diversos grupos [...] en las universidades del país, contribuyendo a otro tipo de producción académica, vista desde la perspectiva del oprimido, de aquel que está insertado dentro de los movimientos sociales y conoce en carne propia las opresiones sufridas por los sujetos de grupos socialmente desprivilegiados (Sá, 2022 apud Gomes, 2009).

Esta entrada de sujetos sensibles minimiza las consecuencias que son devastadoras, no solo por el contexto de violencia a veces velada, a veces explícita, atribuida a las personas gordas en los ambientes escolares, sino por la continuidad de estas violencias que invisibilizan, segregan y excluyen a las personas en otros espacios sociales.

Observándose que la escuela muchas veces no prevé proyectos capaces de valorar las identidades y diferencias, de manera que promueva otros alfabetismos, las acciones orientadas al combate y la prevención del bullying, pues aún no se tratan como temas urgentes en diversas instituciones educativas en el país. En estos términos, en casos de bullying que ponen en riesgo la vida de la comunidad escolar/académica, es notorio que muchas acciones pedagógicas solo ocurren después de actos con consecuencias irreparables, como los diversos ya registrados en Brasil y ampliamente divulgados por los medios nacionales. Evidenciándose que las instituciones educativas

CAPITULO EDUCACIÓN

actúan después de los sucesos violentos, donde ya no es posible trabajar con profilaxis, haciendo prevención al bullying y otros contextos de violencia.

Como afirman Silva et al. (2024), los ideales de blancura, como delgadez, blancura, cuerpo sin discapacidad, sin trastornos y sin neurodivergencia, que son representaciones sociales (Moscovici, 2003), de fuerza colonial, en consecuencia, definen que el cuerpo gordo no es saludable ni aceptable. Lo que genera una cadena de violencia moral, física y simbólica, en la que comportamientos, conductas y estigmas son fuertemente reforzados dentro de los ambientes académicos y escolares. Pensando cómo los prejuicios estructurales reforzados por sistemas dotados de poderes normalizadores dentro de las escuelas y universidades aún son una realidad común.

Ante estas problemáticas, las profesoras e investigadoras Vilar y Cruz idearon una praxis académica que genera posibilidades de actuaciones transversales con las disciplinas exigidas en el currículo de las universidades en las que actúan, haciendo de la acción pedagógica una herramienta de prevención al bullying y cyberbullying.

Otro punto de partida de esta acción surgió de las muchas reflexiones de las investigadoras sobre el sufrimiento de muchos estudiantes en relación a las diversas violencias que informan haber experimentado en su cotidianidad y cuyo escenario es la universidad o la escuela básica.

De esta forma, como docentes de la educación superior, fue posible percibir y hacer posible una práctica pedagógica que considere alfabetizaciones raciales y sociales

en disciplinas como políticas públicas educativas y psicología de la educación, dentro de la perspectiva de educación decolonial.

Situando así, como práctica docente e investigación, aunque en este tiempo, dentro de dos instituciones diferentes, pero que forman parte del contexto amazónico, las posibilidades de pensar las violencias en los contextos escolares, académicos y virtuales, reflexionando sobre las relaciones de estigma, poder y violencia sobre el cuerpo gordo, de manera que sea posible comenzar a modificar los patrones de pensamiento que refuerzan las violencias simbólicas y materiales sobre las personas dentro y fuera de los ambientes educativos. Además de involucrar a los propios estudiantes en la producción de enseñanza, investigación y extensión dentro de los temas.

De esta manera, a partir de la promoción de discusiones que fomentaran intersecciones entre bullying, cyberbullying, discriminación/prejuicio dirigidos a las personas gordas y la sensibilización hacia nuevos alfabetismos sobre el cuerpo y otras violencias, las investigadoras Cruz (UEAP) y Vilar (UFAM), promovieron la inserción de discusiones relacionadas con estas temáticas en el ambiente universitario, dentro de disciplinas específicas, de manera que colaboraran con la concientización sobre prácticas violentas muchas veces ejercidas entre los propios estudiantes o que consideraran la falta de percepción de los mismos sobre estas.

Se entiende como bullying una agresión que está limitada al ambiente físico, al momento en que ocurre la interacción, es decir, la víctima puede distanciarse del agresor al salir de la escuela o del lugar donde ocurren las agresiones. Por su parte, el

CAPITULO EDUCACIÓN

cyberbullying es una forma de prejuicio y discriminación que ocurre en los ambientes y recursos digitales con el objetivo de avergonzar, humillar y maltratar a sus víctimas (Silva, 2010), y puede ocurrir las 24 horas del día, 7 días a la semana, ya que la víctima no está limitada al ambiente físico (Klas & Guerra 2016; Cavalcante et al., 2017).

A partir de estas definiciones, la secuencia pedagógica adoptada por las profesoras investigadoras delimitó otras conceptualizaciones que debían ser descubiertas y convertirse en habituales para generar una conciencia que tuviera en cuenta la importancia de la diversidad, la lucha contra el prejuicio y sus formas de patologización en los ambientes educativos. Así surgieron discusiones sobre temas como decolonialidad, cuerpo gordo, bullying, cyberbullying, gordofobia, corporalidades gordas, alfabetización racial, entre otros.

En perspectiva, dentro de las lentes que investigan discriminación, prejuicio y violencia, entre los términos discutidos en clase, la concepción sobre la gordofobia ganó relevancia, ya que para Sulamita et al. (2024), es un término que se conecta con la discriminación/prejuicio acerca del cuerpo gordo, incluyendo la violencia de género. Capaz de definir el cuerpo gordo como el cuerpo enfermo, produciendo violencia simbólica y material sobre esos cuerpos y donde en las ciudades y territorios, existe poca o ninguna infraestructura (Silva et al., 2019) para acoger a las personas gordas. En una vertiente similar, Jiménez et al. (2023), señala la gordofobia como violencia, capaz de destruir:

[...] el derecho de la persona gorda a tener dignidad y vivir su vida como cualquier otra persona, además de negar la accesibilidad a esos cuerpos en diversos aspectos. Esta estigmatización produce múltiples desdoblamientos, entre ellos una serie de cuestiones emocionales,

físicas, estructurales y psicológicas. Es importante destacar que la exclusión de las personas gordas es una cuestión social y política, de salud pública y no un problema individual. ¿Qué vidas importan? Las mujeres negras periféricas son las que más acceden a las consecuencias de la medicalización de la 'obesidad' a nivel mundial, ocupando el lugar de víctimas, inferiores, ignorantes, sin autonomía sobre el cuidado de sí mismas, generando dispositivos de castigo y tortura por no encajar en la idea de cuerpos 'saludables'. Las campañas de 'combate a la obesidad' cargan en sus locus dispositivos de violencia en nombre de la salud hacia las personas gordas, este modo operante violento necesita ser revisado y reconfigurado urgentemente.

El cuerpo gordo aún puede ser visto como objeto de poder, resultado de la sujeción de los cuerpos, procesos, discursos y concepciones discriminatorias capaces de demostrar prácticas ligadas a diversos simbolismos de ese cuerpo estigmatizado y rechazado socialmente (Oliveira, 2024).

Además de existir intersecciones entre cuerpo gordo, cuerpo negro y prejuicio racial (Sulamita et al., 2024). Comprendiéndose estos discursos como provenientes de una educación colonial, cuya materialidad inserta formas inagotables de dominación. Es importante decir que, en contraposición al colonialismo, estudiar la gordofobia forma parte de una construcción que atraviesa el feminismo decolonial.

Así, mientras que la colonialidad es constitutiva de la modernidad, ligada a la herencia colonial, la decolonialidad deriva de una base teórica crítica y transdisciplinaria, opuesta al eurocentrismo (Lima, 2021). De esta forma, ampliando la educación hacia las posibilidades decoloniales educativas, esta praxis académica fue elaborada para trabajar a partir de este posicionamiento teórico, como forma de combatir las violencias.

Desde la perspectiva mencionada anteriormente, la profesora Vilar (UFAM), al residir en la frontera Brasil/Perú/Colombia, a partir de viajes a Bogotá y Medellín, Colombia, trajo al escenario de su práctica académica en Brasil, diálogos sobre el artista colombiano Fernando Botero, cuyo trabajo se entrelaza con las formas voluminosas,

CAPITULO EDUCACIÓN

haciendo reflexionar sobre las posibles transgresiones del artista que, al romper con las narrativas de los cuerpos de la blancura, tiene en el cuerpo voluminoso y latino, la expresión de su arte y estética. El cuerpo en Botero es un cuerpo latino. Cuerpo de formas voluminosas que transgrede los conceptos de los cuerpos jerarquizados por estructuras hegemónicas de poder ligadas al cuerpo delgado. Encontrando así, en el artista, la posibilidad de trabajar en la universidad amazónica brasileña, el cuerpo gordo en múltiples potencialidades.

Trajo una situación problema de una estudiante que estaba sufriendo bullying. A partir de ese sufrimiento, elaboré una metodología de trabajo en la que nuestros estudiantes pudieran ser alfabetizados en otras perspectivas sobre el cuerpo gordo. En este sentido, la idea de análisis donde tenían que elegir una obra de Botero, y luego representarse a sí mismos como personas gordas, permitió hacer rupturas con el imaginario de querer estar solo en el cuerpo delgado. Así percibo que, desde la visita a los museos en Bogotá y Medellín, veo otras potencialidades para pensar el cuerpo gordo, teniendo en cuenta el prejuicio que vivimos las mujeres y las presiones sobre nuestro cuerpo, especialmente cuando este no está dentro de cierto estándar exigido (Vilar, 2024, s/p).

A partir de las obras del artista colombiano, los legados de felicidad y salud retratados en cuerpos y formas voluminosas también fueron percibidos, antes, como posibles solo para los cuerpos delgados. Otra percepción se refiere a la felicidad generada en aquellos que conocen la vasta obra de Botero. Las investigadoras observaron la alegría, el entusiasmo de los visitantes del museo al descubrir cada nueva obra en sus más diversas temáticas. En este sentido, esta narrativa que aquí se presenta se refiere a la visita que las profesoras investigadoras hicieron al Museo Antioquía, Colombia, en enero de 2024.

Podríamos entender las obras de Botero como una crítica a los cuerpos voluminosos; o incluso, lanzar a estas obras el mismo discurso de que el artista estaría retratando cuerpos gordos en su lentitud, cuerpos

perezosos e indolentes. O que quizás, él teja críticas al cuerpo y las formas que no son vistas como estándar. Sin embargo, desde nuestra perspectiva de análisis, lo que observamos fueron representaciones de cuerpos felices, reflejados en formas y cuerpos voluminosos que hacen valer cada gota de transgresión. Las pinturas transmiten creatividad, generan alegría, invitan a pensar en otros escenarios de vida e imaginarios donde es posible ser feliz con el cuerpo que se tiene. (Cruz, 2024, s/p).

Los modos en que Botero expresa esos cuerpos son muy potenciales y traducen la vida cotidiana, generando lugares, espacios y los más diversos análisis de este tipo de obra, que lleva a cuestionar los discursos de lo perfecto y lo no perfecto en sus definiciones binarias. De formas y cuerpos antes 'no muy adecuados' para otras comprensiones de que es posible transitar y tensionar múltiples pedagogías del cuerpo entrelazadas a partir de las interdicciones quebradas por el artista.

Trabajar a Botero en el aula generó y sigue generando muchas posibilidades de cuestionar discursos sobre los peligros del cuerpo gordo para la salud, la estética y la vida. Así, a partir de los análisis de las obras desde un enfoque educacional y pedagógico, teniendo en cuenta identidades y diferencias, representaciones, pedagogías del cuerpo y culturales en la perspectiva de los Estudios Culturales, surgieron diversas posibilidades de enseñar dos asignaturas en universidades amazónicas diferentes, pero que pudieron entrelazarse con las discusiones sobre cuerpo, género y violencias simbólicas y estructurales. De esta forma, las posibles resignificaciones a partir de Botero dieron lugar a otras (nuevas) posibilidades de comprensión del cuerpo gordo como forma posible de combatir la gordofobia, el bullying y el cyberbullying.

De acuerdo con la perspectiva de los cuerpos descrita por Butler (2013), existe un proceso histórico-social que se remonta a partir de la fantasía, cuyo objetivo es

CAPITULO EDUCACIÓN

naturalizar el control del cuerpo, convirtiendo la disciplina sobre ese cuerpo en un punto central del desvío de la responsabilidad por los actos de violencia. En el momento en que se proyecta, a partir del lenguaje, la narrativa de que el cuerpo gordo no es saludablemente aceptado y es responsable de una serie de males, se retira el reconocimiento del ser humano, insertándolo como aquel que merece que su cuerpo gordo sea violentado y humillado. Expresándose a través de sesgos de un poder colonial sobre este sujeto, mediante muchas otras narrativas coloniales que van siendo normalizadas. El cuerpo gordo es, por lo tanto, cosificado en presencia de cuerpos delgados, saludables y perfectos, incluso en la escuela y la universidad. Cabe señalar aquí que no se debe ignorar en la formación académica y escolar de adultos, jóvenes y niños la urgencia de reflexiones sobre cuestiones que están vinculadas a los cuerpos y sus procesos de dominación a lo largo del tiempo.

En esta ocultación de violencias, la interlocución entre educación y decolonialidad se hace urgente, y debe circular dentro y fuera de los ambientes escolares. Pero no se trata solo de promover una ligera reflexión sobre las estructuras y pliegues del cuerpo en tensiones coloniales. Se trata de alfabetizar a estudiantes y profesores frente a los aspectos decoloniales que deben ser insertados en las más diversas instituciones educativas.

En esta línea, en la región amazónica brasileña, han ido creciendo grupos de investigación con enfoque en la perspectiva decolonial. Incluso, las universidades brasileñas y sus investigadores, aunque sea un tema reciente, han traído al campo de la investigación en temáticas decoloniales en la Amazonía, abordando diversos tipos de

temas que trabajan intersecciones vinculadas a la decolonialidad. Incluso, la Universidad del Estado de Amapá (UEAP), a través de su política de fomento, ha apoyado investigaciones y publicaciones sobre la educación decolonial, con el fin de promover una orientación propositiva respecto al tema, publicando libros cuyas investigaciones provienen de trabajos en red.

Así, esta discusión busca pensar varias dimensiones que parecen complejas, desconectadas, pero que en realidad están tejidas en varias bricolajes que van rompiendo con los encasillamientos coloniales, dando lugar a nuevas configuraciones para pensar y hacer educación, interconectándose con diversos otros protagonismos decoloniales, vistos aquí, incluso, en las obras de Botero:

En una cultura de masas en la que se propaga la búsqueda incesante de la delgadez como ideal de belleza, presentar cuerpos gordos en obras de arte – normalizados y bellos – se convierte en una marca de transgresión contra las formas dominantes de percepción de los cuerpos. De esta forma, Botero se coloca contra un discurso monolítico sobre los cuerpos deseables, deseosos y deseantes. Representar un cuerpo gordo, en este momento histórico, significa poner en circulación formas alternativas de ser, haciendo visibles formas corporales marginadas en su propio tiempo (Tonetti, p.158).

Relacionado a esta dinámica de mirar al arte como también una práctica educativa, existen tensiones que contestan la industria cultural del cuerpo y sus formas simbólicas de violencias. Aquí, el trabajo se desarrolla desde la perspectiva de la educación decolonial, a partir de las obras de Botero, actuando en prevención de la gordofobia, el bullying y el cyberbullying, en la que se vuelve posible generar mediaciones entre cultura educativa, tecnología y arte, capaces de crear sistemas simbólicos generadores de otras formas de representación de las realidades.

CAPITULO EDUCACIÓN

Es un hecho que existe un entrelazado juego, para lo cual, estudiantes y profesores deben estar involucrados en la participación política, cuya intervención en la propia escuela y academia debe producir nuevos significados reflejados y ampliamente divulgados sobre la alfabetización acerca de los cuerpos y las violencias estructuradas a lo largo de los siglos, generando revitalizaciones y revoluciones que transforman 'radicalmente el lugar de la cultura' educativa (Martín-Barbero, 2014, p.23).

Iniciativas como estas en el ámbito educativo son parte de un movimiento que cuestiona la globalización de la violencia institucionalizada. Y que prefiere pensar la experiencia cultural, escolar, académica, mediática y artística como responsables de generar nuevas formas de realización de prácticas pedagógicas. En este sentido, es posible pensar que la fuerza política y comunicacional que se expresa a través de una educación decolonial genera nuevos modos de producir prácticas educativas y culturales, convirtiéndose en inversiones potenciales para actuar en la prevención del bullying y el cyberbullying en los entornos educativos.

EXTENSION

Hablar de prácticas pedagógicas y sus narrativas capaces de promover nuevos alfabetismos, contrarios a la gordofobia, es una búsqueda que se interconecta con otras posibilidades de escenarios educativos creativos que buscan contemplar la totalidad de la formación humana, no solo en premisa teórica, sino social. En este intermedio, Brasil posee dos legislaciones muy específicas, a saber, que han estado contribuyendo para fomentar la prevención de las violencias en las escuelas.

Trata-se, en Brasil, desde 2015, la Ley 13.185 tiene como objetivo combatir la intimidación sistemática (bullying) en escuelas, universidades y otros espacios educativos. En 2018, la Ley 13.663 incluyó como uno de los deberes de las escuelas la promoción de una cultura de paz y medidas de sensibilización, prevención y combate a diversos tipos de violencia, mostrándose como un reflejo de la necesidad de acción y prevención escolar a través de acciones y propuestas educativas dirigidas a combatir los diversos contextos de violencia psicológica, física, intencional y continua practicada por individuos o grupos contra una o más personas, con el objetivo de intimidarlas o agredirlas, y que ocurren en espacios educativos. En 2024, extendiéndose a las relaciones tecnológicas que también forman parte estudiantes y académicos, el 5 de enero de 2024 se aprobó la Ley 14.811, que criminaliza el cyberbullying en Brasil.

El impacto de la intersección entre las legislaciones brasileñas, la prevención de la gordofobia y la violencia en el ambiente escolar y educativo, a partir de conceptualizaciones que involucran discusiones decoloniales sobre los cuerpos y los estándares estéticos, además del análisis del cuerpo gordo representado en las obras de Fernando Botero en sus múltiples potencialidades de vivencia pedagógica, da origen a un estudio que nace de la práctica escolar sobre corporalidades gordas, decolonialidad de los cuerpos y nuevas formas de promover el bullying y el cyberbullying.

Este juego entre discriminación, prejuicio y violencia del cuerpo como mercancía, la creación de estereotipos en la sociedad y, por consecuencia, en los ambientes educativos, debe ser reemplazado por debates interseccionales sobre el cuerpo dentro

CAPITULO EDUCACIÓN

de propuestas y perspectivas educativas. Profundizar tales debates es el inicio de una práctica pedagógica que se extenderá más allá de los muros de la escuela.

A partir de los referentes epistemológicos creados dentro de las disciplinas de Vilar y Cruz, en una interlocución que surgió a partir de la no cosificación del cuerpo gordo, sino de su valorización, es posible generar otros constructos que se diferencian de categorías hegemónicas y homogéneas. Así, se llega a prácticas pedagógicas que comulgan con la diversidad.

Las disciplinas impartidas y que dieron origen al proyecto que aquí se dibuja, como ya se mencionó, son Legislación Educacional (UFAM/AM) y Psicología de la Educación (UEAP/AP). La primera tiene una carga horaria de 60 horas, y su matriz busca contemplar temas como la Legislación Educacional Nacional, las Constituciones brasileñas y principios educativos, la actuación de los Consejos Nacional, Estatal y Municipal de Educación y el papel de todas las esferas en la garantía del Derecho a la Educación y al aprendizaje. Se dibuja como propósito el análisis de las leyes en sus contextos y demandas socio-políticas de la sociedad brasileña en su conjunto (UFAM, Proyecto Pedagógico del Curso de Pedagogía, 2009).

En la UEAP, el curso de Pedagogía, en el que está asignada la disciplina de Psicología de la Educación, se divide en Psicología Educacional I y II. El primero con 80 horas de clases y el segundo con 60 horas (UEAP, Proyecto Pedagógico del Curso de Pedagogía, 2009). Los programas de las asignaturas contemplan diversos temas, como se presenta a continuación:

Psicología de la Educación I 04 80 horas – impartida en el 1er semestre.

SÍLABO: Orígenes filosóficos de la Psicología. La constitución de la Psicología como ciencia y su contribución al estudio del desarrollo humano y del proceso de aprendizaje. Concepciones del desarrollo: innatismo, ambientalismo e interaccionismo. Diferentes visiones del ser humano y del mundo. Los enfoques psicológicos de los procesos de desarrollo y aprendizaje con sus principales representantes: conductista (Burrhus Skinner), gestaltista (Max Wertheimer, Wolfgang Köhler y Kurt Koffka), psicoanalítica (Sigmund Freud), humanista (Carl Rogers) y constructivistas (Henri Wallon, Jean Piaget y Lev Vygotsky) y sus contribuciones a la educación.

Psicología de la Educación II, 03 créditos, 60 horas – impartida en el 3er semestre

SÍLABO: Las múltiples dimensiones del desarrollo infantil: motora, afectiva y cognitiva. Relación entre desarrollo y aprendizaje. Significado y sentido en el aprendizaje escolar: la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel. Procesos psicológicos básicos: sensación, percepción y motivación. Comprensión de la personalidad. Importancia del grupo y su formación. Funcionamiento, roles y la relación familia-escuela, afectividad y medios de comunicación. Inteligencias Múltiples e Inteligencia Emocional.

Se observa que, aunque contemplan aspectos educativos diferentes, ya que mientras una se dirige a la aplicación y comprensión de las legislaciones educativas y su aplicabilidad en la educación básica y superior, la otra disciplina se centra en los aspectos que hacen intersección con la ciencia de la Psicología, cuya aplicabilidad se orienta a los aspectos educativos y humanos. Es posible pensar que ambas disciplinas tienen temas transversales que hacen posible

CAPITULO EDUCACIÓN

abordar e interseccionar cualquier temática transversal. Además, previendo el Art. 207 de la Constitución Federal Brasileña. En este aspecto, las disciplinas fueron pensadas por las profesoras investigadoras para contemplar una formación orgánica basada en los principios y directrices de la legislación educativa vigente en Brasil.

Sin embargo, de manera que se relacione un desarrollo práctico que tenga en cuenta los procesos de construcción social, sin dejar de lado los conocimientos culturales, tradicionales, científicos, pero sin desperdiciar la percepción de lo social, las demandas psicológicas de los estudiantes, el contacto con la realidad escolar y la inclusión de temas relevantes para las necesidades de los estudiantes, que abarcan diversos aspectos y experiencias, abordando también cuestiones de género, etnia-raza y cuestiones discriminatorias, que atraviesan de forma bastante interdisciplinaria el desarrollo de las disciplinas.

En relación con hacer esa interlocución entre lo que se exige en el currículo sin desfavorecer la realidad social de los estudiantes, permitió a las investigadoras trabajar en prácticas pedagógicas cuyas narrativas son capaces de promover nuevas prácticas pedagógicas, interconectando otras posibilidades de escenarios educativos creativos que buscan contemplar la totalidad de la formación humana, no solo en premisas teóricas, sino también sociales y psicológicas.

Como se comprende, a través de estas interlocuciones, las colonialidades, la globalización de los cuerpos gordos discriminados, demuestran conductas sociales trazadas en medios opresivos y ahora, criminales. Y la escuela debe construir propuestas pedagógicas que cuestionen las lógicas binarias para pensar cualquier tipo de cuerpo,

venciendo los lugares de invisibilidad y abandono; cuestionando el mantenimiento de conductas racistas y gordofóbicas. Es necesario en las instituciones educativas, no solo mirar al sujeto que aprende, sino también, a aquel que sufre.

A partir de entonces, de los referentes epistemológicos creados dentro de las disciplinas de Vilar y Cruz, en una interlocución que surgió a partir de la no cosificación del cuerpo gordo, sino de su valorización, es posible generar otros constructos que se diferencian de categorías hegemónicas y homogéneas. De esta manera, se llega a prácticas pedagógicas que se comuniquen con la diversidad.

Ante las prácticas pedagógicas realizadas aquí, es posible relatar que, además de la práctica en el aula, las profesoras investigadoras Vilar y Cruz ofrecieron en la 21ª Semana Nacional de Ciencia y Tecnología y el XIII Congreso Amapaense de Iniciación Científica, el taller titulado “Ciberbullying, netnografía y haters: en busca de nuevos letramientos sobre el cuerpo gordo entre las plataformas digitales y las obras de Botero”, realizado en el Campus I de la UEAP/AP, entre el 16 y 19 de octubre de 2024, proponiendo una educación que dialoga con realidades, saberes y vivencias compartidas, que comienzan a romper con estructuras cimentadas de pensar lo humano y sus cuerpos en patrones cosificados y únicos. Este taller se convierte en el germen de un verdadero "vista mi piel" o incluso, "me visto mi propia piel y me acepto tal como soy".

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La perspectiva decolonial ofrece un enfoque crítico y transformador de los valores sociales que perpetúan la discriminación/prejuicio y la violencia, pudiendo prevenir el

CAPITULO EDUCACIÓN

bullying y el cyberbullying, porque es una forma de mirar el mundo que no está culturalmente presentada. Ante las prácticas pedagógicas realizadas como objeto de presentarla, teniendo la estética de las obras de Botero, comienza el desafío de deconstruir la relación entre lo exótico y lo habitual.

Lo habitual se configura como lo que nos es familiar, y así lo es porque está inmerso en lo cotidiano y nos ofrece una sensación de seguridad y previsibilidad. Lo habitual forma el tejido de nuestras rutinas, las tradiciones que seguimos, las convenciones sociales y los costumbres que nos definen como sujetos dentro de una sociedad. Es, por lo tanto, la base sobre la cual construimos nuestras identidades, y muchas veces lo que nos consuela y estabiliza.

Por otro lado, lo exótico es todo lo que escapa a nuestra comprensión inmediata, lo que se encuentra fuera de nuestro campo de experiencia. Provoca extrañeza, curiosidad e incluso fascinación, porque rompe con las expectativas establecidas. Lo exótico puede ser un lugar distante, una especie de animal diferente, una idea inédita o incluso el cuerpo gordo y otras estéticas. Lo exótico nos invita a mirar más allá de lo que ya conocemos, a expandir los límites de lo que es posible o aceptable, y muchas veces nos lleva a replantear nuestras propias convicciones.

La praxis del proyecto y la base teórica y epistémica nos llevó al confrontamiento entre lo exótico y lo habitual, y promovió algunas rupturas en los estudiantes, ya que no son constructos estáticos o inmutables, a medida que lo nuevo se integra, se adapta o se convierte en parte de nuestra experiencia cotidiana, y esto es posible en el aula. Este

intercambio entre lo exótico y lo habitual nos invita a reflexionar sobre la relatividad de las percepciones y simbolizaciones humanas.

En esta lógica, también frente a la praxis a través de la obra de Fernando Botero, este arte puede sensibilizar de diversas maneras, principalmente por medio de sus características exóticas y únicas, tiene el potencial de estimular la reflexión y la empatía, especialmente, en la promoción de algunos puntos para una sociedad más inclusiva: la deconstrucción de jerarquías y patrones normativos; promueve la valorización de culturas, cuerpos e identidades diversas; fomenta el empoderamiento de grupos marginados y subrepresentados; pone en discusión el cuestionamiento del discurso hegemónico en los medios y promueve una cultura de paz y respeto.

Esos puntos insertados en las praxis académicas generan posibilidades en el campo de lo habitual en la actuación transversal, como en los currículos, potenciando así una práctica pedagógica de prevención del bullying y el cyberbullying, ya que sensibiliza, porque ese es el papel del arte.

En cuanto a la desconstrucción de jerarquías y patrones normativos, muchas veces fundamentados en ideales eurocéntricos y coloniales, está directamente relacionada con el bullying y el cyberbullying. Estas formas de agresión frecuentemente se basan en una normatividad impuesta sobre aspectos como la apariencia, género, raza, clase social, orientación sexual, entre otros. Por lo tanto, es esencial promover el respeto a la diversidad, combatiendo estas prácticas discriminatorias y valorando las diferencias.

CAPITULO EDUCACIÓN

La valorización de culturas, cuerpos e identidades diversas es un principio central de la perspectiva decolonial, que defiende el reconocimiento y la valorización de identidades, culturas y formas de conocimiento que históricamente han sido subyugadas. A partir de este enfoque, la prevención del bullying y el cyberbullying pasa por la educación, promoviendo la comprensión de las diferencias culturales, raciales y sociales. Esto contribuye a reducir la discriminación y a crear un ambiente más inclusivo y respetuoso para todos.

La promoción del empoderamiento de grupos marginalizados y subrepresentados, como pueblos originarios, negros, LGBTQIA+, mujeres y otras comunidades subalternizadas, es fundamental. En el contexto del bullying y del cyberbullying, esto significa fortalecer la autonomía y la confianza de estos grupos, permitiéndoles defenderse y confrontar comportamientos agresivos de manera eficaz.

En cuanto al proceso que implica cuestionar el discurso hegemónico en los medios, dado que el bullying y el cyberbullying son frecuentemente alimentados por las normas impuestas por las redes sociales, el cine, la televisión, que refuerzan los estándares de belleza, éxito y comportamiento, excluyendo a aquellos que no se ajustan. La perspectiva decolonial propone justamente la subversión de esos discursos, buscando promover representaciones sociales más diversas e inclusivas en los medios. De esta forma, se forman sujetos críticos, capaces de identificar y resistir la influencia de estos patrones coloniales, tanto como víctimas como observadores.

La perspectiva decolonial también está profundamente comprometida con la construcción de una cultura de paz y respeto mutuo. En lugar de centrarse únicamente

en castigar a los agresores, propone la creación de espacios seguros donde todos puedan expresar sus identidades sin temor a la discriminación o violencia. Esto implica, por ejemplo, el desarrollo de ambientes educativos y sociales más empáticos y colaborativos, en los cuales las personas sean incentivadas a respetar las diferencias y a dialogar de manera constructiva.

En esta dirección, a partir de estos puntos, es posible relacionar el currículo, el contenido formal predefinido por un proyecto político de curso, las acciones prácticas y las metodologías activas, cuyas actuaciones buscan trascender las representaciones tipificadas, especialmente frente a la gordofobia.

La obra de Fernando Botero es una herramienta poderosa de sensibilización, humor, crítica social y accesibilidad estética experimentada en comunión, ya que provoca emociones, reflexiones y discusiones sobre temas universales como identidad, poder, violencia y desigualdad.

Por ejemplo, el humor en la obra de Fernando Botero no es de bullying ni de cyberbullying, sino un humor de catarsis, que ocurre cuando el sujeto se ríe de algo que, a primera vista, puede parecer incómodo, tenso o incluso trágico, pero que, al ser confrontado de manera inesperada, libera sentimientos reprimidos o tensiones emocionales.

Para que la educación escolar y universitaria migre de un lugar colonial a un lugar decolonial, y sea capaz de fomentar el debate sobre la gordofobia, es necesario visualizar las estéticas, retirarlas del estatus de exótico al actual, y el proceso decolonial

CAPITULO EDUCACIÓN

tiene ese potencial. Es decir, estos contextos necesitan reconfigurar las percepciones de los sujetos que aún tienen una base colonial, en la que la institución escolar y universitaria mantiene el status quo de este último.

REFERENCIAS

Butler, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: Louro, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Cavalcante, R. B. *et al.* (2017). Inclusão digital e uso de tecnologias da informação: a saúde do adolescente em foco. *Perspectivas em ciência da informação*, 22(4). Recuperado de <https://www.scielo.br/j/pci/a/xFh3WbDfWjDMLXc7cqTnTNC/?format=pdf>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Gomes ,n. C. & Tonnetti, F. A. (2021). Universidade Protagonismo estético do corpo gordo feminino: considerações sobre La Playa de Fernando Botero. *Aurora*, 14 (40). p. 137-166. Recuperado de https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrFO00tAEBn8gEA2DLz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1733457197/RO=10/RU=https%3a%2f%2frevistas.pucsp.br%2faurora%2farticle%2fdownload%2f52284%2fpdf/RK=2/RS=0nHRjyLCFIdtQghrNZloNDFq_gg-

Hall, S. (2006). *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Han, B.C. (2021). *O desaparecimento dos rituais: Uma topologia do presente*. Petrópolis: Vozes.

Jiménez Jiménez, M. L., Tereza da Cruz, K., & Cerqueira Gomes, M. P. (2024). O “combate” a “obesidade”: dispositivos de tortura e castigo em nome da saúde. *Revista Debates Insubmissos*, 6 (23), 220–239. Recuperado de <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/debatesinsubmissos/article/view/259768>

Klas, S. S., & Guerra, V. M. L. (2016). As agruras do cyberbullying: memória e discurso. *Revista de estudos do discurso, imagem e som – policromias*, 1(2). Recuperado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/7714>

Lei nº 13.185 de (2015). Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República.

Recuperado http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm

Lei nº 13.663 (2018). Que altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino, Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm#:~:text=L13663&text=LEI%20N%C2%BA%2013.663%

CAPITULO EDUCAÇÃO

[2C%20DE%2014,incumb%C3%A4ncias%20dos%20estabelecimentos%20de%20ensino](#)

Machado, N. J. (2021). Pedagogias decoloniais na Amaz4nia: fundamentos, pesquisas e pr4ticas. In: Lima, A. R. S., Dias, Alder De S., Azevedo, A. D. M. de; Santos, C. Do S. F. Dos; Mota Neto, J. C. , Gomes, R. K. S. ; Nery, V. S. C. , Abreu, W. F. De; Oliveira, W. M. (Orgs). *Pedagogias decoloniais na Amaz4nia: fundamentos, pesquisas e pr4ticas*. Curitiba: Editora CRV.

Mart4n-Barbero, J. (2014). Diversidade em converg4ncia. *Matrizes*, 8 (2), 15-33.

Moscovici, S. (2003). *Representa4es sociais: investiga4es em psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes.

Quintero, P.; Figueira, P. & Elizalde, P. C. (2019). Uma breve hist4ria dos estudos decoloniais. *Masp Afterall*, 3. Recuperado de <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>

Silva, A. B. B. (2010). *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Silva, F. M. O. da ., Novaes, T. G., Ribeiro, A. Q., Longo, G. Z., & Pessoa, M. C. (2019). Fatores ambientais associados à obesidade em popula44o adulta de um munic4pio brasileiro de m4dio porte. *Cadernos De Sa4de P4blica*, 35 (5). Recuperado de <https://www.scielo.br/j/csp/a/9DTprfGr6BLMSLkMGqGvHcR/?lang=pt>

Silva, S. R. da, Jimenez Jimenez, M. L., & Souza, S. H. V. de. (2024). Intersec4es entre racismo e gordofobia para constru44o de uma educa44o antirracista e

antigordofóbica. *Revista Inter-Ação*, 49 (ed.especial), 900–917. Recuperado de <https://doi.org/10.5216/ia.v49ied.especial.79439>

Sá, A. L. das G. de. (2022). Decolonizando a cultura corporal: algumas reflexões e proposições. *Motrivivência*, 34 (65). 01-16. Recuperado de <https://search.bvsalud.org/porta/resource/pt/biblio-1367798>

RESEÑA AUTORA

ANNEBELLE PENA LIMA MAGALHÃES CRUZ

Doctorado en Educación (ULBRA/RS, 2024). Investigación en Educación, Estudios Culturales y temas indígenas. Maestría en Gestión Social, Educación y Desarrollo Local (Centro Universitario UNA/BH, 2013). Licenciatura en Psicología (UNINCOR/MG/2005 -2009). Licenciatura en Pedagogía (FBN/AM/2022 - 2024). Formación complementaria en Pedagogía (FCE/2020 - 2022). Segunda licenciatura en Ciencias Sociales (FU/MG - 2022 - 2024). Académica en el Instituto Federal de Brasilia en la Secretaría Ejecutiva (2021). Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Diversidad Amazónica - GPEDA (UEA/AM, desde 2023). Experiencia en Gestión Académica, Abogacía Institucional (PI), Regulación Educativa, Coordinación de Cursos de Pregrado (Psicología), Coordinación de Postgrado y Coordinación de Equipos Multidisciplinarios de EAD. Experiencia en documentación, reglamentación, procesos E-mec y evaluación SERES/INEP/MEC. Experiencia en Educación Básica (Colégio Militar de Belo Horizonte/MG, de 2010-2013). Experiencia en Psicología Clínica y del Trabajo, peritaje psicológico y gestión sanitaria (Ejército Brasileño, BH/MG, de 2013 a 2017).

CAPITULO EDUCACIÓN

Experiencia en Asistencia Social (Ejército Brasileño, BH/MG, 2013-2017; DAP, Brasília/DF, 2021). Profesora de pregrado y posgrado desde 2010 (FACISA/BH; PROMINAS/MG; UNINORTE/AM; FBN/AM; UEA/AM). Fundadora de la Clínica de Psicología de la FBN y del Centro de Accesibilidad y Apoyo Psicopedagógico (NAAP). Implantación de cursos a distancia (FBN/AM). Experiencia en UEA/AM - triple frontera (Brasil, Colombia y Perú) en programas de pregrado. Docente de carrera en la Universidad Estatal de Amapá (UEAP) en las áreas de Psicología Educacional, Psicología y Relaciones Humanas.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco la colaboración de la profesora Denise Vilar y la Universidad Estatal de Amapá (UEAP/AP/Brasil), por el espacio y la riqueza de posibilidades para desarrollar trabajos y producciones que se atreven a romper con lo hegemónico.

EDUCAR PARA LA INTERCONEXIÓN: MÁS ALLÁ DEL AFECTO, HACIA UNA FORMACIÓN INTEGRAL QUE VALORE LA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA CON LAS MASCOTAS¹

EDUCATING FOR INTERCONNECTION: BEYOND AFFECTION, TOWARDS A
COMPREHENSIVE EDUCATION THAT VALUES SHARED RESPONSIBILITY WITH
PETS

Liliana Andrea Calderón Garzón
IPaE
Colombia

Praxis Profesional

RESUMEN

Estamos inmersas en un esquema de vida que gira cada vez de una forma más ruidosa y rápida, haciendo que no veamos el verdadero potencial tangible sobre el tema de las mascotas. Si bien estamos acostumbradas, a pasar por alto la mayoría de las cosas, también debemos desestimar la concepción de que las mismas son un objeto decorativo, que se puede comprar, tener y desechar, porque no son humanos. Nos

¹ Ángel no fue el punto de partida de este artículo, pero su historia se cruza inevitablemente con lo que aquí se dice. No podemos olvidar, no podemos callar. Su ausencia nos recuerda que la justicia no puede ser selectiva ni tardía, que la indiferencia sigue cobrándose vidas y que educar para la interconexión es más que una idea noble: es una deuda pendiente. Ahora, más que nunca, la Ley Ángel es urgente. Porque el respeto no puede ser una opción, y la compasión no debería depender de quién mira y quién decide ignorar. **OBSERVACIÓN:** Con la reciente aprobación de la Ley Ángel, este artículo queda pendiente de una actualización para incorporar los cambios normativos y su impacto en la protección animal.

CAPITULO EDUCACIÓN

encontramos con otro aspecto, y es que no basta con amarlas; para aquellos que, si son importantes, sino que hay educar para la interconexión y eso implica comprender que tanto estas vidas como las nuestras compartimos un espacio con un entramado mayor. Es por eso que este artículo, es solamente una invitación a observar desde la teoría más allá de los actos de cuidado cotidianos para poder reconocer en ellos una necesaria lección sobre la empatía y la reciprocidad. Desde ese perro que nos espera pacientemente hasta el gato que al llegar a casa busca cobijo en una caricia, y estas interacciones nos enseñan que cada vínculo afectivo es solo la apertura de una relación más amplia: una que demanda conciencia, responsabilidad y la destreza de formar una comunidad que en su discurso y accionar valore todas las formas de vida, porque cada una es igualmente valiosa.

Este tipo de educación nos impulsa a dejar atrás las expresiones aisladas de ternura y a pensar en esa construcción por una ética de convivencia basada en la responsabilidad compartida. Poder formar a nuevas generaciones para esta interconexión no solamente implica otorgarles las herramientas emocionales, sociales y éticas para entender que el bienestar de nuestras mascotas no puede alejarse del cuidado del medio ambiente ni mucho menos del respeto hacia los demás seres vivos. Es poder sembrar en cada corazón la certeza de que cada acto de cuidado hacia un animal tiene resonancias en ese tejido invisible de la vida. Así, es como podemos pensar que una formación integral no solo es populismo, sino realidad, una que trasciende la relación inmediata con nuestras mascotas y se reconcilia en una filosofía que transforma nuestra manera de concebir sobre habitar en el mundo.

Cuando advertimos la interacción entre humanos y mascotas y sus beneficios significativos tanto para la salud física como mental de las personas. Reconocemos entre algunos de esos autores a (McConnell, Brown, Shoda & Stayton, 2011)² quienes mencionan que, a lo largo de la historia, que las mascotas, han sido esenciales en el desarrollo del bienestar social y emocional de los individuos. Sin embargo, también está autores como (Barker, 2019), que nos revela que en el establecimiento responsable de animales no solo forja un vínculo afectivo, sino que también suministra la interacción social y el fortalecimiento de las conexiones personales. Además, asumimos que las mascotas pueden incorporar una función decisiva en ese descenso de los niveles de estrés, de ansiedad y de depresión, mejorando la calidad de vida de quienes las cuidan.

Igualmente, no podemos dejar dentro de las decisiones en Colombia a legislación que nos muestra entre sus artículos un primer paso a la importancia de este vínculo, y es que con la Ley 1774 de 2016, se disponen de marcos legales para la encontrar esa protección y bienestar de los animales. Donde esta ley no solo explora evitar acciones como el maltrato, sino que promueve una palabra importante llamada tenencia responsable, esa que asiste la salud y el bienestar de las mascotas, y, por ende, una serie de compromisos por parte de sus tenientes. A nivel mundial, organismos como la (OMS, 2021) nos resalta la importancia de invertir en la salud mental, tanto humana como animal, para mejorar la calidad de vida de las personas y la sociedad en general, pero

² McConnell, A. R., Brown, C. M., Shoda, T. M., Stayton, L. E., & Martin, C. E. (2011). Friends with benefits: On the positive consequences of pet ownership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(6), 1239-1252.

CAPITULO EDUCACIÓN

esto aún sigue siendo insuficiente pese a todos los estudios sobre los beneficios y costos en materia de prevención.

Donde el impacto de las mascotas también se desarrolla al ámbito ambiental. Pues las ejecuciones afines con la tenencia de animales, especialmente la de alimentos para mascotas, tienen un resultado continuo sobre la huella de carbono y la sostenibilidad. Con autores como (Pineda, García & Hernández, 2021)³ se ve como la producción masiva de alimentos y otros productos para animales ha generado preocupaciones sobre su impacto en el medio ambiente, un aspecto que requiere atención para mitigar sus efectos negativos. Por lo tanto, cuando hablamos de la tenencia responsable hay que reconocer que no solo contribuye a los individuos, sino que también tiene un impacto efectivo en la sostenibilidad ambiental.

Es por eso que, tenemos por otra parte a las intervenciones asistidas por animales (IAA) unas que poco a poco tienen mayor notabilidad, especialmente, en el ámbito de la salud mental. Donde terapias que poco a poco incorporan animales según (Barker & Wolen, 2008) han mostrado ser eficaces para reducir el estrés y mejorar el bienestar emocional, particularmente en personas con trastornos psicológicos o condiciones de salud que afectan su calidad de vida. Frente a este tipo de intervenciones, estas terapias, resaltan la importancia de entender a las mascotas como esos generadores dinámicos en ese bienestar humano, no solo como seres que suministran compañía, sino como copartícipes continuos en métodos terapéuticos.

³ Impacto ambiental de la industria alimentaria para mascotas: Un análisis sobre la huella de carbono. Revista de Sostenibilidad y Medio Ambiente, 12(2), 130-145.

Además, en esa conexión con las mascotas nos fomenta una mayor empatía, reduciendo esas barreras sociales y fomentando esa comunicación más abierta entre individuos. Por lo que, según (McNicholas & Collis, 2006)⁴ nos indica que la presencia de animales puede actuar como un catalizador para la interacción social, ayudando a las personas a superar la timidez y a establecer conexiones más profundas con los demás. Es por eso que esta expresión no solo impacta efectivamente a los individuos, sino que también mejora el vínculo social, concurriendo a escenarios más inclusivos y empáticos.

Y, finalmente, no menos importante, nos cruzamos con la importancia del bienestar mental se ve beneficiado a través del respeto y cuidado hacia los animales, lo que exterioriza que la interdependencia entre seres humanos y animales tiene consecuencias acentuadas y transformadoras. Desde la composición de la representación de la salud mental, la tenencia responsable de mascotas y la legislación apropiada asisten al bienestar colectivo, contribuyendo a una sociedad más compasiva y posiblemente sostenible. Es por todo lo antepuesto, y otras consideraciones que dentro de este artículo no solo se debe considerar la inversión en políticas públicas que beneficien tanto a los seres humanos como a sus compañeros denominados animales, ajustándonos a un hábitat donde ambas partes puedan coexistir de una manera responsable y pertinente.

⁴ McNicholas, J., & Collis, G. M. (2000). Dogs as catalysts for social interactions: Robustness of the effect. *British Journal of Psychology*, 91(1), 61-70.

CAPITULO EDUCACIÓN

PALABRAS CLAVES

Interacción humano-animal, bienestar, tenencia responsable, salud mental, vínculo, entendimiento de la real situación, terapia asistida por animales, sostenibilidad, legislación, empatía, cohesión social, salud pública.

ABSTRACT

We are immersed in a life scheme that turns ever more loudly and quickly, making us not see the true tangible potential regarding pets. While we are used to overlooking most things, we must also dismiss the idea that pets are decorative objects that can be bought, owned and thrown away, because they are not human. We find another aspect, and that is that it is not enough to love them; for those who are important, they must be educated for interconnection and that implies understanding that both these lives and ours share a space with a larger network. That is why this article is only an invitation to observe from theory beyond the daily acts of care in order to recognize in them a necessary lesson about empathy and reciprocity. From the dog that waits patiently for us to the cat that, upon arriving home, seeks shelter in a caress, and these interactions teach us that each emotional bond is only the opening of a broader relationship: one that demands awareness, responsibility and the skill of forming a community that, in its discourse and actions, values all forms of life, because each is equally valuable.

This type of education encourages us to move beyond isolated expressions of tenderness and think about building an ethics of coexistence based on shared responsibility. Shaping new generations for this interconnection does not only involve

providing them with emotional, social, and ethical tools to understand that the welfare of our pets cannot be separated from caring for the environment nor from respecting other living beings. It is about planting in every heart the certainty that every act of care towards an animal resonates in that invisible fabric of life. Thus, we can think of integral education not only as populism but as reality, one that transcends the immediate relationship with our pets and reconciles itself in a philosophy that transforms how we think about inhabiting the world.

When we observe the interaction between humans and pets and their significant benefits to the physical and mental health of people, we recognize authors such as (McConnell, Brown, Shoda & Stayton, 2011)⁵ who mention that throughout history, pets have been essential to the development of individuals social and emotional wellbeing. However, there are also authors such as (Barker, 2019), who reveals that responsible pet ownership not only forges an emotional bond but also provides social interaction and strengthens personal connections. Furthermore, we assume that pets can play a decisive role in reducing stress, anxiety, and depression levels, improving the quality of life for those who care for them.

Similarly, we cannot overlook the legislation in Colombia that highlights, through its articles, the importance of this bond. With Law 1774 of 2016, legal frameworks were established to ensure the protection and wellbeing of animals. This law not only seeks to prevent actions such as abuse but also promotes an important concept called responsible

⁵ McConnell, A. R., Brown, C. M., Shoda, T. M., Stayton, L. E., & Martin, C. E. (2011). Friends with benefits: On the positive consequences of pet ownership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(6), 1239-1252.

CAPITULO EDUCACIÓN

ownership, which assists in the health and wellbeing of pets, and consequently, a series of commitments on the part of their owners. Globally, organizations such as (WHO, 2021) emphasize the importance of investing in both human and animal mental health to improve the quality of life for individuals and society as a whole, though this is still insufficient despite all the studies on benefits and costs in prevention.

The impact of pets also extends to the environmental realm. The practices related to pet ownership, especially concerning pet food, continuously affect the carbon footprint and sustainability. Authors like (Pineda, García & Hernández, 2021)⁶ show how the mass production of pet food and other pet products has raised concerns about its environmental impact, a matter that requires attention to mitigate its negative effects. Therefore, when discussing responsible pet ownership, we must recognize that it not only benefits individuals but also has a tangible impact on environmental sustainability.

This is why we also consider animal-assisted interventions (AAI), which are gaining more attention, especially in the mental health field. Therapies that increasingly incorporate animals, according to (Barker & Wolen, 2008), have shown effectiveness in reducing stress and improving emotional wellbeing, particularly in individuals with psychological disorders or health conditions that affect their quality of life. In this context, these therapies highlight the importance of understanding pets as dynamic contributors to human wellbeing, not merely as companions but as continuous participants in therapeutic methods.

⁶ Impacto ambiental de la industria alimentaria para mascotas: Un análisis sobre la huella de carbono. *Revista de Sostenibilidad y Medio Ambiente*, 12(2), 130-145.

Moreover, this connection with pets fosters greater empathy, breaking down social barriers and promoting more open communication between individuals. As (McNicholas & Collis, 2006)⁷ indicate, the presence of animals can act as a catalyst for social interaction, helping people overcome shyness and establish deeper connections with others. This expression not only impacts individuals but also improves social bonds, creating more inclusive and empathetic scenarios.

Finally, and not less importantly, we confront the idea that mental wellbeing benefits from respect and care for animals, which shows that the interdependence between humans and animals has pronounced and transformative consequences. From the composition of mental health representation to responsible pet ownership and appropriate legislation, these factors assist collective wellbeing, contributing to a more compassionate and potentially sustainable society. For all the reasons above, and other considerations, this article proposes that we should not only consider investing in public policies that benefit both humans and their animal companions but also adjust to an environment where both parties can coexist in a responsible and meaningful way.

KEYWORDS

Human-animal interaction, wellbeing, responsible ownership, mental health, bond, understanding the real situation, animal-assisted therapy, sustainability, legislation, empathy, social cohesion, public

⁷ McNicholas, J., & Collis, G. M. (2000). Dogs as catalysts for social interactions: Robustness of the effect. *British Journal of Psychology*, 91(1), 61-70.

CAPITULO EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

Este mundo que es cada vez más interconectado, lleno de ruido, no todo puede ser negatividad, las relaciones no solamente están basadas en violencia, sino que también hay vínculos que trascienden la comunicación, el cuidado mutuo y el bienestar entre las partes, y tenemos por otro lado, los seres humanos y los animales domésticos esa relación que puede trascender el afecto y se llega a consolidar como un reflejo de nuestro avance ético. Porque no es una relación de dominio y control, sino de mutuo equilibrio entre las partes involucradas. Es por eso que, hoy dentro de este artículo lo relevante es resaltar la educación, como ese elemento que, en contexto, tiene un papel decisivo para desarrollar una conciencia que nos contribuya a valorar el impacto de estas relaciones en la sociedad y en nuestros ecosistemas. Tenemos que, en Europa, las legislaciones progresistas sobre el bienestar animal no solo protegen a las mascotas, sino que, además, educan a la ciudadanía sobre su papel como seres sintientes, porque eso es lo que son y eso es lo que se describirá en la siguiente tabla. Mientras que, en Colombia, aunque se han dado pasos significativos, seguimos entre tropezones no con los esfuerzos por alcanzar mecanismos, sino con la comprensión del vínculo humano-animal que todavía requiere una transformación cultural que promueva una responsabilidad compartida.

Tabla 1. DEFINICIÓN DE SERES SINTIENTES

REGIÓN	DEFINICIÓN DE SERES SINTIENTES	EJEMPLOS
EUROPA ⁸	En Europa, los animales, incluidos los animales de compañía (mascotas), son considerados seres sintientes, es decir, seres que pueden experimentar sentimientos y sensaciones. Esta concepción está respaldada por la legislación de la Unión Europea que establece que los animales tienen la capacidad de sufrir, experimentar dolor, miedo y placer.	Perros y gatos que demuestran emociones como alegría, miedo o tristeza. Por ejemplo, un perro que muestra entusiasmo al ver a su dueño o un gato que se asusta con ruidos fuertes.
COLOMBIA ⁹	En Colombia, los animales también son considerados seres sintientes según la Ley 1774 de 2016. Esta ley reconoce que los animales tienen la capacidad de experimentar sensaciones y emociones, lo que implica que deben recibir un trato digno y respetuoso.	Un perro que se muestra afectuoso hacia su dueño y responde a su llamada, o un ave que demuestra ansiedad cuando es separada de su dueño.

Fuente: Elaboración propia, información extraída en referencias citadas

Como se ha podido observar en la tabla 1. La Unión Europea ha sido la pionera en establecer políticas que reconocen a los animales como seres con derechos. La adopción del artículo 13 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea fue quien marcó un objetivo claro al instar que los estados miembros tomen en cuenta el bienestar animal en sus legislaciones. Frente a estas posibles normativas que no solo abordan el trato ético hacia las mascotas, sino que también buscan promover una educación para la interconexión, pensando el amor hacia los animales como un elemento de formación integral. Nos encontramos con Colombia, con leyes como la 1774 de 2016 que reconoce a los animales igualmente como seres sintientes, pero frente a su implementación aún enfrenta barricadas pedagógicas y culturales que restringen cualquier impacto

⁸ Unión Europea (2009). Tratado de Lisboa, Artículo 13 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:184E:0025:0030:ES:PDF> (consultado 15/08/2024)

⁹ Colombia (2016). Ley 1774 de 2016: Por medio de la cual se reconocen los derechos de los animales. Congreso de la República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=68135> (consultado 15/08/2024)

CAPITULO EDUCACIÓN

transformador que podrían tener en la convivencia social y el respeto hacia los derechos de los animales, sin embargo, no se puede desconocer el enorme esfuerzo logrado hasta la fecha al admitirlo dentro de sus normativas.

Es por eso que aquí se juega un rol esencial y es educación para enlazar el marco legal con la práctica cotidiana, animando a una comprensión profunda de las responsabilidades que implica tener una mascota. Pues no basta solo con amar a los animales; además se desplaza el concepto de objeto, eso quiere decir, que frente a nuestra manera de ver lo que antes juzgábamos como funcional o utilitario en este caso las mascotas. Se puede comprender con este ejemplo referido en la tabla 2.

Tabla 2. Ejemplo de desplazamiento de objeto

TEMA	ANTES (CONCEPTO DE OBJETO)	AHORA (DESPLAZAMIENTO DEL CONCEPTO)	REFLEXIÓN
MASCOTAS	Las mascotas eran consideradas simples objetos de propiedad, cosas que se compraban, se poseían para brindar compañía o cumplir funciones utilitarias como (guardia, caza, etc.).	Ahora se reconocen como seres sintientes con la capacidad de experimentar emociones y afecto. Son percibidas como compañeros de vida que merecen derechos, cuidados y protección.	Este cambio nos permite reflejar un mayor entendimiento de esa interconexión entre humanos y animales, donde ambas partes comparten un espacio y un respeto mutuo.
PLANTAS¹⁰	Las plantas eran vistas como esos elementos	Actualmente, se valora y se debería tomar más conciencia	Reconocer la vida de las plantas nos posibilita fomentar

¹⁰ Aunque aquí se habla de educar para la interconexión: más allá del afecto, hacia una formación integral que valore la responsabilidad compartida con las mascotas, las plantas son necesarias para nuestra supervivencia, no solo por esa capacidad que tiene para purificar el aire y sustentar vida, sino porque cuando llegamos a reconocerles como seres vivos con un rol crucial en ese equilibrio de nuestro mundo natural, entendemos que la existencia está contundentemente entrelazada con cada forma de vida. Frente a este aspecto, nos lleva a un entendimiento que nos invita a cuidar y respetar, a través de una conciencia colectiva que vaya más allá de la práctica cotidiana, construyendo una comunidad donde la correspondencia y corresponsabilidad y el respeto por todas las formas de vida sean un pilar de nuestro futuro compartido.

	decorativos o recursos para nuestro consumo. Se trataban como "cosas" que no tienen un valor más allá de su utilidad estética o alimentaria.	sobre las plantas como seres vivos que tienen su propio rol dentro de cualquier ecosistema. Porque lo que se busca es respetar su ciclo de vida y comprender que tienen más que función ecológica.	una visión más holística de nuestros entornos mediáticos y nuestro medio ambiente y esa interdependencia entre todas las formas de vida.
SOBRE LA MUJER¹¹	La mujer era considerada una propiedad, con roles estrictos de esposa y madre, sin ninguna autonomía ni voz propia, inapreciable, reducida a su función social y reproductiva.	Hoy en día, las mujeres desde algunas leyes son vistas como sujetos autónomos, con derechos plenos, capaces de participar activamente en aspectos de la sociedad y la vida pública.	Este desplazamiento nos resalta las grandes luchas que se han generado por la equidad y la valoración integral de la mujer como ser humano, más allá de esos roles tradicionales.
EL CUERPO DE LA MUJER¹²	El cuerpo de la mujer era considerado un objeto, frecuentemente usado para cumplir las expectativas sociales sobre belleza, reproducción o sexualidad.	Ahora se reconoce desde algunas leyes que el cuerpo de la mujer es suyo, con derecho a decidir sobre su salud, apariencia y sexualidad. Y con ello, se valora la	El cambio aparentemente refleja la necesidad de que las mujeres sean dueñas de sus cuerpos, libres de esa presión social y con ese derecho a la autonomía.

¹¹ Aunque este artículo se enfoca en educar para la interconexión: más allá del afecto, hacia una formación integral que valore la responsabilidad compartida con las mascotas, resulta fundamental señalar que la visión de la mujer ha experimentado un cambio significativo en la historia. Encontramos con el real reconocimiento de la mujer como sujeto autónomo, con derechos, dignidad y valor, sigue siendo un progreso en curso. Es cierto que hay algunos avances legislativos cruciales para consolidar la igualdad, pero aún nos encontramos con grandes retos en educación y cultura esos que limitan una comprensión plena de la mujer como ser humano. Este artículo, al abordar el valor de la interconexión, también resalta la importancia de seguir avanzando en la educación para una sociedad que, de forma integral, llegue a valorar la autonomía y el respeto hacia la mujer, y que se logre ver en ella un pilar fundamental de un futuro menos incorruptible y más equilibrado.

¹² Aunque no se habla directamente de este tema en el artículo, sino de educar para la interconexión: más allá del afecto, hacia una formación integral que valore la responsabilidad compartida con las mascotas, es esencial entender que la visión sobre el cuerpo de la mujer también debe ser reconfigurada en ese contexto de la educación y los derechos humanos. El cuerpo de la mujer, ha sido históricamente visto como un objeto de control o posesión, que cualquier persona sin su consentimiento puede adquirir a su antojo, y requiere un cambio profundo que, al igual que con los animales, reconozca su autonomía y derecho a decidir. Este artículo no solo destaca la importancia de la interconexión con las formas de vida no humanas, sino que subraya la necesidad de un marco educativo que enseñe la igualdad de todos los seres, humanos y no humanos, en el reconocimiento de sus derechos y en esa libertad de existir sin ser reducida a ser un objeto. Es vital que hoy por hoy, las políticas y leyes que promueven estos derechos sigan siendo parte fundamental de la conversación desde un enfoque de justicia social, derechos humanos y una educación integral.

CAPITULO EDUCACIÓN

		autonomía sobre su propio ser físico.	
--	--	---------------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia, información extraída en referencias citadas

A modo de observación final sobre la tabla y la importancia de educar para la interconexión, nos encontramos con que en la tabla se ilustra el desplazamiento del concepto de objeto hacia una perspectiva más profunda y respetuosa de seres vivos llámese (mascotas, las plantas, la mujer y el cuerpo de la mujer). Frente a este cambio no solo se refleja un avance en nuestro juicio sobre la interdependencia entre todos los seres, humanos y no humanos, sino que además resalta la necesidad inminente de educar en valores, esos que promuevan la responsabilidad compartida y el respeto mutuo. Porque al hablar de la educación para la interconexión, más allá del afecto, eso involucra un aprendizaje integral, ese que trasciende la relación de cuidado hacia un punto de vista más integral que permita reconocer a todas las formas de vida como partes interconectadas de un mismo entramado social y ambiental.

Cuando reconocemos este enfoque educativo como pilar para una sociedad que valore tanto a las mascotas como a las plantas, a la mujer y a todos los seres en su diversidad. Cuando educamos desde la interconexión, no solo fortalecemos esas conexiones afectivas, sino que también cultivamos esa ética de convivencia que valora la responsabilidad compartida, donde cada ser, humano o no humano, tiene un papel valioso que desempeñar. Así, es como impulsamos ese bienestar de nuestras mascotas y el medio ambiente, sino que también estamos en encontrar ese punto de equilibrio por una sociedad más ecuánime y consciente, donde las decisiones sobre el bienestar se tomen con empatía y compromiso. Haciendo que esta educación sea una transformación

profunda, una en la que los avances en legislación no solo lleven una respuesta, y se queden en caracteres, sino que traigan una manifestación de un cambio cultural más significativo y sostenible.

Dando continuidad con el párrafo anterior a la tabla vemos como frente a estos cambios de figura nos lleva a estudiar desde lo teórico, que lo que antes era ese objeto sin voz ni derechos, puede tener valor específico, con emociones o una forma de existencia que merece ser respetada. Frente a este proceso, lo que se quiere expresar, es que cuando tratamos a las mascotas o animales como solo propiedades, nos alejamos de lo que realmente requieren, y es a entenderlos como seres sintientes que tienen una vida propia, con la capacidad de sentir. Es en este sentido, que nos encontramos con que el concepto de objeto cambia y evoluciona, abriendo paso a una enfoque empático y necesariamente reflexivo de nuestro entorno y de los seres con los que compartimos este mundo.

En este sentido, las teorías pedagógicas prevalecen la calidad de esa formación que, en contextos culturales, pasa a ser algo más intuitivo que racional, y para ello es indispensable los conocimientos técnicos correspondientes, sobre valores en ética ambiental, empatía, solidaridad, deberes y derechos para con nosotras, los otros y las mascotas, e incluso aquellos que no tienen la oportunidad de tener un hogar.

Está visto que las campañas educativas bien informadas contribuyen a una ciudadanía más responsable y consciente de las necesidades de las mascotas y la comunidad. Sin embargo, en Colombia, pese a las normativas:

CAPITULO EDUCACIÓN

- Ley 1804 de 2016 (Ley de Cero a Siempre): Promueve el desarrollo integral de la primera infancia e incluye la educación ambiental como un eje fundamental.
- Ley 1774 de 2016: Reconoce a los animales como seres sintientes y establece sanciones por maltrato animal, además de fomentar su protección y bienestar.
- Ley 2111 de 2021: Modifica el Código Penal e introduce delitos ambientales con sanciones más severas, lo que refuerza la importancia de la educación ambiental.
- Ley 1549 de 2012: Fortalece la educación ambiental en todos los niveles educativos y exige la incorporación de Programas de Educación Ambiental (PRAE) en instituciones educativas.
- Plan Nacional de Educación Ambiental (PNEA): Busca integrar la educación ambiental en las escuelas a través de proyectos interdisciplinarios.

Y aunque se ha pedido desde el Ministerio de educación nacional y se ha buscado tal transversalidad de la educación ambiental y ese bienestar animal en distintas áreas de conocimiento, como inclusión de currículo:

- Proyectos Ambientales Escolares (PRAE): Programas obligatorios en instituciones educativas para fomentar el aprendizaje sobre la conservación del medio ambiente.

- Cátedra de Educación Ambiental: Algunas escuelas han implementado cursos específicos sobre sostenibilidad, biodiversidad y cuidado de los ecosistemas.
- Educación en Bienestar Animal: Aunque no es un componente obligatorio en todas las instituciones, algunas han comenzado a incluirlo en asignaturas como ética, biología y ciencias sociales.

Seguimos en solo iniciativas de compromiso frente a diversos desafíos que se siguen enfrentando, y de cara a la falta de un currículo estandarizado o unificado por rango escolar y edades, capacitaciones docentes en educación ambiental o bienestar animal, con un contenido adecuado para su aplicación, y que haya una integración de estos contenidos con otras materias como ética, ciencias naturales o proyectos de investigación. Pues cada escuela es autónoma y para muchas esto sigue siendo una verdadera falencia, y aunque hay que reconocer que las iniciativas reflejan un compromiso de algunos sectores, sigue brillando por su ausencia.

A continuación, describiré algunos aspectos importantes: En Colombia pese a que hubo muchas críticas sobre el apoyo de candidatos que se dedicaron a hacer más promesas¹³ sobre todo en materia de bienestar animal y ambiental, que fueron parte de ese discurso populista, solo quedo ahí de la siguiente manera:

¹³ Calderón, L. A. (2024). Psicología del voto [Voting psychology]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/377262517_PSICOLOGIA_DEL_VOTO_1_VOTING_PSYCHOLOGY

CAPITULO EDUCACIÓN

Tabla 3. Compromisos ambientales del gobierno vs. Acciones contrarias

COMPROMISOS DEL GOBIERNO	ACCIONES CONTRARIAS POR PARTE DE ELLOS
Reducir la deforestación y fortalecer la protección de los Parques Nacionales.	Los Parques Naturales enfrentan problemas de deforestación y falta de financiamiento para su conservación. ¹⁴
Controlar la expansión de especies invasoras, como los hipopótamos.	El gobierno no ha ejecutado un plan efectivo para frenar su crecimiento, lo que amenaza los ecosistemas, sin pensar en la muerte como posibilidad de estas especies. ¹⁵
Promover la transición energética y reducir la dependencia de combustibles fósiles.	Se han firmado nuevos contratos de exploración de petróleo y gas, a pesar de promesas de avanzar hacia energías limpias. ¹⁶
Combatir la contaminación y mejorar la gestión de residuos.	Aumento de la contaminación en fuentes hídricas y retrasos en políticas de reciclaje y reducción de plásticos. ¹⁷
Incluir educación ambiental en el currículo escolar.	Falta de una directriz clara y ejecución efectiva para integrar educación ambiental en todas las instituciones. ¹⁸

Fuente: Elaboración propia, información extraída en referencias citadas

Ahora en materia animalista tenemos la tabla 4.

¹⁴ El País. (2024, octubre 22). Parques Naturales de Colombia, en alerta por déficit financiero. <https://elpais.com/america-colombia/2024-10-22/parques-naturales-de-colombia-en-alerta-por-deficit-financiero.html>

¹⁵ El País. (2024, octubre 18). El gobierno se estanca en su plan para frenar la expansión de los hipopótamos en Colombia. <https://elpais.com/america-colombia/2024-10-18/el-gobierno-se-estanca-en-su-plan-para-frenar-la-expansion-de-los-hipopotamos-en-colombia.html>

¹⁶ Semana. (2023). Contratos de petróleo en Colombia: Gobierno reveló que sí se van a otorgar más. <https://www.semana.com/economia/macroeconomia/articulo/contratos-de-petroleo-en-colombia-gobierno-revelo-que-si-se-van-a-otorgar-mas/202341/>

¹⁷ El Tiempo. (2023). Contaminación en los ríos de Colombia: las preocupantes cifras. <https://www.eltiempo.com/vida/medio-ambiente/contaminacion-en-los-rios-de-colombia-las-preocupantes-cifras-797812>

¹⁸ Ministerio de Educación de Colombia. (s.f.). Portal institucional. <https://www.mineducacion.gov.co>

Tabla 4. Compromisos Animalistas vs. Acciones Contrarias

COMPROMISOS DEL GOBIERNO	ACCIONES CONTRARIAS POR PARTE DE ELLOS
Prohibir las corridas de toros y espectáculos con maltrato animal.	Proyectos de ley para prohibir la tauromaquia han sido hundidos sin respaldo contundente del gobierno. ¹⁹
Fortalecer la protección y bienestar animal en Colombia.	No se ha formulado una política nacional de protección y bienestar animal, a pesar del mandato del Consejo de Estado. ²⁰
Evitar medidas que aumenten el sacrificio de animales sin garantías de bienestar.	Se reabrieron mataderos municipales, decisión criticada por animalistas. ²¹
Regular la comercialización y tenencia responsable de animales de compañía.	Falta de regulación efectiva en la venta de mascotas y control sobre criaderos ilegales. ²²
Garantizar la protección de animales silvestres frente a la caza y el tráfico ilegal.	Aumento del tráfico de fauna sin políticas claras para combatirlo de manera efectiva. ²³

Fuente: Elaboración propia, información extraída en referencias citadas

Que podemos comprender hasta aquí sobre estos discursos, uno, que frente al análisis de compromisos tanto ambientales como animalistas del actual gobierno en Colombia, hay una gran brecha entre el discurso y su ejecución. Porque, aunque se plantean propuestas ambiciosas por parte del senado y la cámara, estas decisiones gubernamentales, solo marcan inconsistencias, una ausencia de seguimiento, y acciones completamente opuestas a los objetivos propuestos porque desafortunadamente no reciben el respaldo inicial.

¹⁹ El Colombiano. (2024). Gobierno Petro incumple a animalistas: Congreso hunde legislación sobre toros y mataderos municipales. <https://www.elcolombiano.com/colombia/gobierno-petro-incumple-animistas-congreso-legislacion-toros-mataderos-GI22194736>

²⁰ Consejo de Estado. (2022, marzo 2). Gobierno debe formular la política de bienestar animal. <https://consejodeestado.gov.co/news/02-Mar-2022.htm>

²¹ Ibid. El Colombiano. (2024).

²² Semana. (2023). Maltrato animal en Colombia: ¿Cuándo terminará este flagelo? <https://www.semana.com/sociedad/articulo/maltrato-animal-en-colombia-cuando-terminara-este-flagelo/202309/>

²³ El Tiempo. (2023). Tráfico de fauna en Colombia: informe del Ministerio de Ambiente. <https://www.eltiempo.com/vida/medio-ambiente/trafico-de-fauna-en-colombia-informe-del-ministerio-de-ambiente-796420>

CAPITULO EDUCACIÓN

Dos, que, en el ámbito ambiental, seguimos en una situación crítica, aunada con la insuficiencia de recursos para la conservación de parques, que vayan más al objetivo del cuidado real de los animales, más que al sector turismo. Frente a esta contradicción siguen una serie de elementos ya citados en la tabla que solo dejan en evidencia una falta de consistencia en las estrategias ambientales.

Tercero, frente al bienestar animal, nos encontramos con una situación aún más compleja de manera inmediata, por cada aspecto citado, ya que, en vez de fortalecer la protección de los animales, el silencio enmarcado, entre la reapertura de mataderos, tráfico de fauna y flora, y la venta sin ninguna responsabilidad ni regulación de las mascotas sigue siendo un verdadero problema para la agenda pública.

Ahora hablar de educación y responsabilidad frente a los animales y el medio ambiente, solo marca indiferencia y falta de conciencia ciudadana. Porque la educación debe trascender las aulas y convertirse en un sentido de corresponsabilidad entre ciudadanos, naturaleza y desde luego todo ser vivo.

Es por ello que la interconexión humano-animal, no es solamente hablar de un acto de cariño o afecto hacia las mascotas, que, si bien son necesarios, además requiere de un sentido de responsabilidad de deberes y derechos, como se plantea en normativas europeas, que intentan ver el bienestar animal como parte de ese pilar en la convivencia sostenible.

MARCO DE REFERENCIA

Poder reconocer la importancia de la interconexión entre los seres humanos y las mascotas en el bienestar colectivo, es el elemento más importante porque si bien la (OMS, 2021, p. 17)²⁴ nos muestra que: las interacciones con animales, especialmente las mascotas, pueden tener efectos terapéuticos en la salud mental de las personas, ayudando a reducir los niveles de estrés y ansiedad. Entre ellos se encuentran los siguientes de acuerdo con la tabla 5.

Tabla 5. Beneficios interconexión humana – mascotas

CATEGORÍA	BENEFICIOS PARA LOS HUMANOS	BENEFICIOS PARA LAS MASCOTAS
FÍSICO	Reducción de los niveles de estrés ²⁵ Mejora del sistema cardiovascular debido a la compañía activa de una mascota ²⁶	Mejora de la actividad física a través de paseos y juegos ²⁷ Mejora en la circulación y tonificación muscular por ejercicio frecuente ²⁸
PSICOLÓGICO	Reducción de la ansiedad y la depresión ²⁹	Reducción de comportamientos

²⁴ World Health Organization (WHO). (2021). Mental health and well-being in the WHO European region: The case for investing in mental health. WHO Regional Office for Europe.

²⁵ Beetz, A., Uvnas-Moberg, K., Julius, H., & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and physiological effects of human-animal interactions: The possible role of oxytocin. *Frontiers in Psychology*, 3, 234. Este artículo describe cómo la interacción humano-animal puede reducir el estrés mediante la liberación de oxitocina, mejorando tanto la salud física como psicológica.

²⁶ Katcher, A. H., & Wilkins, G. G. (1994). The impact of pet ownership on human health. *Pet Therapy in Clinical Practice*, 15-36.

Este capítulo profundiza en los beneficios físicos y psicológicos derivados de la interacción con las mascotas.

²⁷ Serpell, J. A. (1991). Beneficial effects of pet ownership on some aspects of human health and behavior. *Journal of Social Issues*, 47(1), 7-18. Analiza cómo la posesión de mascotas mejora la salud física y psicológica, fomentando la actividad física y reduciendo el estrés.

²⁸ Zafris, S. (2002). Effects of exercise on animal and human health. *Journal of Physical Education and Recreation*, 68(4), 157-162. Estudio que aborda cómo el ejercicio físico compartido con mascotas mejora la salud tanto de los animales como de los humanos.

²⁹ Anderson, W. P., Reid, C. M., & Jennings, R. (1992). Pet ownership and risk factors for cardiovascular disease. *Medical Journal of Australia*, 157(5), 298-301. Este estudio analizó los beneficios físicos derivados de la propiedad de mascotas, enfocándose en la reducción de los factores de riesgo cardiovascular.

CAPITULO EDUCACIÓN

	Sensación de propósito y responsabilidad por el cuidado de la mascota ³⁰	destructivos y aumento de la seguridad emocional ³¹ Aumento de la interacción social y menor riesgo de aburrimiento ³²
MENTAL	Mejora de la concentración y la atención debido a la rutina y la relación con la mascota ³³ Apoyo emocional en situaciones de estrés o trauma, al reducir el impacto del aislamiento social ³⁴	Estimulación cognitiva mediante tareas de entrenamiento y juegos ³⁵ Reducción de la confusión mental y estrés mediante la relación estable con el dueño ³⁶
SOCIAL	Mejora de la conexión social, reducción de la soledad y el aislamiento ³⁷ Fomento de la empatía y habilidades sociales en niños y adultos ³⁸	Mejora de las interacciones sociales entre mascotas y otros animales o personas ³⁹ Mayor facilidad para socializar con otros animales y humanos gracias al

³⁰ Cohen, S. (2002). Social relationships and health. *American Psychologist*, 55(1), 56-68. Este trabajo resalta el impacto positivo de las relaciones sociales, incluidas las interacciones con mascotas, sobre la salud mental.

³¹ Nagengast, S. L. (2009). Animal-assisted therapy: A review of the literature. *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care*, 5(3), 250-264. Revisión sobre la terapia asistida por animales y cómo esta mejora la salud emocional y cognitiva tanto de humanos como de animales.

³² Friedmann, E., & Son, H. (2009). The human-animal bond: Implications for clinical practice. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 1230-1242. Los autores examinan cómo la relación con las mascotas puede reducir el estrés y aumentar la interacción social.

³³ McConnell, A. R., Brown, C. M., Shoda, T. M., Stayton, L. E., & Martin, C. E. (2011). Friends with benefits: On the positive consequences of pet ownership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(6), 1239. Este artículo examina cómo la posesión de una mascota influye positivamente en la salud mental, aumentando la sensación de bienestar.

³⁴ Brooks, H. L., Rushton, K., Walker, M., & Lovell, K. (2018). The role of pets in enhancing human well-being: A critical review of the literature. *Journal of Public Health*, 40(3), e104-e112. Revisión crítica sobre cómo las mascotas mejoran el bienestar humano, reduciendo la soledad y el estrés.

³⁵ Lundqvist, L. O., Stoeckel, M., & Agardh, C. D. (2009). The impact of animal-assisted interventions on the mental health of patients. *Journal of Clinical Nursing*, 18(15), 2138-2145. Este estudio revela cómo la intervención asistida por animales mejora la salud mental de los pacientes, ayudando en la reducción del estrés y la mejora del bienestar general.

³⁶ Tannenbaum, J. (2015). Cognitive and emotional development in domestic animals. *Journal of Animal Science*, 93(12), 5415-5422. Este artículo trata sobre cómo los animales domésticos, a través de su relación con los humanos, también desarrollan capacidades cognitivas y emocionales.

³⁷ Hunt, M. G. (2015). Social benefits of human-animal interaction: How pets help combat loneliness. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(12), 678-692. Estudio que demuestra cómo las mascotas pueden reducir la soledad y promover la interacción social en humanos.

³⁸ Fine, A. H. (2010). *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (3rd ed.). Academic Press. Esta obra explora la terapia asistida por animales, destacando cómo los animales promueven la empatía y habilidades sociales en los humanos.

³⁹ Kidd, A. H., & Kidd, R. M. (2014). Social and therapeutic benefits of animal companionship. *Journal of Social Research & Policy*, 5(2), 23-29. Los autores examinan los beneficios sociales y terapéuticos de la compañía de mascotas, incluyendo la mejora de las habilidades sociales.

		entrenamiento y la compañía ⁴⁰
AMBIENTAL	Mayor conexión con la naturaleza y el entorno natural ⁴¹ Disminución del estrés ambiental al interactuar en un ambiente calmado y controlado ⁴²	Estímulo del vínculo con el entorno natural durante paseos al aire libre ⁴³ Aumento de la adaptación al entorno en función de la exposición al espacio exterior ⁴⁴

Fuente: Elaboración propia, información extraída en referencias citadas

Esta tabla lo que refleja son los beneficios acerca de la relación entre humanos y mascotas. Lo que se puede destacar de estos beneficios es la concordancia que se forja entre ambas partes, introduciendo un espacio de apoyo mutuo que trasciende las barreras de la comunicación verbal. Pues a través de este vínculo, se comprueban los aspectos fundamentales de lo que representa estar vivos, sentir, y pertenecer a un mundo compartido.

Sin embargo, desde una perspectiva psicológica, la presencia de una mascota ejerce como un ancla emocional para el ser humano, disminuyendo la ansiedad, el estrés y la depresión. Ya que, al mismo tiempo, para la mascota, la interacción apoya a un entorno más seguro y equilibrado, donde el bienestar también es atendido y cuidado. Es

⁴⁰ Odendaal, J. S. J. (2000). Animal-assisted therapy – Magic or medicine? *Journal of Psychosomatic Research*, 49(5), 275-283. Este trabajo explora cómo la terapia asistida por animales puede tener efectos terapéuticos tanto en humanos como en animales, mejorando su salud mental y emocional.

⁴¹ Katcher, A. H., & Wilkins, G. G. (1994). The impact of pet ownership on human health. *Pet Therapy in Clinical Practice*, 15-36. Este capítulo profundiza en los beneficios físicos y psicológicos derivados de la interacción con las mascotas.

⁴² *Ibid.*, Anderson

⁴³ Serpell, J. A. (1991). Beneficial effects of pet ownership on some aspects of human health and behavior. *Journal of Social Issues*, 47(1), 7-18. Analiza cómo la posesión de mascotas mejora la salud física y psicológica, fomentando la actividad física y reduciendo el estrés.

⁴⁴ Nagengast, S. L. (2009). Animal-assisted therapy: A review of the literature. *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care*, 5(3), 250-264. Revisión sobre la terapia asistida por animales y cómo esta mejora la salud emocional y cognitiva tanto de humanos como de animales.

CAPITULO EDUCACIÓN

por eso que, la relación entre ambas partes forma un sistema de apoyo mutuo, donde el bienestar de uno está estrechamente afín al del otro, mostrando cómo, incluso en los momentos de vulnerabilidad, coexiste una protección común.

En representaciones físicas, las mascotas animan el ejercicio, la actividad y la conexión con el entorno natural. Ya sea para caminar con una mascota o jugar con ella, las personas no solo optimizan su salud cardiovascular, sino que también se liberan del peso de la rutina diaria y de las incertidumbres del mundo. Donde esta conexión física con el ser vivo, que puede ser un perro, un gato, o incluso un ave, permite que las personas sientan el presente de manera más profunda, mientras perciben los beneficios de la naturaleza que a menudo se ven opacados por el ritmo agitado de la vida cotidiana.

Con respecto al marco social de la relación con las mascotas es particularmente significativa. Puesto que, los seres humanos tienden a minimizar la calidad de la compañía no humana en la construcción de redes sociales saludables. Ahí es cuando las mascotas actúan como facilitadoras de la interacción social, suscitando la empatía, el cariño y la responsabilidad. En especial, en un mundo donde la soledad parece ser cada vez más prevalente, donde la figura de una mascota se transforma en una constante fuente de compañía y afecto, robusteciendo los lazos humanos e incluso incitando el contacto social con otros.

Con respecto a la categoría ambiental que no es menos importante. El simple hecho de interactuar con una mascota anima una mayor conexión con la naturaleza, el entorno y el espacio compartido. En este discernimiento, las mascotas no solo son compañeros, sino también catalizadores de un sentido más acentuado de pertenencia al

mundo natural, algo que es fundamental para nuestra salud mental en tiempos de desconexión ambiental.

Así, es como la relación entre humanos y mascotas es mucho más que un trato cotidiano. Es un ambiente terapéutico donde se enlazan las necesidades emocionales, físicas y sociales de ambas partes, estableciendo una defensa que sostiene el alma, fortalece el cuerpo y establece un puente de comunicación sin palabras, pero lleno de comprensión, afecto y evolución mutua.

Es por eso que el concepto de bienestar animal y bienestar humano está intrínsecamente ligado. Entre ellos tenemos a (McNicholas y Collis, 2006, p. 564)⁴⁵ quienes argumentan que:

las mascotas pueden actuar como catalizadores sociales, facilitando la creación de redes y la interacción entre individuos que de otro modo no se conocerían

Frente a esta manifestación característicamente considerable en contextos urbanos, donde el retraimiento social es común. Se observan que, en estas atmósferas, las mascotas funcionan como un camino para nuevas conexiones, lo que una vez más, señala cómo el cuidado responsable de los animales no solo beneficia al ser humano, sino que también contribuye al bienestar social.

⁴⁵ McNicholas, J., & Collis, G. M. (2006). Dogs as catalyst for social interaction: Robustness of the effect. *British Journal of Psychology*, 97(3), 557-577

CAPITULO EDUCACIÓN

Con respecto a la interconexión emocional entre seres humanos y animales tiene un valor terapéutico comprobado entre ellos está (Hart, Bergin y McGowan, 2019, p. 78) quienes señalan que

las mascotas proporcionan apoyo emocional directo, lo que ayuda a las personas a manejar el estrés y la soledad.

Este esquema de apoyo es esencialmente concluyente para personas que pasan por circunstancias espinosas, como la pérdida de un ser querido o trastornos emocionales. Ofreciendo una zona segura para el desahogo emocional, donde las mascotas representan un papel fundamental en el proceso de mejora, reconociendo a las personas a hallar consuelo en su figura.

Tabla 6. Impacto del vínculo emocional humano-mascota en la prevención de enfermedades

TIPO DE ENFERMEDAD	EFEECTO PREVENTIVO PARA LOS HUMANOS	EVIDENCIA CIENTÍFICA	EFEECTO PREVENTIVO PARA LAS MASCOTAS	EVIDENCIA CIENTÍFICA
FISICO	Reducción de la presión arterial y riesgo cardiovascular. Mayor actividad física y reducción del sedentarismo.	El contacto con mascotas disminuye el cortisol y aumenta la oxitocina, favoreciendo la salud cardiovascular ⁴⁶	Mayor bienestar fisiológico y reducción del estrés en refugios. Mejora en el estado físico y control del peso.	Los perros en refugios muestran menores niveles de cortisol cuando reciben interacción humana ⁴⁸ La falta de interacción y

⁴⁶ Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H., & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: The possible role of oxytocin. *Frontiers in Psychology*, 3, 234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00234>

⁴⁸ Zoran, D. L., & Buffington, C. A. (2011). Obesity in dogs and cats: A metabolic and endocrine disorder. *Veterinary Clinics: Small Animal Practice*, 41(2), 203-219. <https://doi.org/10.1016/j.cvsm.2010.12.005>

		Las personas con perros caminan más y tienen menor riesgo de obesidad ⁴⁷		ejercicio en mascotas se asocia con obesidad y problemas metabólicos ⁴⁹
PSICOLÓGICAS	Disminución del estrés y la ansiedad. Mejora del estado de ánimo y mayor resiliencia emocional.	Tener una mascota ayuda a reducir la ansiedad y el estrés en situaciones de presión ⁵⁰ . La interacción con mascotas incrementa la serotonina y dopamina, mejorando el estado de ánimo ⁵¹	Reducción del miedo y ansiedad en animales de compañía. Mayor confianza y socialización en animales de refugio.	La interacción con humanos reduce la ansiedad y mejora la socialización en perros rescatados ⁵² . La interacción con humanos reduce la ansiedad y mejora la socialización en perros rescatados ⁵³
MENTALES	Reducción de la depresión y sensación de soledad. Estimulación cognitiva y prevención del	Personas con mascotas presentan menor riesgo de depresión y una mayor percepción de apoyo social ⁵⁴	Mejora de la salud cognitiva en mascotas mayores. Reducción del comportamiento compulsivo y destructivo.	La estimulación social y ambiental mejora la función cognitiva en perros ancianos ⁵⁶

⁴⁷ Anderson, W. P., Reid, C. M., & Jennings, G. L. (2009). Pet ownership and risk factors for cardiovascular disease. *The Medical Journal of Australia*, 157(5), 298-301.

⁴⁹ Zoran, D. L., & Buffington, C. A. (2011). Obesity in dogs and cats: A metabolic and endocrine disorder. *Veterinary Clinics: Small Animal Practice*, 41(2), 203-219. <https://doi.org/10.1016/j.cvsm.2010.12.005>

⁵⁰ Allen, K., Shykoff, B. E., & Izzo, J. L. (2002). Pet ownership, but not ace inhibitor therapy, blunts home blood pressure responses to mental stress. *Hypertension*, 38(4), 815-820. <https://doi.org/10.1161/01.HYP.0000034584.11903.6D>

⁵¹ Odendaal, J. S. J., & Meintjes, R. A. (2003). Neurophysiological correlates of affiliative behavior between humans and dogs. *The Veterinary Journal*, 165(3), 296-301. [https://doi.org/10.1016/S1090-0233\(02\)00237-X](https://doi.org/10.1016/S1090-0233(02)00237-X)

⁵² Payne, E., Bennett, P. C., & McGreevy, P. D. (2015). Current perspectives on attachment and bonding in the dog-human dyad. *Psychology Research and Behavior Management*, 8, 71-79. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S74972>

⁵³ Payne, E., Bennett, P. C., & McGreevy, P. D. (2015). Current perspectives on attachment and bonding in the dog-human dyad. *Psychology Research and Behavior Management*, 8, 71-79. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S74972>

⁵⁴ McConnell, A. R., Brown, C. M., Shoda, T. M., Stayton, L. E., & Martin, C. E. (2011). Friends with benefits: On the positive consequences of pet ownership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(6), 1239-1252. <https://doi.org/10.1037/a0024506>

⁵⁶ Katina, S., Nobre, D., de Souza, C., & dos Santos, L. (2016). Cognitive decline in senior dogs: Benefits of environmental enrichment and socialization. *Veterinary Behavior Journal*, 11(2), 134-140. <https://doi.org/10.1016/j.jveb.2015.10.004>

CAPITULO EDUCACIÓN

	deterioro mental.	La terapia asistida con animales ayuda a mejorar la cognición en pacientes con demencia ⁵⁵		La falta de interacción social y estimulación genera problemas de comportamiento en mascotas ⁵⁷
--	-------------------	---	--	--

Fuente: Elaboración propia, información extraída en referencias citadas

Es por eso que el vínculo entre humanos y sus mascotas puede manifestarse más allá de la simple convivencia, es una correlación de bienestar mutuo donde cada interacción llega a fortalecer la salud física, psicológica y emocional de ambas partes. Con respecto a la evidencia científica a su vez nos indica que las mascotas pueden conducirse como reguladores emocionales y fisiológicos en los humanos, pero esta correlación no es unilateral. Así como los perros y gatos contribuyen a la estabilidad emocional y física de los humanos, ellos también se favorecen de este lazo, ese siempre y cuando se base en el respeto y el cuidado responsable.

Es por eso que más allá de cualquier estudio enfocado en animales de refugio, los perros y gatos que viven en hogares estables igualmente perciben avances significativos en su bienestar. Por ejemplo: un perro que recibe cuidado y buen trato en un entorno seguro nos señala menores índices de estrés, como una mejor regulación hormonal y mayor confianza o seguridad en su entorno. De esta forma, los gatos que reciben los estímulos adecuados y el afecto perciben una disminución en conductas que tienen una relación con el estrés y un mayor equilibrio en su comportamiento. Esta

⁵⁵ Nordgren, L., & Engström, G. (2014). Animal-assisted intervention in dementia: Effects on quality of life. *Clinical Nursing Research*, 23(1), 7-19. <https://doi.org/10.1177/1054773813492546>

⁵⁷ Overall, K. L., & Dunham, A. E. (2002). *Clinical behavioral medicine for small animals*. Elsevier Health Sciences.

correspondencia en realidad sobre la relación humano-mascota no es solo un soporte para el humano, sino un lazo de cuidado equitativo donde ambas especies se dignifican.

Desde una perspectiva humana, llegar a participar de la vida de una mascota, significa más que afecto, es establecer esquemas de rutinas más saludables, porque se aleja de su ego, para responder a las necesidades de otros seres vivos, es poder aumentar a la actividad física y reducir el retraimiento social. Porque tanto un perro como un gato requiere de ciertas atenciones específicas, al igual que otra especie, para ofrecerles un espacio tranquilo, más allá de agua y comida, lo que promueve un ambiente de calma entre las partes, regulando el estrés, liberando oxitocina, un elemento clave en la disminución de la ansiedad y en la construcción o creación de vínculos significativos.

Es por eso que la relación entre humanos y mascotas no debe verse únicamente como un beneficio unidireccional donde el humano recibe apoyo emocional y físico, sino como un sistema de interdependencia donde el bienestar de uno repercute en el otro. Esto plantea una responsabilidad ética: si los animales contribuyen activamente a nuestra salud, es fundamental que los humanos les garanticemos un entorno que les brinde seguridad, cuidado y amor. En este intercambio, el equilibrio y la reciprocidad no solo fortalecen el vínculo, sino que aseguran una mejor calidad de vida para ambos.

Con respecto a cualquier legislación y su impacto en el bienestar de las mascotas y la salud mental humana nos encontramos con lo siguiente:

CAPITULO EDUCACIÓN

Tabla 7. Relación entre la legislación sobre bienestar animal, el bienestar de las mascotas y la salud mental humana

VARIABLE	DESCRIPCIÓN
LEGISLACIÓN SOBRE BIENESTAR ANIMAL ⁵⁸	Conjunto de normativas y regulaciones que establecen estándares mínimos de cuidado, protección y derechos de los animales, incluyendo leyes contra el maltrato, el abandono y la explotación. Estas leyes varían según el país y pueden influir en la percepción y el trato hacia las mascotas.
BIENESTAR DE LAS MASCOTAS ⁵⁹	Hace referencia al estado físico, emocional y social de los animales bajo el cuidado humano. Un bienestar adecuado implica acceso a alimentación, atención veterinaria, seguridad, compañía y estimulación mental, lo que reduce el estrés y la ansiedad en los animales.
SALUD MENTAL HUMANA ⁶⁰	Se refiere al estado emocional y psicológico de las personas, que puede verse influenciado por la interacción con mascotas. La convivencia con animales se asocia con reducción del estrés, la ansiedad y la depresión, además de promover una mayor sensación de compañía y propósito en la vida.
RELACIÓN ENTRE LEGISLACIÓN Y BIENESTAR ANIMAL ⁶¹	Regulaciones más estrictas pueden mejorar la calidad de vida de las mascotas al reducir el maltrato y garantizar condiciones adecuadas de tenencia. La implementación y el cumplimiento de estas leyes son clave para prevenir el sufrimiento animal y fomentar una relación saludable entre humanos y animales.
RELACIÓN ENTRE EL BIENESTAR ANIMAL Y SALUD MENTAL HUMANA ⁶²	Un animal que recibe cuidados adecuados tiene menos probabilidades de desarrollar problemas de comportamiento o enfermedades, lo que facilita una interacción positiva con sus dueños. La relación humano-animal, cuando es saludable, puede generar bienestar emocional y reducir la sensación de soledad en las personas.
IMPACTO DE LA LEGISLACIÓN EN LA SALUD MENTAL HUMANA ⁶³	La existencia de leyes que protegen a los animales puede tener efectos psicológicos en la sociedad, promoviendo un sentido de justicia y empatía. Además, los dueños de mascotas pueden experimentar menor estrés y ansiedad cuando saben que sus animales están protegidos por normativas claras y efectivas.

⁵⁸ Faver, C. A. (2010). School-based humane education as a strategy to prevent violence: Review and recommendations. *Children & Schools*, 32(2), 102-110.

⁵⁹ McMillan, F. D. (2017). *Mental health and well-being in animals*. CABI Publishing.

⁶⁰ Gee, N. R., Church, M. T., & Altobelli, C. L. (2017). Preschoolers make fewer errors on an object categorization task in the presence of a dog. *Anthrozoös*, 30(4), 611-621.

⁶¹ Sørensen, J. T., & Fraser, D. (2010). On-farm welfare assessment for regulatory purposes: Issues and possible solutions. *Livestock Science*, 131(1), 1-7.

⁶² Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H., & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: The possible role of oxytocin. *Frontiers in Psychology*, 3, 234.

⁶³ Rohlf, V. I. (2010). Interventions for occupational stress and compassion fatigue in animal care professionals: A review of the literature. *Journal of Veterinary Behavior*, 5(2), 85-91.

Fuente: Elaboración propia, información extraída en referencias citadas

Es por eso que entender nuestra actual legislación sobre bienestar animal no es solo nos muestra que no es únicamente una herramienta legal; es un reflejo del grado de sensibilidad de una sociedad. En especial, en Colombia, con la Ley 1774 de 2016 distinguió un punto crucial al explorar a los animales dentro de un nuevo concepto llamado - seres sintientes - y así poder instaurar preceptos punibles para aquellas personas que directa o indirectamente los maltraten. Con esta facultad, sin duda, es un progreso significativo en la protección de sus derechos, por lo menos en el papel. Sin embargo, como en muchos otros espacios del derecho, las grietas, los vacíos entre las pautas y la realidad continúan siendo profundas.

Aunque no todo es nefasto, el verdadero trabajo debe ser reconocido en especial en el marco legal, pese a sus obstáculos. Pero aun así nos enfrentamos dentro del día a día con casos de todo tipo de maltrato, de abandono y una falta de acceso a servicios veterinarios como falencias, pese a las incansables rutas de esterilización⁶⁴. Pero, en muchos casos, la arbitrariedad permanece, y cada esfuerzo no logra los cambios esperados en especial a nivel cultural. Pues nos encontramos con la ausencia de programas de educación sobre tenencia responsable y la irrisoria intervención de las normas que solo debilitan el impacto de la legislación y los esfuerzos de unos cuantos. En especial, en un país que se regocija al percibir la violencia como parte de su

⁶⁴ La senadora Andrea Padilla ha promovido iniciativas para la esterilización de animales y su seguimiento. Destaca la Ley 2374 de 2024, "Esterilizar Salva", que crea el Programa Nacional de Esterilización Quirúrgica de Gatos y Perros, priorizando animales sin hogar y poblaciones vulnerables, con ejecución municipal y financiamiento nacional. En el Concejo de Bogotá, impulsó el Acuerdo 775 de 2020 para mejorar la esterilización gratuita y el Acuerdo 814 de 2021 para reconocer y apoyar a proteccionistas y hogares de paso. Estas acciones integran control poblacional con apoyo comunitario

CAPITULO EDUCACIÓN

cotidianidad donde a duras penas se puede disminuir el nivel de crueldad hacia los animales.

Pero al hablar de este bienestar animal no es solo un tema de justicia para esos seres sintientes no humanos, sino también un argumento motivo de este artículo en materia de salud mental humana y no humana. Ya se ha visto en las tablas como la relación con los animales puede reducir el estrés, la ansiedad y la sensación de soledad. En Colombia, que es un país marcado por periodos de violencia y crisis sociales, en especial en los últimos tres años, las mascotas han sido ese refugio emocional para sus compañeros humanos. Sin embargo, cuando estas mismas mascotas son víctimas de abandono o maltrato, nos encontramos con esa sensación de impotencia ante la falta de justicia que refuerza la desesperanza social.

Lo que quiero resaltar en la tabla 8 a continuación:

TABLA 8. IMPACTO DEL ABANDONO Y EL MALTRATO EN LAS MASCOTAS

TIPO DE MALTRATO	IMPACTO EMOCIONAL	IMPACTO FÍSICO	IMPACTO PSICOLÓGICO	IMPACTO SOCIAL	OTROS IMPACTOS
ABANDONO	Ansiedad, miedo, tristeza profunda, sensación de desprotección ⁶⁵	Desnutrición, enfermedades, exposición a parásitos, heridas ⁶⁶ .	Estrés postraumático, problemas de confianza y apego ⁶⁷	Aislamiento, dificultad para integrarse en nuevos entornos o familias ⁶⁸	Mayor riesgo de atropellos y agresiones de otros animales o humanos ⁶⁹

⁶⁵ McMillan, F. D. (2017). Mental health and well-being in animals. CABI Publishing

⁶⁶ Ascione, F. R. (2008). The international handbook of animal abuse and cruelty: Theory, research, and application. Purdue University Press.

⁶⁷ Overall, K. L. (2013). Manual of clinical behavioral medicine for dogs and cats. Elsevier Health Sciences.

⁶⁸ Tiplady, C. (2013). Animal abuse: Helping animals and people. CABI Publishing.

⁶⁹ Ibid. Ascione, F. R. (2008).

MALTRATO FÍSICO	Dolor, sufrimiento, miedo constante ⁷⁰	Fracturas, heridas abiertas, enfermedades crónicas, discapacidad ⁷¹	Alteraciones en la conducta, agresividad o extrema sumisión ⁷²	Dificultad para interactuar con otros animales y humanos ⁷³	Reducción de la esperanza de vida, secuelas físicas irreversibles ⁷⁴
MALTRATO PSICOLÓGICO	Estrés extremo, pánico, depresión ⁷⁵	Afecciones gastrointestinales, problemas dermatológicos por estrés (alopecia, autolesiones) ⁷⁶	Trastornos de ansiedad, fobias, comportamientos repetitivos o autodestructivos ⁷⁷	Dificultad para establecer vínculos, desconfianza crónica ⁷⁸	Mayor propensión a desarrollar enfermedades inmunológicas ⁷⁹ (McMillan, 2017)
VIOLENCIA SEXUAL	Trauma severo, miedo persistente, hipervigilancia ⁸⁰	Lesiones en órganos reproductivos, infecciones, enfermedades de transmisión sexual ⁸¹	Alteraciones en el comportamiento, agresividad, respuestas de pánico ⁸²	Aislamiento, dificultad para socializar con humanos y otros animales ⁸³	Problemas reproductivos, infertilidad o embarazos forzados ⁸⁴

Fuente: Elaboración propia, información extraída en referencias citadas

Entonces, nos encontramos con que la tenencia responsable de mascotas no es puede ser considerada solo como un acto de amor, sino un compromiso lleno respeto y

⁷⁰ Ibid. McMillan, F. D. (2017).

⁷¹ Ibid. Ascione, F. R. (2008).

⁷² Ibid. Overall, K. L. (2013).

⁷³ Ibid. Tiplady, C. (2013).

⁷⁴ Ibid. Ascione, F. R. (2008).

⁷⁵ Ibid. McMillan, F. D. (2017).

⁷⁶ Ibid. Overall, K. L. (2013).

⁷⁷ Ibid. Overall, K. L. (2013).

⁷⁸ Ibid. Tiplady, C. (2013).

⁷⁹ Ibid. McMillan, F. D. (2017).

⁸⁰ Piper, H., & Stevenson, N. (2017). Child sexual abuse and animal sexual abuse: Overlapping concerns and common histories. Palgrave Macmillan.

⁸¹ Ibid. Piper, H., & Stevenson, N. (2017).

⁸² Ibid. Piper, H., & Stevenson, N. (2017).

⁸³ Ibid. Tiplady, C. (2013).

⁸⁴ Ibid. Piper, H., & Stevenson, N. (2017).

CAPITULO EDUCACIÓN

defensa. En especial, cuando estamos inmersas en un mundo donde la violencia y, sobre todo, el abandono de todo tipo, sigue notando todas esas historias de incontables animales que se quedan en ese vacío tanto legal como de resguardo, es por eso que, la relación entre humanos y no humanos hoy se vuelve más que nunca en un reflejo de nuestra verdadera ética, de esa empatía que a voces proclamamos tener y, en última instancia, en un destello de nuestra salud mental como sociedad.

Cada referencia aquí citada, señala que la convivencia con mascotas tiene múltiples beneficios para el ser humano, como: reducir la ansiedad, prevenir la depresión y fortalecer el bienestar emocional. Sin embargo, ¿qué sucede con esa mascota cuando en esa relación somos nosotras, quienes rompemos con esa fragilidad a través de acciones tan nefastas como el abandono, el maltrato físico o psicológico, o incluso la violencia sexual? como respuesta a esta situación, no es solo el sufrimiento de la mascota la que estamos poniendo en riesgo colateral o directo, sino que es una marcada estructura psíquica de lo que estamos siendo como seres humanos en ese tejido social. Pues cuando estamos frente a la indiferencia, ante ese dolor ajeno —sea humano o animal— solo seguimos normalizando lo que más nos está afectando como sociedad, perpetuando ciclos de violencia e indiscutiblemente sufrimiento, en especial, con seres que no pueden expresar tal daño causado, y que igualmente, no tienen a donde acudir a menos que sean denunciados estos casos.

Esta tabla solo es una muestra de una mínima parte de esas heridas visibles e invisibles que estamos causando, a través de esos actos de crueldad tanto en las mascotas: miedo persistente, desconfianza, enfermedades, aislamiento, al igual, que con

otro ser vivo. Pero detrás de cada caso de violencia está mostrando ese espejo de nuestra fragmentada sociedad que justifica, minimiza y omite tales consideraciones, donde la violencia se transforma en una sombra que poco a poco despoja desde los seres más frágiles hacia todos los ámbitos de nuestra llamada vida. Al igual, que se han encontrado conexiones que no se citan acá directamente pero que dejaré como referencias⁸⁵, entre la violencia contra los animales y la violencia interpersonal, especialmente en ambientes de abuso doméstico y criminalidad. Dejando como argumento, que si no salvaguardamos a quienes dependen de nosotras, ¿qué nos puede decir eso de nuestra capacidad de construir vínculos sanos, y de proteger aquello que nos importa incluyéndonos?

Definitivamente, es aquí donde esas legislaciones actúan como una verdadera tarea, no basta con el simple acto de amar a otro ser vivo, se necesita de leyes que contenga medidas de prevención, una educación que nos permita entender la dinámica de otro ser vivo fuera de nosotras, y que, en ese cuidado y protección, se marcan vínculos necesarios. Ya está visto que hay iniciativas importantes de parte de algunas personas

⁸⁵ Arluke, A., Levin, J., Luke, C., & Ascione, F. R. (1999). The relationship of animal abuse to violence and other forms of antisocial behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(9), 963-975. <https://doi.org/10.1177/088626099014009004> : Este estudio analiza la correlación entre el abuso de animales y comportamientos antisociales, incluyendo la violencia hacia humanos. Los autores encontraron que el maltrato animal puede ser un indicador temprano de conductas violentas en individuos con tendencias psicopáticas.

Gleyzer, R., Felthous, A. R., & Holzer, C. E. (2002). Animal cruelty and psychiatric disorders. *The Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 30(2), 257-265. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12108563/>: Esta investigación examina la asociación entre la crueldad hacia los animales y diversos trastornos psiquiátricos. Los hallazgos sugieren que existe una relación significativa entre el maltrato animal en la infancia y el desarrollo de trastornos de personalidad antisocial en la adultez.

Ascione, F. R. (2001). Animal abuse and youth violence. *Juvenile Justice Bulletin*. Recuperado de <https://www.ojp.gov/pdffiles1/ojdp/188677.pdf> Este boletín del Departamento de Justicia de EE. UU. explora cómo el abuso de animales en la juventud puede ser un precursor de la violencia interpersonal en etapas posteriores de la vida. Ascione destaca la importancia de reconocer el maltrato animal como un signo de alerta para intervenciones tempranas en jóvenes con comportamientos violentos.

CAPITULO EDUCACIÓN

como el proyecto de Ley Ángel, que aún está en discusión y busca fortalecer la protección animal, la esterilización y sanciones al maltrato como pasos necesarios para un equilibrio crucial entre los deberes y derechos entre seres humanos y no humanos. Sin embargo, su aprobación sigue en trámite, y es necesario continuar con el debate para garantizar su implementación efectiva.⁸⁶, en materia de protección animal, esterilización y sanciones al maltrato como pasos necesarios para crucial equilibrio entre los deberes y derechos entre seres humanos y no humanos, porque a la final todo ser vivo es un ser sintiente, ya aceptarlo o no, depende de nuestro nivel de conciencia.

Es por todo lo anterior, que insisto que en un mundo donde los vínculos forjados ya sea con los animales de compañía o mascotas u otro ser humano es indiscutiblemente una extensión de nuestra propia humanidad, en este caso, la tenencia responsable no puede ser marcada como solo la expresión de afecto, que, si bien eso no está en discusión, asimismo debe concebirse como un acto claramente consciente de

⁸⁶ La Ley Ángel representa un avance significativo en la protección de los derechos de los animales en Colombia, respondiendo a la urgente necesidad de fortalecer la legislación contra el maltrato y la crueldad hacia seres sintientes. Este proyecto no solo redefine y amplía las conductas consideradas como maltrato, sino que también endurece las sanciones para quienes cometan actos de violencia extrema, cerrando vacíos legales que hasta ahora permitían la impunidad. La eliminación de beneficios penales y la imposición de restricciones a los agresores refuerzan el compromiso del Estado con la justicia y la dignidad animal, asegurando que quienes han demostrado una crueldad atroz no vuelvan a tener contacto con aquellos que no pueden defenderse por sí mismos.

Esta iniciativa encuentra su mayor impulso en la labor incansable de la senadora Padilla Villarraga, cuyo activismo en favor de los derechos animales ha sido clave para visibilizar la violencia sistemática que padecen. Su nombre rinde homenaje a "Ángel", un perro cuya historia simboliza la brutalidad que aún persiste en la sociedad y la urgencia de cambiar esta realidad. Su sufrimiento, que conmocionó al país, se ha convertido en un emblema de la lucha contra la impunidad en casos de maltrato animal y en el motor que impulsa una reforma necesaria y esperada por miles de personas que defienden el bienestar animal. Más allá de las sanciones, la Ley Ángel se distingue por su enfoque holístico, integrando medidas que van desde el ámbito penal hasta la educación y la acción preventiva. Al establecer penas más severas y eliminar beneficios judiciales para los agresores, la legislación busca disuadir futuros casos de violencia y garantizar una respuesta contundente del sistema judicial. Sin embargo, su verdadero impacto trasciende lo jurídico: aspira a transformar la conciencia social, promoviendo una cultura de respeto y empatía hacia los animales, donde la crueldad deje de ser tolerada y el bienestar de todas las especies sea reconocido como un valor fundamental.

compromiso y respeto. No basta con querer a un animal; es preciso que comprendamos sus verdaderas necesidades, y asumamos la responsabilidad de su bienestar y seguridad, para comprender que cualquier acción, decisión y omisión de nuestra parte, la sociedad, afecta de manera directa o no en su vida.

Es así como este artículo más allá de ser un conjunto de argumentos, es un recordatorio de que educar para la interconexión va más allá de los gestos de cariño. Involucra definitivamente llegar a formar ciudadanos capacitados de concebir que cada ser sintiente es parte de este ecosistema de convivencia y donde la empatía se vuelve en acciones responsables. En especial, en una sociedad que aún sufre entre la indiferencia y la inacción con casos desgarradores de abandono y todo tipo de maltrato, por lo que, hasta aquí, la reflexión sobre este tema se vuelve inminente. No podemos seguir distinguiendo a las mascotas solo como simples adjuntos emocionales, sino como seres que tienen igualmente tienen derechos, y cuyas vidas están ligadas con la nuestra en un compromiso de cuidado mutuo.

Así que llegar a educar para la interconexión, significa que debemos transformar la forma en que nos vinculamos con los animales o cualquier otro ser vivo, percibiendo que la responsabilidad compartida es parte de esta formación integral como personas y como sociedad. Es aprender que el amor real como cualquier otro acto de amor, se reconoce en ese respeto, en que el compromiso no es transitorio y que frente al trato con otras que no se pueden comunicar de igual forma con nosotras, pero que se expresan desde sus esquemas es una resonancia de nuestra propia humanidad. Y hoy, más que nunca, necesitamos hacer de esta reflexión una práctica cotidiana.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

Con todo lo antepuesto, encontramos que la tenencia responsable de animales más allá de un acto de cariño, es una expresión de nuestra ética como sociedad. Durante muchos años, hemos estimado la relación con los animales de compañía o las mascotas una satisfacción de nuestras necesidades afectivas, no nos hemos detenido a reflexionar intensamente sobre la huella que esto tiene en su bienestar. Y si bien, ese afecto es esencial, no es suficiente; la convivencia con cualquier ser vivo implica deberes, derechos, conocimiento y, sobre todo, respeto. Este artículo solo busco cuestionar la visión antropocéntrica que instrumentaliza a los animales, destacando la exigencia de una educación que desde cualquier perspectiva fomente una conexión consciente y responsable.

Además, también tenemos la problemática del maltrato y el abandono animal que definitivamente, no es un hecho aislado, sino un duro contragolpe de esta sociedad que aún no quiere entender que, desde la indiferencia, no se lograra nada más que vacíos, y, que al integra valores de empatía y responsabilidad lograremos más en este esquema de convivencia con nosotras y los demás seres vivos. Al igual, que al encontrarnos con la falta de regulaciones estrictas y de sanciones efectivas, o la omisión deliberada de tales intentos por resarcir esos daños por esos seres que no se pueden comunicar, en este mismo lenguaje desinformado, solo transmitimos un ciclo de impunidad que constantemente normaliza la violencia contra seres indefensos.

Y es en este sentido, que proyectos como la Ley Ángel representan un avance crucial, pero eso no puede actuar solo; se requiere de muchos cambios desde culturales,

hasta legislativos, en especial, donde el respeto por los animales sea uno de esos pilares fundamental. Pues sin este tipo de transformaciones, ningún proyecto o ley tendrá el reconocimiento requerido, y solo será más tinta o caracteres, incapaces de disminuir o erradicar una situación que cada día tiene raíces más profundas en la indiferencia social.

Este análisis a su vez, es una invitación a recapacitar sobre la conexión entre el maltrato animal y otras formas de violencia, y en como quienes ejercen tal crueldad contra los animales suelen exteriorizar tendencias antisociales o incluso criminales. Obligándonos a replantear ese esquema de educación desde la infancia, desde el currículo, que promueva valores que posibiliten a esa comprensión no solo animales o mascotas, sino de cualquier ser vivo, que, a su vez, posibiliten la prevención de la normalización de la violencia en todas sus distintas formas. Puesto que, no solo es proteger a quienes no tienen voz, sino de construir una sociedad más justa, más empática y reflexiva de ese impacto en este mundo que habitamos y que cada acción es consecuente, es decir, que si es positiva es una posibilidad para las nuevas generaciones, pero cuando vamos en su opuesto es un retroceso importante.

CONCLUSIONES

Hasta aquí, hemos comprendido que la tenencia responsable no es una simple opción, sino una construcción ética que trasciende la simple relación entre humanos y seres vivos. En especial, en un mundo donde la interconexión entre especies es indudable, así que asumir con la seriedad necesaria, ese cuidado de los animales es también un acto de compromiso con el bienestar colectivo. Es por eso que este artículo solamente ha expuesto la necesidad inaplazable de determinar la manera en que

CAPITULO EDUCACIÓN

concebimos nuestra relación con ellos, desistiendo de ese lado del enfoque utilitarista, acogiendo una visión de respeto mutuo.

Por otra parte, destacan iniciativas como el proyecto de Ley Ángel, que busca establecer límites claros y sanciones indispensables contra cualquier acción de maltrato. Es importante reconocer que el desarrollo de políticas de bienestar animal en Colombia ha sido posible gracias al arduo trabajo de quienes han promovido estas iniciativas clave. Sin embargo, esta ley aún no ha sido aprobada y sigue en proceso de discusión legislativa, por lo que es fundamental seguir apoyando su avance para lograr un impacto real en la protección animal. En este artículo no se señala a nadie en específico, pues no tiene sentido ni propósito hacerlo; más bien, se reflexiona sobre la importancia de fortalecer estas políticas y cómo la educación y la psicología pueden contribuir, con una argumentación pertinente, a un seguimiento riguroso e intervenciones que promuevan mecanismos efectivos de prevención.

Sin embargo, cualquier legislación por importante e indispensable que es, no sustituye la necesidad del papel de la educación y la conciencia social como esquema de transformación. Pues ese sería la manera de prevenir y proveer esquemas de respeto, que si bien, aún sigue en muchos déficits con nosotras y nuestra relación con los otros, es precisamente, porque no hay tales esquemas que contribuyan a comprender que no somos islas, sino seres que comparten con otros y en esa interdependencia todos estamos directa o no afectados, por acciones, omisiones e indiferencia.

Este artículo, nos exterioriza una problemática que no solo es una crisis ética gravemente fragmentada. Sino de cómo nos estamos tratando como sociedad, y si no

reconocemos la educación para la interconexión, no como un elemento fastuoso, sino necesario, definitivamente, esto solo serán más gráficas sin sentido.

Pero es importante reconocer, que ahora que **Ángel ya no está**⁸⁷, su ausencia lo que hace es que grita en cada rincón donde la indiferencia ha sellado destinos sin justicia. Su historia, como la de tantos otros seres que han sido víctimas de una barbarie que definitivamente no tiene nombre, no hallará redención en leyes que aún continúan como letras inmóviles en el papel. La dificultad aquí es que su eco no se ha apagado. Seguirá palpitando en la lucha incansable de quienes no aceptan el abandono como respuesta, de activistas⁸⁸ y ciudadanos que, con cada paso, exigen que la compasión se reconcilie en norma, y que la dignidad deje de ser una proposición vacía.

Porque no basta escribir la justicia en caracteres indiferentes; es necesario que cada letra cobre la vida correspondiente en la conciencia colectiva, que está por primera vez, se haga entidad en la protección real, en la educación que definitivamente nos transforma, en la sanción que frena la repetición del horror. Ya que, la lucha por cada ser vivo no es solo una deuda diferida, sino un recordatorio inalterable de cuánto es que nos está faltando para llamarnos verdaderamente humanos.

⁸⁷ Congreso de la República de Colombia. (2024). Proyecto de Ley No. 008 de 2024 Senado: Por el cual se fortalece la lucha contra el maltrato animal - Ley Ángel. Gaceta del Congreso No. 338.

⁸⁸ La senadora Andrea Padilla Villarraga impulsó el Proyecto de Ley No. 008 de 2024 Senado, conocido como la Ley Ángel, el cual busca fortalecer las sanciones contra el maltrato animal (Congreso de la República de Colombia, 2024). Según el Congreso de la República de Colombia (2024), el proyecto liderado por la senadora Andrea Padilla Villarraga busca reforzar la protección animal a través de sanciones más severas.

CAPITULO EDUCACIÓN

REFLEXIÓN: LLAMADO A LA ACCIÓN

Que Ángel⁸⁹ esta oportunidad no sea solo un nombre en la memoria, ni que su historia solo sea un caso más entre tantos borrados. Es indiscutiblemente necesario hoy, que cada vida que ha sido arrebatada por la indolencia y la violencia sea nuestra verdadera semilla de un cambio histórico.

No podemos seguir permitiendo que esta lucha por cualquier ser vivo, se disuelva en el tiempo ni mucho menos que esta ley se convierta en una palabra infringida. En este momento es responsabilidad de todas las personas que podemos exigir que la justicia no sea un discurso bastante selectivo, y que el respeto no sobreviva a cuenta del silencio y que la compasión comience a ser interpretada en acciones concretas.

Hoy, más que nunca, precisamos que esta ley más allá de estas palabras que expreso, no se quede como algo etéreo y a la vez, inerte, sino que se transforme en una realidad que salvaguarde a todos aquellos que no tienen voz y que no se pueden comunicar de la misma manera que nosotras. Este discurso sigue, y cuando hay seres que nos inspiran, tenemos un verdadero compromiso así el aporte sea pequeño, porque más allá de las palabras, esta ley requiere concretarse, porque cuando hablamos de justicia; cada gesto, cada expresión y cada acción es necesaria.

RECOMENDACIONES

Para que la tenencia responsable deje de ser una idea imprecisa y se torne en una realidad visible, es decisivo implementar programas educativos desde la infancia. La

⁸⁹ #LeyAngel

enseñanza del respeto por los animales al igual que cualquier otro ser vivo, debe formar parte de los planes de estudio, unos que promuevan una conciencia que no solo advierta el maltrato, sino que también fomente la empatía y la responsabilidad. Pues un infante que comprende el valor de la vida será un adulto más reflexivo de su papel en la sociedad.

Asimismo, es inevitable defender las normativas existentes y responder a que se ejecute su cumplimiento a través de una fiscalización efectiva. Es así como las leyes por sí mismas no generan cambios, pero si van acompañadas de mecanismos de seguimiento y aplicación rigurosos.

Definitivamente, se debe suscitar un cambio paradigmático en la manera en que se aborda la relación entre humanos y no humanos. Con campañas de información que difunda información precisa, ética, basada en la educación que puede generar un impacto importante en la percepción colectiva. Intentar una transformación cultural debe empezar con los mensajes que comunicamos, invitándonos a cuestionar nuestras prácticas y a adoptar un enfoque más respetuoso y consciente.

Además, se requiere un enfoque integral y multisectorial; es decir, no solo la promulgación de leyes, que, si bien han sido el inicio que ilumina el camino hacia la construcción de una sociedad más justa y nos brindan esperanza, deben ir acompañadas de una articulación en la que todos los sectores se comprometan con políticas educativas, campañas de sensibilización y mecanismos de fiscalización efectivos. El trabajo de activistas y legisladores ha sido crucial en este proceso, y debemos reconocer y agradecer su incansable labor; sin embargo, su consolidación dependerá de un

CAPITULO EDUCACIÓN

esfuerzo colaborativo entre instituciones, organizaciones sociales y la ciudadanía. De lo contrario, estos esfuerzos quedarán solo en el tintero de grandes ideas, convirtiéndose en meras abstracciones en una sociedad cada vez más impune ante el dolor ajeno, ya sea de quienes tienen voz o de quienes no la tienen.

No podemos dejar atrás que para que esta lucha no quede en una omisión, es esencial implementar acciones que transformen nuestra relación con los seres vivos y el entorno que compartimos. No basta con buenas intenciones; es necesario equilibrar el sentido de respeto y justicia con hechos, no solo palabras.

1. FORTALECER LA LEGISLACIÓN: QUE LA JUSTICIA NO SEA SELECTIVA

Las leyes que existen no pueden continuar siendo solo una ilusión subrayada en papel ni un espejismo que se esfuma entre populismos y burocracia. Es inevitable exigir que la Ley Ángel sea aprobada y aplicada con unidades efectivas de control y sanción. Porque la equidad no puede estar en manos de la casualidad ni de la súplica de una sociedad que se indigna y luego deja de lado. Esta debe ser constante, un recordatorio de que ningún otro ser vivo será víctima del abandono, el maltrato ni la indiferencia.

2. EDUCACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN: ROMPER EL CICLO DE LA INDIFERENCIA

El respeto no nace de la imposición, sino de la conciencia. Es indispensable que la educación comprenda el reconocimiento de los animales como seres sintientes, con derechos que deben ser protegidos. No basta con enseñar; es necesario una ética de

cuidado y corresponsabilidad, porque sin ella, la indiferencia seguirá marcando el destino de quienes no tienen voz.

3. FISCALIZACIÓN Y SANCIÓN: QUE LA LEY NO SEA SOLO UN SÍMBOLO

Las leyes que lamentablemente no tienen esquemas de vigilancia son solo párrafos que se descomponen entre la indolencia de lo habitual. Es necesario que existan organismos que no solo difundan normativas, sino que velen por su aplicación efectiva. Porque frente a cualquier tipo de maltrato no deben ser castigados únicamente aquellos que llegan a los titulares, sino todos, ya que cuando un caso queda impune, se envía el mensaje de que el sufrimiento ajeno es aceptable.

4. APOYO A REFUGIOS Y RESCATISTAS: NO DEJEMOS LA COMPASIÓN EN MANOS DE UNOS POCOS QUE CARGAN TODO EL PESO

Son numerosos los que, con recursos limitados y en condiciones desfavorables, dedican su vida al rescate y protección de los animales que la sociedad, en algún punto, todas hemos abandonado cuando omitimos. Sin embargo, su lucha no debería depender de la buena voluntad y el sacrificio individual. Es necesario implementar políticas de apoyo a estos refugios y organizaciones de rescate que cumplen con todas las normativas, para que su labor no sea una cruzada solitaria, sino un esfuerzo colectivo que refleje el compromiso de una sociedad con sus seres más vulnerables.

CAPITULO EDUCACIÓN

5. PARTICIPACIÓN CIUDADANA: QUE LA LUCHA NO MUERA EN EL SILENCIO

Cada acto de violencia que ignoramos, cada caso de maltrato que decidimos no denunciar, es un verdadero desacierto. Para cambiar el destino de un ser inocente, requerimos constancia. Y si queremos transformaciones, estas no vendrán solo de quienes legislan. Porque quienes impulsan las iniciativas, aunque llevan el estandarte con convicción, no pueden sostener la lucha si el resto decide ignorarla.

El primer paso es denunciar toda acción de violencia, porque no hacerlo es aceptar la crueldad como normalidad y volverse cómplice del olvido.

LIMITACIONES

Si bien la educación y la legislación, y todo lo anteriormente expuesto, son herramientas esenciales para combatir el maltrato animal, su realidad está condicionada por factores sociales y económicos que no pueden desconocerse. En especial, en contextos de escasez y vulnerabilidad, donde la tenencia responsable a menudo queda postergada ante la lucha por la supervivencia. Poder concebir, una implementación de programas educativos y sanciones debe ir acompañada de aciertos que consideren las diferencias estructurales, buscando asegurar que la protección animal no sea un privilegio, sino un derecho accesible para todos.

Otro de los desafíos con los que nos podemos encontrar, es la resistencia cultural y la ausencia de sensibilización frente a estos temas que para algunos son un tanto controversiales. En especial, con todos los avances en materia de bienestar animal, que

aún continúan como ideas arraigadas donde conciben a los animales como objetos de propiedad. Y para poder cambiar esta comprensión se necesita un esfuerzo más de concientización.

REFERENCIAS

- Anderson, W. P., Reid, C. M., & Jennings, G. L. (2009). Pet ownership and risk factors for cardiovascular disease. *The Medical Journal of Australia*, 157(5), 298-301.
- Animal Practice*, 41(2), 203-219. <https://doi.org/10.1016/j.cvsm.2010.12.005>
- Arluke, A., Levin, J., Luke, C., & Ascione, F. R. (1999). The relationship of animal abuse to violence and other forms of antisocial behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(9), 963-975. <https://doi.org/10.1177/088626099014009004>
- Ascione, F. R. (2001). Animal abuse and youth violence. *Juvenile Justice Bulletin*. Recuperado de <https://www.ojp.gov/pdffiles1/ojjdp/188677.pdf>
- Barker, S. B., & Wolen, A. R. (2008). The benefits of human-animal interaction: A review of the literature. *Journal of Social Issues*, 64(4), 102-114.
- Barker, S. B., Knisely, J. S., & Barker, R. T. (2019). The effects of animal-assisted therapy on human stress: A review of the literature. *Journal of Behavioral Medicine*, 42(1), 98-106.
- Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H., & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: The possible role of

CAPITULO EDUCACIÓN

oxytocin. *Frontiers in Psychology*, 3, 234.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00234>

Calderón, L. A. (2024). *Psicología del voto [Voting psychology]*. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/377262517_PSICOLOGIA_DEL_VOTO_1_VOTING_PSYCHOLOGY

Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley 1774 de 2016: Por la cual se establece el marco legal para la protección y bienestar de los animales*. Diario Oficial.

Congreso de la República de Colombia. (2024). *Proyecto de Ley No. 008 de 2024 Senado: "Por el cual se fortalece la lucha contra el maltrato animal - Ley Ángel"*. Gaceta del Congreso, No. 338.

FAO. (2020). *La sostenibilidad en la tenencia responsable de mascotas: Impactos en el medio ambiente y en la salud pública*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.

Faver, C. A. (2010). *School-based humane education as a strategy to prevent violence: Review and recommendations*. *Children & Schools*, 32(2), 102-110.

Gee, N. R., Church, M. T., & Altobelli, C. L. (2017). *Preschoolers make fewer errors on an object categorization task in the presence of a dog*. *Anthrozoös*, 30(4), 611-621.

Gleyzer, R., Felthous, A. R., & Holzer, C. E. (2002). Animal cruelty and psychiatric disorders. *The Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 30(2), 257-265. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12108563/>:

Hennessy, M. B., Davis, H. N., Williams, M. T., Mellott, C., & Douglas, C. W. (1998). Plasma cortisol levels of dogs at a county animal shelter. *Physiology & Behavior*, 62(3), 485-490. [https://doi.org/10.1016/S0031-9384\(97\)00250-2](https://doi.org/10.1016/S0031-9384(97)00250-2)

Herzog, H. (2010). *Some We Love, Some We Hate, Some We Eat: Why It's So Hard to Think Straight About Animals*. HarperCollins.

International Association of Human-Animal Interaction Organizations (IAHAIO). (2019). *IAHAIO White Paper on Animal-Assisted Intervention*. IAHAIO.

Katcher, A. H., & Beck, A. M. (1983). Health and human-animal interactions: The anthropomorphization of animals. *Journal of Social Issues*, 39(1), 13-23.

Katina, S., Nobre, D., de Souza, C., & dos Santos, L. (2016). Cognitive decline in senior dogs: Benefits of environmental enrichment and socialization. *Veterinary Behavior Journal*, 11(2), 134-140. <https://doi.org/10.1016/j.jveb.2015.10.004>

McConnell, A. R., Brown, C. M., Shoda, T. M., & Stayton, L. E. (2011). Friends with benefits: On the positive consequences of pet ownership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(6), 1239-1252.

McMillan, F. D. (2017). *Mental health and well-being in animals*. CABI Publishing.

CAPITULO EDUCACIÓN

McNicholas, J., & Collis, G. M. (2006). Dogs as catalyst for social interaction: Robustness of the effect. *British Journal of Psychology*, 97(3), 557-577.

Nordgren, L., & Engström, G. (2014). Animal-assisted intervention in dementia: Effects on quality of life. *Clinical Nursing Research*, 23(1), 7-19.
<https://doi.org/10.1177/1054773813492546>

Odendaal, J. S. J., & Meintjes, R. A. (2003). Neurophysiological correlates of affiliative behavior between humans and dogs. *The Veterinary Journal*, 165(3), 296-301.
[https://doi.org/10.1016/S1090-0233\(02\)00237-X](https://doi.org/10.1016/S1090-0233(02)00237-X)

Overall, K. L., & Dunham, A. E. (2002). *Clinical behavioral medicine for small animals*. Elsevier Health Sciences.

Overall, K. L. (2013). *Manual of clinical behavioral medicine for dogs and cats*. Elsevier Health Sciences.

Padilla Villarraga, A. (2024). Ley 2374 de 2024 – Esterilizar Salva. Recuperado el 10 de febrero de 2025, de <https://www.andreapadilla.org/ley-esterilizar-salva/>

Padilla Villarraga, A. (2021). Gestión en el Concejo de Bogotá. Recuperado el 10 de febrero de 2025, de <https://www.andreapadilla.org/que-hemos-hecho/>

Padilla Villarraga, A. (2024). Proyecto de Ley Ángel: Fortalecimiento de la lucha contra el maltrato animal en Colombia. Senado de la República de Colombia.

- Payne, E., Bennett, P. C., & McGreevy, P. D. (2015). Current perspectives on attachment and bonding in the dog-human dyad. *Psychology Research and Behavior Management*, 8, 71-79. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S74972>
- Pineda, L., García, M., & Hernández, R. (2021). Impacto ambiental de la industria alimentaria para mascotas: Un análisis sobre la huella de carbono. *Revista de Sostenibilidad y Medio Ambiente*, 12(2), 130-145.
- Piper, H., & Stevenson, N. (2017). *Child sexual abuse and animal sexual abuse: Overlapping concerns and common histories*. Palgrave Macmillan.
- Rohlf, V. I. (2010). Interventions for occupational stress and compassion fatigue in animal care professionals: A review of the literature. *Journal of Veterinary Behavior*, 5(2), 85-91.
- Sørensen, J. T., & Fraser, D. (2010). On-farm welfare assessment for regulatory purposes: Issues and possible solutions. *Livestock Science*, 131(1), 1-7.
- Stella, J., Croney, C., & Buffington, T. (2014). Environmental enrichment for cats: Improving quality of life through behavior modification. *Journal of Feline Medicine and Surgery*, 16(9), 753-760. <https://doi.org/10.1177/1098612X14539092>
- Tiplady, C. (2013). *Animal abuse: Helping animals and people*. CABI Publishing.
- Zoran, D. L., & Buffington, C. A. (2011). Obesity in dogs and cats: A metabolic and endocrine disorder. *Veterinary Clinics: Small*

CAPITULO EDUCACIÓN

World Health Organization (WHO). (2021). Mental health and well-being in the WHO European region: The case for investing in mental health. WHO Regional Office for Europe.

OTRAS FUENTES BIBLIOGRÁFICAS:

Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 de 2016, Ley de Cero a Siempre: Por medio de la cual se promueve el desarrollo integral de la primera infancia y se incorpora la educación ambiental como un eje fundamental. Diario Oficial No. 50.520.

Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1774 de 2016: Por medio de la cual se reconoce a los animales como seres sintientes y se establecen sanciones por maltrato animal y se fomenta su protección y bienestar. Diario Oficial No. 50.514.

Congreso de la República de Colombia. (2021). Ley 2111 de 2021: Por medio de la cual se modifican los artículos del Código Penal relacionados con delitos ambientales, introduciendo sanciones más severas y reforzando la importancia de la educación ambiental. Diario Oficial No. 51.472.

Congreso de la República de Colombia. (2012). Ley 1549 de 2012: Por medio de la cual se fortalece la educación ambiental en todos los niveles educativos y se exige la incorporación de Programas de Educación Ambiental (PRAE) en instituciones educativas. Diario Oficial No. 48.721.

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2014). Plan Nacional de Educación Ambiental (PNEA): Estrategia para integrar la educación ambiental en las escuelas a través de proyectos interdisciplinarios.

El País. (2024, octubre 22). Parques Naturales de Colombia, en alerta por déficit financiero. <https://elpais.com/america-colombia/2024-10-22/parques-naturales-de-colombia-en-alerta-por-deficit-financiero.html>

El País. (2024, octubre 18). El gobierno se estanca en su plan para frenar la expansión de los hipopótamos en Colombia. <https://elpais.com/america-colombia/2024-10-18/el-gobierno-se-estanca-en-su-plan-para-frenar-la-expansion-de-los-hipopotamos-en-colombia.html>

Semana. (2023). Contratos de petróleo en Colombia: Gobierno reveló que sí se van a otorgar más. <https://www.semana.com/economia/macroeconomia/articulo/contratos-de-petroleo-en-colombia-gobierno-revelo-que-si-se-van-a-otorgar-mas/202341/>

El Tiempo. (2023). Contaminación en los ríos de Colombia: las preocupantes cifras. <https://www.eltiempo.com/vida/medio-ambiente/contaminacion-en-los-rios-de-colombia-las-preocupantes-cifras-797812>

Ministerio de Educación de Colombia. (s.f.). Portal institucional. <https://www.mineducacion.gov.co>

CAPITULO EDUCACIÓN

El Colombiano. (2024). Gobierno Petro incumple a animalistas: Congreso hunde legislación sobre toros y mataderos municipales. <https://www.elcolombiano.com/colombia/gobierno-petro-incumple-animalistas-congreso-legislacion-toros-mataderos-GI22194736>

Consejo de Estado. (2022, marzo 2). Gobierno debe formular la política de bienestar animal. <https://consejodeestado.gov.co/news/02-Mar-2022.htm>

Semana. (2023). Maltrato animal en Colombia: ¿Cuándo terminará este flagelo? <https://www.semana.com/sociedad/articulo/maltrato-animal-en-colombia-cuando-terminara-este-flagelo/202309/>

El Tiempo. (2023). Tráfico de fauna en Colombia: informe del Ministerio de Ambiente. <https://www.eltiempo.com/vida/medio-ambiente/trafico-de-fauna-en-colombia-informe-del-ministerio-de-ambiente-796420>

RESEÑA AUTORA

LILIANA ANDREA CALDERÓN GARZÓN

Psicóloga, consultora internacional y conferencista con una trayectoria sólida en diversas áreas de la psicología y la educación. Ha desarrollado estudios especializados en igualdad de género, derechos humanos, cyberbullying y políticas ambientales, con una clara orientación hacia temas sociales de gran relevancia global. Posee una especialización en docencia superior y es reconocida por su experiencia y conocimiento en psicología preventiva y psicopatología clínica. Asimismo, ha profundizado en la

psicología del pensamiento y los métodos de investigación, campos en los que ha aportado significativamente tanto en la teoría como en la práctica.

Su formación académica incluye una maestría en educación y un máster en inteligencia emocional, lo que la ha capacitado para abordar el proceso educativo desde una perspectiva emocional y cognitiva. Actualmente, es candidata a Doctora en Educación, lo que refuerza su compromiso con la excelencia académica y la mejora de los sistemas educativos.

OBRAS: Es autora de numerosos libros, entre ensayos académicos, literarios y poesía entre los que destacan Entre líneas, Viviendo entre el miedo, Una carta, Cuando una mano no basta, Creencias vs realidad (Reconociendo lo involuntario del inmigrante), Psicologizando, Solo palabras indeterminado, categórico y sin sentido, entre otros. Sus obras abarcan una amplia gama de temas, desde la psicología hasta la educación y el análisis de las emociones humanas, la comunicación con un toque de filosofía.

ARTÍCULOS ACADÉMICOS: Entre 2019 y 2023, ha publicado artículos académicos que abordan temas como la psicología del voto, Máscaras y arquetipos, Educándonos para la sexualidad 2.0, y Legitimando el placer sexual en la vejez. Otros temas clave incluyen el análisis de la salud mental desde distintas perspectivas, como El olvido y el silencio y Nociones al paradigma de la salud mental. En 2021, publicó trabajos como El silencio en pandemia y En búsqueda de las subjetividades: educación para la salud mental, los cuales reflejan su interés en las interrelaciones entre la salud mental y el entorno social.

CAPITULO EDUCACIÓN

Su producción académica anterior, desde 2010 hasta 2018, incluye artículos enfocados en la educación y el desarrollo humano, como Pedagogía de la ternura, Por una educación sin disparidad y Delimitando el bullying y sus representaciones. En este periodo también exploró la xenofobia, el mobbing, la trata de personas y la deshumanización hospitalaria, destacando en su análisis de temas complejos y multidimensionales como el tráfico humano y las implicaciones de la violencia estructural en la salud mental y la educación.

AUTORA: Sin Espejos Ni Pretensiones. Plataformas: YouTube, Spotify. Amazon music. Apple podcast

Un espacio dedicado a la reflexión sobre temas como la psicología, la educación, la salud mental, la justicia social y los derechos humanos, en el que se abordan de manera crítica y accesible cuestiones complejas que afectan a la sociedad actual. El podcast fomenta la discusión abierta y sin filtros, con un enfoque en la empatía, el aprendizaje y la inclusión.

**EL ENTORNO SOCIOCULTURAL COMO RECURSO EDUCATIVO PARA
LA EDUCACIÓN PARVULARIA, EN ESCUELAS RURALES DE LA
COMUNA DE FLORIDA Y HUALQUI, CHILE**

**THE SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT AS AN EDUCATIONAL RESOURCE FOR
EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN RURAL SCHOOLS IN FLORIDA AND
HUALQUI, CHILE**

Denisse Velásquez Barrenechea
Patricio Espinoza Castro
Universidad San Sebastián - Campus Tres Pascualas
Concepción – Chile

Investigación Mixta

RESUMEN

El entorno sociocultural constituye un pilar esencial en el aprendizaje durante la educación inicial, especialmente en contextos rurales donde la conexión con el entorno natural y cultural es más tangible y directo. En las comunas de Florida y Hualqui en la región del Biobío en Chile, el entorno social y geográfico se presenta como un recurso educativo valioso, facilitando aprendizajes significativos en escenarios auténticos y cotidianos. Esta investigación analiza cómo los docentes integran este contexto en sus prácticas pedagógicas, reconociendo la importancia del territorio y la cultura local en la formación integral de niños y niñas.

CAPITULO EDUCACIÓN

A partir de la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1979), que enfatiza la interacción entre el individuo y su entorno como base del desarrollo cognitivo, se exploran las experiencias educativas implementadas en cuatro escuelas rurales. Dichos establecimientos promueven aprendizajes a través de actividades que integran elementos del contexto natural y social, como los ríos, huertos, leyendas y prácticas comunitarias.

El estudio aborda cómo los proyectos educativos institucionales (PEI) de estas escuelas reflejan su compromiso con el contexto sociocultural, adaptando metodologías que permiten a los estudiantes comprender y valorar su entorno. Además, se examina la percepción de educadoras y familias respecto al impacto del entorno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con ello, se busca evidenciar la potencialidad del entorno sociocultural como herramienta pedagógica en la educación parvularia, reforzando su rol en el desarrollo de competencias que conectan a los niños con su realidad y preparándolos para desempeñarse de manera crítica y activa en su comunidad.

PALABRAS CLAVE

Entorno sociocultural, educación parvularia, educación parvularia, aprendizaje significativo, identidad cultural, escuelas rurales.

ABSTRACT

The sociocultural environment constitutes an essential pillar in learning during early childhood education, especially in rural contexts where the connection to the natural and cultural environment is more tangible and direct. In the communes of Florida and Hualqui, in the Biobío region of Chile, the social and geographical environment emerges as a valuable educational resource, facilitating meaningful learning in authentic and everyday settings. This research analyzes how teachers integrate this context into their pedagogical practices, recognizing the importance of territory and local culture in the holistic development of children.

Drawing on Vygotsky's (1979) sociocultural perspective, which emphasizes the interaction between the individual and their environment as the basis for cognitive development, the study explores educational experiences implemented in four rural schools. These institutions promote learning through activities that incorporate elements of the natural and social context, such as rivers, orchards, legends, and community practices.

The study examines how the Institutional Educational Projects (PEI) of these schools reflect their commitment to the sociocultural context by adapting methodologies that enable students to understand and value their environment. Additionally, the perceptions of teachers and families regarding the impact of the environment on the teaching-learning process are analyzed.

CAPITULO EDUCACIÓN

In doing so, the research seeks to highlight the potential of the sociocultural environment as a pedagogical tool in early childhood education, reinforcing its role in developing competencies that connect children with their reality and preparing them to engage critically and actively within their community.

KEYWORDS

sociocultural environment, early childhood education, preschool education, meaningful learning, cultural identity, rural schools.

INTRODUCCIÓN

El entorno sociocultural desempeña un papel fundamental en los procesos de aprendizaje de la primera infancia, especialmente en contextos rurales, donde los recursos naturales y culturales forman parte de la vida cotidiana de las comunidades. En las comunas de Florida y Hualqui, el entorno se convierte en un recurso pedagógico que permite a los niños y niñas construir aprendizajes significativos a través de experiencias prácticas y contextualizadas.

Esta investigación tiene como objetivo analizar cómo el entorno sociocultural es integrado en las prácticas educativas de cuatro escuelas rurales, reconociendo su influencia en el desarrollo integral de los estudiantes. Basado en los aportes teóricos de Vygotsky (1979) y su enfoque en la interacción entre el individuo y su contexto, se examina la implementación de actividades que vinculan a los estudiantes con su entorno inmediato, utilizando recursos como la naturaleza, el patrimonio comunitario y las tradiciones culturales.

El estudio considera las perspectivas de docentes, directivos y familias, quienes destacan la riqueza del entorno como un medio para fortalecer el aprendizaje significativo, promover el desarrollo de habilidades sociales y fomentar el respeto hacia la cultura. Asimismo, se analiza cómo los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) reflejan la adaptación al contexto, evidenciando el compromiso de las escuelas con su realidad geográfica y sociocultural.

La integración del entorno en la educación parvularia enriquece los aprendizajes fortaleciendo el sentido de pertenencia y la valoración del patrimonio cultural y social, preparando a los estudiantes para ser agentes activos en su comunidad.

MARCO TEÓRICO

El entorno sociocultural constituye una dimensión central en la educación, especialmente en la primera infancia, donde los aprendizajes están íntimamente ligados al contexto inmediato en que los niños y niñas interactúan. Desde una perspectiva teórica, este estudio se fundamenta en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, así como en enfoques contemporáneos sobre la relación entre educación, comunidad y territorio, destacando la importancia de integrar el entorno local como recurso pedagógico.

Vygotsky (1979) sostiene que el desarrollo cognitivo de los individuos ocurre a través de la interacción social y la mediación cultural. En su propuesta, el entorno sociocultural no es un simple escenario donde el aprendizaje tiene lugar, sino un elemento activo que media y estructura el desarrollo de los procesos mentales

CAPITULO EDUCACIÓN

superiores. Conceptos como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y la mediación son fundamentales para entender cómo el contexto influye en el aprendizaje parvularia.

La ZDP refiere al espacio entre lo que un niño puede hacer de forma autónoma y lo que puede lograr con el apoyo de un adulto o de sus pares más competentes. En un entorno rural, las interacciones con elementos naturales, como ríos, huertos o tradiciones culturales, ofrecen oportunidades únicas para que los niños desarrollen habilidades cognitivas y sociales a través de experiencias mediadas por adultos o compañeros.

De acuerdo con Daros (1997), el contexto social en el que se inserta un individuo determina, en gran medida, su proceso de socialización y aprendizaje. La escuela, tiene la función de mediar entre el niño y su entorno, integrando las particularidades socioculturales para construir experiencias pedagógicas contextualizadas.

La educación parvularia se caracteriza por ser una etapa clave en el desarrollo integral de niños y niñas. Según el Ministerio de Educación de Chile (2018), el aprendizaje durante la primera infancia debe estar centrado en experiencias que promuevan la exploración, el juego y la interacción con el medio ambiente. Las bases curriculares de la educación parvularia subrayan la importancia de la contextualización, es decir, adaptar las actividades pedagógicas al entorno sociocultural y natural donde viven los estudiantes.

En este sentido, el contexto rural presenta oportunidades valiosas para el aprendizaje, al ofrecer un entorno rico en recursos naturales y culturales. Autores como Romero Díaz (2024) destacan que el entorno sociocultural influye directamente en el

desarrollo social, psicológico y cognitivo del niño, ya que sus interacciones cotidianas con la familia, la comunidad y la naturaleza proporcionan experiencias concretas y significativas.

Las escuelas rurales en las comunas de Florida y Hualqui evidencian cómo el entorno inmediato puede ser utilizado como recurso educativo. Por ejemplo, el trabajo en invernaderos, la recolección de hortalizas y frutos o el aprendizaje de mitos y leyendas propias de la comunidad contribuyen a desarrollar competencias académicas que promueven valores como el respeto, la identidad cultural y la responsabilidad ambiental.

El entorno natural y cultural es un recurso pedagógico que puede ser aprovechado para promover aprendizajes activos y contextualizados. La interacción de los niños con la naturaleza estimula la curiosidad, la observación y el pensamiento crítico, al tiempo que fortalece su vínculo con el territorio. Las actividades al aire libre, como la exploración de ríos, bosques y huertos, permiten a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas y conocimientos aplicados a su realidad.

Las experiencias educativas basadas en el contexto comunitario incluyen actividades como:

Exploración del entorno natural: Recolección de elementos (hojas, piedras) para clasificarlos según tamaño o forma, facilitando aprendizajes en matemáticas y ciencias.

Trabajo en invernaderos: Participación de los niños en siembras y cosechas, lo que fomenta el aprendizaje de conceptos como el ciclo de la vida y la sustentabilidad.

CAPITULO EDUCACIÓN

Cuentos y leyendas: Rescate de relatos orales que transmiten la historia y cultura de la comunidad, promoviendo habilidades lingüísticas y el sentido de identidad.

La Guía de Educación Parvularia del Ministerio del Medio Ambiente (2018) enfatiza la necesidad de que los niños y niñas valoren y cuiden su entorno desde temprana edad. La incorporación de experiencias pedagógicas vinculadas con el cuidado del medio ambiente y la cultura de su entorno responde a los principios de una educación integral y contextualizada.

Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) son herramientas clave que orientan la visión, misión y prácticas pedagógicas de los establecimientos educativos. En contextos rurales, el PEI debe reflejar y adaptarse al entorno geográfico y sociocultural, integrando elementos propios de la zona en las propuestas educativas. De acuerdo con los informes territoriales de escuelas rurales en Hualqui y Florida, los establecimientos analizados presentan sellos educativos centrados en la educación ambiental y el rescate cultural.

Por ejemplo, la Escuela Carlos Alberto Fernández Castillo destaca su enfoque medioambiental, implementando talleres y proyectos que promueven la conciencia ecológica y la protección del entorno. Similarmente, la Escuela Alejandro Varela Santa María utiliza el entorno natural como un espacio de aprendizaje, realizando actividades al aire libre que conectan a los niños con la flora y fauna de la zona.

Estas prácticas reflejan la importancia de que las escuelas rurales aprovechen su contexto para desarrollar experiencias educativas significativas y pertinentes. La

adaptación del PEI al entorno sociocultural enriquece los aprendizajes fortaleciendo el sentido de pertenencia y la identidad de los estudiantes.

La participación activa de la comunidad educativa es fundamental para integrar el entorno sociocultural en las prácticas pedagógicas. De acuerdo con entrevistas realizadas a docentes y familias se observa que el entorno es percibido como un recurso invaluable para la enseñanza.

Las educadoras destacan que el entorno natural y cultural facilita aprendizajes significativos, al proporcionar experiencias concretas que permiten a los niños conectar el conocimiento académico con su vida cotidiana. Por su parte, las familias valoran las actividades que integran la cultura de sus comunidades, ya que promueven el respeto por las tradiciones y fortalecen los vínculos,

Asimismo, se identifican desafíos como la falta de recursos materiales y la necesidad de mayor capacitación docente para implementar metodologías que aprovechen el entorno. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Romero Díaz (2024), quien resalta el rol clave del docente como mediador entre el contexto sociocultural y el aprendizaje de los estudiantes.

La integración del entorno sociocultural en la educación parvularia ofrece múltiples beneficios, tanto para el desarrollo de los párvulos como para la comunidad.

Entre ellos destacan, aprendizajes significativos que muestra que las experiencias contextualizadas permiten a los niños comprender conceptos de manera práctica y aplicable, el desarrollo de competencias promueven habilidades cognitivas, sociales y

CAPITULO EDUCACIÓN

emocionales a través de la interacción con el entorno, el respeto y valoración del entorno en donde los niños aprenden a cuidar y valorar su territorio, fomentando una cultura de sustentabilidad, fortalecimiento de la identidad comunitaria, mediante la integración de elementos culturales permite a los estudiantes reconocer y valorar su patrimonio.

Según el Ministerio de Educación (2018), el enfoque territorial en la educación parvularia contribuye a formar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno, promoviendo una educación de calidad que responda a las necesidades locales.

El entorno sociocultural, en especial en estos contextos, constituye un recurso pedagógico fundamental para la educación inicial. A través de la teoría sociocultural de Vygotsky y enfoques contemporáneos, se evidencia que la interacción entre los niños y su contexto inmediato facilita aprendizajes significativos, fortalece competencias clave y promueve la identidad cultural.

Los Proyectos Educativos Institucionales adaptados al entorno social y cultural, junto con la participación activa de educadoras y familias, permiten integrar el territorio y la cultura como ejes centrales en las prácticas educativas, enriqueciendo el desarrollo integral de los estudiantes y su vínculo con la comunidad.

METODOS

La investigación cualitativa se caracteriza por indagar en fenómenos sociales a partir de la interpretación y comprensión del contexto en el que estos ocurren. De acuerdo con Stake (2005), el estudio de caso permite un análisis profundo y detallado de situaciones particulares, facilitando la identificación de patrones y significados que

emergen de las experiencias vividas. Los casos seleccionados corresponden a las siguientes escuelas rurales:

Escuela Carlos Alberto Fernández Castillo (Talcamávida, Hualqui)

Escuela Alejandro Varela Santa María (Quilacoya, Hualqui)

Escuela Villamavida (Florida)

Escuela Puente 7 (Florida)

La selección de estos establecimientos responde a criterios como:

Ubicación rural, con una comunidad activa y recursos naturales y culturales significativos.

Proyectos Educativos Institucionales (PEI) que integren un enfoque medioambiental y cultural.

Accesibilidad para la recolección de datos y disposición de los participantes a colaborar.

Los participantes de la investigación incluyen:

Educadoras: Profesoras de educación parvularia que implementan prácticas pedagógicas vinculadas al entorno.

Directivos: Directores y jefes de UTP, quienes aportan información sobre el PEI y las líneas de trabajo institucionales.

CAPITULO EDUCACIÓN

Estudiantes: Niños y niñas de niveles preescolares, cuyas experiencias reflejan la aplicación de estas metodologías.

Familias: Padres, madres o cuidadores que colaboran en actividades y proyectos escolares.

La diversidad de participantes asegura una mirada amplia y completa, permitiendo recoger información desde múltiples perspectivas.

Para obtener información rica y contextualizada, se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de datos:

Entrevistas semiestructuradas

Se realizaron entrevistas individuales a educadoras, directivos y apoderados de las cuatro escuelas. Las entrevistas fueron guiadas por preguntas abiertas que permitieron profundizar en las experiencias y percepciones de los participantes respecto a:

El uso del entorno sociocultural como recurso pedagógico.

La implementación de actividades educativas vinculadas al territorio.

Los desafíos y oportunidades de trabajar en un contexto rural

Ejemplo de preguntas:

¿Cómo utilizan el entorno natural y cultural en las prácticas de enseñanza?

¿Qué actividades han desarrollado que integren a la comunidad local?

¿Cuáles son las principales dificultades al implementar estas estrategias?

Observación participante

Se realizaron visitas a las escuelas para observar directamente las prácticas pedagógicas y la relación de los niños con su entorno. La observación se llevó a cabo durante actividades planificadas, como trabajos en Invernaderos, salidas al río, recolección de materiales naturales y participación en actos culturales. Se tomaron notas de campo y registros descriptivos sobre:

Interacciones entre docentes, estudiantes y el entorno.

Metodologías aplicadas y materiales utilizados.

Respuestas de los niños ante experiencias concretas.

Análisis documental

Se revisaron documentos institucionales, como los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), informes de territorio, guías de actividades y transcripciones de entrevistas previas

. Este análisis permitió identificar cómo las escuelas han integrado el enfoque territorial en sus lineamientos educativos y cómo se materializan en la práctica.

Grupos focales

CAPITULO EDUCACIÓN

Se realizaron grupos focales con apoderados de las escuelas, con el propósito de recoger sus opiniones sobre la importancia del entorno en la formación de sus hijos y la participación familiar en las actividades escolares. Las discusiones giraron en torno a:

La percepción del entorno sociocultural como recurso de aprendizaje.

La participación de la comunidad en los procesos educativos.

El impacto de estas experiencias en los niños.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos recolectados se analizaron a través de la técnica de análisis temático, propuesta por Braun y Clarke (2006). Este método consiste en identificar, analizar y describir patrones de significado (temas) que emergen de la información recopilada. El proceso de análisis incluyó las siguientes etapas:

Familiarización con los datos: Lectura profunda de entrevistas, notas de campo y documentos institucionales.

Codificación inicial: Identificación de unidades de significado relevantes relacionadas con el uso del entorno sociocultural en la educación.

Búsqueda de temas: Agrupación de códigos en temas preliminares, como: “actividades al aire libre”, “vínculo escuela-comunidad”, “rescate cultural” y “desafíos del contexto rural”.

Revisión y definición de temas: Refinamiento de los temas, asegurando su coherencia y conexión con los objetivos de la investigación.

Redacción de hallazgos: Presentación de los resultados a partir de los temas identificados, ilustrados con citas textuales y ejemplos concretos.

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos que rigen los estudios educativos. Se solicitó consentimiento informado a todos los participantes, garantizando su voluntariedad y el anonimato de las respuestas. Asimismo, se obtuvo autorización de los establecimientos educativos para llevar a cabo observaciones y entrevistas.

Si bien el estudio proporciona una visión profunda sobre la integración del entorno sociocultural en escuelas rurales, existen algunas limitaciones. Entre ellas, la accesibilidad geográfica y la disponibilidad de tiempo de los participantes, lo que pudo restringir la cantidad de observaciones realizadas.

No obstante, las estrategias de triangulación utilizadas —entrevistas, observaciones y análisis documental— permiten asegurar la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

La combinación de técnicas cualitativas en un estudio de caso múltiple proporciona un enfoque integral que permite comprender cómo el entorno sociocultural se convierte en un recurso pedagógico clave en escuelas rurales. La metodología aplicada visibiliza prácticas educativas exitosas, identificando desafíos y oportunidades para fortalecer la educación en contextos rurales.

CAPITULO EDUCACIÓN

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE DATOS

Para el análisis de los datos recolectados en esta investigación se utilizaron métodos mixtos que integraron enfoques cualitativos y cuantitativos. Los datos cualitativos, provenientes de entrevistas semi-estructuradas y observaciones participativas, se analizaron mediante codificación temática utilizando software especializado, lo que permitió identificar patrones y categorías emergentes. Por otro lado, los datos cuantitativos, obtenidos de encuestas estructuradas aplicadas a docentes, familias y directivos escolares, se procesaron utilizando SPSS.

Este enfoque permitió enriquecer la comprensión del fenómeno investigado, contrastando y complementando los hallazgos cualitativos y cuantitativos. Se realizaron cruces entre variables para explorar la relación entre las prácticas pedagógicas vinculadas al entorno sociocultural y los aprendizajes significativos de los niños y niñas.

El análisis estadístico descriptivo reveló que el 85% de los docentes encuestados considera que el entorno sociocultural es un recurso clave para generar aprendizajes significativos. Entre las actividades destacadas se encuentran

Creación de huertos escolares (72%).

Actividades pedagógicas al aire libre, como visitas a reservas naturales (68%).

Incorporación de festividades tradicionales en el currículo (59%).

Por otro lado, el 78% de las familias reportó un aumento en el compromiso de sus hijos con el aprendizaje cuando se integraron elementos de su entorno en las actividades escolares. Este dato refleja una fuerte conexión entre los niños y sus comunidades.

En la Escuela Villamavida, por ejemplo, un 70% de los docentes afirmó que las salidas pedagógicas al Parque Coyanmahuida aumentaron el interés de los estudiantes en ciencias naturales, su capacidad para trabajar en equipo y resolver problemas contextualizados. De manera similar, en la Escuela Puente 7, un 65% de las familias manifestó que el proceso de cultivo en invernaderos les permitió a los niños conectar el aprendizaje de ciencias con las prácticas agrícolas propias de la comunidad.

A partir de las entrevistas y observaciones, emergieron varias categorías que ilustran la riqueza del entorno sociocultural como recurso pedagógico:

VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD

Los docentes y familias de las cuatro escuelas resaltaron cómo actividades concretas fortalecen los lazos comunitarios y refuerzan la identidad de la comunidad en los niños.

En la Escuela Carlos Alberto Fernández Castillo (Hualqui), la implementación de talleres de manualidades que contó con la participación de apoderados y miembros de la comunidad, estimula a los estudiantes aprender técnicas tradicionales.

En la Escuela Villamavida (Florida), las actividades con la comunidad como ferias costumbristas y visitas al Parque Coyanmahuida fomentaron el trabajo en equipo entre

CAPITULO EDUCACIÓN

los estudiantes y el involucramiento activo a las familias y la comunidad en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la Escuela Puente 7 (Florida) centró sus esfuerzos en actividades de siembra y cosecha en Invernadero, donde los niños lograron vincular la ciencia con las prácticas cotidianas.

En tanto la Escuela Alejandro Varela Santa María (Hualqui), implementaron talleres de reciclaje comunitario promovieron la participación activa de las familias en proyectos ambientales como la elaboración de eco ladrillo para ser utilizados en construcción de pequeños espacios de esparcimiento dentro del establecimiento, generando conciencia sobre el cuidado del entorno.

Estas iniciativas, desarrolladas en los cuatro establecimientos, mejoraron los aprendizajes significativos y consolidaron un sentido de pertenencia y colaboración entre la escuela y la comunidad. Las educadoras destacaron cómo estas actividades fortalecen los lazos comunitarios

En la Escuela Carlos Alberto Fernández Castillo, la participación de familias en talleres de manualidades permitió que los niños aprendieran directamente de sus apoderados o adultos mayores de la comunidad, fortaleciendo la identidad cultural.

Los aprendizajes obtenidos en las cuatro escuelas evidencian cómo la integración del entorno sociocultural en las prácticas pedagógicas fortalece y promueve el crecimiento emocional de los párvulos. En la Escuela Carlos Alberto Fernández Castillo, los talleres, por ejemplo, de tejido de atrapasueños permitieron que los niños

comprendieran la historia cultural de sus familias, además permitió que pudieran mejorar su concentración y habilidades motoras.

En la Escuela Villamavida, las salidas pedagógicas al Parque Coyanmahuida permitieron conectar los contenidos curriculares de ciencias naturales con experiencias vivenciales en el entorno natural. Estas salidas propiciaron la aplicación del currículo, fomentando a su vez la responsabilidad ambiental y el trabajo en equipo.

Por su parte, en la Escuela Puente 7, lograron la construcción de un Invernadero, en donde los párvulos pudieron practicar y observar procesos como la preparación de suelo, siembra, crecimiento de plantas, floración, y cosecha de hortalizas lo que permitió que los niños conectaran el aprendizaje de matemáticas y ciencias con su vida cotidiana.

En la Escuela Alejandro Varela Santa María, los talleres de reciclaje generaron reflexiones significativas sobre el cuidado del entorno. Los niños pudieron observar el proceso de reciclaje, el proceso de reutilización de estos materiales y la transformación en un nuevo producto, de esta manera fortalecieron las competencias académicas, motivando a los estudiantes a desarrollar habilidades de resolución de problemas y creatividad.

De esta manera, los aprendizajes significativos se manifestaron de forma diversa en los cuatro establecimientos, abarcando tanto el ámbito académico como el emocional y cultural. Las experiencias vivenciales permitieron a los estudiantes comprender los contenidos en un contexto real, fortaleciendo su autonomía, sentido de pertenencia e interés por el cuidado de su entorno y cultura.

CAPITULO EDUCACIÓN

Aunque los resultados fueron en su mayoría positivos, los docentes de las cuatro escuelas mencionaron desafíos significativos que reflejan la complejidad del contexto rural. En la Escuela Carlos Alberto Fernández Castillo, se señaló que la falta de conectividad digital limita el acceso a recursos pedagógicos actualizados, afectando la planificación de actividades más innovadoras. En la Escuela Puente 7, un 60% de los docentes indicó que el presupuesto insuficiente dificulta la adquisición de materiales básicos para actividades prácticas, como herramientas para el Invernadero.

Por otro lado, en la Escuela Villamavida, se destacó la distancia geográfica entre la escuela y las comunidades más alejadas, por ejemplo, la ciudad de Florida, lo que complica la participación de algunas familias en eventos escolares. En la Escuela Alejandro Varela Santa María, el tiempo limitado de los docentes para planificar actividades personalizadas fue mencionado como una barrera recurrente, especialmente en el desarrollo de talleres con la comunidad.

A pesar de estas limitaciones, las educadoras destacaron la creatividad y el esfuerzo colaborativo entre la escuela y las familias como estrategias clave para superarlas. Por ejemplo, en la Escuela Puente 7, los apoderados donaron plantas y semillas para sembrar en el Invernadero, mostrando que la participación activa de la comunidad puede mitigar algunas de estas barreras.

Al contrastar los datos cualitativos y cuantitativos, se observó una clara convergencia en la importancia del entorno sociocultural para enriquecer los procesos educativos. En la Escuela Carlos Alberto Fernández Castillo, por ejemplo, talleres intergeneracionales de manualidades promovieron la colaboración entre generaciones,

por otro lado en la Escuela Villamavida, los docentes destacaron cómo las visitas al Parque Coyanmahuida ayudaron a los estudiantes a comprender la importancia del medio ambiente, en cambio en la Escuela Puente 7, actividades como la cosecha permitieron a los niños conectar las ciencias con la vida cotidiana, mientras que en la Escuela Alejandro Varela Santa María, los proyectos de reciclaje motivaron a los estudiantes a pensar en soluciones creativas para cuidar su entorno.

Un 82% de las familias reportó que estas experiencias fomentaron la pertenencia y el respeto de los niños hacia su comunidad, subrayando la relevancia de vincular el aprendizaje con el entorno sociocultural.

La teoría fundamentada en este trabajo es consistente con los datos recolectados. En línea con Bronfenbrenner (1979) y Vygotsky (1978), los resultados demuestran que los niños aprenden mejor cuando se encuentran inmersos en contextos que conectan sus experiencias cotidianas con los contenidos escolares. Además, los hallazgos cuantitativos refuerzan los postulados de Ausubel (1968) sobre el aprendizaje significativo, mostrando que las actividades contextualizadas generan una mayor retención y comprensión de los conocimientos.

En términos de transferencia, los resultados son aplicables a otras comunidades rurales que comparten características similares, como una rica tradición cultural y una dependencia del entorno natural. Sin embargo, es necesario considerar las especificidades de cada contexto para adaptar las estrategias pedagógicas.

CAPITULO EDUCACIÓN

El análisis de datos cualitativos y cuantitativos demuestra que el entorno sociocultural trasciende su función como recurso educativo, convirtiéndose en un elemento importante para la construcción de identidad cultural, el fortalecimiento de los lazos comunitarios y el fomento del compromiso escolar. Las experiencias vividas por los estudiantes, apoderados y docentes en las cuatro escuelas analizadas recalcan la necesidad de incorporar estrategias pedagógicas que aprovechen este contexto para generar aprendizajes significativos y duraderos.

Los participantes resaltan que estas prácticas deben ser incluidas y potenciadas en las políticas educativas para atender las necesidades de las comunidades rurales con la finalidad de promover una educación más inclusiva y contextualizada.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proceso de análisis de datos en esta investigación se desarrolló de manera sistemática y organizada, siguiendo la técnica de análisis temático propuesta por Braun y Clarke (2006). A partir de las entrevistas, observaciones y análisis documental, se identificaron patrones y categorías que permiten comprender cómo se integra el entorno sociocultural como recurso educativo en las escuelas rurales de Florida y Hualqui.

FASE DE PREPARACIÓN Y ORGANIZACIÓN

En esta etapa, los datos recolectados fueron organizados y revisados cuidadosamente, las entrevistas fueron transcritas de manera literal, lo que facilitó su análisis y permitió identificar citas clave relacionadas con el uso del entorno sociocultural en las prácticas educativas

Las notas de campo obtenidas durante las observaciones se revisaron para captar detalles sobre interacciones, actividades realizadas y respuestas de los participantes en contextos naturales

Los documentos institucionales, como los PEI, fueron analizados para identificar cómo las escuelas integran elementos del territorio y la cultura local en sus lineamientos educativos

Esta fase permitió tener una visión global del conjunto de información, facilitando su segmentación en unidades más manejables para el análisis posterior.

CODIFICACIÓN INICIAL E IDENTIFICACIÓN DE TEMAS

La codificación se realizó de manera inductiva, identificando unidades de significado que emergieron de los datos. En esta fase se buscaron elementos recurrentes en las entrevistas, las observaciones y los documentos revisados.

A continuación, se presentan los temas principales que surgieron del proceso de codificación.

EL ENTORNO NATURAL COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

Los docentes entrevistados coincidieron en que los recursos naturales, como ríos, huertos o invernaderos y reservas naturales, son utilizados activamente en sus prácticas pedagógicas. Se observó que las actividades al aire libre, como el trabajo en huertos escolares y la exploración del territorio, permiten conectar los contenidos curriculares con experiencias concretas y significativas.

CAPITULO EDUCACIÓN

“El huerto escolar es fundamental; los niños aprenden no solo sobre plantas, sino también valores como el cuidado y la paciencia” (Educadora de Escuela Puente 7). Durante las observaciones, los estudiantes participaron en la clasificación de elementos recolectados en la naturaleza, lo que facilitó aprendizajes en matemáticas y ciencias.

LA CULTURA LOCAL COMO RECURSO EDUCATIVO

El rescate de tradiciones y leyendas de los territorios fue identificado como un elemento clave en la enseñanza. Las escuelas incorporan relatos orales, festividades y costumbres comunitarias como parte del proceso de aprendizaje, fortaleciendo la identidad cultural de los estudiantes.

“Trabajamos con mitos y leyendas de la comunidad; los niños se emocionan al conocer historias que sus abuelos también vivieron” (Educadora Escuela Alejandro Varela Santa María). Las escuelas organizan celebraciones culturales donde se involucra a las familias, reforzando el vínculo entre la comunidad y la escuela.

EL VÍNCULO ESCUELA-COMUNIDAD

La relación entre las escuelas y la comunidad fue un tema transversal en las entrevistas y documentos revisados. Se observó que las familias participan activamente en proyectos educativos, contribuyendo con conocimientos y recursos propios del entorno.

“El aporte de las familias es clave; ellos traen materiales, comparten saberes y participan en actividades con los niños” (Director Escuela Villamavida). En las

observaciones, se evidenció que los padres colaboran en proyectos como la creación de huertos y talleres de oficios, permitiendo a los estudiantes aprender desde una perspectiva práctica y contextualizada.

DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS CONTEXTUALIZADAS

A pesar de los beneficios observados, los docentes mencionaron algunas dificultades al integrar el entorno sociocultural en sus prácticas pedagógicas. Entre los desafíos más mencionados se encuentran la falta de recursos materiales, la necesidad de capacitación docente y las limitaciones de tiempo.

“A veces no contamos con materiales suficientes para las actividades, pero el entorno mismo se vuelve nuestro recurso” (Educadora de Escuela Carlos Alberto Fernández Castillo). La necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que aprovechen el entorno fue destacada como un aspecto que requiere apoyo institucional.

RELACIÓN DE LOS HALLAZGOS CON LOS OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Los temas identificados se relacionan directamente con los objetivos planteados en la investigación, el uso del entorno natural, el análisis evidenció que las escuelas rurales utilizan de manera intencionada los recursos naturales para favorecer aprendizajes significativos, especialmente en áreas como ciencias, matemáticas y habilidades socioemocionales.

CAPITULO EDUCACIÓN

Respecto al rescate de la cultura, las actividades relacionadas con la cultura local promueven la identidad y el sentido de pertenencia en los estudiantes, fortaleciendo su conexión con el territorio.

La participación de la comunidad se confirmó que el vínculo entre la escuela y la comunidad es un aspecto clave para la implementación de prácticas pedagógicas contextualizadas. La colaboración activa de las familias en proyectos escolares enriquece el aprendizaje y fomenta la participación ciudadana.

La Identificación de desafíos revelan la necesidad de contar con mayor apoyo en términos de recursos y capacitación docente para fortalecer las estrategias pedagógicas que integran el entorno sociocultural.

TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS

Para garantizar la validez de los resultados, se realizó una triangulación entre las distintas fuentes de información.

Los datos obtenidos de las entrevistas fueron contrastados con las observaciones de campo y los documentos institucionales. Las coincidencias en los hallazgos permitieron validar la integración del entorno sociocultural como un recurso educativo clave en las prácticas de las escuelas rurales.

SÍNTESIS DEL ANÁLISIS

El análisis de datos permite concluir que el entorno sociocultural, tanto natural como cultural, es un recurso pedagógico fundamental en las escuelas rurales de Florida

y Hualqui. A través de prácticas contextualizadas, los docentes logran vincular los aprendizajes con experiencias concretas que fortalecen el desarrollo integral de los estudiantes.

El estudio también evidencia que la participación activa de la comunidad y la adaptación del PEI al contexto de los establecimientos son factores determinantes para el éxito de estas prácticas. No obstante, los desafíos identificados reflejan la necesidad de implementar políticas y estrategias que apoyen a los docentes en la integración del entorno en el proceso educativo.

En suma, el entorno sociocultural enriquece el aprendizaje de los niños, ayudándolos a fortalecer su identidad, sus vínculos con la comunidad y su rol como futuros agentes activos en la protección y valoración de su territorio.

REFERENCIAS

Álvarez, F. (2022). Elementos identitarios y participativos en Talcamávida. Resumen: historias comunales.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Daros, W. R. (1997). *El entorno social y la escuela*. Editorial Artemisa.

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia*. MINEDUC.

CAPITULO EDUCACIÓN

Ministerio del Medio Ambiente. (2018). Guía de educación parvularia: Valorando y cuidando el medio ambiente desde la primera infancia. Gobierno de Chile.

Romero Díaz, F. D. (2024). El contexto sociocultural del niño como medio para el aprendizaje en la educación preescolar. *Revista Neuronum*, 10(2), 171-173.

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443-466). Sage Publications.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

RESEÑAS AUTORES

DENISSE VELÁSQUEZ BARRENECHEA

Es Doctora en Pedagogía con mención en Formación del Profesorado e Inclusión Educativa por la Universidad de Barcelona y cuenta con una destacada trayectoria en liderazgo académico y pedagógico. Actualmente dirige la Carrera de Educación Parvularia Advance en la Universidad San Sebastián, donde ha implementado procesos innovadores en formación docente basados en aprendizaje experiencial y evaluación integral.

Ha participado como ponente en numerosos congresos internacionales, destacando su presentación en el XII Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (#CIMIE24) con la ponencia Innovación en la Formación del Profesorado Chileno: Aprendizaje Experiencial y Evaluación 360°. Asimismo, presentó

en el Congreso Internacional de Educación y Desarrollo, abordando la relación entre inclusión educativa y formación docente en contextos diversos. Además, lideró el proyecto interdisciplinario Aulas en el Bosque, promoviendo el aprendizaje al aire libre en comunidades educativas rurales.

PATRICIO ESPINOZA CASTRO

Es Ingeniero en Administración con mención en Finanzas, Magíster en Administración de Empresas (MBA), y cuenta con un Diplomado en Vinculación con el Medio. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad San Sebastián Concepción - Chile, donde integra informática educativa en la formación. Participó como ponente en el XII Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (#CIMIE24), abordando Innovación en la Formación del Profesorado Chileno: Aprendizaje Experiencial y Evaluación 360.

AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que hicieron posible la realización de esta investigación:

A los directivos, docentes, estudiantes y familias de las escuelas rurales de las comunas de Florida y Hualqui, por su disposición, apertura y valioso aporte durante el proceso de recolección de datos. Su colaboración nos permitió comprender la riqueza del entorno sociocultural como recurso educativo y su impacto en el aprendizaje de los niños y niñas.

CAPITULO EDUCACIÓN

A la Universidad San Sebastián, que, a través de su apoyo institucional, facilitó los espacios y recursos necesarios para llevar a cabo este estudio, brindándonos acompañamiento constante en cada etapa del proyecto.

A nuestro equipo de trabajo, por su compromiso y dedicación en la búsqueda de una educación más conectada con el territorio y las comunidades. Su esfuerzo, análisis y reflexiones fueron fundamentales para alcanzar los objetivos propuestos.

Este trabajo es también un reconocimiento a las comunidades rurales y su contribución invaluable a la formación de futuras generaciones, recordándonos que el entorno natural y cultural es una fuente inagotable de aprendizajes significativos.

**EL ROL DE LOS ASESORES EDUCATIVOS EN EL INICIO DE LA VIDA
UNIVERSITARIA**

**THE ROLE OF EDUCATIONAL ADVISORS AT THE BEGINNING OF UNIVERSITY
LIFE**

Leidy Johanna Orrego Colorado
Universidad de la República
Facultad de Psicología
Uruguay

Investigación Cualitativa

RESUMEN

Este trabajo está centrado en la temática del asesoramiento educacional en la educación secundaria y universitaria y fue realizado a través de la cooperación conjunta de tres países que conforman la Red de Investigación sobre el Asesoramiento Educativo (RIASEDU), Argentina, Uruguay y Guatemala. Esta red está integrada por seis grupos de investigación de la Universidad Nacional del Sur, la Universidad Nacional de La Pampa, la Universidad Nacional de Jujuy, la Universidad de la República de Uruguay y la Universidad de San Carlos de Guatemala.

CAPITULO EDUCACIÓN

Esta comunicación pretende presentar los resultados del grupo de investigación de la Universidad de la República, específicamente del núcleo que desarrolló la investigación en las carreras de Psicología y Enfermería.

La investigación tuvo como objetivo comprender en profundidad el rol de los asesores educacionales de las facultades mencionadas, a través del acercamiento a las características de la práctica profesional del asesoramiento con énfasis en el rol y en el interjuego entre la normativa, la demanda y la práctica educativa institucional.

El estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo-interpretativo y por las características del objeto de estudio, el diseño seleccionado y la dinámica de trabajo en red se utilizó un diseño de investigación de estudio de caso.

La entrevista semiestructurada a asesores educativos fue el instrumento de recolección de datos usado por el grupo de investigación, asimismo, se hizo un análisis de la normativa y documentación respectiva. Las técnicas de análisis de datos fueron el análisis de contenido y el análisis del discurso y se empleó la triangulación como forma de validación de las construcciones teóricas. El enfoque cualitativo de la investigación permitió enfatizar el estudio del rol del/la asesor/a educacional construido a partir de las acciones e interacciones en las que se involucran desde lo institucional, lo social y cultural. Asimismo, las técnicas y procedimientos empleados ofrecieron datos sensibles acerca de las experiencias de los/as entrevistados/as, dando la posibilidad de alcanzar mayor profundidad en la comprensión de los significados y sentidos que atribuyen al rol del/la asesor/a.

Se reivindicó la subjetividad como fuente de conocimiento, de tal forma que la investigación realizada permitió reforzar la comprensión e interpretación de las experiencias de los/las asesores/as educacionales en un marco histórico, social e institucional.

Las categorías de las que se partió y las que emergieron en el proceso investigativo tuvieron que ver con las prácticas situadas y multireferenciadas, las perspectivas, condiciones y normas institucionales, las dimensiones y los sentidos de las unidades curriculares, así como las posiciones de los docentes y los estudiantes. Los hallazgos permitieron caracterizar el rol de los asesores educativos enmarcado en los dispositivos de orientación en el campo de ingreso de las dos carreras mencionadas.

A raíz del análisis de las prácticas de curricularización de estos dispositivos, se identificó su papel facilitador y enriquecedor de la experiencia educativa, a través del acompañamiento a las trayectorias educativas y su inserción en la vida universitaria. De igual manera el dispositivo curricular posibilitó la evaluación de las generaciones de ingresantes y la comprensión de las expectativas educativas tanto de docentes como de estudiantes.

PALABRAS CLAVES

Educación superior, asesoramiento, asesores educativos, rol, instituciones educativas

CAPITULO EDUCACIÓN

ABSTRACT

This work is focused on the topic of educational counseling in secondary and university education and was carried out through joint cooperation

from three countries that make up the Research Network on Educational Advice (RIASEDU), Argentina, Uruguay and Guatemala. This network is made up of six research groups from the National University of the South, the National University of La Pampa, the National University of Jujuy, the University of the Republic of Uruguay and the University of San Carlos of Guatemala.

This communication aims to present the results of the research group of the University of the Republic, specifically the core that developed research in the Psychology and Nursing careers.

The objective of the research was to understand in depth the role of educational advisors of the aforementioned faculties, through an approach to the characteristics of the professional practice of advice with emphasis on the role and the interplay between regulations, demand and practice. institutional education.

The study is framed within a qualitative-interpretive approach and due to the characteristics of the object of study, the selected design and the networking dynamics, a case study research design was used.

The semi-structured interview with educational advisors was the data collection instrument used by the research group; likewise, an analysis of the respective regulations

and documentation was carried out. The data analysis techniques were content analysis and discourse analysis and triangulation was used as a form of validation of the theoretical constructions. The qualitative approach of the research allowed us to emphasize the study of the role of the educational advisor built from the actions and interactions in which they are involved from the institutional, social and cultural levels. Likewise, the techniques and procedures used provided sensitive data about the experiences of the interviewees, giving the possibility of reaching greater depth in the understanding of the meanings and senses that they attribute to the role of the advisor.

Subjectivity was claimed as a source of knowledge, in such a way that the research carried out allowed us to reinforce the understanding and interpretation of the experiences of the educational advisors in a historical, social and institutional.

The categories from which it was based and those that emerged in the research process had to do with situated and multi-referenced practices, perspectives, conditions and institutional norms, dimensions and meanings of the curricular units, as well as the positions of teachers and students. The findings allowed us to characterize the role of educational advisors framed in the guidance devices in the field of entry of the two mentioned careers.

Following the analysis of the curricularization practices of these devices, their facilitating and enriching role in the educational experience was identified, through supporting educational trajectories and their insertion into university life. Likewise, the curricular device made it possible to evaluate the generations of entrants and understand the educational expectations of both teachers and students.

CAPITULO EDUCACIÓN

KEYWORDS: Higher education, advice, educational consultants, role, educational institutions

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación se focaliza en el asesoramiento educativo como práctica que emerge de las necesidades de las instituciones educativas de resolver problemas derivados del desarrollo de su función en la construcción y transmisión de la cultura.

Estas instituciones educativas se configuran a partir de un complejo entramado de relaciones en las que participan docentes, estudiantes, familias, directivas, entre otros, que forman una comunidad educativa. En este entramado participan también los asesores educativos quienes ejercen una función primordial en el acompañamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sujetos de la educación y en la mejora de su experiencia educativa en los distintos niveles.

Con el fin de comprender mejor los sentidos, los modos, los enfoques, las herramientas que operan en estas prácticas, desde hace algunas décadas, se vienen desarrollando investigaciones interdisciplinarias en este campo, algunas de ellas abocadas a la comprensión del rol de asesoramiento educacional como rol que se ha instaurado de diversas maneras en las instituciones.

En este sentido, este trabajo pretende contribuir en la comprensión de este rol en la educación secundaria y universitaria, a partir de la investigación en red entre universidades que forman la Red de Investigación sobre el Asesoramiento Educativo

(RIASEDU). Esta red está conformada por seis grupos de investigación de la Universidad Nacional del Sur, la Universidad Nacional de La Pampa, la Universidad Nacional de Jujuy en Argentina, la Universidad de San Carlos de Guatemala y la Universidad de la República de Uruguay. Esta comunicación pretende presentar los resultados del grupo de investigación de la Universidad de la República, específicamente del núcleo que desarrolló la investigación en las carreras de Psicología y Enfermería. La investigación tuvo como objetivo comprender en profundidad el rol de los asesores educacionales de las facultades mencionadas, a través del acercamiento a las características de la práctica profesional del asesoramiento con énfasis en el rol y en el interjuego entre la normativa, la demanda y la práctica educativa institucional.

En este marco, este proyecto de investigación buscó responder a la pregunta de ¿Cuál es la caracterización del rol del/la asesor/a educativo en la Facultades de Psicología y Enfermería de la Universidad de la República de Uruguay?

Algunas de las limitaciones del desarrollo de esta investigación se encuentran estrechamente relacionadas con las dificultades del trabajo en red entre universidades de distintos contextos, atravesadas por sus propias dinámicas y coyunturas en un campo de estudio en el que la mirada particular sobre las propias prácticas desafía la construcción de lenguajes comunes en torno a la configuración de un objeto de estudio compartido.

Asimismo, esta aparente dificultad, simultáneamente dota de riqueza los hallazgos de cada núcleo, en tanto permite contrastar, ampliar y colaborar desde las potencialidades del trabajo interdisciplinario.

CAPITULO EDUCACIÓN

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Los antecedentes teóricos sobre el asesoramiento educativo, además de enfocarse en un nivel educativo específico, se orientan hacia determinados enfoques psicopedagógicos.

Un primer acercamiento a este campo ofrece una lectura de lo que tradicionalmente se ha entendido como asesoramiento, en tanto servicio que establece una relación de ayuda para la resolución de problemas que emergen de la práctica profesional educacional (Nieto Cano y Portela, 2006). Estos autores proporcionan una reformulación de esa manera primaria de concebir la noción, en la que se rebasan los límites de lo estrictamente profesional a la adopción de una perspectiva ampliada que otorga protagonismo a la relación de ayuda a sujetos a los que se les ha dado un lugar pasivo, es decir a padres y estudiantes que suelen experimentar dificultades en el tránsito escolar o que están expuestos a vulneraciones que les ponen en riesgo de exclusión.

En esta ampliación de asesoramiento se trasciende el lugar pasivo de estos sujetos y se pone como condición necesaria para su expresión “una «interacción» o «intercambio» que presta acompañamiento y cooperación en sí misma, lo cual entraña una potencialidad añadida: propiciar el aprendizaje activo y la capacitación para afrontar problemas similares en el futuro” (Nieto Cano y Portela, 2006, p. 79).

Esta coproducción de ayuda en el asesoramiento que según (Nieto Cano y Portela, 2006) se da en un contexto ampliado de interacción, “alguien hace algo con un participante con el propósito de contribuir a una transformación del mismo” (p.79).

Estas ideas de cooperación en interacción no solo atañe a la transformación de los estudiantes, si no que sucede también en el profesorado, tal y como lo desarrolla Ventura (2008), que entiende el asesoramiento como una forma de acompañamiento también al profesorado que implica esbozar nuevas maneras de comunicación y relación con estos “una forma de reconocer las dificultades y adversidades cuando la tarea pedagógica supone cambiar todo o parte de aquello que está establecido para mejorar la escuela”, (p. 2). Esta perspectiva sobre asesoramiento pone en la mira la pregunta por el aprendizaje con otros y otras, implica comprensión y comunicación respetuosa alrededor de los aportes sobre el aprender en compañía.

Esa construcción trae consigo una intención de transformación por parte de los docentes y esto representa la principal diferencia con otros dispositivos formativos, en este sentido Ventura (2008) propone para su ejecución tener en cuenta claves como el tránsito de la incertidumbre, lo imprevisto y lo indeterminado. El establecer las líneas de trabajo de manera compartida, la sugerencia de referencias teóricas oportunas con miras a contemplar sus fines prácticos y a partir de ahí darle sentido a lo explicitado. Asimismo, desde esta óptica, el acompañamiento en las contradicciones surgidas en los procesos de cambio es también un objetivo del asesoramiento. A lo anterior, las autoras Montero y Sanz Lobo (2008) agregan como fundamentos del asesoramiento educacional, la colaboración, el trabajo en red y la dinamización de proyectos de innovación.

El eje de trabajo en red y su extensión a la cooperación entre profesionales va de la mano también con lo institucional que enmarca las prácticas de asesoramiento, en esa línea de pensamiento Nicastro (2008) rescata esta perspectiva institucional del

CAPITULO EDUCACIÓN

asesoramiento, haciendo especial énfasis en la reflexión sobre el encuadre institucional de las intervenciones como prácticas especializadas en situación, como prácticas que necesitan tener ciertas condiciones para hacer viable la labor de todo asesor. Estas condiciones remiten a las situaciones en las cuales aquello que es definido “como lo normal” se convierte en el criterio a seguir, además del peso de las condiciones epocales como base de la comprensión de los escenarios específicos de asesoramiento. Asimismo, incluye el lugar de la intervención política, que comúnmente se difumina a raíz de los problemas técnicos e instrumentales, y la necesidad de revisar las condiciones institucionales que estructuran el funcionamiento de las organizaciones en tanto habilitadoras del trabajo escolar y de sus resultados.

La autora propone además interrogar los sentidos, las preguntas y la exploración de escenas, tramas y relaciones que habilitan la autoexploración de los asesores. Su propuesta evoca las “modalidades de decir y hacer circular la palabra, las de escuchar, también a la dimensión simbólica de los vínculos entre unos y otros, entre todos y los proyectos, a las ideologías, los sentidos, la tarea, los propósitos (Nicastro, 2008, p.1).

Brovelli (2000) en concordancia con Nicastro, resalta la relevancia de comprender la idiosincrasia de cada situación en particular, pensando las prácticas de asesoramiento como prácticas situadas que se caracterizan por ser acciones versátiles y sensibles a los contextos particulares, a las culturas y a las necesidades y saberes de los actores. De igual manera señala que estas prácticas deben “atender a las rupturas y consensos que sean necesarios producir, si es que se desea generar cambios que hagan a modos

mejores de vida y de trabajo profesional de todos aquellos que se encuentren implicados en ellos” (p. 78)

De acuerdo a Bolívar (1997), el asesoramiento pretende mediante una relación cooperativa entre centros educativos y docentes, potenciar la capacidad de las escuelas para resolver los problemas relacionados con las prácticas educativas, a la vez que mejorarlas. El asesor es por lo tanto, un catalizador del desarrollo de innovaciones educativas y un dinamizador didáctico de los centros.

En cuanto a los antecedentes de investigación en asesoramiento educativo en educación superior, se rescatan los aportes de Lucarelli (2004) y Finkelstein (2017).

Desde una perspectiva educativa, Lucarelli (2004) aborda la asesoría pedagógica en la universidad desde la construcción de la didáctica universitaria. Desde el año 2008 viene contribuyendo en la consolidación de la Red de Asesorías Pedagógicas Universitarias, que surgió en el marco del “Primer Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias” y que nuclea profesionales de universidades argentinas que cumplen funciones de asesoría pedagógica.

Finkelstein (2017) por su lado, ha abordado las estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes, abocadas a la mejora de la calidad de educación universitaria, principalmente a través del trabajo en universidades argentinas, uruguayas y brasileñas. Estas investigaciones han analizado los diversos dispositivos pedagógicos de las universidades como construcciones con reglas, tiempos, espacios reales, personas, acuerdos teóricos y técnicos y encuadres particulares que facilitan su

CAPITULO EDUCACIÓN

funcionamiento. Estos dispositivos, en todos los casos, obedecen a propuestas de formación docente con un elevado nivel de institucionalización y de reconocimiento de la comunidad educativa en general.

En cuanto a lo pedagógico, Monetti (2010) y Ardoino (1993) señalan la multidimensionalidad que atraviesa el complejo campo de las prácticas de asesoramiento.

Monetti y Mancovsky (2012) aportan en este sentido, que “pensar lo pedagógico en la universidad es poder encuadrar las diferentes demandas desde distintas perspectivas teóricas: institucional, grupal, didáctica, epistemológica, psicosocial, personal y discursiva, entre otras” (p.5).

A partir de los anteriores antecedentes teóricos y de investigación presentados el asesoramiento educativo, en suma, se entiende como una acción de acompañamiento pedagógico en los centros educativos, incluidos los de la educación superior.

MÉTODOS

Esta investigación fue desarrollada por el núcleo de las Facultades de Enfermería y Psicología como integrantes de la RIASEDU por la Universidad de la República del Uruguay. La investigación fue desarrollada en Montevideo durante los años 2023 y 2024. Implicó la participación de 8 docentes que forman parte de los dispositivos curricularizados de introducción a la universidad. Participaron 5 docentes de la Facultad de Enfermería y 3 de la Facultad de Psicología. La selección de la muestra se realizó mediante muestreo intencional.

La investigación se enmarca dentro del paradigma constructivista, en el que se enfatiza en la producción de significados y su uso mediado por las convenciones del lenguaje al interior de los diversos contextos sociales, en los cuales los sujetos brindan significados dentro de marcos de referencia interpretativos que se basan en lo histórico-cultural, (Gergen, 2007).

El enfoque de la investigación fue de tipo cualitativo, enfoque que según Ramos (2015) busca la comprensión de los fenómenos en su ambiente usual a través de estudios centrados en el lenguaje como la teoría fundamentada.

El diseño fue mediante estudios de caso, tomando como casos los dispositivos de dos carreras universitarias del área de la salud de la UdelaR. También cabe destacar que esta investigación si bien no es estrictamente colaborativa, se desarrolló mediante la colaboración y el trabajo en red entre varias universidades de Argentina, Guatemala y Uruguay.

Para el procesamiento y análisis de los datos se siguieron los procedimientos de la Teoría Fundamentada, incluyendo el empleo de la comparación constante y la triangulación como forma de validación de las construcciones teóricas.

TÉCNICAS

Los datos se recabaron mediante entrevistas semiestructuradas que de acuerdo a Hernández Sampieri et al. (2010), este tipo de entrevista se basa en una guía de preguntas, teniendo el entrevistador la posibilidad de introducir preguntas adicionales para puntualizar conceptos o recabar mayor información sobre algún tema en especial.

CAPITULO EDUCACIÓN

Previo a la realización de las entrevistas se proporcionó el consentimiento informado a los participantes en el que se informaba de los objetivos y riesgos de la información, así como la garantía de preservación del anonimato.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas y posteriormente analizadas mediante el Software del análisis cualitativo MAXQDA. Las técnicas de análisis de datos empleadas fueron el análisis de contenido y el análisis del discurso.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE DATOS

En la realización de esta investigación se realizaron 8 entrevistas semiestructuradas a docentes que ejercían el rol de asesores educativos a través de dispositivos pedagógicos en formato de curso introductorio a la universidad. De estas entrevistas, cinco de ellas se realizaron a docentes de la Facultad de Enfermería y tres de la Facultad de Psicología de la UdelaR.

Para el procesamiento y análisis de los datos se siguieron los procedimientos de la Teoría fundamentada. Las técnicas de análisis de datos empleadas fueron el análisis de contenido y el análisis del discurso y se procesaron los datos haciendo uso del Software MAXQDA. En el análisis de los datos se realizó codificación axial, abierta y selectiva.

A partir de la codificación teórica se establecieron de manera general tres categorías: las prácticas situadas y multirreferenciadas, las condiciones institucionales y las dimensiones y acciones de estas prácticas pedagógicas.

A partir del análisis permitió identificar conceptos y categorías relacionadas con las perspectivas institucionales, las jerarquizaciones dentro de las prácticas, las dimensiones vinculares, así como las posiciones tanto de docentes como de estudiantes. Asimismo, se desarrollaron análisis sobre los sentidos de los dispositivos y su curricularización en ambas instituciones.

En concordancia entre los datos teóricos y las narrativas docentes, se destacan los sentidos de estos dispositivos como prácticas cuyo propósito está anclado en el acompañar y orientar el ingreso a la formación universitaria, habilitando una inmersión en las culturas institucionales, sus normas, costumbres, valores y formas comunicativas.

Este acompañamiento que habilita un entendimiento de los modos del ser y estar en la universidad no solo se restringió a las dimensiones formales de las lógicas institucionales, sino que también en el análisis de los discursos de los docentes se logró identificar también con significativa presencia una valorización de los aspectos afectivos que propiciaban contención frente las ansiedades propias de los cambios, encuentros y desencuentros de la llegada a este nuevo ámbito.

El enfoque cualitativo de la investigación permitió enfatizar el estudio del rol del/la asesor/a educacional construido a partir de las acciones e interacciones en las que se involucran desde lo institucional, lo social y cultural. Asimismo, las técnicas y procedimientos empleados ofrecieron datos sensibles acerca de las experiencias de los/as entrevistados/as, dando la posibilidad de alcanzar mayor profundidad en la comprensión de los significados y sentidos que atribuyen al rol del/la asesor/a en este nivel educativo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos permitieron caracterizar el rol de los asesores educativos enmarcado en los dispositivos de orientación en el campo de ingreso de las carreras de Enfermería y Psicología.

El rol estuvo enmarcado en disposiciones institucionales propias de cada facultad que a modo de mediadores configuraron la posibilidad de que los sujetos ingresantes pudieran inscribirse en los modos propios que la formación a nivel terciario amerita. En este sentido, los hallazgos dieron cuenta de lo planteado por Butelman (1988) al señalar que los roles son acciones mediadoras entre los sujetos y constituyen sistemas de códigos que organizan mensajes a ser interpretados además de inscribirse en lógicas grupales e institucionales.

De igual modo, en ambos casos se identificó la dimensión colaborativa del dispositivo introductorio, ya que las formas organizativas del mismo implican poner en juego diversos saberes tanto de quienes participan, como de las diferentes áreas que configuran las propuestas implementadas. En este sentido se rescatan los aportes de Monetti (2010) al subrayar las formas de trabajo cooperativas, en las cuales quienes asumen el rol de asesores escapan a las posiciones de superioridad, lo que permite operar como regulación de situaciones en un plano de relaciones horizontales, de colaboración y colegialidad.

Asimismo, se identificó a raíz del análisis de las prácticas, que en ambas instituciones los dispositivos de asesoramiento se encuentran curricularizados, lo que da

cuenta de la respuesta institucional frente a la necesidad de instaurar prácticas que contribuyan a la necesidad de resolver problemáticas que se presentan en los centros educativos.

Adicionalmente, se reivindicó la subjetividad como fuente de conocimiento, de tal forma que la investigación realizada permitió reforzar la comprensión e interpretación de las experiencias de los/las asesores/as educacionales en un marco histórico, social e institucional.

En conclusión, los casos analizados dan cuenta de las dimensiones propias de las prácticas pedagógicas que se configuran en torno al asesoramiento en el ingreso a la educación superior, en tanto habilitan por medio de una relación dialógica el enfrenar el desafío de acompañar a quienes ingresan a la formación terciaria en estas dos disciplinas. El rol de asesoramiento en estos dispositivos logra dar cuenta de la dimensión transformadora del encuentro de los sujetos que los conforman, en tanto el tránsito por dichos espacios propicia una experiencia formativa significativa que logra incidir positivamente en la trayectoria educativa de los estudiantes, habilitando la filiación institucional y disciplinar para dar cumplimiento al sentido último de la educación a nivel terciario.

En cuanto a futuras investigaciones, se recomienda contemplar objetivos y metodologías que permitan profundizar en las experiencias de los sujetos estudiantes, ya que a partir de la importancia que adquiere la dimensión dialógica de la asesoría, la exploración de la intersubjetividad contribuye en la comprensión y la construcción del rol de asesores/as en el ámbito de la educación.

CAPITULO EDUCACIÓN

Por último, Monetti (2010) refiere al asesoramiento pedagógico como la apertura de interrogantes donde no los había y el diseño estrategias de acción que anteriormente no habían sido pensadas como posibles.

BIBLIOGRAFÍA

Ardoino, J. (1997). *La implicación*. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.

Bolívar, A. (1997). La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento. En Marcelo, C. y otros. *Asesoramiento organizativo y curricular*. Ariel

Brovelli, M. (2000). Asesoramiento en educación: el asesoramiento curricular.

Fundamentos en Humanidades, 1 (1), 56-79

Butelman, I. (1988). *Psicopedagogía institucional. Una formulación analítica*. Paidós.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5° Ed.). McGraw Hill Interamericana

Finkelstein, C. (2017). ¿Cómo se forman los docentes universitarios? Configurando redes en el mercosur. *Integración y Conocimiento*, 1(6), 148-163

Gergen, K. (2007). La ciencia psicológica en el contexto posmoderno. En A. Estrada, & Z. Días, *Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica* (pp. 93-115). Universidad de los Andes

- Lucarelli, E. (comp) (2004). *El asesor pedagógico en la universidad*. Paidós
- Monetti, E. (2010). De la acción a la problematización: el asesor pedagógico como constructor de conocimiento. En Lucarelli E. y Finkelstein, C. (compiladoras) *El asesor pedagógico en la universidad*, pp 164-169.
- Monetti, E. y Mancovsky, V. (2012). *Travesías y derroteros de nuestra experiencia como asesoras pedagógicas en la formación docente universitaria argentina*. Actas XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. AUFOP. Universidad de Valladolid (UVa). GEEPP Ediciones.
- Montero, L. , Sanz Lobo, M. D. (2008). Entre la realidad y el deseo: una visión del asesoramiento. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 294-302.
- Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. *Profesorado. Currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-10
- Nieto Cano, J.M. y Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339 (5), 77-96
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances En Psicología*, 23(1), 9–17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-14

CAPITULO EDUCACIÓN

RESEÑA AUTORA

LEIDY JOHANNA ORREGO COLORADO

Psicóloga por la Universidad CES de Medellín (Colombia). Maestranda en Ciencias humanas, opción Estudios Latinoamericanos, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, UdelaR (Uruguay).

En 2014 recibió la Beca del programa Jóvenes Investigadores e Innovadores de Colciencias (Colombia). Actualmente se desempeña como docente en la Facultad de Psicología de la UdelaR. Sus campos de interés y actuación son los estudios interdisciplinarios de género, educación, arte y medioambiente.

Sus publicaciones hasta la fecha han girado en torno a la comprensión de la violencia de género entrecruzada con racismo en el ámbito de la educación superior.

**EMPODERANDO LA EDUCACIÓN: UN ANÁLISIS DE LA
AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**EMPOWERING EDUCATION: AN ANALYSIS OF ACADEMIC SELF-EFFICACY IN
UNIVERSITY STUDENTS**

Edgar Francisco Ordoñez Bencomo
Susana Ivonne Aguirre Vásquez
Elia Verónica Benavidez Pando
María del Carmen Zueck Enríquez
Universidad Autónoma de Chihuahua
México

Investigación Descriptiva

RESUMEN

La autoeficacia es un constructo importante dentro del ámbito universitario y se define como el conjunto de creencias relacionadas con la eficacia personal para manejar las demandas y desafíos para afrontar determinadas situaciones. El propósito del presente estudio fue comparar los perfiles de autoeficacia académica en hombres y mujeres estudiantes universitarios de la cultura física. La muestra total fue de 205 participantes; 101 mujeres y 104 hombres, con edades entre 18 y 25 años. El estudio tuvo un enfoque descriptivo, no experimental y transversal. Los participantes completaron la Escala Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA). Los resultados

CAPITULO EDUCACIÓN

del análisis multivariante de varianza (MANOVA) , reportan que no existe diferencias significativas para la autoeficacia percibida actual, deseada y alcanzable entre hombres y mujeres, aunque si se muestra una diferencia significativa en el factor excelencia, donde las mujeres mostraron mayor autoeficacia percibida, deseada y alcanzable que los hombres, esto nos hace pensar que en términos generales los estudiantes universitarios del área de la actividad física tienen los mismos niveles de empoderamiento para realizar sus estudios aunque las mujeres consideran que es más posible alcanzar la excelencia que los hombres.

PALABRAS CLAVE

Autoeficacia académica, diferencias, género, estudio con EACA, comparación.

ABSTRACT

Self-efficacy is an important construct within the university environment and is defined as the set of beliefs related to personal effectiveness in managing demands and challenges to face certain situations. The purpose of this study was to compare the academic self-efficacy profiles of male and female university students in physical education. The total sample consisted of 205 participants; 101 women and 104 men, aged between 18 and 25 years. The study had a descriptive, non-experimental, and cross-sectional approach. Participants completed the Academic Behavior Self-Efficacy Scale (EACA). The results of the multivariate analysis of variance (MANOVA) report no significant differences in current, desired, and achievable perceived self-efficacy between men and women, although a significant difference is shown in the excellence factor, where

women showed higher perceived, desired, and achievable self-efficacy than men. This suggests that, in general, university students in the field of physical activity have the same levels of empowerment to carry out their studies, although women consider it more possible to achieve excellence than men.

KEYWORDS: Academic self-efficacy, differences, gender, study with EACA, comparison.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas cuatro décadas, se han realizado numerosos estudios sobre la autoeficacia y su impacto en el comportamiento de los estudiantes. Estos estudios han demostrado cómo una expectativa positiva de autoeficacia puede impulsar la acción y facilitar el afrontamiento de situaciones y problemas, permitiendo llevar a cabo con éxito determinados comportamientos. Al iniciarse una conducta de afrontamiento, las expectativas de eficacia personal determinan el nivel de esfuerzo que se dedicará y la duración de la persistencia frente a obstáculos y experiencias aversivas (Bandura, 1977).

La autoeficacia académica, definida como el conjunto de creencias relacionadas con la capacidad personal para enfrentar y superar desafíos académicos, se refiere a la percepción o juicios que los alumnos tienen sobre sus habilidades para lograr el éxito en sus tareas académicas (Alegre, 2014). Estos juicios están influenciados por las expectativas del individuo sobre sus propias capacidades (Robles, 2020); de ahí que, la autoeficacia este relacionada con las habilidades y los recursos personales con las que cuenta el estudiante, los cuales le permiten adaptarse a las circunstancias cambiantes

CAPITULO EDUCACIÓN

del entorno académico y a la percepción que este tenga sobre lo que puede o no hacer con ellos (Gálvez et al., 2018).

En el ámbito educativo, la autoeficacia es un gran predictor de éxito tanto en el trayecto académico como en la vida profesional. Por ello, existe un interés en comprender los factores que favorecen o dificultan el desempeño del estudiante; estos factores, que son variados, se relacionan con aspectos individuales, psicológicos, cognitivos e intelectuales y determinan cómo los estudiantes se desenvuelven en su desarrollo integral y en sus labores académicas (Galleguillos & Olmedo, 2017; Ornelas et al., 2012).

Se ha vinculado la autoeficacia académica con el desarrollo de habilidades esenciales para el aprendizaje; estas habilidades incluyen la selección de información relevante para el estudio de una materia, la estructuración y organización eficaz de ideas y la relación de nuevos aprendizajes con experiencias previas conocidas. Todas estas competencias son necesarias para codificar la información, así como para regular y planificar el propio aprendizaje (González-Benito et al., 2021).

Para Avalos et al. (2018) la voluntad y la capacidad para aprender están vinculados al esfuerzo, la perfección, el alto rendimiento académico, la autorrealización de las potencialidades y el bienestar escolar. La confianza y seguridad que los estudiantes desarrollan al aplicar conocimientos o herramientas académicas y profesionales son factores clave en el fortalecimiento de su autoeficacia.

Según Tumino et al. (2020) la percepción de la autoeficacia se ajusta continuamente a medida que los estudiantes adquieren nuevas experiencias, lo que les permite enfrentarse con mayor confianza a situaciones académicas o profesionales desafiantes; este proceso de ajuste constante está profundamente vinculado a la idea de empoderamiento, el cual hace referencia a la capacidad psicológica de desarrollar un locus de control interno, autoeficacia y habilidades para alcanzar metas personales y sociales (Segado, 2011; Suriá & Villegas, 2020).

El empoderamiento en el ámbito académico no solo se refiere a la disposición de recursos, sino también a la capacidad de utilizarlos de manera óptima. Se entiende como un proceso de concientización que permite al estudiante reconocer y asumir sus capacidades, potenciando un desempeño satisfactorio y el afrontamiento de los estresores propios de su ambiente, con mayores probabilidades de éxito, fortaleciendo su autoeficacia (Silva et al., 2015; Torres, 2009).

Al evaluar la autoeficacia, es posible entender mejor el grado de empoderamiento de los estudiantes y la percepción que tienen de sus propias competencias para enfrentar y superar los retos académicos (Martínez et al., 2020). Este análisis es particularmente útil para los docentes, quienes, al adaptar sus prácticas pedagógicas, deben considerar cómo las diferencias en la autoeficacia, especialmente según el género, pueden influir en la efectividad de sus estrategias (Blanco et al., 2012).

De ahí que, este estudio tenga por objetivo realizar una comparación de género sobre la autoeficacia académica en estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua para entender cómo estos estudiantes sienten, piensan, motivan y

CAPITULO EDUCACIÓN

comportan. Esto es sumamente importante para facilitar el progreso y éxito educativo y, a su vez, minimizar el riesgo de abandono académico (Blanco et al., 2016).

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

El estudio contó con la participación de 205, de las cuales 101 (49.3%) eran mujeres y 104 (50.7%) hombres. Todos ellos estudiantes universitarios de la cultura física. Las edades de los participantes variaban entre 18 y 25 años, con una edad promedio de 20.63 años y una desviación estándar de 1.94 años.

La muestra se seleccionó mediante un muestreo por conveniencia, con el objetivo de representar adecuadamente a los estudiantes universitarios de la cultura física. Los criterios de inclusión fueron: (1) no presentar ninguna discapacidad que impidiera completar el cuestionario y (2) contar con el consentimiento informado de los participantes. El único criterio de exclusión fue la no respuesta a todos los ítems del cuestionario.

Es importante destacar que este estudio recibió la aprobación del Comité Científico del Departamento de Investigación y Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua y se siguieron las disposiciones de la Ley General de Salud en Materia de Investigación (2014), quien en el artículo 17 clasifica como “investigación sin riesgo” los estudios documentales retrospectivos, uso de cuestionarios que no intervienen ni modifican variables de los participantes; además, el estudio se realizó en estricta conformidad con las directrices

de la Declaración de Helsinki, lo que garantiza el respeto a los principios éticos fundamentales en la investigación.

INSTRUMENTO

Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA) de Blanco et al. (2016) es una encuesta tipo Likert asistida por computadora de 12 ítems donde el encuestado responde, en una escala de 0 a 10, que tan capaz se siente, que tanto interés tiene y si se esfuerza en cambiar que tan capaz sería en cada uno de los ítems (Figura 1). Los ítems están distribuidos en cuatro factores:

Comunicación: este factor se refiere a la expresión clara de ideas, la emisión de comentarios y aportaciones pertinentes, la capacidad para dialogar desacuerdos con docentes y la sensación de comodidad al exponer frente a la clase o un grupo numeroso de personas.

Atención: se centra en escuchar atentamente al profesorado durante las clases, aclarar dudas con compañeros o compañeras, y participar en preguntas y aportaciones al grupo.

Comprensión: está relacionado con la comprensión de los contenidos académicos y la capacidad para su aplicación práctica.

Excelencia: se refiere al cumplimiento de tareas, la preparación para exámenes, la entrega puntual de trabajos, la asistencia a clases y la puntualidad.

CAPITULO EDUCACIÓN

Figura 1:

Ejemplo de enunciado y respuestas de los ítems de la escala EACA.

Haga clic justo encima de la opción que corresponde a su respuesta

Que tan capaz me siento para: *Expresar mis ideas con claridad*

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: *Expresar mis ideas con claridad*

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: *Expresar mis ideas con claridad*

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Para luego a partir de sus respuestas obtener tres índices:

1. Autoeficacia percibida.- obtenida a partir de las respuestas al escenario de capacidad percibida.
2. Autoeficacia deseada.- obtenida a partir de las respuestas al escenario interés en ser capaz.
3. Autoeficacia alcanzable.- obtenida a partir de las respuestas al escenario de cambio en ser capaz de.

La EACA permite evaluar la autoeficacia en conductas académicas en tres escenarios: Autoeficacia percibida actualmente (proviene de las respuestas al escenario actual), Autoeficacia deseada (proviene de las respuestas al escenario ideal) y Autoeficacia alcanzable en el futuro (proviene de las respuestas al escenario de cambio).

En resumen, la EACA proporciona una visión integral de la autoeficacia académica de los estudiantes, considerando diferentes aspectos clave para su éxito en el ámbito educativo.

VARIABLE EXPLICATIVA

Género: Hombres y Mujeres.

VARIABLES DE RESPUESTA

Promedio ponderado de los puntajes de los tres índices antes descritos en cada uno de los factores estudiados (Comunicación, Atención, Comprensión y Excelencia).

DISEÑO

El diseño de este estudio es descriptivo, no experimental y transversal. No se manipulan intencionalmente las variables, no se asignan sujetos al azar y se recopilan y analizan datos en un solo punto en el tiempo. El objetivo es describir las variables y examinar su incidencia o interrelación en ese momento específico, siguiendo la metodología propuesta por Hernández-Sampieri (2023).

PROCEDIMIENTO

El procedimiento se llevó a cabo de la siguiente manera:

Una vez obtenido el permiso de las autoridades educativas pertinentes, se invitó a las estudiantes de las licenciaturas en el área de Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua a participar en el estudio. Aquellas que aceptaron participar

CAPITULO EDUCACIÓN

firmaron la carta de consentimiento informado que aparece en las primeras pantallas del instrumento. Posteriormente, se aplicó la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA) de Blanco et al. (2016), utilizando una computadora personal (módulo administrador del instrumento del editor de escalas de ejecución típica) en una sesión de aproximadamente 25 minutos, llevada a cabo en los laboratorios o centros de cómputo de la UACH.

Al inicio de cada sesión, se realizó una breve introducción sobre la importancia de la investigación y se proporcionaron instrucciones sobre cómo acceder al instrumento. Se solicitó a las participantes que respondieran con la mayor sinceridad posible y se les garantizó la confidencialidad de los datos recopilados. Las instrucciones para responder estaban disponibles en las primeras pantallas, antes del primer ítem del cuestionario. Al finalizar la sesión, se agradeció a las participantes por su colaboración.

Una vez aplicado el instrumento, se recopilaron los resultados utilizando el módulo generador de resultados del editor de escalas versión 2.0 (Blanco et al., 2013).

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

Se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar) para cada una de las variables de respuesta. Tras verificar que los datos cumplieran con los supuestos de los análisis estadísticos paramétricos, se realizó un análisis multivariante de varianza (MANOVA), seguido de análisis de varianza univariados (ANOVAs). Estos análisis se utilizaron para examinar las diferencias entre

hombre y mujeres en relación con la percepción de autoeficacia en los factores comunicación, atención, comprensión y excelencia.

El tamaño de los efectos se estimó mediante la eta cuadrado (η^2).

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS versión 21.0 para Windows. Se estableció un nivel de significación estadística en $p=.05$.

La Tabla 1 muestra las medias y desviaciones estándar de los puntajes en cada uno de los índices de autoeficacia académica del factor comunicación. El MANOVA reveló diferencias globales no significativas en las puntuaciones de los índices de autoeficacia académica del factor comunicación con respecto al género (Lambda de Wilks = .996; $p > .05$), por lo que se puede afirmar que no existe diferencias en la autoeficacia percibida, deseada y alcanzable entre hombre y mujeres en el factor comunicación.

Tabla 6

Medias y desviaciones estándar del factor comunicación de acuerdo la variable Género.

	Género	
	Mujer N=101	Hombre N=104
Autoeficacia percibida	7.87 (1.55)	7.86 (1.68)
Autoeficacia deseada	8.39	8.28

CAPITULO EDUCACIÓN

	(1.38)	(1.58)
Autoeficacia alcanzable	8.85 (1.18)	8.76 (1.38)

Nota. La desviación estándar aparece entre paréntesis debajo de cada media

La Tabla 2 muestra las medias y desviaciones estándar de los puntajes en cada uno de los índices de autoeficacia académica del factor atención. El MANOVA reveló diferencias globales no significativas en las puntuaciones de los índices de autoeficacia académica del factor atención con respecto al género (Lambda de Wilks = .989; $p > .05$), por lo que se puede afirmar que no existe diferencias en la autoeficacia percibida, deseada y alcanzable entre hombre y mujeres en el factor atención.

Tabla 7

Medias y desviaciones estándar del factor atención de acuerdo la variable Género.

	Género	
	Mujer N=101	Hombre N=104
Autoeficacia percibida	8.58 (1.15)	8.33 (1.43)
Autoeficacia deseada	8.67 (1.13)	8.52 (1.36)
Autoeficacia alcanzable	9.14 (0.98)	8.97 (1.24)

Nota. La desviación estándar aparece entre paréntesis debajo de cada media

La Tabla 3 muestra las medias y desviaciones estándar de los puntajes en cada uno de los índices de autoeficacia académica del factor comprensión. El MANOVA reveló diferencias globales no significativas en las puntuaciones de los índices de autoeficacia académica del factor comprensión con respecto al género (Lambda de Wilks = .967; $p > .05$), por lo que se puede afirmar que no existe diferencias en la autoeficacia percibida, deseada y alcanzable entre hombre y mujeres en el factor comprensión.

Tabla 8

Medias y desviaciones estándar del factor comprensión de acuerdo la variable Género.

	Género	
	Mujer N=101	Hombre N=104
Autoeficacia percibida	8.34 (1.29)	8.11 (1.55)
Autoeficacia deseada	8.74 (1.16)	8.35 (1.46)
Autoeficacia alcanzable	9.03 (1.11)	8.84 (1.38)

Nota. La desviación estándar aparece entre paréntesis debajo de cada media

La Tabla 4 muestra las medias y desviaciones estándar de los puntajes en cada uno de los índices de autoeficacia académica del factor excelencia, así como los resultados del MANOVA y los subsiguientes ANOVAs. Los resultados del MANOVA indicaron diferencias significativas globales de acuerdo con el género en las

CAPITULO EDUCACIÓN

puntuaciones de autoeficacia del factor excelencia (Wilks' $\lambda = .949$; $p = < .05$; $\eta^2 = .051$). Posteriormente, los resultados de los ANOVAs mostraron que las mujeres reportaron mayor autoeficacia percibida ($F = 9.941$, $p < .01$) deseada ($F = 10.068$, $p < .01$) y alcanzable ($F = 6.988$, $p < .01$).

Tabla 9

Análisis de varianza para el factor excelencia de acuerdo la variable género.

	Género		F	η^2
	Mujer N=101	Hombre N=104		
Autoeficacia percibida	8.86 (1.24)	8.17 (1.80)	9.941**	.047
Autoeficacia deseada	9.01 (1.15)	8.38 (1.64)	10.068**	.047
Autoeficacia alcanzable	9.36 (1.11)	8.86 (1.55)	6.988**	.033

Nota. * = $p < .05$ ** = $p < .01$ *** = $p < .001$. La desviación estándar aparece entre paréntesis debajo de cada media

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio fue comparar los perfiles de autoeficacia académica en hombres y mujeres estudiantes universitarios de la cultura física, se pueden obtener las siguientes conclusiones:

En los factores de comunicación, atención y comprensión, no se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de autoeficacia entre hombres y mujeres.

Esto sugiere que tanto hombres como mujeres se perciben igualmente capaces, al comunicar ideas, mantener la atención y comprender conceptos académicos tanto en su nivel actual de autoeficacia como en la autoeficacia académica deseada y alcanzable, esto concuerda por lo reportado por diferentes autores (Abarza et al., 2022; Carbonero & Merino, 2004; Paredes-Preaño & Herrera-Granda, 2023), hallazgos posteriores señalan que la etapa de la vida en la que se encuentra la persona, es una variable que determina el nivel de autoeficacia y puede cambiar con el paso del tiempo y en la medida que la persona se vuelve más autónoma y adquiere experiencias, ya que, a medida que la persona envejece el nivel de autoeficacia académica mejora, debido a la percepción positiva de las capacidades individuales para cumplir con los requerimientos de los ámbitos académicos (Veliz-Burgos & Apodaca, 2012).

En contraste, para el factor excelencia, los resultados muestran que, si existen diferencias significativas, indicando que las mujeres reportan niveles superiores de autoeficacia percibida, deseada y alcanzable. Este hallazgo sugiere que las mujeres tienen una percepción más alta de su capacidad para alcanzar niveles de excelencia académica, se perciben con niveles más altos de autoeficacia académica, con mayor confianza en sí mismas y presentan un mayor deseo y confianza en el logro de metas, resultados que concuerdan con lo publicado por Aguirre et al., (2015), Blanco et al., (2012), Pajares, (2002) y Saunders et al., (2004). Si bien, las expectativas de autoeficacia son uno de los principales determinantes de las diferencias de género, las diferencias encontradas son el resultado de los procesos de socialización que lleva a mujeres y hombres a diferentes percepciones sobre las tareas, actividades, estudios y ocupaciones más apropiadas para cada género (Gutiérrez-García & Landeros-Velázquez, 2018).

CAPITULO EDUCACIÓN

En conclusión, los resultados indican que las diferencias de género en la autoeficacia académica no son uniformes en todos los factores evaluados. Esto subraya la importancia de continuar investigando estas diferencias en contextos educativos, especialmente en aquellos relacionados con altos estándares de rendimiento académico. Dado que la autoeficacia de los estudiantes varía considerablemente, dicha variación también afecta sus niveles de motivación y su capacidad para aplicar estrategias de autorregulación en el aprendizaje (Mulu et al., 2023).

Por lo tanto, es esencial diseñar intervenciones pedagógicas que fomenten y promuevan una autoeficacia equilibrada entre géneros. Al considerar estas diferencias, los educadores pueden desarrollar programas más inclusivos y efectivos que atiendan las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes, creando un entorno de aprendizaje más equitativo y eficiente.

El presente estudio evidencia dos limitaciones importantes:

La primera es que los participantes son estudiantes universitarios del área de la Cultura Física, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos. Ampliar la investigación a otros grupos etarios, así como a diferentes regiones representa una oportunidad para estudios futuros.

En segundo lugar, el instrumento empleado es una medida de autoinforme, susceptible al sesgo de deseabilidad social.

REFERENCIAS

- Abarza, L., Gajardo, P., Araya, J., Alarcón, C., Acuña, P., & González, S. (2022). Percepción de autoeficacia académica de estudiantes de medicina como predictor de éxito académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4360-4374. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1804
- Aguirre, J. F., Blanco, J. R., Rodríguez-Villalobos, J. M., & Ornelas, M. (2015). Autoeficacia General Percibida en Universitarios Mexicanos, Diferencias entre Hombres y Mujeres. *Formación Universitaria*, 8(5), 97-102. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000500011>
- Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-129. <https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Avalos, M., Ramírez-Cruz, J., Oropeza, R., Palos, M., Miranda, R., & Palomar, G. (2018). Bienestar escolar y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista Internacional PEI: Por la Psicología y Educación Integral*, 6(14), 7-24
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215
- Blanco, H., Aguirre, J. F., Barrón, J. C., & Blanco, J. R. (2016). Composición Factorial de la Escala de Autoeficacia Académica en Universitarios Mexicanos. *Formación Universitaria*, 9(2), 81-88. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000200009>

CAPITULO EDUCACIÓN

Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J., & Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557-571

Blanco, H., Ornelas, M., Tristán, J. L., Cocca, A., Mayorga-Vega, D., López-Walle, J., & Viciano, J. (2013). Editor for creating and applying computerise surveys. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 106, 935-940.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.105>

Cámara de Diputados. (2014). *Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud* Retrieved from http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf

Carbonero, M., & Merino, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16(2), 229-234

Galleguillos, P., & Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 14(6), 156-169.
<https://doi.org/10.30827/Digibug.45469>

Gálvez, I., López-Martín, E., Manso, J., & Valle, J. (2018). Determining factors of teachers' self-efficacy in countries of the European Union. Results from TALIS 2013. *Educación XX1*, 21(2), 225-248

González-Benito, A., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., & Moreno-González, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento

académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(2).
<https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21909>

Gutiérrez-García, A., & Landeros-Velázquez, M. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios. *Revista CostaRRiCense de Psicología*, 37(1), 1-25. <https://doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01>

Hernández-Sampieri, R. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw- Hill.

Martínez, M., Sánchez, A., & Azuara, V. (2020). Percepción de Autoeficacia y empoderamiento como competencias profesionales de mujeres estudiantes universitarias: Un primer acercamiento. *Management Review*, 5(2).
<https://doi.org/10.18583/umr.v5i2.160>

Mulu, M., Iku, P., Lazar, F., & Jediut, M. (2023). Self Efficacy: A View from Junior High School Students and Its Gender Interaction. *Journal of Educational Science and Technology*, 9(2), 150-160. <https://doi.org/10.26858/est.v9i2.48373>

Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., & Alejandro, C. (2012). Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias. *Formación Universitaria*, 5(2), 17-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000200003>

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41, 116–125. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8

CAPITULO EDUCACIÓN

- Paredes-Preaño, A. M., & Herrera-Granda, I. D. (2023). Análisis de correlación entre el Engagement académico y la autoeficacia académica, por género, a nivel superior en Ecuador. *Prometeo Conocimiento Científico*, 3(2), 1-9. <https://doi.org/10.55204/pcc.v3i2.e42>
- Robles, H. (2020). Escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios en Lima. *Avances en Psicología*, 28(1), 99-107. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2115>
- Saunders, J., Davis, L., Williams, T., & Williams, J. (2004). Gender Differences in Self-Perceptions and Academic Outcomes: A Study of African American High School Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 3(1), 81-90. <https://doi.org/10.1023/A:1027390531768>
- Segado, S. (2011). *Nuevas tendencias en trabajo social con familias: una propuesta para la práctica desde el empowerment*. Trotta.
- Silva, Y., Gandoy, F., Jara, C., & Pacenza, M. I. (2015). Liderazgo del docente y niveles de empoderamiento de los estudiantes en un seminario de prácticas comunitarias de una universidad pública argentina. *Cuadernos de Administración*, 31(54), 68-79
- Suriá, R., & Villegas, E. (2020). Empoderamiento y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria con y sin discapacidad. *Anuario de Psicología*, 50(1), 29-37. <https://doi.org/10.1344/ANPSIC2020.50.2>

Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 10(1), 89-108

Tumino, M., Quinde, J., Casali, L., & Valega, M. (2020). Autoeficacia en estudiantes universitarios: El rol del empoderamiento académico. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 14, 211-224. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4618>

Veliz-Burgos, A., & Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad*, 3(2), 131-150

RESEÑA AUTORES

EDGAR FRANCISCO ORDOÑEZ BENCOMO

Ingeniero en Sistemas Computacionales con la especialidad en hardware por la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Maestro en Ciencias del Deporte, opción Psicología, por la Facultad de Ciencias de la Cultura Física. Su campo de investigación se basa en temas relacionado como la autoeficacia, el locus de control, el rendimiento académico y la innovación educativa. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias de la Cultura Física y es becario del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT).

SUSANA IVONNE AGUIRRE VÁSQUEZ

Doctora en Ciencias de la Cultura Física, profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de

CAPITULO EDUCACIÓN

Chihuahua, integrante del Cuerpo Académico UACH-CA 135 “Factores Personales y Calidad de Vida”, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I y cuenta con publicaciones en temas como: Calidad de vida, ansiedad ante el envejecimiento, barreras para la práctica de ejercicio físico, bienestar psicológico, autoeficacia, imagen corporal, resiliencia y estilos atributivos, entre otros temas.

ELIA VERÓNICA BENAVIDEZ PANDO

Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, Doctora en Ciencias de la Cultura Física, integrante del Cuerpo Académico UACH-CA-121 “Desarrollo Personal, Actividad Física y Calidad de Vida”, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Las publicaciones realizadas se enfocan en temas como bienestar psicológico, autoconcepto, autoeficacia, imagen corporal, estilos atributivos entre otros.

MARÍA DEL CARMEN ZUECK ENRÍQUEZ

Doctora en Actividad Física y Salud, profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, integrante del Cuerpo Académico UACH-CA 101 “Innovación Educativa”, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II y cuenta con publicaciones en temas como: Satisfacción en las clases de actividad física, autoeficacia, imagen corporal, autoconcepto físico, estilos atributivos, competencias en educadores físicos y barreras para la práctica de ejercicio físico, entre otros.

AGRADECIMIENTOS

Nuestro más sincero agradecimiento al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT) por el valioso apoyo financiero al otorgar una beca al primer autor de este trabajo.

**ENFOQUES CREATIVOS Y APRENDIZAJE TRANSCULTURAL:
IMPULSANDO EL CAMBIO GLOBAL DESDE LA PSICOLOGÍA Y LA
EDUCACIÓN**

**CREATIVE APPROACHES AND TRANSCULTURAL LEARNING: DRIVING GLOBAL
CHANGE THROUGH PSYCHOLOGY AND EDUCATION**

Lorena González Ros
Teresa Pozo Rico

Universidad de Alicante. Grupo de investigación: Advancing quality teaching in higher education across Europe, America, and Asia: Cross-cultural innovation competence, and engagement.
España

Investigación Práctica Aplicada

RESUMEN

Este estudio analiza la implementación de metodologías educativas innovadoras en tres contextos transculturales: España, Tailandia y Cuba. A través de un diseño experimental pretest-postest con grupo control, se comparan los resultados obtenidos en cada país para evaluar la efectividad de estrategias pedagógicas como el aula invertida, el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación, todas potenciadas por tecnologías educativas. El objetivo es fomentar un aprendizaje activo y colaborativo, promover el

compromiso estudiantil y desarrollar competencias clave en estudiantes y docentes. Los resultados muestran mejoras significativas en el rendimiento académico y la autoeficacia docente en los tres contextos, aunque con variaciones según las características culturales de cada país. En España se destacan avances en la reflexión y autonomía estudiantil; en Tailandia, la integración exitosa de tecnologías en estructuras tradicionales; y en Cuba, el fortalecimiento de la confianza y habilidades docentes. Este enfoque comparativo resalta los beneficios y desafíos de la adaptación de estas metodologías en contextos culturales diversos, proponiendo la inclusión de Colombia como un cuarto país en investigaciones futuras. En conclusión, la investigación subraya el potencial transformador de las metodologías educativas innovadoras, apoyadas por tecnologías, en entornos globalizados y culturalmente diversos.

PALABRAS CLAVE

Metodologías educativas, aula invertida, aprendizaje basado en proyectos, gamificación, contextos transculturales, tecnologías educativas.

ABSTRACT

This study examines the implementation of innovative educational methodologies in three transcultural contexts: Spain, Thailand, and Cuba. Using a pretest-posttest experimental design with a control group, the results from each country are compared to assess the effectiveness of pedagogical strategies such as flipped classroom, project-based learning, and gamification, all enhanced by educational technologies. The goal is to foster active and collaborative learning, promote student engagement, and develop key competencies in both students and teachers. The results show significant improvements

CAPITULO EDUCACIÓN

in academic performance and teacher self-efficacy across all contexts, with variations depending on the cultural characteristics of each country. In Spain, advancements in student reflection and autonomy are highlighted; in Thailand, successful integration of technologies in traditional classroom structures; and in Cuba, an increase in teacher confidence and skills. This comparative approach highlights the benefits and challenges of adapting these methodologies in diverse cultural contexts, proposing the inclusion of Colombia as a fourth country in future research. In conclusion, the study underscores the transformative potential of innovative educational methodologies supported by technologies in globalized and culturally diverse environments.

KEYWORDS

Educational methodologies, flipped classroom, project-based learning, gamification, transcultural contexts, educational technologies.

INTRODUCCIÓN

Este estudio se centra en la implementación de metodologías educativas innovadoras en contextos transculturales, específicamente en tres países: España (Europa), Tailandia (Asia) y Cuba (América). El objeto de estudio se basa en la evaluación de las metodologías pedagógicas como el aula invertida, el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación, las cuales se potencian mediante el uso de tecnologías educativas. Estas metodologías fueron aplicadas con el objetivo de fomentar un aprendizaje activo, colaborativo y promover el desarrollo de competencias clave tanto en estudiantes como en docentes.

El contexto de este estudio se sitúa en una época de globalización y cambios rápidos en los sistemas educativos. Las metodologías innovadoras buscan hacer frente a los retos educativos contemporáneos, como la falta de motivación estudiantil, la necesidad de fomentar la autonomía del alumno y la integración de tecnologías en entornos tradicionales de aprendizaje. La investigación plantea la pregunta central: **¿cómo pueden las metodologías educativas innovadoras ser adaptadas y aplicadas eficazmente en diferentes contextos culturales y educativos?**

El propósito de esta investigación es evaluar la efectividad de estas estrategias pedagógicas en tres contextos transculturales y cómo su implementación puede impulsar el cambio educativo a nivel global. Se pretende medir el impacto en el rendimiento académico, las competencias socioemocionales y la autoeficacia docente.

La relevancia del estudio radica en su potencial para transformar los sistemas educativos, adaptándolos a una era globalizada, y en la identificación de los beneficios y desafíos de las metodologías innovadoras en contextos transculturales. La viabilidad de la investigación se basa en los datos obtenidos mediante un diseño experimental robusto, que permite realizar comparaciones precisas entre los tres contextos.

Sin embargo, se identifican algunas deficiencias que podrían surgir, como la dificultad para generalizar los resultados debido a las diferencias culturales y educativas entre los países. A pesar de ello, los hallazgos preliminares indican mejoras significativas en el rendimiento académico y en la autoeficacia docente en los tres contextos, lo que subraya la utilidad académica y profesional de la investigación. Este estudio demuestra

CAPITULO EDUCACIÓN

que las metodologías innovadoras, adaptadas a las particularidades culturales, tienen el potencial de transformar la enseñanza y el aprendizaje en escenarios globales.

MARCO DE REFERENCIA Y TEÓRICO

El desarrollo de metodologías educativas innovadoras ha cobrado una creciente relevancia en el contexto global actual, dada la necesidad de adaptarse a los retos de una sociedad dinámica y en constante cambio. El presente estudio, que explora la implementación de metodologías pedagógicas innovadoras en tres contextos internacionales—España, Tailandia y Cuba—, se enmarca en una perspectiva teórica que considera las dinámicas socioculturales y los avances tecnológicos, y busca analizar cómo estas metodologías impactan el rendimiento académico, el desarrollo de competencias socioemocionales y la autoeficacia docente. A continuación, se presentan los principales elementos teóricos que fundamentan este estudio, vinculando los constructos clave con investigaciones previas, y exponiendo las aplicaciones y limitaciones teóricas relacionadas con la propuesta.

1. LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS INNOVADORAS Y SU IMPACTO TRANSCULTURAL

La educación, como proceso dinámico y en constante evolución, ha experimentado una transformación significativa en las últimas décadas, particularmente con la incorporación de tecnologías educativas y metodologías pedagógicas innovadoras. Entre estas metodologías, el **aula invertida**, el **aprendizaje basado en proyectos** (ABP) y la **gamificación** se destacan por su potencial para generar un

aprendizaje activo y colaborativo, adaptado a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes.

EL AULA INVERTIDA (Flipped Classroom) es una metodología que se basa en la inversión de los roles tradicionales del aula, promoviendo que los estudiantes asuman un rol más activo en su proceso de aprendizaje. En este modelo, los estudiantes acceden a contenidos teóricos de manera autónoma, fuera del aula, para posteriormente aplicar y discutir dichos contenidos en clase a través de actividades prácticas y colaborativas. La literatura muestra que esta metodología puede aumentar el nivel de compromiso de los estudiantes y mejorar su capacidad para autorregular su aprendizaje (Bergmann & Sams, 2012). Además, el aula invertida fomenta la autonomía de los estudiantes y la personalización del aprendizaje, lo que puede tener un impacto positivo en su rendimiento académico y en el desarrollo de competencias transversales, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) es otro enfoque pedagógico que ha ganado popularidad debido a su enfoque en la resolución de problemas reales y la colaboración grupal. A través del ABP, los estudiantes trabajan en proyectos interdisciplinarios que requieren la aplicación de conocimientos en contextos reales, lo que les permite desarrollar habilidades prácticas y socioemocionales clave, como el trabajo en equipo, la creatividad y la comunicación (Thomas, 2000). Esta metodología es particularmente eficaz en la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real, ya que promueve una comprensión más profunda de los contenidos y su aplicación en situaciones cotidianas.

CAPITULO EDUCACIÓN

La **gamificación**, por su parte, se refiere a la utilización de elementos y principios propios de los juegos (como recompensas, niveles y retos) en entornos educativos. Esta metodología busca aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, creando entornos de aprendizaje más dinámicos y atractivos (Deterding et al., 2011). La gamificación también promueve la participación activa de los estudiantes, favoreciendo la colaboración y la competencia saludable, lo que puede mejorar el rendimiento académico y la retención del conocimiento.

2. TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y SU PAPEL EN LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Las tecnologías educativas han revolucionado la manera en que los estudiantes acceden al conocimiento y interactúan con el contenido curricular. La incorporación de herramientas tecnológicas en el aula ha permitido que las metodologías innovadoras, como el aula invertida y la gamificación, sean más efectivas, ya que facilitan el acceso a recursos educativos, la interacción entre estudiantes y docentes, y la personalización del aprendizaje. El uso de plataformas digitales, aplicaciones educativas y recursos multimedia en el aula proporciona a los estudiantes experiencias de aprendizaje más enriquecedoras y accesibles, independientemente de su contexto geográfico o socioeconómico (Johnson et al., 2016).

En el contexto específico de este estudio, la integración de tecnologías educativas en los tres países seleccionados (España, Tailandia y Cuba) permite observar cómo las metodologías innovadoras pueden ser adaptadas a diferentes infraestructuras tecnológicas y contextos culturales. En España, el acceso a tecnologías avanzadas

facilita la implementación de aulas invertidas y gamificación, mientras que en Tailandia y Cuba, la integración de tecnologías debe ser más cuidadosa, dado el contexto educativo y las limitaciones tecnológicas presentes. Sin embargo, el potencial de las tecnologías para superar barreras geográficas y socioeconómicas sigue siendo un factor crucial para su implementación exitosa.

3. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y AUTOEFICACIA DOCENTE

El desarrollo de competencias socioemocionales y la autoeficacia docente son aspectos clave en la educación moderna, especialmente en contextos educativos que buscan promover la equidad, la inclusión y el bienestar de los estudiantes. Las competencias socioemocionales incluyen habilidades como la empatía, la autoconciencia, la autorregulación y las habilidades interpersonales, las cuales son esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes y su adaptación a entornos sociales diversos.

Estudios previos han demostrado que las metodologías activas, como el ABP y la gamificación, pueden tener un impacto positivo en el desarrollo de estas competencias, ya que fomentan la colaboración, la comunicación y la resolución conjunta de problemas (Zins et al., 2004). Además, la autoeficacia docente, entendida como la creencia de los profesores en su capacidad para enseñar y gestionar eficazmente el aula, es un factor determinante en la calidad educativa. La implementación de metodologías innovadoras puede aumentar la autoeficacia docente, ya que les proporciona herramientas y estrategias para involucrar a los estudiantes de manera más efectiva y adaptarse a sus necesidades educativas (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

CAPITULO EDUCACIÓN

4. ADAPTACIÓN TRANSCULTURAL DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS

Una de las características más interesantes de este estudio es su enfoque transcultural, que busca evaluar cómo las metodologías educativas innovadoras pueden ser implementadas en contextos diversos y cómo la cultura influye en su efectividad. La investigación demuestra que, aunque las metodologías innovadoras tienen un potencial transformador en todos los contextos educativos, su implementación debe ser adaptada a las características culturales, educativas y tecnológicas de cada país.

En el caso de España, un país con un sistema educativo relativamente avanzado y un acceso amplio a tecnologías, las metodologías innovadoras como el aula invertida y el ABP pueden ser fácilmente integradas, promoviendo una educación más autónoma y reflexiva. En Tailandia, donde las estructuras educativas son más tradicionales, la implementación de tecnologías educativas puede encontrar obstáculos, pero el uso de metodologías innovadoras en combinación con la formación docente puede generar un cambio significativo en la pedagogía. En Cuba, el contexto educativo está marcado por limitaciones tecnológicas y recursos, pero las metodologías innovadoras pueden tener un impacto importante en el fortalecimiento de la autoeficacia docente y en la promoción de la confianza y habilidades de los educadores.

5. IMPLICACIONES Y APLICACIONES TEÓRICAS

Este estudio no solo busca aportar evidencia empírica sobre la efectividad de metodologías innovadoras en contextos transculturales, sino también contribuir al desarrollo teórico sobre la adaptación de estas metodologías en diversas realidades

educativas. Las implicaciones teóricas de esta investigación sugieren que, si bien las metodologías innovadoras pueden ser efectivas a nivel global, su éxito depende de su capacidad para ser adaptadas y contextualizadas de acuerdo con las características socioculturales de los estudiantes y docentes involucrados.

HIPÓTESIS TEÓRICAS:

1. La implementación de metodologías innovadoras, como el aula invertida, el ABP y la gamificación, mejora el rendimiento académico de los estudiantes en los tres contextos estudiados, pero la magnitud de la mejora varía según las características culturales y educativas de cada país.

2. El uso de tecnologías educativas en combinación con estas metodologías aumenta el compromiso estudiantil y mejora la autoeficacia docente, especialmente en contextos donde la formación en TIC es adecuada.

3. Las competencias socioemocionales de los estudiantes se ven favorecidas por el trabajo colaborativo y la resolución de problemas, lo que también contribuye a la mejora de la convivencia en el aula.

En conclusión, el presente marco teórico expone que las metodologías educativas innovadoras, apoyadas por tecnologías educativas, tienen el potencial de transformar el panorama educativo global, especialmente en contextos transculturales. Las evidencias previas sugieren que la implementación de estas metodologías no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fomenta el desarrollo de competencias clave en estudiantes y docentes. Sin embargo, su efectividad depende en gran medida de la adaptación de las mismas a los contextos específicos de cada país. Este estudio aporta

CAPITULO EDUCACIÓN

una base sólida para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas, impulsando la reflexión sobre cómo adaptar las metodologías educativas a un mundo cada vez más diverso y globalizado.

METODOLOGÍA

El estudio adoptó un enfoque **aplicado y práctico**, con el objetivo de observar y describir el fenómeno del aprendizaje activo y colaborativo a través de metodologías innovadoras potenciadas por tecnologías educativas. La investigación se centró en la evaluación de la efectividad de estrategias como el **aula invertida**, el **aprendizaje basado en proyectos (ABP)** y la **gamificación** en tres contextos educativos transculturales (España, Cuba y Colombia). El diseño elegido fue de **investigación cuasi-experimental**, dado que se buscaba medir el impacto de las intervenciones sin asignar aleatoriamente a los participantes a grupos de control y experimental.

DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Las variables principales definidas para el estudio fueron:

1. **Rendimiento académico:** Medido a través de calificaciones obtenidas en evaluaciones estandarizadas antes y después de la implementación de las metodologías.
2. **Desarrollo de competencias socioemocionales:** Evaluado mediante cuestionarios validados sobre autopercepciones de habilidades emocionales y sociales.
3. **Autoeficacia docente:** Determinada a través de encuestas que miden la percepción de los docentes sobre su capacidad para gestionar y facilitar los procesos de aprendizaje con las metodologías implementadas.

Estas variables fueron operativizadas mediante escalas previamente validadas y adaptadas a los contextos educativos de los tres países.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño cuasi-experimental fue adecuado porque permitió observar las variaciones en las variables dependientes (rendimiento académico, competencias socioemocionales y autoeficacia docente) antes y después de la intervención, sin la necesidad de manipulación aleatoria de los grupos. El enfoque comparativo de la investigación, que incluye tres países con diferentes contextos culturales y educativos, facilitó un análisis transcultural del impacto de las metodologías aplicadas.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se utilizaron los siguientes métodos y técnicas para la recolección de datos:

1. **Encuestas y Cuestionarios:** Se aplicaron antes y después de la intervención para evaluar el rendimiento académico y las competencias socioemocionales de los estudiantes, así como la autoeficacia docente.
2. **Observación Participante:** Los investigadores realizaron observaciones en el aula para identificar comportamientos y actitudes de los estudiantes y docentes frente a las metodologías.
3. **Análisis de Registros Académicos:** Se recopilieron datos sobre el rendimiento académico de los estudiantes, tomando en cuenta las evaluaciones previas y posteriores a la intervención.

CAPITULO EDUCACIÓN

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Para analizar los datos, se emplearon los siguientes métodos estadísticos:

- **ANOVA (Análisis de Varianza):** Se utilizó para comparar las medias de las variables dependientes (rendimiento académico, competencias socioemocionales y autoeficacia docente) entre los grupos antes y después de la intervención.
- **MANOVA (Análisis Multivariante de Varianza):** Este análisis se usó para estudiar el impacto simultáneo de las metodologías en las tres variables dependientes, considerando las interacciones entre ellas.

Ambos métodos se aplicaron dentro del marco del **modelo lineal general** para evaluar los efectos de las metodologías aplicadas, ajustados por las particularidades culturales y educativas de cada país.

JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN METODOLÓGICA

El uso del **diseño cuasi-experimental** fue adecuado para este tipo de investigación, ya que permitió medir el impacto de las metodologías en condiciones reales de aula, sin la necesidad de asignar aleatoriamente a los participantes. Además, los métodos estadísticos utilizados (ANOVA y MANOVA) proporcionaron una manera robusta de analizar los efectos de las intervenciones de manera comparativa, controlando posibles confusores como las características culturales y educativas de los países.

La elección de las metodologías aplicadas (aula invertida, ABP y gamificación) se fundamenta en su capacidad para promover un aprendizaje activo, colaborativo y centrado en el estudiante, lo cual se considera clave para el desarrollo de competencias tanto en estudiantes como en docentes. Estos enfoques son especialmente adecuados para contextos transculturales, ya que permiten la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades y características específicas de cada contexto educativo.

FUENTE DE LOS DATOS

Los datos fueron recolectados de tres fuentes principales:

1. **Estudiantes:** A través de cuestionarios y encuestas sobre su rendimiento académico y desarrollo de competencias socioemocionales.
2. **Docentes:** Mediante encuestas sobre su autoeficacia docente y observación directa en el aula.
3. **Registros Académicos:** Datos sobre las evaluaciones previas y posteriores a la intervención.

En resumen, esta metodología aplicada permitió evaluar la efectividad de las metodologías innovadoras en un contexto transcultural, proporcionando una comprensión integral de su impacto en diferentes niveles del sistema educativo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

PRINCIPALES HALLAZGOS

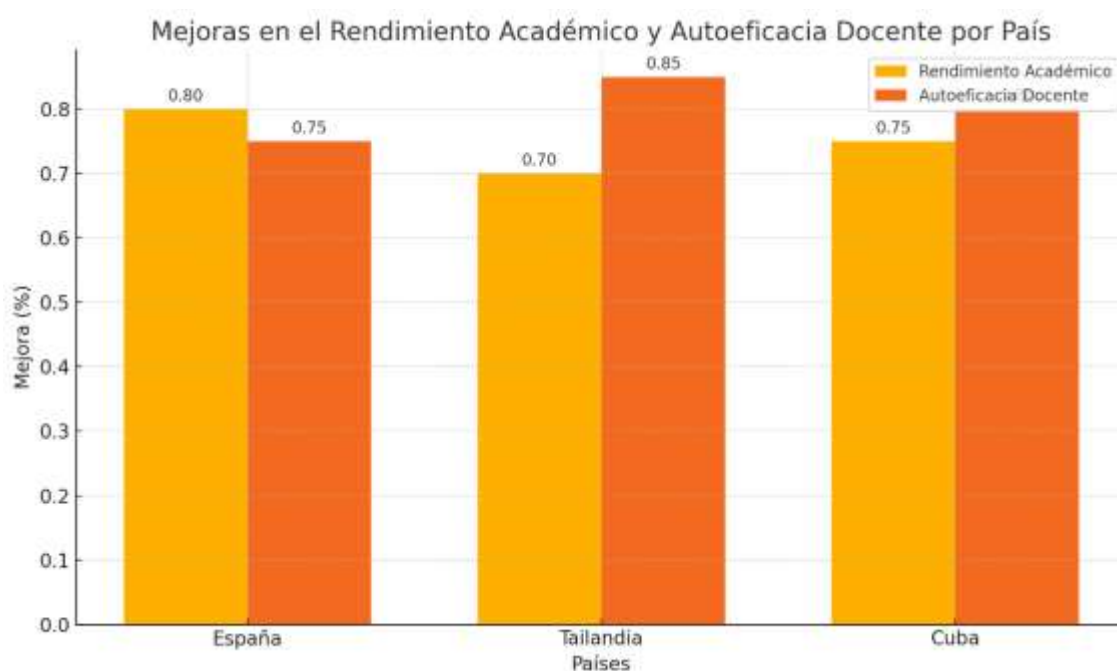
Los resultados preliminares de esta investigación muestran mejoras significativas en el rendimiento académico y en la autoeficacia docente en los tres contextos estudiados: **España, Tailandia y Cuba**. Sin embargo, los efectos de las metodologías aplicadas (aula invertida, ABP y gamificación) han variado según las características culturales y educativas de cada país.

- **En España**, los estudiantes mostraron avances destacados en términos de reflexión y autonomía en su aprendizaje, lo cual se alinea con estudios previos que resaltan cómo el **aula invertida** fomenta la autonomía y el aprendizaje autorregulado (Hariyanto, Azizah, & Nurhidayatulloh, 2024). Este tipo de metodología favorece un enfoque más activo y colaborativo, lo que contribuye al fortalecimiento de las competencias clave de los estudiantes (Falconer et al., 2021).

- **En Tailandia**, la integración de tecnologías educativas en aulas con estructuras tradicionales resultó particularmente exitosa. La incorporación de tecnologías en contextos educativos más conservadores ha demostrado tener efectos positivos en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes, como se ha evidenciado en investigaciones anteriores (Hariyanto et al., 2024). Esto confirma la necesidad de adaptar las metodologías a las realidades locales, sin renunciar a las ventajas que las tecnologías pueden aportar a la enseñanza.

- **En Cuba**, se evidenció un aumento significativo en la confianza y habilidades de los docentes, lo que resalta el impacto de las metodologías activas en la

autoeficacia docente. Este hallazgo es consistente con la teoría de que el fortalecimiento de la competencia docente es crucial para el éxito de las intervenciones pedagógicas innovadoras (Falconer et al., 2021). La autoeficacia docente ha sido identificada como un factor clave para mejorar el rendimiento de los estudiantes, ya que un docente confiado y competente es capaz de implementar con éxito nuevas estrategias pedagógicas (Hariyanto et al., 2024).



Estos hallazgos confirman lo planteado por investigaciones previas sobre la efectividad de las metodologías activas, y destacan la importancia de **contextualizar** las intervenciones educativas para maximizar su impacto. Así, los resultados de este estudio apuntan a la necesidad de abordar las metodologías educativas no como fórmulas universales, sino como estrategias flexibles que deben adaptarse a las características y necesidades específicas de cada contexto (Falconer et al., 2021).

CAPITULO EDUCACIÓN

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos sugieren que las metodologías activas (aula invertida, ABP y gamificación), cuando son adecuadamente adaptadas a los contextos locales, pueden generar mejoras notables en el rendimiento académico, en el desarrollo de competencias socioemocionales y en la calidad de la enseñanza. En particular, la **autoeficacia docente** es un factor clave en la implementación exitosa de estas metodologías, ya que los docentes que se sienten competentes y seguros en el uso de nuevas herramientas pedagógicas tienen más probabilidades de implementar cambios efectivos (Hariyanto et al., 2024).

Además, los datos obtenidos sugieren que las diferencias culturales y educativas juegan un papel crucial en la efectividad de estas metodologías. Las experiencias en España, Tailandia y Cuba subrayan que no existe una solución única para todos los contextos educativos. Por lo tanto, es fundamental adaptar las estrategias pedagógicas a las realidades locales, lo que a su vez resalta la necesidad de formación continua para los docentes en el uso de tecnologías educativas y metodologías innovadoras (Falconer et al., 2021).

RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Basado en los resultados obtenidos, se recomienda **ampliar** el estudio para incluir a **Colombia** como un cuarto país, lo que enriquecería aún más la comprensión sobre el impacto de las metodologías activas en distintos contextos educativos. Además, futuras investigaciones podrían explorar más a fondo la **interacción entre las características**

socioculturales y las metodologías educativas, analizando cómo variables como el género, el contexto socioeconómico o el nivel educativo pueden influir en la efectividad de las estrategias utilizadas.

Asimismo, sería pertinente investigar de manera más detallada el papel de la **formación continua docente**, especialmente en contextos con infraestructuras limitadas, para asegurar que los docentes estén equipados para integrar efectivamente las tecnologías educativas en su práctica pedagógica. A este respecto, los estudios de **Falconer et al. (2021)** y **Hariyanto et al. (2024)** sugieren que la formación constante y el apoyo institucional son elementos clave para el éxito de la implementación de metodologías innovadoras.

IMPLICACIONES TEÓRICAS Y APLICADAS

Este estudio contribuye a la teoría educativa al proporcionar evidencia empírica sobre la efectividad de las metodologías activas en diferentes contextos culturales, lo que amplía el conocimiento existente sobre el impacto de estas estrategias en el aprendizaje y la enseñanza. Teóricamente, este trabajo refuerza la noción de que la educación debe ser flexible y adaptativa, reconociendo las diferencias entre contextos educativos y culturales (Falconer et al., 2021). En términos aplicados, los hallazgos ofrecen un marco útil para el diseño de **políticas educativas** que promuevan la **adopción de metodologías innovadoras** y para la creación de programas de formación docente centrados en el uso de tecnologías y estrategias pedagógicas activas (Hariyanto et al., 2024).

CAPITULO EDUCACIÓN

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados:

1. **Contexto geográfico limitado:** Aunque se incluyeron tres países, la muestra geográfica sigue siendo limitada, lo que reduce la capacidad de generalizar los resultados a otros contextos culturales.

2. **Variabilidad en la implementación:** Las diferencias en la calidad y consistencia de la implementación de las metodologías entre los países pueden haber influido en los resultados. Las condiciones de infraestructura y recursos, especialmente en contextos como Tailandia y Cuba, presentan desafíos adicionales.

3. **Instrumentos de medición:** A pesar de que se utilizaron herramientas validadas, las diferencias en las respuestas culturales y educativas podrían haber afectado la interpretación de las encuestas y cuestionarios, lo que introduce un posible sesgo en la medición de algunas variables.

Estas limitaciones pueden ser abordadas en futuros estudios mediante la expansión del número de contextos geográficos, la homogeneización de los procesos de implementación y el desarrollo de herramientas de medición más contextualizadas. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, los resultados preliminares proporcionan una base sólida para seguir explorando la efectividad de las metodologías activas en educación y su impacto en diferentes contextos culturales y educativos.

REFERENCIAS

- Alam, A., & Ahmad, M. (2018). The role of teachers' emotional intelligence in enhancing student achievement. *Journal of Asia Business Studies*, 12(1), 31-43. <https://doi.org/10.1108/JABS-08-2015-0134>
- Chan, D. W. (2007). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 42(9), 1781-1795.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029356>
- Costa, A., & Faria, L. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.011>
- Doménech-Betoret, F. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors, and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45–68.
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón-Costa, J. (2019). Improving emotional intelligence in higher education students: Testing program effectiveness in three countries. *Educacion XX1*, 22(1), 161-187.

CAPITULO EDUCACIÓN

- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Castejón, J.-L., Sánchez, T., Sandoval-Palis, I., & Vidal, J. (2020). Academic achievement and failure in university studies: Motivational and emotional factors. *Sustainability*, *12*(23), 9798.
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Pertegal-Felices, M. L., & Sanchez, B. (2019). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: A quasi-experimental study. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *31*.
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B., & Castejón, J. L. (2018). Can emotional competence be taught in higher education? A randomized experimental study of an emotional intelligence training program using a multimethodological approach. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1039.
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B., & Castejón, J.-L. (2019). Can emotional intelligence be improved? A randomized experimental study of a business-oriented EI training program for senior managers. *PloS One*, *14*(10), e0224254.
- Gutiérrez Fresneda, R., & Pozo-Rico, T. (2022). Initial learning of reading through the contributions of neuroscience to the educational field. *Literatura y Lingüística*, *45*, 281-298. <https://doi.org/10.29344/0717621X.45.2212>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, *43*, 495-513. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

Pozo-Rico, T., Gilar-Corbi, R., Izquierdo, A., & Castejón, J.-L. (2020). Teacher training can make a difference: Tools to overcome the impact of COVID-19 on Primary schools. An experimental study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8633.

Pozo-Rico, T., Poveda, R., Gutiérrez-Fresneda, R., Castejón, J. L., & Gilar-Corbi, R. (2023). Revamping teacher training for challenging times: Teachers' well-being, resilience, emotional intelligence, and innovative methodologies as key teaching competencies. *Psychology Research and Behavior Management*, 1-18. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S382572>

Pozo-Rico, T., Izquierdo, A., & Gilar-Corbi, R. (2020). El entrenamiento en emociones positivas a través de un entorno e-learning para el logro del aprendizaje de la lectura. En A. Díez Mediavilla & R. Gutiérrez Fresneda (Coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 293-307). Madrid: Octaedro.

Pozo-Rico, T., & Sandoval, I. (2020). Can academic achievement in primary school students be improved through teacher training on emotional intelligence as a key academic competency? *Frontiers in Psychology*, 10, 2976. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02976>

Sandoval Palis, I., Gilar-Corbi, R., Castejón Costa, J.L., & Pozo-Rico, T. (2020). Grupos vulnerables y factores relacionados con el rendimiento. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 425-434). Octaedro.

CAPITULO EDUCACIÓN

- Sandoval, I. P., Naranjo, D., Gilar-Corbi, R., & Pozo-Rico, T. (2020). Neural network model for predicting student failure in the academic leveling course of Escuela Politécnica Nacional. *Frontiers in Psychology, 11*, 3383.
- Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2021). Teaching socio-emotional competencies among primary school students: Improving conflict resolution and promoting democratic co-existence in schools. *Frontiers in Psychology, 12*, 2344.
- Shahzad, K., & Naureen, S. (2017). Impact of teacher self-efficacy on secondary school students' academic achievement. *Journal of Education and Educational Development, 4*(1), 48-72.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education, 7*, 1785-1799. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Teles, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Regueiro, B. (2020). Perceived stress and indicators of burnout in teachers at Portuguese higher education institutions (HEI). *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*, 3248.
- Vidal, J., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Castejón, J. L., & Sánchez-Almeida, T. (2022). Predictors of university attrition: Looking for an equitable and sustainable higher education. *Sustainability, 14*(17), 10994. <https://doi.org/10.3390/su141710994>

Izquierdo, A., Gilar-Corbi, R., Pozo Rico, T., & Castejón Costa, J. L. (2022). Resultados de un programa de formación en competencias emocionales para profesorado de educación primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 15(1), 1-17.

<https://doi.org/10.32457/ejep.v15i1.1746>

Izquierdo, A., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2023). Pre-service teachers' personal traits and emotional skills: A structural model of general mental ability. *SAGE Open*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231204179>

Izquierdo, A., Gilar-Corbi, R., & Pozo-Rico, T. (2020). Inteligencia emocional y rendimiento académico: Análisis bibliométrico y revisión sistemática de programas de intervención. En M. M. Molero Jurado et al. (Comps.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar: Nuevas realidades de análisis* (pp. 65-78). Madrid: Dykinson.

Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F. Y., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N., Sonthisap, P., Pibulchol, C., Buranachaitavee, Y., & Jansem, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1289-1309.

<http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x>

Maamari, B. E., & Majdalani, J. F. (2020). Emotional intelligence as a predictor of effective teaching. *SAGE Open*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/2158244020914460>

CAPITULO EDUCACIÓN

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02

RESEÑA AUTORAS

LORENA GONZÁLEZ ROS

Es profesora asociada en el Departamento Psicología Evolutiva y Didáctica en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Actualmente imparte docencia en el Grado de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria. También se encuentra dirigiendo Trabajos de Grado.

Es docente e investigadora en el área de Educación, con especial interés en la integración de nuevas tecnologías en el aula. Sus líneas de investigación incluyen la eficacia docente, el desarrollo de la inteligencia emocional en entornos educativos, y la aplicación de la inteligencia artificial como herramienta pedagógica. Cuenta con experiencia en formación docente y diseño de estrategias educativas innovadoras, enfocadas en mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su objetivo es contribuir al avance de la educación a través de la investigación y la práctica, promoviendo una enseñanza transformadora y adaptada a los retos del siglo XXI.

TERESA POZO RICO

La Profesora Titular de Universidad es Doctora en Investigación Educativa en el Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante. Su

trayectoria investigadora ha sido reconocida con un sexenio CNEAI, otro por la AVAP y un h-index de 13 con una productividad científica de 4.5 puntos.

Su destacado trabajo investigador a nivel transcultural en España, Moldavia, Ucrania, Rumania, Argentina y Finlandia resultó en una tesis "cum laude" con mención internacional y premio extraordinario en 2019. Actualmente, tiene líneas de investigación abiertas con universidades en Cuba, Moldavia, Polonia, Lituania, Italia, Tailandia, Finlandia, Colombia, Portugal, Canadá, la República Checa, China y Nepal. Ha participado en congresos internacionales y publicado en revistas indexadas en JCR, además de capítulos de libros en editoriales prestigiosas como Octaedro y Dykinson.

Es Investigadora Principal de tres proyectos financiados por la Comisión Europea (Erasmus+, KA2), la Generalitat Valenciana y al Universidad de Alicante, y forma parte de equipos de investigación en proyectos nacionales e internacionales. Además, pertenece a un grupo de investigación consolidado y competitivo (SOCEDU, VIGROB-140).

En su labor docente, imparte clases en el Grado de Maestro en Educación Primaria y Educación Infantil, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Trabajo Social y Psicología, así como en programas de Formación del Profesorado e Investigación Educativa. Ha codirigido cuatro tesis doctorales; así como Trabajos de Grado, Trabajos de Máster y tutela de prácticas en centros educativos. En la misma línea, fue contratada en el marco del Proyecto 110378 "INEDITA" del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo con el fin de mejorar el rendimiento académico de alumnos en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social.

CAPITULO EDUCACIÓN

Paralelamente, colabora con el Servicio de Formación del Profesorado, Innovación y Recursos Educativos para el desarrollo de acciones formativas dirigidas a docentes de todos los niveles educativos. Posee tres trienios y dos quinquenios. Desempeña la labor de subdirectora del Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante desde el 18/11/2021.

Sus líneas de investigación se centran en la formación docente, estrategias de enseñanza y aprendizaje, atención a las necesidades educativas específicas, intervención educativa en alumnado en riesgo de exclusión social, inteligencia emocional, rendimiento académico, burnout, nuevas tecnologías y entornos educativos e-learning.

INTELIGENCIAS DE CARTÓN: ¿ATRAPADOS SIN SALIDA?

CARDBOARD INTELLIGENCES: TRAPPED WITH NO WAY OUT?

Patricia Bibiana Ramírez
María Rosa Fernández
Universidad Católica de Santa Fe
Colegio San Ezequiel Moreno Nro. 3137
Argentina

Praxis Académica

RESUMEN

Las aulas de nuestra contemporaneidad, pintura más, pintura menos, siguen teniendo, básicamente, el mismo espíritu del siglo pasado. Tanto lo edilicio como lo pedagógico, en muchos casos, continúan con los mismos patrones históricos.

Pero la inteligencia artificial (entre muchos otros avances de las tecnologías digitales), nos interpelan desde el cambio constante y fluido que se visibiliza en la información abundante que se genera, circula y transforma aspectos fundamentales de la vida de las personas y de la sociedad como complejidad. Y, frente a procesos decisorios, ni las normas quedan al margen de los vacíos legales en pleno sentido de razón y humanidad emocional.

CAPITULO EDUCACIÓN

Ante tanta oferta de fuentes, aplicaciones, plataformas, asistentes y procedimientos, urge la necesidad de generar más esfuerzos didácticos-pedagógicos que se traduzcan en potentes estrategias de aprendizaje para que se desarrolle, integralmente, la inteligencia creativa de los nuevos aprendientes.

Las pedagogías convencionales, mientras siguen poniendo énfasis en la memorización y la repetición, quedan lejos de ser suficientes para preparar a las nuevas generaciones para los desafíos del presente y del futuro. ¿Qué estilo de educación necesitamos? Proponemos reflexionar sobre algunos ítems que consideramos estratégicos y cruciales, tales como pensamiento crítico para acceso, análisis y proceso de información y toma de decisiones; creatividad como ingenio resolutivo; inteligencia emocional como habilidad para la gestión oportuna de situaciones (especialmente las que supongan crisis); competencias sociales como empatía, adaptabilidad y tolerancia para ajustarse a los tiempos y exigencias de las nuevas situaciones de ritmos vertiginosos; disposición y capacidades de equipo para colaborar mancomunadamente en pos de objetivos de solución e interacción humana.

La IA vino para quedarse y puede ser eficiente, rápida y versátil. Pero no deja de ser una herramienta. La inteligencia humana no debe empaquetarse como en envases de cartón.

Descuidarse su exquisito cultivo supone, prácticamente, un pecado social. No se puede pretender acartonar el pensamiento en una era de complejidades y vincularidades cada día más mutables y polifacéticas. La inteligencia se define y desarrolla como una capacidad de entender, comprender, argumentar, pensar por sí mismo, definir y definirse.

Será por ello que nos retan nuevas improntas basadas en el aprendizaje activo y protagónico con diversas voces de horizontalidad; el enriquecimiento y diversificación de escenarios de aprendizaje con tecnologías digitales potentes; la promoción de desafíos intelectivos basados en la cooperación sana y el desarrollo de competencias tecnológicas (como habilidades de usuarios) y competencias sociales (como habilidades de la persona en sus entornos de vida y labor); la creación de ambientes de aprendizaje motivadores donde se fomente el amor por el saber y por las ciencias; el ingenio estimulante por hallar soluciones creativas a problemas sociales; y la producción de conocimiento que se socializa como bien comunitario desde una vasta y variada plataforma coyuntural de experiencias democráticas y protagónicas que alienten el descubrimiento de los intereses personales y del contexto.

Este trabajo aspira a exponer sobre qué podemos hacer, cómo queremos continuar camino y cuáles son los debates y reflexiones que nos merecemos como educadores, como padres, como entidades formativas y como sociedad que se prepara para un futuro que ya empezó ayer.

PALABRAS CLAVES

Metodologías Activas – Inteligencia Artificial – Tecnologías Digitales – Inteligencia Emocional – Competencias y habilidades – Creatividad – Innovación – Resolución de problemas – Aprendizaje permanente – Cultura resolutiva – Protagonismo del estudiante

CAPITULO EDUCACIÓN

ABSTRACT

The classrooms of our contemporary era, with some variations, still embody essentially the same spirit as those of the last century. Both the physical environment and pedagogical approaches often adhere to historical patterns.

However, artificial intelligence (among many other advancements in digital technologies) challenges us through the constant and fluid changes reflected in the massive information generated, circulated, and transformed in fundamental aspects of people's lives and societal complexity. In front of decision-making processes, even established norms are not exempt from legal gaps in the full sense of reason and emotional humanity.

Given the overwhelming array of sources, applications, platforms, assistants, and procedures available, there is an urgent need to create more didactic and pedagogical efforts that translate into powerful learning strategies for the holistic development of the creative intelligence of new learners.

Conventional pedagogies, while still emphasizing memorization and repetition, fall short of adequately preparing new generations for the challenges of both the present and the future. What style of education do we need? We propose reflecting on several strategic and crucial items, such as critical thinking for accessing, analyzing, and processing information and making decisions; creativity as a problem-solving skill; emotional intelligence as the ability to manage situations effectively (especially those that involve crises); social competencies like empathy, adaptability, and tolerance to adjust to

the rapid changes and demands of new situations; and teamwork skills for collaborative efforts toward solutions and human interaction.

AI is here to stay and can be efficient, fast, and versatile. But it remains just as a tool. Human intelligence should not be boxed up like a cardboard package.

Neglecting its exquisite cultivation is practically a social sin. We cannot expect to confine thought into a cardboard box in an era of increasing complexities and ever-changing interconnections. Intelligence is defined and developed as the ability to understand, comprehend, argue, think independently, define, and redefine oneself.

This is why we are challenged by new paradigms based on active and protagonic learning with diverse voices in a horizontal framework; the enrichment and diversification of learning environments through powerful digital technologies; the promotion of intellectual challenges based on healthy and respectful cooperation and the development of technological competencies (like user skills) and social competencies (like personal skills in their life and work contexts); the creation of motivating learning environments that promote the love for knowledge and the sciences; the stimulating ingenuity required to find creative solutions to social problems; and the production of knowledge that is shared as a community asset, drawn from a broad and varied platform of democratic and participatory experiences that encourage the discovery of personal interests and context.

This paperwork aims to explore what we can do, how we want to continue on this path, and what are the debates and reflections that we deserve as educators, parents, educational entities, and as a society preparing for a future that has already begun.

CAPITULO EDUCACIÓN

KEYWORDS

Active Methodologies – Artificial Intelligence – Digital Technologies – Emotional Intelligence – Skills and abilities – Creativity – Innovation – Problem solving – Lifelong learning – Resolution culture – Student protagonism

INTRODUCCIÓN

La escuela, como institución, ha quedado supeditada a las viejas reglas. Como docentes, hoy sentimos fuerte la necesidad de un cambio pedagógico que se impulse desde las políticas aggiornadas para hacer plena y concreta una era donde el impacto de la inteligencia artificial (IA) en los procesos de construcción del conocimiento nos interpela fuertemente. Surgen preguntas: ¿Qué deberíamos observar, registrar, aprender? ¿Cuáles aspectos considerar como fundamentales? ¿Qué argumentos dirimir o tener en claro para asumir los riesgos que implica educar para el futuro?

Una de las primeras cuestiones que arrojan luz a las primeras respuestas posibles es considerar con buenas lupas cuál es el impacto de la IA en los estudiantes actuales y sus maneras de acercarse a dichas tecnologías. Resulta fundamental observar cómo interactúan con ellas, pero no solo a nivel pedagógico, sino desde sus cotidianidades. ¿Qué herramientas frecuentan? ¿Para qué las emplean? ¿Qué tipo de producciones generan? ¿Cuáles son los abordajes o conocimientos que producen a través de ellas? ¿Qué nivel de criticidad asumen al momento de solicitarle a la IA una respuesta? Las preguntas son muchas y, suponemos, prácticamente pocas han sido formuladas con espíritu de innovación en los ámbitos pedagógicos ordinarios.

En segundo lugar, consideramos un punto clave a tener en cuenta cuáles son (si es que han variado), las nuevas formas de aprender que se mencionan en los ámbitos académicos con la llegada de la IA. Dado que mucha de la bibliografía circundante habla de la IA como un combo de herramientas, plataformas y alternativas para personalizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, adaptando ritmos y estilos de cada persona, es oportuno entonces investigar y generar experiencias significativas desde metodologías declaradas, diseñadas en cada institución y pautando los procedimientos a implementar según las expectativas de logro que se desean alcanzar. Cuando hablamos de personalizaciones, quizás algunos puedan entenderlo desde una mirada donde el foco se pone más en los recursos y en los contenidos, pero no en el proceso. Y aquí radica una fuerte diferencia: ¿Qué se pretende enseñar? ¿Cuáles son las necesidades que habrá que atender? ¿A qué tipo de sujeto de aprendizaje estamos mirando cuando hablamos de ritmos y estilos que se consideran para hablar de personalizaciones? Como tecnologías de innovación, la IA nos facilita muchas oportunidades. Pero la gran pregunta es: ¿Qué estaremos dispuestos a tercerizar?

Un tercer punto significativo nos impulsa a cuestionar los alcances éticos. Hay dilemas que se están planteando y que no deben ser soslayados. La IA responde, pero: ¿ante qué preguntas o indagaciones? ¿dónde está el límite de la privacidad aceptable? ¿cuáles son los derechos de autor que se respetan? Si hablamos de alternativas de IA generativa: ¿cuál es el origen de los datos en los que se basan para inventar algo nuevo si la IA, como tal, es un modelo de lenguaje? La equidad en el acceso a la tecnología en general y la IA en particular también son cuestiones para reflexionar. Si estamos hablando de enseñar, ¿cómo puede ser que haya alumnos que aún no pueden acceder?

CAPITULO EDUCACIÓN

Y al mencionar las producciones o predicciones de la IA, también deberíamos cuestionarnos valores como veracidad, afinidad, certezas, improntas, lógicas, sentidos, emociones, representaciones legales, vinculaciones, comparaciones, etc. No puede ser tomado como cierto todo lo que se produzca con la IA. El ojo crítico del ser humano sigue teniendo un lente de persona que piensa, que siente, que disiente, que valora. ¿Será lo mismo lo que produce la IA?

Ciertamente, algo que preocupa, es precisamente aquello de producción en donde la persona no tiene cabida. Y en esto, no escapa el error. Paradójico, pero real. En el error humano subyace un proceso de potencialidades de aprendizaje que no se permite aún la IA al trabajar con patrones o con aquello que la hemos alimentado. De renunciar a esto, la inteligencia se volvería de cartón. O sería un ideal de enlatados. Es crucial formar a nuestros estudiantes para que sean ciudadanos digitales críticos y responsables. Y a esto no se renuncia. Ni tampoco se negocia.

Y acá llegamos a otro punto de mucha importancia: ¿Cuáles serían las habilidades del futuro que necesitarán nuestros estudiantes para desenvolverse en un mundo cada vez más automatizado? La creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración son algunas de las competencias clave que debemos desarrollar. ¿Cómo lo planificamos? ¿Desde qué disciplinas nacen las propuestas? ¿Cómo movilizan las integralidades de las personas en dichas propuestas didáctico-pedagógicas? El aprendizaje, por más ágil y automatizado que lo proponga la IA, necesita cuerpos-mentes que se inquieten, que salgan curiosos hacia las preguntas, que

naveguen sus propios sueños convertidos en proyectos que esperan resoluciones creativas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En la exploración bibliográfica, hemos entendido que son varios los autores que consideran que la inteligencia artificial conlleva, en sus implementaciones, una fuerza transformadora en lo que refiere al proceso educativo como unidad compleja desde los aspectos sociales, políticos, emocionales y de construcción de habilidades personales. En su complejidad, nos lleva a preguntarnos cuáles son los métodos didácticos pedagógicos que, desde la tradición o el convencionalismo, deben o están siendo revolucionados. Al hablar de personalizaciones, de evaluaciones automatizadas y de seguimientos individuales a través de tutorías inteligentes, todos podemos acordar que sí se evidencian cambios significativos.

A este respecto, Duque-Rodríguez et al. (2024) expresan lo siguiente:

(...) resulta necesario, propiciar experiencias de aprendizaje en pro de desarrollar competencias necesarias en el uso de tecnologías, contando con la oportunidad de crecer en un entorno que enseñe a emplear la IA desde la infancia, en un mundo cada vez más digitalizado, donde no se puede negar que, aquellos que no tengan conocimientos en IA, podrían quedar rezagados y enfrentar dificultades para acceder a empleos y a oportunidades de desarrollo personal en algún momento de la vida. (p. 160)

CAPITULO EDUCACIÓN

La IA no es un emergente reciente. Pero sí es verdad que recién ahora estamos cuestionándonos técnicas y metodologías, tanto de enseñanza como de aprendizaje. Y el proceso es más vertiginoso que lo que ha sucedido con las TIC hace más de una década atrás. El uso de celulares, de computadoras personales y de servicios web que ya han sido mediatizados por IA han logrado que gran parte de la población sea usuaria (directa o indirecta) de la IA en diversidad de procedimientos y prácticas cotidianas. Incluso sin saberlo o reconocerlo.

En una exploración práctica y rápida, casi jugando, con usuarios de Whatsapp que son colegas institucionales en ambientes educativos, hicimos la prueba de consultarles cuántos de ellos se habían dado cuenta de la incorporación de Meta en sus aplicaciones instaladas. En la primera rueda de preguntas, el 89% respondió sorprendido: tuvo que mirar su celular para constatar lo que preguntábamos.

Esto nos ha llevado a otra pregunta que consideramos oportuna y significativa: ¿Cómo entender y valorar los avances recientes respecto a lo que implica el aprendizaje automático? ¿Cómo pensar inteligentemente aquello que implica redes neuronales en su implementación? Y aquí llegamos al fin lógico de este apartado: ¿cuáles serían las adecuaciones y/o implementaciones necesarias para acompañar en sus procesos personales a los estudiantes garantizando un rendimiento académico según sean estas mismas adaptaciones eficaces, personalizadas, que respeten ritmos y habilidades sin caer en la masividad de una implementación que, paradójicamente, deje afuera a los que no han podido lograr autonomía?

Según Atencio et al. (2023) la preeminencia de ChatGPT en la educación reside en su potencial para individualizar el aprendizaje. En un aula convencional, generalmente se dificulta para los docentes satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. En su trabajo explica que a través del ChatGPT se puede marcar la diferencia, dado que éste facilita una retroalimentación y adaptación a cada individuo y que puede ser una eficaz herramienta para fortalecer el proceso de aprendizaje, siempre y cuando el docente se sumerja en una profunda reflexión respecto a las competencias que desea que sus estudiantes desarrollen. (p.23).

Rendimiento escolar y experiencia personal son dos hitos que se deben vincular permanentemente. Un rinde que habla de fortalecer inteligencias y una experiencia que permite construir competencias. Los desafíos son actuales, reales y nos comprometen a todos, no solo a los docentes.

Según Castillejos López (2022), la incorporación de IA en el ambiente escolar busca resolver problemas, basados en soluciones que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el ambiente informal, la llegada de nuevas herramientas y aplicaciones generan expectativas y llegan a las redes con el propósito de facilitarle la vida al ciudadano digital. Visto desde este enfoque, la IA no solo interpela a quienes estamos dentro del aula, sino que busca cambiar el paradigma de toda una sociedad llamada “del conocimiento”.

La inteligencia artificial, que estamos aprendiendo a conocer, ha emergido como una tecnología disruptiva con un potencial de transformación en todo el ámbito del sistema educativo. No solo puede identificar y registrar grandes volúmenes de datos

CAPITULO EDUCACIÓN

sobre el desempeño estudiantil, sino que también analiza y facilita reportes significativos sobre dichos relevamientos; las herramientas de IA permiten identificar patrones y tendencias que revelan las fortalezas, debilidades y necesidades individuales de cada estudiante.

Según Martínez Libow et al. (2019) las escuelas tienen una nueva oportunidad para aprovechar. Y esto permitirá que los estudiantes aprendan y expresen conocimiento desde nuevas formas y nuevas emociones. Y las aulas deben estar abiertas a estas oportunidades para que así sea. Aulas que se iluminan con las nuevas luces de un mundo que está gestando la IA y en el cual viven y crecen nuestros niños, nuestros adolescentes, los adultos que trabajamos y también los que deseamos seguir aprendiendo. En su libro, los autores plantean la idea de sacar provecho de las nuevas herramientas que están al servicio de los estudiantes y de los docentes para amplificar la capacidad humana.

Y podríamos reflexionar con la metáfora que utiliza Tarrow (2023) en su artículo cuando nos hace ver la IA como un desafío que no hay que excluir desde las escuelas ni tampoco desde la universidad. Según expone con tanta claridad, el verdadero reto consiste en ser creativos para generar diferentes formas de diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que sean valiosas precisamente por haber incluido la IA. En sus reflexiones queda claro lo que propone: considerar estos aprendizajes como un vals, al cual llamó "ValsGPT" para significar la metáfora que representa el vaivén de iteraciones significativas entre los alumnos y el ChatGPT, Gemini, Sider, etc. Puede ser cualquier otra IA generativa, sean éstas para textos, imágenes o cualquier producción

solicitada. El autor se vale de esta metáfora del ValsGPT para señalar el ritmo de "voy vengo, vengo y voy", que deberían seguir los estudiantes para impulsar y/o enriquecer ese movimiento hacia la construcción del conocimiento protagónico que reconoce no solo como personalizado sino también como rico y continuo.

Una de las aplicaciones más prometedoras de la IA en la escena y tiempo pedagógico, es la detección temprana de dificultades de aprendizaje. Al analizar datos como el tiempo de respuesta a las tareas, los patrones de error y las emociones que vivencian los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, los sistemas de IA pueden identificar signos tempranos de dificultades y generar alertas para los docentes. Esta detección temprana permite intervenir de manera oportuna y personalizada, maximizando las oportunidades de logro significativo en los espacios académicos de los estudiantes según se hayan modelizado o previsto en las planificaciones docentes.

Además de la detección de dificultades, la IA puede personalizar la experiencia de construcción del conocimiento de manera significativa, puesto que puede hallar modelos o instancias para adaptar el contenido, la secuencia y el ritmo respecto a la disposición y complejidad de los contenidos curriculares que constituyen el corpus de lo que se pretende enseñar a las características personales de cada estudiante; dicho de esta manera, es factible comprobar que así se fomenta un proceso de aprendizaje protagónico, activo, motivador y eficaz.

Según la investigación de Peng et al. (2023), los docentes no deberían imitar mecánicamente, como si fuera una receta infalible, el método de enseñanza de conocimientos específicos de la disciplina a cargo mediatizando los mismos con IA.

CAPITULO EDUCACIÓN

Surge como fundamental considerar dichos contenidos al momento de enseñarlos, pero lo que debe primar es el desarrollo de las competencias básicas que tendrán como el objetivo principal de la enseñanza al momento de aprender la disciplina para que sea posible cultivar eficazmente la calidad del pensamiento de los estudiantes; los profesores deben centrarse en entrenar la capacidad de los estudiantes para explorar problemas, argumentar conceptos, desarrollar ideas, proponer soluciones innovadoras y llegar a expresar un pensamiento propio coherente basándose en esta perspectiva o modelo de enseñanza y de aprendizaje, considerando los enfoques y metodologías que se abordan desde el pensamiento computacional, el pensamiento creativo y el pensamiento de diseño.

Las plataformas de aprendizaje adaptativo que ya se están implementando, muchas de ellas basadas en algoritmos de IA, han logrado facilitar la propuesta de generar rutas de aprendizaje personalizadas, ofreciendo retroalimentación inmediata y diversificada según patrones que pueda prever el docente tutor. Las rúbricas, que también pueden lograrse con aplicaciones basadas en IA, colaboran con los docentes al momento de agilizar las propuestas didáctico-pedagógicas en línea considerando efectivamente la selección de recursos educativos que se ajustan a los estilos de aprendizaje y los intereses de cada estudiante.

Pero claro que es necesario aclarar que la personalización del aprendizaje a través de la IA no debe limitarse a la adaptación de contenidos. Debemos considerar, con docentes, que también es fundamental abarcar la creación de entornos de aprendizaje interactivos y colaborativos: el estudiante debe sentirse invitado, reconocido,

considerado. Su protagonismo es en verdad lo que motoriza el proceso de aprendizaje. En este aspecto, los sistemas de IA pueden generar simulaciones y escenarios de aprendizaje personalizados, permitiendo a los estudiantes que puedan practicar habilidades en un entorno seguro y controlado. Los riesgos son mínimos y éstos mismos, lejos de desalentar, pueden ser semáforos en verde para rectificar y seguir avanzado cuando salten las alarmas pertinentes. Además, con estas nuevas improntas, se puede facilitar la formación de grupos de estudio heterogéneos, fomentando el aprendizaje colaborativo y la resolución de problemas en equipo.

Sintetizando un poco, vemos que estamos en condición de afirmar que estas capacidades de la IA ofrecen un conjunto de herramientas poderosas para transformar la educación que permiten un enfoque de enseñanza más centrado en el estudiante, ayudando a maximizar el potencial de aprendizaje y mejorar los resultados educativos, preparando a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI. Al respecto, Peng et al. (2023) aducen que también es necesario que los profesores provoquen conocimientos en los estudiantes, de modo que puedan comprender la connotación de las conceptualizaciones que se van logrando en el proceso de construcción con IA.

Hemos anticipado para el debate la promesa que significa lograr un certero (pero complejo) aumento de la colaboración que supone la IA para la relación estudiante y docente tutor, las simulaciones y los entornos de aprendizaje virtual ¿Son utopías o distopías en nuestra actualidad?

Ya lo hemos inducido en este avance de la praxis que reflexionamos: la inteligencia artificial podría tener el potencial de transformar la educación según hemos

CAPITULO EDUCACIÓN

leído en el documento de Choez Calderón et al. (2024), pero quisiéramos insistir en este punto ya que, al querer promover una mayor colaboración entre estudiantes y docentes tutores, consideramos que se pueden facilitar simulaciones con alto nivel de detalle para crear entornos de aprendizaje virtual enriquecidos con las TD. Es necesario pensar, no obstante, que la implementación de la IA también puede ser vista como una distopía ya que, ante el desconocimiento, son varios los docentes y muchas las instituciones que consideran el riesgo de deshumanización, dependencia tecnológica o desigualdad en el acceso. Y no resultan detalles menores para hablar de una educación en clave de equidad.

Se podría metaforizar esta situación con el destierro de Ovidio, exiliado y despojado de sus privilegios y propiedades en la sociedad antigua del César. Pero ni aún coartada su libertad, perdió su creatividad ni sus ideas. Esta metáfora nos la ofreció justamente una herramienta de IA: Toggle ChatGPT Siderbar al querer reflexionar sobre las ideas de destierro como marco interesante. En el caso de Ovidio, al ser despojado de lo superficial, encontró en su destierro una oportunidad para la reflexión y la creación, similar a lo que podría suceder en el contexto educativo ante la implementación de la IA.

La IA podría ser vista como un destierro de métodos tradicionales, donde la educación convencional (imposiciones del tipo "César") se ve desafiada. Pero si bajo la lupa de humanidad ponemos a los educadores y a los estudiantes como aquellos que insisten en fortalecer ingenio y creatividad, tal como sucedió con Ovidio, a nadie le quedarán dudas respecto a cómo la interacción con la IA puede potenciar la colaboración y el aprendizaje, convirtiendo lo que a primera vista parece una pérdida en una

oportunidad para explorar nuevos enfoques del desarrollo de la inteligencia creativa. No se trata de consumir, sino de crear.

Así, el destierro de métodos convencionales que caducan con una época de reproduccionismo, abre la puerta a un sistema educativo innovador y flexible, adaptando escenarios y fortaleciendo oportunidades. Al igual que Ovidio, que utilizó su ingenio y creatividad para transformar su experiencia de exilio en arte literario, los educadores y los estudiantes podrían utilizar la IA para transformar el aprendizaje en conocimiento activo. En la metáfora de Ovidio, claramente se observa un aspecto que también deberíamos promover en las escuelas: la clave es la resiliencia y la capacidad de reinventarse y adaptarse ante nuevas realidades.

En las conclusiones, Choez Calderón et al. (2024) textualizan puntualmente:

(...) la implementación de la evaluación automatizada ha demostrado ser una herramienta útil para ahorrar tiempo y aumentar la objetividad en la evaluación de los estudiantes. Este avance es relevante en un contexto donde la equidad en la evaluación es cada vez más necesaria para garantizar la calidad educativa, la IA permite una retroalimentación personalizada e inmediata, lo que potencia el aprendizaje autónomo y fortalece la relación del estudiante con el contenido educativo. Sin embargo, a pesar de estas ventajas, persisten desafíos en cuanto a la resistencia al cambio y la necesidad de desarrollar sistemas interpretables. (p.9)

Para que podamos hablar de tutorías reales sostenidas por IA, además de las competencias de los estudiantes para manejarse con autonomía intelectual, también

CAPITULO EDUCACIÓN

tenemos que garantizar que la IA que curamos, esté disponible para todos. Acceder a los recursos, a los contenidos, utilizar plataformas, descargar, imprimir, generar contenidos: una flexibilidad amplia que debe respetar derechos. Solo así se contribuye realmente a lo que podemos llamar “personalización de la experiencia educativa” logrando que los estudiantes gestionen sus tiempos de producción de conocimiento con certezas y ventajas, más allá de las circunstancias específicas que puedan darse en cada contexto.

El avance de la IA también nos ha abierto puertas a la información precisa y oportuna. Un punto más para pensar su implementación en la colaboración de lo que implica un proceso acompañado, tutorizado, personalizado. Las aplicaciones que permiten el análisis de los datos desde una recopilación temprana en las tutorías virtuales favorecen la práctica docente, augurando buenas retroalimentaciones y pertinentes devoluciones.

Los algoritmos de la IA, actualmente, son capaces de analizar detalladamente métricas con el fin de abordar actividades, recursos y también proyectos desde enfoques que precisa o define el mismo docente. Visto de esta manera, la colaboración es doble: trabajo más fino para el docente, actividad personalizada para el estudiante.

Pero otra vez volvemos a la disyuntiva sobre el qué, para qué y por qué. Tanto el docente a cargo de una disciplina, como el estudiante que cursa dicha disciplina, debe tener en claro cuándo es la aplicación de IA un recurso y cuándo una oportunidad de tercerizar o delegar aquello que debe producir para aprender. No se trata de un prompt

bien escrito. El estudiante, para aprender, debe hacer un proceso de construcción de conocimiento verificable.

Si solo se evalúa la producción, será difícil medir a ciencia cierta, y valorar como complejidad, aquello que presenta como propio y que no deja de ser una generación de la IA.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En un marco signado por la influencia de la inteligencia artificial en las prácticas pedagógicas, nos propusimos tres objetivos.

1. Visibilizar la brecha existente entre prácticas pedagógicas convencionales y demandas contemporáneas, identificando las áreas donde la memorización y repetición predominan, y contrastarlas con las competencias y habilidades requeridas por las nuevas generaciones, tales como el pensamiento crítico, la creatividad y la inteligencia creativa.
2. Considerar el Impacto de la IA para transformar las dinámicas de aula, promoviendo aprendizajes significativos y colaborativos que fomenten el desarrollo de competencias tecnológicas y sociales en los estudiantes.
3. Reflexionar sobre estrategias innovadoras para el desarrollo de la inteligencia creativa para diseñar y desarrollar propuestas didácticas que integren metodologías activas y participativas, enfocadas en resolver problemas sociales y fomentar el amor por el conocimiento, propiciando el fortalecimiento de habilidades cognitivas y emocionales como también su

CAPITULO EDUCACIÓN

involucramiento en la producción y socialización del conocimiento como un bien comunitario.

¿Qué aspectos considerar, si queremos pensar la IA desde una propuesta pedagógica potenciadora?

En primer lugar, considerar la adaptación a las necesidades del estudiante. Es una persona que tiene intereses personales y capacidades individuales. Las tutorías deberían considerar esto en primera instancia. De lo contrario, podríamos volver a caer en el error de la masividad. Cuando las tutorías diseñadas y/o reguladas por la IA están planteadas acordes a estos criterios, el estudiante siente y reconoce que el enfoque está puesto en su protagonismo. No reproduce en modo copiar-pegar. No escapa a sus compromisos. Siente que se han identificado sus fortalezas en la misma medida que se aceptan y acompañan sus debilidades. Puede acceder a los contenidos agendando sus propios ritmos como específicos. Y en el proceso, las rúbricas de evaluación irán marcando la posibilidad de cambios o mejoras según sean sus necesidades específicas.

Para abordar el tema “accesibilidad y derecho a la información pública” elaboramos para los alumnos de cuarto año de Nivel Secundario de la Escuela San Ezequiel Moreno una propuesta de trabajo donde debían escoger qué consignas responder/elaborar de una lista de siete ítems o alternativas. Las devoluciones de los alumnos llamaron la atención dado que la mayoría manifestaba lo mismo: la posibilidad de elegir, de “personalizar” la respuesta, de optar por aquello que se les daba mejor o les gustaba más, de no tener que hacer “todo” sino sólo algunas cosas, los motivó a participar, a producir, a hacer, a investigar.

Volvimos a implementar la misma metodología para trabajar con el concepto de Inteligencia Artificial. En este caso la tarea era más compleja, porque tenían un listado de treinta opciones, divididas en tres categorías: consignas conceptuales, preguntas de reflexión y propuestas de producción (ver Anexo I). Cada ítem tenía su correspondiente “puntaje”. Los alumnos además tenían una lista de requisitos a cumplir: no podía haber menos de tres preguntas conceptuales ni más de seis, tenían que tener por lo menos tres preguntas de reflexión, al menos diez puntos debían ser vinculados a propuestas de producción y tenían que lograr un total mínimo de veinticinco puntos. La propuesta no sólo permitió que cada alumno “protagonice” su propia propuesta, sino que también fueron activos no sólo en el hacer, sino en la toma de decisiones, teniendo que elegir qué ruta tomar, qué tareas eran afines con sus intereses y capacidades, cómo resolver optimizando tiempos (¿conviene hacer más tareas sencillas -de menor puntaje- que se resuelvan fácil -pero que lleven más tiempo- o menos, pero más profundas o complejas?).

En ambos casos, los alumnos estaban autorizados a implementar la IA para resolver las consignas. La fortaleza del trabajo no radicaba en la respuesta concreta, sino en el proceso de producción que implicaba el mismo: estrategias de selección de recursos, de curación de contenidos, de toma de decisiones, de reflexión crítica, de creatividad, de optimización de tiempos, de autonomía y gestión. No se evaluó a los estudiantes de acuerdo a lo que podían reproducir, sino a lo que eran capaces de hacer.

Otro punto a considerar en este espacio, son las alternativas del feedback permanente. Rúbricas bien diseñadas colaboran para potenciar las tutorías virtuales,

CAPITULO EDUCACIÓN

incorporando sistemas de retroalimentación en tiempo real. Ante preguntas importantes y urgentes, la duda no espera a la presencialidad, sino que va de manera dinámica hacia la aplicación que puede recibir el interrogante, incluso proveyendo versiones sobre respuestas posibles. En este hito tecnológico, se vuelve a mencionar como fundamental la preocupación del docente y de la institución al momento de velar por teorías y prácticas que no puedan ser plagiadas. El estudiante debe dudar de las respuestas que da la IA. Tomar todas las respuestas como verdades absolutas genera el error mayúsculo de fallarle a la ciencia. No queremos inteligencias de cartón que quedan atrapadas, sin salida, en una respuesta de enlatados. Los estudiantes deben ir siempre por la pregunta, por más preguntas. Y atreverse a cuestionar respuestas por más lógicas o contundentes que parezcan. La razón suma a la teoría, pero la emoción de vincular y sopesar en el contexto es lo que los acerca al conocimiento responsable.

Les propusimos a los alumnos de tercer año de Nivel Secundario que “resolvieran” consignas simples con IA. En todos los casos, la formulación correspondía a un acertijo de “pensamiento lateral” donde se exigía una respuesta “creativa” o no convencional.

Uno de los grupos introdujo en el chat GPT la siguiente pregunta: “¿Cuál es el número que sigue en esta serie? ¿Por qué? 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17”. La respuesta del chat no demoró más de un segundo en llegar: “La serie que has dado parece estar compuesta por números enteros del 1 al 17, excluyendo sólo los múltiplos de 4. Los números que faltan son 4 y 14, que son múltiplos de 4. Siguiendo esta lógica, el siguiente número después de 17 en la serie sería 18, ya que no es un múltiplo de 4.” En la devolución de la IA no sólo que había un error matemático simple

(lo alumnos aprenden los múltiplos en el nivel primario, y 14 no es múltiplo de 4, siendo que el 8 y el 12 sí, y no cumplían la regla) sino que no fue capaz de dar una respuesta acertada: son números que, en español, no llevan la letra “a” en su nombre.

En otro caso, los alumnos propusieron a la IA el siguiente desafío: “Hay un granero de madera que está totalmente vacío, excepto por un hombre que cuelga de la viga central. La soga con la que se ahorcó mide tres metros, y los pies penden a treinta centímetros del suelo. La pared más cercana se encuentra a seis metros. No es posible trepar ni a las paredes ni a la viga, y sin embargo el hombre se ahorcó a sí mismo. ¿Cómo lo hizo?” Por políticas de uso, el chat elimina el contenido al aparecer la palabra “ahorcó”, lo cual no ayuda a “resolver el problema”. Este filtro (aprendido, estipulado) no permite reflexionar acerca de la creatividad del acertijo, ni tampoco abrir el diálogo a situaciones que pueden darse en ciertos contextos que son cercanos a los alumnos, abordar problemáticas actuales adolescentes, ni propiciar un espacio de diálogo.

En un tercer caso, se le preguntó a la IA: “Un hombre yace muerto en un prado. Cerca de él hay un paquete cerrado. No hay ninguna otra criatura en el prado. ¿Cómo murió?”. La respuesta fue única: era un paracaidista al que no se le abrió el paracaídas. Comparándolo con las respuestas que los mismos alumnos dieron ante el enigma, descubrieron que a la IA no le es posible pensar una solución alternativa, o una respuesta distinta a la que “encuentra” en la base de datos. Algunas de las respuestas de los alumnos fueron “tiene un medicamento radiactivo, como Madame Curie”, “el hombre vio un ovni, se asustó y le dio un infarto”, “estaba trabajando para MercadoLibre, se perdió y se deshidrató en el camino”. La creatividad para responder, la posibilidad de ofrecer

CAPITULO EDUCACIÓN

distintas alternativas de resolución, la capacidad de vincular la respuesta a saberes y construcciones previas, continúan siendo potestades de la racionalidad humana.

Tercer punto que necesitamos destacar: ¿IA disponible? ¿Gratuidad? ¿Accesibilidad garantizada? Todos sabemos que muchas de las aplicaciones actuales o están en versión beta o tienen recortes y/o deben pagarse regalías por su uso. Motivo por el cual, nos hemos invitado a reflexionar en este trabajo de praxis académica, cuáles de las herramientas son potables, pero cuáles de ellas realmente se pueden utilizar. No podemos quedar en la teoría de lo que emerge, sino más bien afianzar aquello que, de disponerse, construye, edifica.

...A lo largo de estas experiencias, hemos notado varios trabajos de los alumnos en los cuales resulta difícil determinar qué es producción de la persona y qué generación automática de una aplicación. Los límites son finitos. Y no podemos caer en ese abismo de abandonar las inteligencias humanas por producir con automatizaciones robotizadas o por algoritmos generativos.

Como enfoque, las tutorías virtuales, actualmente, pueden empoderar a los estudiantes en la construcción de competencias. Especialmente, aquellas que se basen en la autonomía y el autocontrol para un aprendizaje personalizado y significativo. El proceso es personal. Quien lo protagoniza es una persona. Quien busca aprender es aquel que sí se asume como aprendiente. Por lo tanto, es de sumo interés pedagógico lograr acuerdos entre docentes y estudiantes que, en escenarios de extrema sinceridad, dialoguen sobre las herramientas que van a utilizar y sobre los límites que pondrán como reglas de producción. Desde nuestra mirada, el docente pierde autoridad de cátedra

cuando acepta como infalible un trabajo que ha sido realizado por la IA y en donde no se dejan entradas para la inteligencia del estudiante. En estos casos, una rúbrica de proceso colaboraría en los puntos intermedios de producción, ayudando al docente a tener un acercamiento positivo al proceso de construcción del conocimiento que hace su estudiante.

En un entorno de aprendizaje convencional, de modelo aula tradicional, la personalización ha sido posible, pero con cuentagotas. Posible en tanto y en cuanto la relación tiempo de clases y cantidad de alumnos haya sido coherente. Nos hemos ido arremangando en diferentes épocas acomodándonos, con amor y disposición, a lo que se nos iba presentando. Hoy, la IA viene con vientos a favor en estos menesteres. Es posible ir escalando alternativas para lograr un equilibrio coherente de personalizaciones en entornos virtuales donde las huellas de los estudiantes van dejando registros al andar y éstas pueden ser métricas de retroalimentación. Las experiencias que se van logrando hablan a las claras de que no solo son ejes de automatización, sino que, bien implementadas, hasta permiten organizar agendas y sincronizar pendientes. Los docentes de esta nueva generación podemos aprender a utilizar estrategias de algoritmos para evitar los puntos de colapso que solemos tener al cierre de ciclos al momento de evaluar y generar listados de alumnos que promocionan materias.

En la sala docente la situación se repite: “En un curso tengo seis alumnos con adaptaciones distintas. Ya no sé de dónde sacar más tiempo para hacer las guías de trabajo para cada uno”. ¿Probaste con pedirle a una IA que, tomando tu propuesta pedagógica como base, sugiera alternativas para la adaptación curricular estipulando las

CAPITULO EDUCACIÓN

condiciones, parámetros, requerimientos? Las caras de asombro, desconocimiento, sorpresa se replican en las distintas instituciones. ¿Cuáles son los alcances de la IA? ¿Soy mejor o peor docente si la implemento en mis planificaciones? La propuesta pedagógica sigue siendo tarea del docente, quien piensa, estructura, define objetivos, escoge la metodología certera, cura los contenidos, selecciona las herramientas y los recursos. ¿Es válido pedirle a la tecnología que nos “asista” sugiriendo alternativas, para optimizar los tiempos, no “morir en el intento” y poder ofrecerle a cada alumno las herramientas y propuestas que necesita en lo particular para acceder al conocimiento, especialmente en un área donde no fuimos formados profesionalmente como es la atención a la diversidad?

Volviendo al origen del binomio personalización del aprendizaje y tutorías virtuales, quisiéramos cerrar este párrafo con una nueva pregunta: ¿realidad o utopías tecnológicas? Vamos por un voto a la realidad sumándole saber y coherencia pedagógica. En el proceso de personalización las tutorías virtuales pueden potenciar significativamente la experiencia protagónica del aprendizaje. El estudiante considerará una oferta rica dicho escenario de compromiso. Se sentirá motivado para asumir sus responsabilidades. Podríamos hablar de la inquietud intelectual que se verificará cuando se sienta acompañado, guiado, estimulado desde sus propias necesidades y capacidades. El rendimiento académico, lejos de ser un simple número de aprobación o no, se evidenciará en los reportes parciales y finales que se pueden recuperar para tener plena conciencia de los menos y los más de cada etapa. En formas manuales, es prácticamente una tarea titánica pretender que un docente, desde su humanidad desnuda, pueda diseñar, implementar y sostener todos los recursos de acompañamiento

y registro que facilitan las tecnologías digitales, especialmente hoy las que se basan en IA.

Llegamos al momento de destacar aquello que consideramos como la real importancia del pensamiento crítico, la creatividad y el ingenio resolutivo junto al interés por el desarrollo de inteligencia emocional ¿Cuánto de esto promovemos en el aula? Y cosquillea una pregunta más: ¿Por qué el éxito académico en la era de la IA sigue estando ligado a capacidades cognitivas que trascienden la IA? La persona sigue siendo persona, y todo su saber, por la naturaleza humana propiamente dicha, está fuertemente vinculado a su enfoque ontológico y axiológico.

Podemos reflexionarlo desde distintos aspectos.

La persona tiene un sentido de la creatividad y de la innovación que le da fuerzas a lo que desea y busca. La IA, como tecnología, es excelente en toda tarea que sea de asociación, clasificación, ritmo, pertinencia lógica, etc. Son tareas que, frecuentemente, siguen el patrón por el cual aprendieron a responder. Pero la idea original no es potestad de la tecnología. La persona es la que goza de esa mixtura que va y viene desde lo que le emociona y lo que sabe, hasta lo que ha experimentado y/o que todavía quiere hallar. La creatividad es una capacidad de establecer conexiones inesperadas. Solo la persona puede erguirse y mirar desde lo que consideramos el pensamiento lateral o el pensamiento divergente. Al proponer soluciones creativas, no siempre se va por lo nuevo. También valora lo antiguo, lo que no funciona, puede ser crítico con el error, no estandariza obligatoriamente lo que descarta como malo. Y aquí radica algo fundamental: puede aprender incluso desde lo desaprendido. El éxito no es un resultado,

CAPITULO EDUCACIÓN

sino más bien el proceso por medio del cual va analizando diferentes patrones, encuentra similitudes, destaca ideales, vincula con propuestas, imagina prototipos. Y todo desde un espejo retroalimentante de emociones, sentimientos, necesidades, ambiciones, empatías. Allí está la ventana a la innovación. La IA puede colaborar, potenciando al ser humano, en la generación de ideas a partir de sus propias ideas. Y espiralar un proceso de imagen-realidad con lo que va surgiendo. Pero sin un estudiante que sí desea someter a la IA en este proceso de esfuerzo y diálogo, no hay simbiosis posible sin que gane la inteligencia. El estudiante no debe renunciar a sus propios sentidos, delegando en la IA lo que sí puede inspirar o modelizar él. Hay más colores en la paleta de la inteligencia humana que en las tecnologías que fueron alimentadas o están siendo alimentadas con patrones algorítmicos.

Les propusimos a los alumnos de quinto año que le pidan a una IA que se ponga en rol de reclutador o personal de recursos humanos, para hacerle una entrevista personalizada a partir de los datos que figuran en su currículum vitae, a fin de prepararse con posibles preguntas de una entrevista para su primer trabajo. “No había pensado que era posible *entrenar* con una máquina el cerebro. Siento que las preguntas me ayudaron a pensar qué veo de mí, cuáles son mis fortalezas, en qué puedo mejorar. Discutir con la IA es más útil que pedirle que resuman un texto. En mi casa ya nadie quiere pelear conmigo” dice Victoria, que, con diecisiete años, es el típico alumno que confronta, discute, argumenta en el aula sin importar cual sea el tema de debate.

En cuarto año se da una situación similar. Román es artista: pinta, dibuja, edita videos. El arte, los colores, las texturas son parte intrínseca de él. “Profe, te tengo que

confesar que usé la IA para hacer el trabajo”. Entendemos que esperaba un reto, una represalia. ¿Y para qué la usaste? fue la pregunta. Quería que me sugiera una lista de palabras que me sirvieran como inspiración al tema que había elegido. ¿Y te sirvió? ¡Conocí palabras que ni siquiera sabía que existían! La IA fue entonces una herramienta para potenciar y no para suplantar o “ceder” procesos cognitivos. En ambos casos, los alumnos se vieron beneficiados por la tecnología.

En párrafos anteriores mencionábamos ciertos abordajes del pensamiento lateral o el pensamiento divergente. Aquellos que nos estamos ocupando de llevar al aula estrategias basadas en el pensamiento algorítmico lo estamos haciendo desde un paradigma contextual que busca revitalizar la mirada sobre las problemáticas de lo que nos rodea y que conmueve a los estudiantes por ser realidades propias. Pensamiento algorítmico, pensamiento computacional y pensamiento crítico son primos hermanos de una misma naturaleza formal. Dado que estamos viviendo en una realidad globalizada, los problemas de nuestros entornos personales también están atravesados o modificados por las problemáticas mundiales. Cambio climático, violencia, accidentes, manipulación del poder, ataques a la privacidad, biodiversidad, trata de personas, etc. Problemas que se dialogan pero que en cada esquina del planeta toma diferentes connotaciones o fuerzas destructivas. En esta era de IA, la tecnología nos abre una puerta adicional e interesante para trabajar prácticamente en tiempo real con datos numéricos, imágenes, noticias, tablas, videos, etc. Y aquí subyace la necesidad de fomentar los escenarios educativos donde el pensamiento crítico sea el deseo de una competencia completa. Acceder, comprender y generar cambio. Estar informado, pero desear con todo el corazón hallar una solución a los problemas. Y no se trata de hacer

CAPITULO EDUCACIÓN

un blog y subir noticias. Acá el dato no es lo fundamental para reproducir. Acá se trata de implementar estrategias pedagógicas que desarrollen la capacidad de comprensión, de lectura compleja, de abordaje integral, de pensamiento crítico y resolutivo.

Desde las teorías del pensamiento computacional hablamos de cuatro fases al enseñar a razonar con las lógicas algorítmicas:

1. La descomposición de un problema en fases más pequeñas
2. El reconocimiento de patrones repetitivos.
3. La abstracción de información irrelevante al problema propuesto.
4. Generar algoritmos para modelizar la resolución del problema.

En el proceso de aprendizaje, los estudiantes van logrando consolidar diferentes competencias y no pueden quedar fuera del enfoque el paradigma del pensamiento algorítmico. Pero para ello, los docentes deben trabajar en los estudiantes actitudes que deben asumir. Por ejemplo, la persistencia ante la dificultad que suelen tener los problemas a resolver; la confianza en sí mismo ante situaciones que pueden ser complejas. La tolerancia frente al error, propio o de los pares; la capacidad de mirar más allá de lo evidente y fortalecerse en sus autonomías para actuar con responsabilidad y constancia si es que debe investigar en diversas fuentes o consultar con expertos; la buena disposición para trabajar con otros, en equipo, considerando empatía y simpatía.

Con la mira puesta en la enseñanza de una capacidad tan necesaria, al momento de diseñar estrategias didáctico-pedagógicas que favorezcan el pensamiento crítico hacia la construcción de una cultura resolutiva, la IA puede ayudar, como herramienta

asistente, para analizar datos y proponer soluciones. Pero es difícil que pueda equiparar o reemplazar la capacidad humana de evaluar críticamente la información del contexto, los vínculos que se establecen entre distintas posturas bibliográficas e identificar la complejidad creativa del problema como soluciones personalizadas. La IA puede aprender a descubrir repeticiones y así determinar un patrón; pero difícilmente agregue a una propuesta la creatividad emotiva o toque personalizante de un enfoque que nace de una mirada poética, romántica, divertida, etc.

Con los alumnos de quinto año, utilizamos una IA para que comparase dos posibles alternativas de carreras de nivel universitario, listando ventajas y desventajas de ambas. Luego, les pedimos a los alumnos que agregaran a la tabla, aquellos aspectos que la IA no había incluido en el informe. Al analizar las respuestas “no incluidas” los alumnos se percataron que referían a aquellos aspectos no convencionales, personales, emotivos, circunstanciales, que la tecnología no había podido evaluar: las posibilidades económicas familiares, la disponibilidad de la carrera en la ciudad de origen, las otras personas que estudiarían la misma carrera (una pareja, un amigo, un familiar, un compañero).

Otro aspecto a considerar es la capacidad de la persona, en sus relaciones, como vínculos sólidos basados en la empatía como habilidad social básica. La IA carece de estas capacidades sociales. En sus imprints, genera, produce, lista, narra, arma, etc. Pero al no comprender las emociones o las perspectivas que subyacen en la esperanza de una solución creativa, las necesidades que se plantean desde una prompt suelen quedar en los requisitos expresados, dejando librados al azar hilos invisibles de sentidos,

CAPITULO EDUCACIÓN

orgullo, anticipaciones, ideales. En este punto, fundamentalmente, hemos considerado oportuno el diálogo sobre la IA en el currículum oculto. Los estudiantes que se han avisado al armar un prompt y confían en que la IA produce o devuelve (rápido, eso sí) algo que ellos hubieran podido imaginar mejor. Las claves del éxito académico, si pudiéramos hablar en términos de éxito, no están calibradas hacia un puntaje de rédito. Lo mejor que les puede pasar a nuestros estudiantes hoy, es comprender la dimensión humana de lo que implica pensar, colaborar, sentir, avanzar, comunicar, diseñar, prototipar, romper con los vicios del “no puedo”. La IA podría colaborar en las ideas, siempre y cuando primero haya surgido una idea de una cabeza que quiso pensar soluciones.

El mundo cambia rápidamente y cada vez, cambiar  con signos visibles de abrumadora vertiginosidad. Para estar preparados, es necesario pensar el aprendizaje como un esfuerzo cotidiano, permanente, movilizador. Solo previendo un aprendizaje continuo será posible la adaptación permanente a los cambios que se van dando. Las maneras de producir son otras; las maneras de comunicar también.  Por qué negar desde las escuelas, entonces, que también es necesario cambiar las metodologías para enseñar y para aprender? La capacidad del ser humano no est  en crisis. Lo que s  est  en crisis es la capacidad humana de afrontar las crisis y adaptarse a las exigencias de los nuevos tiempos. Y esto también es responsabilidad de la escuela revisar para mejorar. La IA, como tecnología, hoy también puede colaborar con el diseño personalizado de rúbricas y soportes de tutorías que vayan arrojando información de los procesos de los estudiantes que tambalean, o que necesitan mayor estímulo; una mirada

afectuosa del docente que se siente fortalecido con herramientas que le proveen datos oportunos para interactuar.

La formación de una persona es responsabilidad de las personas como sujetos sociales. La IA puede procesar grandes cantidades de datos y arrojar información sintetizada con criterios impecables, pero no puede tomar decisiones basadas en aspectos éticos, críticos, morales, afectivos, emotivos. Solo la persona humana es capaz de hacer frente a los qué y cómo evaluar a la persona en los contextos que aprende, resuelve, produce. Solo el docente, como persona, es quien puede tomar una decisión justa, razonada y responsable frente al proceso de un estudiante que está dando examen, generando una producción académica o planteando un proyecto. La equidad académica no implica descartar las TD o la IA para evaluar, pero sí nos interpela al momento de valorar el proceso del sujeto aprendiente más allá de los resultados de evaluaciones que han sido medidas por dispositivos robotizados.

La IA puede ser una herramienta valiosa para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, pero no puede reemplazar la inteligencia humana. El éxito académico en la era de la IA sigue requiriendo el desarrollo de habilidades cognitivas que son exclusivas de los seres humanos, como la creatividad, el pensamiento crítico, la empatía y la capacidad de aprender de manera continua.

Vamos a seguir insistiendo, desde la praxis académica, en un enfoque que se fortalece en la construcción de competencias sociales como la empatía, la adaptabilidad y la tolerancia; el trabajo en equipo y la colaboración; el uso de TD en escenarios de aprendizaje para sustentar al estudiante desde una aprendizaje activo y protagónico. Y

CAPITULO EDUCACIÓN

para ello concluimos desde la praxis que la IA puede contribuir al desarrollo de habilidades sociales y emocionales al facilitar la colaboración entre estudiantes a través de plataformas interactivas que fomenten el trabajo en equipo. Además, puede ofrecer al docente que acompaña el proceso, retroalimentación personalizada sobre la comunicación y el comportamiento de los estudiantes, ayudando a los mismos a reflexionar sobre sus interacciones. Sin embargo, es esencial que la IA complemente, y no reemplace, la interacción humana, que es fundamental para el desarrollo de estas habilidades.

Un punto que nos fortalece como docentes aggiornados, bien preparados, es considerar a la IA como herramienta y jamás como sustituto de la inteligencia humana; pensar hacia los nuevos horizontes de humanidad en una era donde interpela la IA, Y para adentrarnos a una praxis oxigenada, queremos hablar del paradigma STEAM y las metodologías activas.

La IA debe ser vista como una herramienta complementaria que potencia la inteligencia humana, permitiendo a los educadores y estudiantes explorar nuevos horizontes de humanidad. El paradigma STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) fomenta un enfoque interdisciplinario que integra la creatividad y el pensamiento crítico, esenciales para el desarrollo de habilidades del siglo XXI. Las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo, se benefician de la IA al personalizar la experiencia educativa y facilitar la interacción, promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo.

Claro que también debemos reflexionar sobre lo que implica un proceso educativo basado en la cooperación y el desarrollo de competencias tecnológicas y sociales en ambientes de aprendizaje que sean realmente motivadores: ¿Cómo invitar a los estudiantes a buscar soluciones creativas a problemas sociales del contexto propio?

Para escapar de la impronta memorística en las escuelas, es fundamental adoptar enfoques de cooperación que fomenten el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, utilizando la IA como facilitadora en estos procesos. La IA puede ayudar a crear ambientes de aprendizaje motivadores al personalizar la experiencia educativa y ofrecer recursos adaptados a las necesidades de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de competencias tecnológicas y sociales. Además, al abordar soluciones creativas a problemas sociales del contexto propio, los estudiantes pueden aplicar su aprendizaje de manera práctica y significativa, conectando la teoría con la realidad.

En el contexto de un parcial de nivel universitario para la promoción directa de la cátedra Informática Aplicada a la Educación, la propuesta de escenario colaborativo fue un Escape Room. Uno de los desafíos fue planteado de esta manera: en una caja se encontraban muchos elementos; algunos distractores y otros debían ser observados y seleccionados. Entre ellos, un billete casi en desuso por su escaso valor actual: el de 20 (veinte) pesos moneda nacional argentina y una consigna poética: ¿Quién será el arquitecto que te lanzó a la fama oliendo a rosas?

Los estudiantes quedaron varados ante la consigna. No supieron escapar. Quisieron lograrlo utilizando IA (que estaba permitido) pero la IA no pudo darles respuesta. Para poder resolver el acertijo, debían profundizar la mirada desde muchos

CAPITULO EDUCACIÓN

enfoques que no supieron coordinar: historia, detalles gráficos del billete, comprensión de la metáfora, etc. Fue un caso típico de paradigma STEAM y metodología activa. Había que investigar, pero también identificar los cruces disciplinarios que surgían desde una sola pregunta. Y los contenidos de la memoria stockeada no eran suficientes para enfrentar el reto. Es un ejemplo típico de lo que podemos llevar al aula para fomentar el desarrollo de respuestas creativas desde el pensamiento lógico, formal, crítico. Ante la reflexión con los estudiantes, que tuvieron que solicitar un comodín para escapar de la situación, llegada la instancia de la metacognición, todos pudieron reconocer que ni la reproducción memorística de contenido (en un extremo) ni la implementación desafortunada de la IA los prepara para situaciones en las que deben dar respuestas enlazadas a múltiples enfoques.

Muchas estrategias escolares que ya hemos implementado nos invitan a pensar la necesidad de una experiencia de producción y socialización del conocimiento que tenga la clave en inventar para aprender y socializar para comprender, tomando letra desde los manifiestos de la cultura maker tan promocionada hoy entre los talleristas y emprendedores DIY⁹⁰. Está visto que, con las improntas mediáticas de TikTok, Instagram y Youtube, las sociedades de aprendientes se retroalimentan. La lógica del lifelong learning se va dilucidando como clara propuesta de un futuro que no es una aventura del mañana, sino que ya ha comenzado hoy.

La IA puede facilitar la producción y socialización del conocimiento al permitir a los estudiantes crear contenido original y colaborar en proyectos, fomentando un

⁹⁰ “DIY” significa “Do It Yourself” que, traducido, es “Hazlo tú mismo”

aprendizaje activo y significativo. Este enfoque de "inventar para aprender" y "socializar para comprender" promueve la retroalimentación continua entre individuos y comunidades, enriqueciendo el proceso educativo. El concepto de lifelong learning enfatiza que el aprendizaje es un proceso continuo, donde la IA puede ofrecer recursos y oportunidades de formación a lo largo de la vida, adaptándose a las necesidades cambiantes de los individuos.

CONCLUSIONES FINALES

En un futuro donde la IA se fortalece en improntas y lógicas que interpelan por el amplio abanico de alternativas potenciadoras, tanto para el saber social como para los estudiantes, los docentes deberían jugar un papel fundamental como diseñadores de experiencias de aprendizaje, creando entornos significativos que integren la tecnología. Además, deberán actuar como facilitadores del aprendizaje, guiando a los estudiantes en el desarrollo de habilidades como la creatividad y el pensamiento crítico. Para lograrlo, los docentes deberían prepararse más como mentores que como oradores que transmiten contenidos acabados; está visto que la dimensión cognitiva es una capacidad netamente humana, pero que lo que hoy alegamos como conocimiento, en muchos aspectos podría ser solo información y es finita en cuanto a oportunidad, claridad, temporalidad y certeza; deberían considerar que implica apoyar el crecimiento personal y profesional de los estudiantes que, a su vez, deberán insertarse, laboralmente hablando, en un mundo en constante cambio y vertiginosas improntas. La IA no nos atrapa impidiendo salidas. La oportunidad está en el desarrollo creativo de las inteligencias humanas mediatizando procesos de construcción de conocimiento con IA.

CAPITULO EDUCACIÓN

Ni enlatados de reproducción ni encerrados en cartón. Creatividad, emocionalidad, humanidad. Ahí está la puerta principal para salir al futuro.

BIBLIOGRAFÍA o REFERENCIAS

Atencio-González, R., Bonilla-Ron, D., Miles-Flores, M., & López-Zavala, S. (2023). Chat GPT como Recurso para el Aprendizaje del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios. *CIENCIAMATRIA*, 9(17), 36-44. Disponible en: <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1121>

Castillejos López, B.(2022). Inteligencia artificial y los entornos personales de aprendizaje: atentos al uso adecuado de los recursos tecnológicos de los estudiantes universitarios. *Educación XXXI(60)*, marzo 2022, pp. 9-24 / e-ISSN 2304-4322 <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.001> - México. Disponible en: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/25005/23728>

Choez Calderón, C.J., & Miranda Bajaña, R.S. (2024). El rol de la inteligencia artificial en la educación inclusiva: Oportunidades y retos para la enseñanza personalizada. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*. Disponible en: <https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/303/281>

Duque-Rodríguez, JA. -Piña Ferrer, LS.- Isea Argüelles, JJ, & Comas Rodríguez, R. (2024). Aprendizaje tecnológico desde los primeros años de escolaridad en la era de la inteligencia artificial. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1247> - *Cienciamatria*. Venezuela. Disponible en: <https://www.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/1247/2090>

García, N. (2023). ¿Es ChatGPT el fin del pensamiento crítico en las aulas? Eleconomista.es. España. Disponible en:

<https://www.eleconomista.es/tecnologia/noticias/12159203/02/23/Es-Chat-GPT-el-fin-del-pensamiento-critico-en-las-aulas.html>

Fuman, M.- Fernández Nitsche, M. (2024). Curiosidad extrema: Experimentos para entrenar los superpoderes de tu cerebro. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.

Libow Martínez, S.- Stager, G. (2019). Inventar para aprender. Guía práctica para instalar la cultura maker en el aula. Editorial Siglo XXI - ISBN 9789876299220. Argentina. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/adjuntos/descarga/2300/inventar-para-aprender-guia-practica-para-instalar-la-cultura-maker-en-el-aula?disposition=inline>

Peng, M., Xie, J., Xiong, M., & Liu, Y. (2023). Artificial intelligence education in primary and secondary schools from the perspective of thinking quality. Journal of Contemporary Educational Research, 7(4), 41-46. China. Disponible en: <https://ojs.bbwpublisher.com/index.php/JCER/article/view/4875>

Tarasow, F. (2023). Bailando el uso de la Inteligencia Artificial en la Educación. Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías (Licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported License). Argentina. Disponible en: <https://flacso.pent.org.ar/novedades/opinion/bailando-el-uso-de-la-inteligencia-artificial-en-la-educacion>

CAPITULO EDUCACIÓN

RESEÑAS AUTORAS

PATRICIA BIBIANA RAMÍREZ

Analista de Sistemas de Computación. Profesora de Informática. Licenciada en Informática Educativa. Especializada en Docencia y TIC. Docente cátedra Informática Aplicada a la Educación en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica de Santa Fe. Autora de libros, artículos académicos y periodísticos y tallerista desde el diseño y la implementación de actualizaciones académicas al interior de la cultura Maker y el paradigma STEAM con clave en robótica infantil y pensamiento computacional. Ex coordinadora Nivel Inicial proyecto Tramas Digitales Gobierno de Santa Fe. Ex contenidista y docente del proyecto de capacitación en Tecnologías Educativas Ministerio Educación Provincia de Santa Fe. Directora a cargo cursos universitarios actualización pedagógica en Aprendizaje STEAM_Maker.

MARÍA ROSA FERNÁNDEZ

Soy Licenciada en Ciencias de la Comunicación y profesora de Informática en los niveles Inicial, Primario y Secundario. Hice la especialización en Tecnologías Digitales y Discapacidad de la Organización de Estados Iberoamericanos / CREATICA. Miembro del Equipo de Capacitación en Tecnologías Digitales de la UCSF, con tareas de coordinación y contenidista. A su vez, formo parte del equipo de capacitación en metodologías activas y paradigma STEAM, que está dictando la Actualización Docente en las ciudades de Avellaneda (provincia de Santa Fe), San Justo y ciudad de Santa Fe. Actualmente estoy

preparando la propuesta de trabajo final para la Maestría en Tecnología Educativa, en la Universidad Abierta Interamericana.

ANEXOS

Anexo I: Guía de trabajo para Inteligencia Artificial. Propuesta de aula para alumnos de cuarto año, Nivel Secundario, escuela San Ezequiel Moreno, Santa Fe, Argentina. Disponible en:

https://docs.google.com/document/d/1XJUz4ji17Ah4uUQc1jnBTxELIG_KSBfB6qx48Tiq_r2w/edit?usp=sharing

**METODOLOGÍA PARA DISEÑAR PLANES UNIVERSITARIOS CON
IMPACTO EN LA ECONOMÍA FAMILIAR**

**METHODOLOGY FOR DESIGNING UNIVERSITY PLANS WITH IMPACT ON THE
FAMILY ECONOMY**

Felipe Yony Gómez-Cáceres
Augusto Cahuapaza-Morales
Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
Investigación de Campo
Perú

RESUMEN

El presente trabajo propone una metodología para diseñar planes de estudio universitarios con impacto en la economía familiar, en cumplimiento de la Ley Universitaria N° 30220, que exige su actualización trienal. La clave es la participación constante de actores clave mediante grupos focales, cuestionarios y un canal de consulta en la web institucional, permitiendo contribuciones continuas para mejorar la pertinencia curricular.

La investigación se realizó en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna, Perú, en cuatro programas empresariales: Administración, Contabilidad, Ingeniería Comercial e Ingeniería en Economía Agraria. Se aplicaron 580 cuestionarios

a familias de egresados de la última década y se organizaron grupos focales con docentes y egresados para evaluar la relevancia de los cursos.

Los hallazgos revelaron áreas de mejora significativas. Se identificaron cursos poco útiles para el desempeño profesional y la economía familiar, como los relacionados con deportes. Además, solo el 61% de las familias percibe que la educación universitaria ha mejorado su situación económica, lo que indica oportunidades de optimización curricular.

La viabilidad de la metodología radica en su alineación con el marco legal vigente, aunque su éxito depende del compromiso institucional. Un enfoque participativo garantiza una mayor alineación con el mercado laboral y las expectativas económicas familiares, promoviendo un impacto social positivo. En conclusión, la incorporación de diversas voces en el diseño curricular fortalece la relevancia y efectividad de los programas académicos, justificando su implementación como estrategia clave en la educación superior.

PALABRAS CLAVE

Metodología, diseño, plan, estudio, economía, familia

ABSTRACT

This study proposes a methodology for designing university curricula with an impact on family economies, in compliance with University Law No. 30220, which requires updates every three years. The key is the continuous involvement of key stakeholders

CAPITULO EDUCACIÓN

through focus groups, questionnaires, and a consultation channel on the institutional website, allowing ongoing contributions to enhance curricular relevance.

The research was conducted at the National University Jorge Basadre Grohmann in Tacna, Peru, focusing on four business programs: Administration, Accounting, Commercial Engineering, and Agricultural Economics Engineering. A total of 580 questionnaires were administered to the families of graduates from the past decade, and focus groups were organized with faculty and alumni to assess course relevance.

Findings revealed significant areas for improvement. Some courses, such as those related to sports, were deemed less useful for professional performance and family economic well-being. Additionally, only 61% of surveyed families perceived that higher education had improved their economic situation, indicating opportunities for curricular optimization.

The methodology's feasibility lies in its alignment with current legal frameworks, though its success depends on institutional commitment. A participatory approach ensures better alignment with labor market needs and family economic expectations, fostering a positive social impact. In conclusion, incorporating diverse perspectives into curriculum design strengthens the relevance and effectiveness of academic programs, justifying its implementation as a key strategy in higher education.

KEYWORDS:

Methodology, Design, Plan, Study, Economy, Family

INTRODUCCIÓN

La universidad, es el nivel máximo en todo sistema educativo mundial. En el Perú, luego de la publicación de la Ley Universitaria, Ley N° 30220 (Diario El Peruano, 2014), se obliga a todas las universidades, modificar diferentes condiciones básicas educativas, con el objetivo de mejorar la calidad de las mismas y así puedan obtener la licencia universitaria. Dentro de la ley, se considera que el plan de estudios de todos los programas de estudio, cambien cada tres años. Han pasado más de 10 años desde la publicación de ley, sin embargo, no se tiene ninguna propuesta metodológica, por parte de los organismos estatales, que facilite la comprensión de ¿qué cambiar?, ¿por qué cambiarlo? y ¿cómo cambiarlo? Uno de los objetivos intrínsecos de las personas que ingresan a la universidad, está en lograr un grado o título para obtener un nivel de ingreso económico, que sea un aporte importante a su economía familiar, por lógica, los planes de estudio deberían de permitir ello, porque la actividad profesional, les puede otorgar una remuneración mayor. Los programas de estudio relacionados a áreas empresariales, deberían de ser las que más aporte den, pues el conocimiento de ellos, en sus planes de estudio, se relacionan directamente con las economías, ya sean a nivel macroeconómico como microeconómico.

La Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, de gestión pública, ubicada en la ciudad de Tacna, al sur del Perú, licenciada desde el 2016 ⁹¹, tiene cuatro programas profesionales relacionados directamente con el área empresarial: ingeniería comercial, contabilidad, ingeniería en economía agraria y administración. Parte del perfil

⁹¹ <https://www.sunedu.gob.pe/sunedu-otorga-licenciamiento-institucional-universidad-nacional-jorge-basadre-grohmann/>

CAPITULO EDUCACIÓN

del egresado de estos programas profesionales, se centra en tener un conocimiento para mejorar la economía familiar. El último plan de estudio se modificó en el año 2021 y su próxima modificación debió darse en el año 2024. El objetivo principal de la investigación fue proponer una metodología para diseñar planes de estudio universitarios que tengan impacto en la economía familiar, considerando para ello los cuatro programas profesionales ya mencionados, por eso es que se consideró analizar cada plan de estudios seleccionar cuales eran los que intervenían directamente con las economías familiares. La metodología desarrollada, permitirá a los programas de estudio, mejorar, modificar o actualizar sus planes de estudio, haciendo uso, entre otros aspectos, de la primera y única sala de grupo focal existente en toda la universidad y que fue lograda por el fondo económico recibido en el proyecto de investigación. Tener financiamiento para hacer investigación logrando implementar ambientes, como una sala de grupo focal y comprobar que esta puede ser un aporte más a una metodología, fue la justificación antes y durante la investigación desarrollada.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Para el desarrollo de la propuesta, se estableció una conceptualización clara de las actividades dentro de la investigación, considerando diversas fuentes relevantes. En particular, se tomaron en cuenta documentos oficiales del Ministerio de Educación del Perú, tales como la Guía de Elaboración de Planes de Estudio, la Guía sobre el Sistema de Educación Universitaria: República del Perú y el Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria. Además, se realizó una revisión exhaustiva de otras fuentes disponibles en internet relacionadas con la estructura y diseño de planes de estudio a nivel universitario.

A partir de esta recopilación y análisis de información, se determinó que los planes de estudio son documentos fundamentales que definen la estructura de los programas educativos en cualquier nivel. Estos establecen una secuencia lógica de cursos que los estudiantes deben desarrollar, especificando sus características esenciales, tales como la carga horaria, los créditos académicos, los contenidos programáticos y los criterios de evaluación. A través de un análisis crítico, se identificó que los planes de estudio desempeñan un rol clave en la formación de competencias, ya que establecen las capacidades que los estudiantes adquieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este hallazgo motivó a los autores, todos docentes universitarios, a reflexionar sobre el proceso de actualización de los planes de estudio y su impacto en la calidad educativa. Se observó que, históricamente, la metodología predominante para la actualización curricular ha consistido en revisar planes de estudio de otras universidades y, mediante una estrategia de benchmarking, estructurar un nuevo plan. Sin embargo, esta práctica evidencia una falta de metodologías estandarizadas que sirvan como guía para diseñar planes de estudio alineados con las necesidades del entorno social y laboral.

Este vacío metodológico podría ser una de las razones por las cuales la universidad se percibe como desconectada de la realidad, una crítica recurrente en la sociedad Tacneña. La ausencia de un marco claro para la elaboración de planes de estudio puede limitar su capacidad de responder a las demandas del mercado laboral y de la sociedad en general, lo que refuerza la necesidad de desarrollar enfoques más estructurados y contextualizados para la planificación curricular en la educación superior.

CAPITULO EDUCACIÓN

Un plan de estudios es una guía estructurada que organiza y secuencia las experiencias de aprendizaje, contenidos, metodologías y evaluaciones que una institución educativa considera esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes. Se consideró las definiciones de tres autores destacados en el ámbito educativo:

1. **Ronald C. Doll:** Define el plan de estudios como "todas las experiencias que los estudiantes tienen bajo la dirección de la escuela" (Doll, 1996, p. 15). Esta definición enfatiza que el currículo abarca no solo los contenidos académicos, sino también las experiencias extracurriculares y el ambiente escolar que contribuyen al aprendizaje del estudiante.

2. **César Coll Salvador:** Señala que el plan de estudios es "un proyecto que preside las actividades educativas escolares, que expresa intenciones y regula procesos, y que se concreta en un programa de actividades de enseñanza y aprendizaje" (Coll Salvador, 1991, p. 23). Esta perspectiva destaca la función del currículo como guía de las actividades educativas y su papel en la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3. **Lawrence Stenhouse:** Propone que un plan de estudios es "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (Stenhouse, 1987, p. 5). Esta definición subraya la naturaleza flexible y reflexiva del currículo, sugiriendo que debe ser susceptible de evaluación y adaptación continua.

Así como los autores citados anteriormente, se puede ver en otros autores más que dan conceptualizaciones sobre planes de estudio, pero que, en el momento de

climatizarlas, es decir, adaptarlas a un medio, no se logra un consenso en la metodología que puede ser una alternativa para ello.

Estas definiciones resaltan la complejidad del plan de estudios, que incluye no solo la selección de contenidos, sino también la planificación de experiencias de aprendizaje, métodos de enseñanza y evaluación, todo orientado al desarrollo integral del estudiante.

La pandemia reciente, de COVID-19, permitió identificar la potencialidad que tienen las TIC, en los procesos de enseñanza aprendizaje, (Manrique-Tejada, et al., 2023), sin embargo, no solo es suficiente considerar el uso de las TIC como interventor en la educación, sino que puede ser parte integral de un método.

Por otro lado, para la Economía Familiar, se aceptó la conceptualización de ser el resultado del nivel de información que tiene una unidad familiar sobre economía, a nivel macroeconómico, como microeconómico. Se discute, sobre el sustento del perfil del egresado de las cuatro carreras profesionales, llegando a la conclusión que el conocimiento de economía familiar debería ser de superior en los estudiantes, egresados y profesionales de las cuatro carreras profesionales empresariales sobre todas las demás carreras, por lo que sus economías deben de ser afectadas favorablemente.

Los antecedentes empleados, inician con lo propuesto por Díez y Sánchez (2015), quienes señalaron que en la universidad hay todo un universo de estudiantes y se tiene que asegurar la capacidad de los docentes, en impartir igualmente las oportunidades para todos, por eso, los planes de estudio se relacionan con la

CAPITULO EDUCACIÓN

metodología que utilizan y lograr las competencias que se desea, tomando en cuenta el amplio rango de habilidades sensoriales, motrices, cognitivas, efectivas y lingüísticas que se puedan presentar. Las consideraciones de competencias, son también abordadas por Castellanos-Ortega et al., (2021), en un análisis al servicio de medicina intensiva, en la cual se aprecia que los métodos aplicados, bajo el denominado CoBaTrICE - Capacitación basada en competencias en medicina intensiva en Europa - cuyo objetivo es que un profesional de cualquier lugar del Mundo tenga las mismas competencias para la ejecución de su profesión; este método comprende 13 secciones, de las cuales 12 corresponde a dominios que deben de dar y una relacionada a las ciencias básicas. Su trabajo concluyó que si es facilitador el uso de una metodología para lograr las competencias mínimas requeridas por los profesionales de medicina intensiva ⁹². En esta misma área de ciencias de la salud, se apreció también lo que Trípodoro et al., (2024) indicaron en la metodología Delphi, para establecer un nuevo currículo en la medicina paulatina en Argentina. El método considera la presencia de expertos, que luego de un análisis dan una opinión, en el caso de su investigación, invitaron a 250 y asistieron 85, que dieron respuesta a dos rondas y concluyen con 10 recomendaciones a tomar en cuentas en el currículo a proponer. Así como se puede ver estas metodologías para diseñar planes, es se puede ver la importancia también de evaluar los resultados de las competencias que plantean. Pirela y Cortés (2014) compararon dos experiencias de universidades, una en México (Universidad Nacional Autónoma de Ciudad Juárez) y otra en Venezuela (Universidad del Zulia), evaluando en ambas el desarrollo de sus competencias informacionales, esto lo hicieron haciendo una revisión crítica de los

⁹² <http://privada.semicyuc.org/sites/default/files/traduccioncobatrace.pdf>

planes y programas institucionales. Concluyen que a pesar de los éxitos que ambas pueden tener, no se podría indicar que ambas universidades sean alfabetizadas computacionalmente.

Por otro lado, Martínez et al. (2013), investigan un caso de estudio para el diseño curricular en la educación universitaria, por lo que consideraron, en su diseño cualitativo, el reto de implementar planes de estudio que se vayan adecuando a los cambios propios de los tiempos. Concluyen que es la experiencia de los docentes, la principal fortaleza para el diseño curricular, que va junto con la cultura del docente.

Alonso et al. (2021), señalaron que aun en las universidades, no se logra que las competencias den resultados como lo que se plantea en los planes de estudio, estableciendo una metodología, que toma como base el hecho de proponer el desarrollo y evaluación de proyectos formativos. Luego de aplicar su metodología concluyen que si favorece la formación de competencias profesionales en los estudiantes de Ingeniería Mecánica de la Universidad de Holguín de Cuba. Crespo-Cabuto et al. (2021), introducen una investigación señalando que se debe de dar una gestión curricular holística en el modelo de competencias, luego de analizar 172 profesionales de educación en una rúbrica, concluyen que la planeación del perfil y el proceso de egreso, aún no cubren las necesidades sociales donde se desarrollará el futuro profesional. Las conclusiones señalan que aun cuando en ambas universidades se han desarrollado importantes experiencias para desarrollar competencias informacionales en estudiantes, no se las puede considerar como instituciones educativas alfabetizadas informacionalmente.

CAPITULO EDUCACIÓN

Desde la perspectiva de Manrique (2022), existe una interconexión significativa entre los planes de estudio universitarios en áreas empresariales y la economía familiar, lo que subraya la necesidad de una educación de calidad que prepare a los estudiantes no solo para integrarse exitosamente en el mercado laboral, sino también para generar un impacto positivo en el bienestar económico de sus hogares y comunidades. La formación en disciplinas como administración, finanzas, contabilidad y emprendimiento proporciona a los estudiantes herramientas clave para la toma de decisiones estratégicas, la optimización de recursos y la identificación de oportunidades de negocio, lo que puede traducirse en una mayor estabilidad y crecimiento financiero tanto a nivel personal como colectivo.

Asimismo, el aprendizaje de habilidades empresariales fomenta el desarrollo de una mentalidad proactiva y resiliente, permitiendo a los egresados adaptarse a un entorno económico en constante cambio y contribuir activamente a la generación de empleo y el impulso de la economía local. De esta manera, la educación universitaria en áreas empresariales no solo empodera a los individuos para mejorar su situación financiera, sino que también actúa como un catalizador de progreso social, fortaleciendo la sostenibilidad económica de las familias y reduciendo la desigualdad en el acceso a oportunidades.

Además, la educación universitaria desempeña un papel crucial en la mejora de la economía familiar, ya que incrementa el capital humano y, en consecuencia, la productividad y los ingresos de los individuos. La teoría del capital humano sostiene que la educación es una inversión estratégica que potencia las habilidades, conocimientos y

competencias de las personas, lo que se traduce en mayores oportunidades laborales, salarios más elevados y una mayor estabilidad económica. Asimismo, una formación académica sólida no solo beneficia a los individuos, sino que también contribuye al desarrollo social y económico de las comunidades, fomentando la innovación, el emprendimiento y la movilidad social ascendente. En este sentido, la educación superior actúa como un motor de crecimiento que permite a las familias mejorar su calidad de vida y reducir las brechas de desigualdad. (Becker, 1964).

Todos estos antecedentes fueron el sustento para desarrollar la propuesta metodológica, que considera importante la intervención de las comunidades y los instrumentos a emplear, siendo cuantitativos y cualitativos, para así lograr una información que permita tomar decisiones.

MARCO METODOLÓGICO

Considerando que se logró el nivel 2 de Technology Readiness Levels (TRL) y Commercial Readiness Level (CRL), y que buscó aportes a los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) 4, se consideró los enfoques cualitativo y cuantitativo, tomando para ello, la intervención de la comunidad universitaria, con 580 cuestionarios aplicados a las familias de egresados de los últimos diez años en cuatro programas de estudio empresariales: Administración, Contabilidad, Ingeniería Comercial e Ingeniería en Economía Agraria. Asimismo, se organizaron cuatro grupos focales con docentes y egresados, quienes analizaron la pertinencia de los cursos impartidos. Esta metodología empleada, sería la propia validación de lo que se otorgue como propuesta metodológica.

CAPITULO EDUCACIÓN

Su análisis permitió el uso de estadística descriptiva, en relación a las medidas de tendencia central.

ANÁLISIS

Para lograr la propuesta es que se determinó la siguiente secuencia:

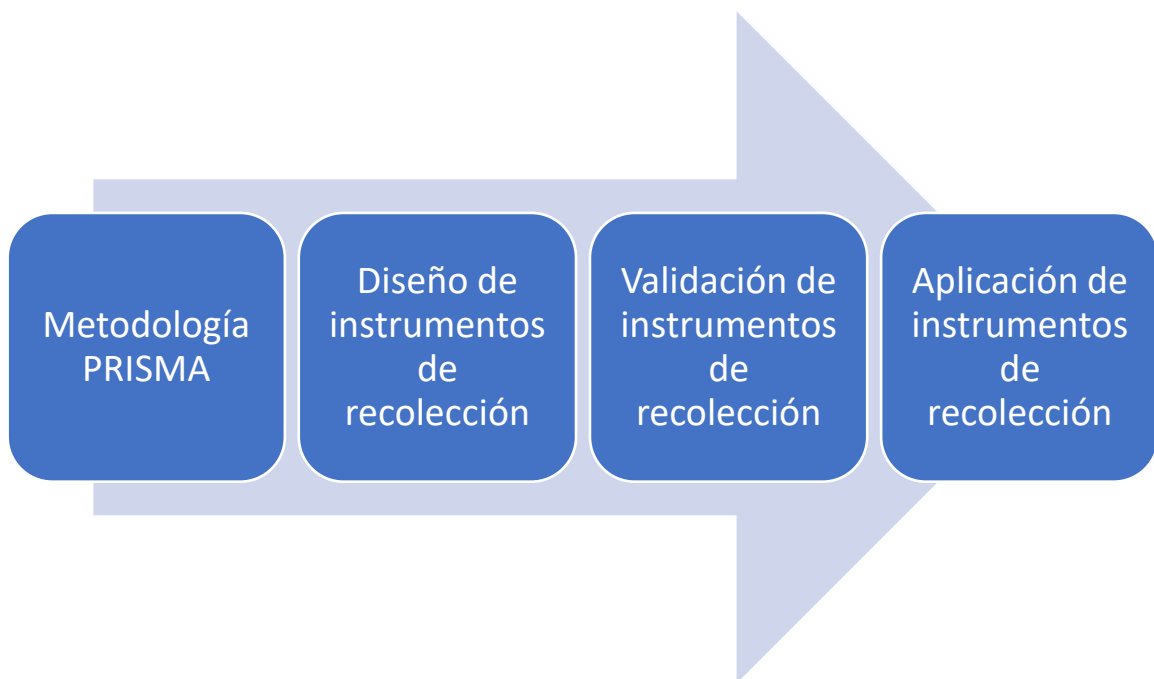


Figura 1. Secuencia previa al diseño metodológico

Los autores presentan la propuesta para ejecutar el diseño metodológico, sustentado en una revisión sistemática previa, para la cadena de búsqueda plan de estudio y economía familiar. El resultado de PRISMA fue seis autores, los mismos que

delimitan los instrumentos a cuantitativos y cualitativos, que son validados y aplicados. Por la ficha documental, se analiza los perfiles de ingreso y egreso de las cuatro carreras profesionales, tomando en consideración que las cuatro tienen como objetivo mejorar las economías familiares, por intermedio del conocimiento que imparten. Lo que motivó a revisar los planes de estudio de cada una de las cuatro carreras profesionales y posterior a ello, seleccionar aquellos cursos que intervendrían directamente en la economía familiar. El sistema peruano mantiene, como todo el Mundo, una categorización para el pago de impuestos, en este caso son cinco categorías:

- Primera categoría: acciones, bolsa de valores
- Segunda categoría: alquileres de vehículos
- Tercera categoría: empresas o negocios con RUC
- Cuarta categoría: recibo por honorarios (trabajador independiente)
- Quinta categoría: planillas (trabajador dependiente)

Cabe recordar, que la metodología propuesta se ejecutó hasta antes del diseño del plan, pues este deberá de darse por un comité con el análisis de los resultados obtenidos. Esta metodología, busca en su primer momento (ver figura 2), la selección de cursos que se relacionen con las características del perfil de egreso, en otras palabras, si el perfil de egreso dice: dominar la información de la economía familiar, esta se puede analizar. Para el caso de la investigación, luego de revisar todos los cursos de los planes de estudio se compiló a 34 cursos, de un total de 144 cursos entre los cuatro programas de estudio:

- Administración de procesos

CAPITULO EDUCACIÓN

- Administración o gestión de recursos o talento humanos
- Auditoría relacionada a la gestión privada
- Auditoria relacionada a la gestión pública
- Comercio o negocios internacionales
- Contabilidad de costos o financiera
- Contabilidad general
- Contabilidad relacionada a la gestión privada
- Contabilidad relacionada a la gestión pública
- Control interno
- Costos y presupuestos
- Creatividad empresarial
- Econometría
- Economía
- Emprendimiento empresarial
- Emprendimiento y modelos de negocios
- Finanzas
- Fundamentos para los negocios
- Gerencia estratégica
- Gerencia, formulación y evaluación de proyectos
- Gestión de la calidad
- Gestión pública
- Investigación de mercados
- Legislación laboral, tributaria y empresarial

- Logística
- Marketing
- Mercado de valores y de capitales
- Normas contables
- Plan de negocios
- Planeamiento estratégico
- Procesos tecnológicos agrarios
- Pronósticos en los negocios
- Tecnologías para negocios
- Teoría o S.I.G para toma de decisiones

Al aplicar el cuestionario, se obtuvo el siguiente resultado:

CAPITULO EDUCACIÓN

Tabla 1. Cursos que mejoran la economía familiar

Curso	Porcentaje	Posición
Contabilidad general	44%	1°
Economía	39%	2°
Marketing	37%	3°
Finanzas	34%	4°
Costos y presupuestos	32%	5°
Contabilidad de costos o financiera	29%	6°
Emprendimiento empresarial	25%	7°
Logística	23%	8°
Plan de negocios	22%	9°
Administración o gestión de recursos o talento humanos	20%	10°
Gestión pública	20%	11°
Creatividad empresarial	19%	12°
Comercio o negocios internacionales	18%	13°
Investigación de mercados	18%	14°
Administración de procesos	17%	15°
Emprendimiento y modelos de negocios	17%	16°
Control interno	16%	17°
Planeamiento estratégico	16%	18°
Gestión de la calidad	15%	19°
Gerencia estratégica	14%	20°
Tecnologías para negocios	14%	21°
Contabilidad relacionada a la gestión privada	13%	22°
Fundamentos para los negocios	13%	23°
Contabilidad relacionada a la gestión pública	13%	24°
Auditoría relacionada a la gestión pública	12%	25°
Legislación laboral, tributaria y empresarial	12%	26°
Normas contables	10%	27°
Gerencia, formulación y evaluación de proyectos	10%	28°
Mercado de valores y de capitales	9%	29°
Pronósticos en los negocios	8%	30°
Auditoría relacionada a la gestión privada	6%	31°
Teoría o S.I.G para toma de decisiones	6%	32°
Econometría	5%	33°
Procesos tecnológicos agrarios	3%	34°

Como se puede ver en la tabla anterior, ninguno de los cursos supera la mediana, es decir, no hay más de la mitad de la comunidad que diga este curso es el que me favoreció en mejorar la economía familiar. El primer percentil muestra que los cursos que

más favorecen la economía familiar están entre el 25% a 44%, para el caso del último percentil se puede ver que va de 3% a 9%, entonces, existe la posibilidad de sustituir cursos, o mejorarlos para que logren estar dentro de los primeros percentiles. Además, de este mismo cuestionario, se visualiza que el 88% indicó que el conocimiento de la universidad si le permitió mejorar su economía familiar, sin embargo, se tiene un 12% que no lo percibe así.

Si el plan de estudio mantiene un objetivo, con el cual se den las competencias y las capacidades del perfil del egresado, estas deben de ser evaluadas por la propia comunidad, para ver qué cambios se pueden dar en los cursos que conforman el plan.

Otro de los instrumentos que propone la metodología, es cualitativo, dado por el grupo focal y las entrevistas, los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

CAPITULO EDUCACIÓN

Tabla 2. *Análisis Cualitativo de Datos Grupo Egresados y Profesionales*

	Teoría fundamentada (Realidad social de los individuos que explica el fenómeno del estudio)	Análisis de contenido: (de la transcripción de entrevistas)	Análisis temático (Patrones)
¿El plan de estudio favorece la economía familiar?	Si, en una línea de tiempo, ya sea por encontrar trabajo o ser independiente	Si, pero no es inmediato, para alguna demora más para otros menos	No hay una satisfacción plena entre lo que estudiaron y economía familiar
¿Qué se puede modificar?	El plan de estudios no se adapta a la realidad actual y los docentes carecen de metodologías para desarrollar mejor esos cambios	Existen cursos que no deben de hacer perder el tiempo, así como docentes que no saben como enseñar	Cursos que no deben estar en los planes de estudio
¿La propuesta metodológica fortalecerá los cambios cada tres años de los planes de estudio ?	Si, no se ha tenido antes un acercamiento en esta sala de grupo focal	Al fin se podrá adaptar los cambios	Demuestran una satisfacción por la metodología que recién se va a desarrollar y están dispuestos a seguir participando en los grupos focales

Los grupos focales permiten información que puede ser tan general o detallada como uno determine en su análisis, para el caso de la presente investigación, se tomó en forma general y se dejó al moderador la amplitud de seleccionar la secuencia, para determinar los resultados expuestos en la tabla 2 y 3, sin embargo, en las grabaciones, se aprecia como los participantes dan detalles que son empleados, como el caso de los cursos de arte o educación física. Los observadores de las respuestas gestuales y comportamientos de los grupos focales tienen también una percepción que favorece los

resultados, debiendo ser estos los encargados de formar los comités que modificarán el plan de estudios.

Tabla 3. Análisis Cualitativo de Datos Grupo Docentes

	Teoría fundamentada (Realidad social de los individuos que explica el fenómeno del estudio)	Análisis de contenido: (de la transcripción de entrevistas)	Análisis temático (Patrones)
¿El plan de estudio favorece la economía familiar?	No a todos, pues el conocimiento impartido deberá de ejecutarse según las características y oportunidades de los estudiantes	No siempre, hay de analizar como los estudiantes intervienen en la sociedad	No están de acuerdo
¿Qué se puede modificar?	Siempre es perfectible	Cumplir con la ley cada tres años	Debe modificarse
¿La propuesta metodológica fortalecerá los cambios cada tres años de los planes de estudio ?	Si, antes no existía este proceso, por lo que debe de implementarse a nivel mayor	Con la sala de grupo focal y los espacios creados ahora, si se tiene una metodología que nos guíe	Alegría por una metodología que puede ser perfectible

La posición de respuestas de la tabla 2 y de la 3, es ampliamente notoria, pues los egresados y profesionales mantienen una posición de éxito, mientras que los docentes son más perfeccionistas, desde el punto de vista que todo puede mejorar, sin

CAPITULO EDUCACIÓN

embargo, en las personas que están detrás del espejo de la sala de grupo focal, pueden ver u oír las veces que vean pertinente y lograr sus propias conclusiones.

Por último, el instrumento de entrevista a profundidad, mostró que las autoridades están contentos al tener una primera sala grupo focal, la misma que permitirá conocer más a los empleadores y emprendedores, para mejorar los perfiles de ingreso y egreso. Consideraron también que la metodología ejecutada y que será propuesta, es el punto de partida para la implementación de la misma en otros programas de estudio de la universidad.

PROPUESTA

La metodología considera ocho momentos, de los cuales siete se han presentado en la presente investigación y el último se tiene hasta diciembre del 2024 para proponer el cambio. según ley:

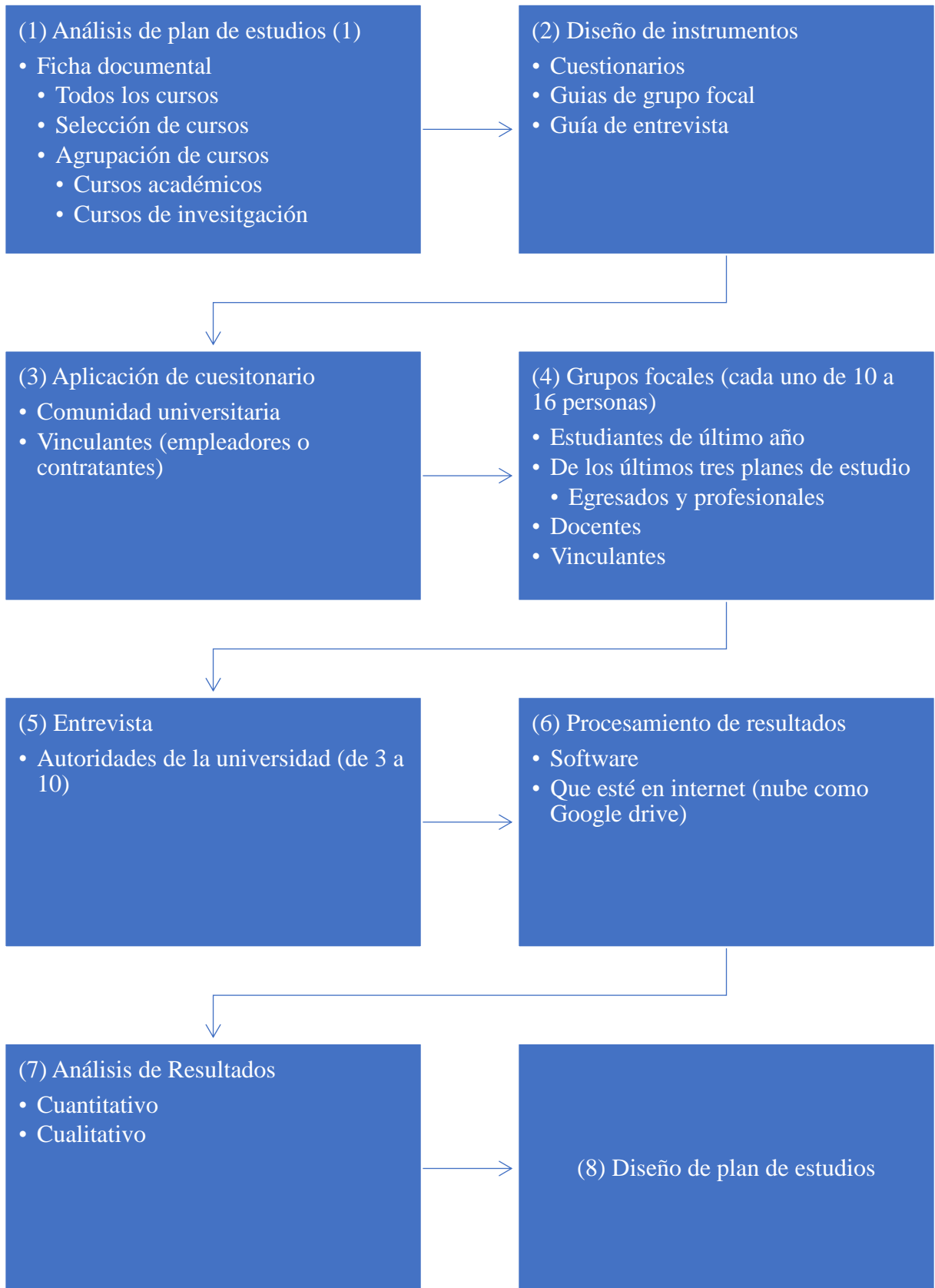


Figura 2. Secuencia de la metodología

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación resaltan la importancia de adoptar una metodología participativa en la actualización de los planes de estudio universitarios, especialmente en lo que respecta al impacto en la economía familiar. La combinación de datos cuantitativos y cualitativos ha permitido identificar tanto fortalezas como áreas de mejora en los programas empresariales analizados, lo que proporciona una base sólida para futuras reformas curriculares. Este enfoque se alinea con la literatura existente que enfatiza la necesidad de un diseño curricular que no solo responda a las demandas académicas, sino que también se adapte a las realidades socioeconómicas contemporáneas (Tovar & Sarmiento, 2024; Murillo, 2024).

El análisis cuantitativo revela que, de los 34 cursos evaluados, ninguno supera la mediana en la percepción de impacto en la economía familiar. Aunque asignaturas como Contabilidad General, Economía y Marketing tienen valoraciones positivas, estas se distribuyen en rangos moderados, lo que sugiere que el contenido y la metodología de enseñanza podrían ser optimizados para aumentar su relevancia práctica (Rojas-Galvis & López-Ríos, 2022; González, 2023). Este hallazgo es consistente con estudios previos que abogan por una revisión curricular continua y adaptada a los contextos actuales (Carrascal, 2023; Cely-Salazar & Urquijo, 2022). La necesidad de una formación que vincule teoría y práctica es fundamental, ya que esto puede facilitar una mejor inserción laboral y fomentar el emprendimiento, contribuyendo así a la mejora económica de las familias (Castro, 2024; Carrascal, 2024).

Desde una perspectiva cualitativa, las entrevistas y grupos focales han revelado percepciones diversas entre egresados, profesionales y docentes. Los egresados y profesionales reconocen que la formación universitaria tiene un impacto positivo en la economía familiar, aunque este es gradual y no inmediato. Por su parte, los docentes subrayan la necesidad de actualizar los contenidos para alinearlos con las demandas del mercado laboral y la realidad social (Losada, 2024; Torres, 2022). Esta discrepancia en las percepciones destaca la complejidad de diseñar un currículo que satisfaga tanto las expectativas académicas como las económicas, lo que refuerza la importancia de procesos participativos y de retroalimentación continua en el diseño curricular (Cely-Salazar & Urquijo, 2022; Rueda & Gómez, 2023).

La metodología propuesta, que incluye un canal de consulta en la web institucional y la implementación de grupos focales, se presenta como una herramienta innovadora y replicable. Este enfoque no solo cumple con las exigencias legales de actualización de los planes de estudio, sino que también se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva y de calidad (Sepúlveda, 2023; Arias-Garrido, 2024). La integración de diversas perspectivas en el proceso de evaluación curricular permite una adaptación más dinámica, abordando tanto las necesidades teóricas como las demandas prácticas del entorno laboral (Cayllahua, 2024; Valdebenito, 2024).

No obstante, es crucial considerar las limitaciones de este estudio. La muestra se restringió a cuatro programas empresariales de una única institución, lo que podría limitar la generalización de los resultados a otros contextos o áreas del conocimiento. Además,

CAPITULO EDUCACIÓN

la dependencia de autoinformes en la recolección de datos y la posible influencia del contexto institucional pueden haber introducido sesgos en las percepciones de los participantes (Ramírez, 2023; Mariscal-Ramos, 2023). Estos aspectos deben ser abordados en investigaciones futuras, ampliando la muestra y diversificando los indicadores de evaluación para obtener una visión más completa del impacto curricular en la economía familiar (Páez-Herrera et al., 2023; Ceballos, 2023).

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la presente investigación subrayan la necesidad de implementar un proceso de actualización curricular que sea dinámico y participativo. La metodología propuesta ofrece un camino viable para la optimización de los planes de estudio, permitiendo que la formación universitaria no sólo cumpla con los requisitos legales y académicos de cambiar cada tres años, sino que también contribuya significativamente al bienestar económico de las familias y al desarrollo socioeconómico en general.

La aplicación del cuestionario reveló que el 88% de las familias encuestadas percibió que el conocimiento adquirido durante la formación universitaria contribuyó a mejorar la economía familiar, en contraste con el 12% que no observó dicho impacto. Este hallazgo general indica una tendencia positiva, aunque también sugiere la existencia de discrepancias en la percepción de la efectividad de los planes de estudio.

El enfoque cualitativo se apoyó en la realización de grupos focales y entrevistas a profundidad, lo que permitió explorar las percepciones de diferentes actores involucrados

en el proceso curricular. Los resultados de estos análisis se sintetizan en las Tablas 2 y 3.

Los docentes reconocieron que, si bien el plan de estudios cumple con su función en términos generales, existe un consenso sobre la necesidad de ajustes que permitan un mayor alineamiento con las demandas del entorno socioeconómico y laboral.

La convergencia de los datos cuantitativos y cualitativos sugiere que, aunque existe una percepción mayoritaria favorable respecto al impacto de la formación universitaria en la economía familiar, se identifican áreas específicas del currículo que requieren una revisión y ajuste. Los resultados respaldan la necesidad de un proceso dinámico y participativo en la actualización de los planes de estudio, lo que se alinea tanto con las exigencias de la Ley Universitaria N° 30220 como con las demandas del mercado laboral y el entorno social actual. Asimismo, la metodología propuesta será un aporte a mejorar la calidad educativa en la universidad y permitirá ser medio de verificación para la renovación de licencia de funcionamiento.

REFERENCIAS

Alonso Betancourt, L., Larrea Plúa, J., & Moya Joniaux, C. (2020). Metodología para la formación de competencias profesionales en estudiantes universitarios mediante proyectos formativos. *Transformación*, 16(3), 544-566.

Arias-Garrido, J. (2024). Percepción del estudiantado universitario acerca de metodologías innovadoras mediadas por tecnologías en una universidad chilena.

Formación Universitaria. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062024000100045>

CAPITULO EDUCACIÓN

Becker, G. (1964). Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago: University of Chicago Press.

Carrascal, J. (2023). Formando emprendedores en el programa de Administración de Empresas de la Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña. *Reice Revista Electrónica de Investigación en Ciencias Económicas*. <https://doi.org/10.5377/reice.v11i21.16559>

Castellanos-Ortega, A., Broch, M., Barrios, M., Fuentes-Dura, M., Sancerni-Beitia, M., Vicent, C., . . . García-Ros, R. (2021). Análisis de la aceptación y validez de los métodos utilizados para la implementación de un programa de formación basado en competencias en un servicio de Medicina Intensiva de un hospital universitario de referencia. *Medicina Intensiva*, 45(7), 411-420.

Castro, R. (2024). Emprendimiento en el contexto educativo colombiano. *Revista Venezolana de Gerencia*. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.e11.9>

Ceballos, A. (2023). Acreditación de la formación de licenciatura en modalidad a distancia en México: realidades, reflexiones y cuestiones. *Dilemas Contemporáneos Educación Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3471>

Cely-Salazar, J., & Urquijo, M. (2022). Revisión sistemática de las características de evaluación curricular en programas académicos de pregrado a través del método PRISMA-NMA. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*. <https://doi.org/10.22458/caes.v13i2.4415>

Coll Salvador, C. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós.

Crespo-Cabuto, A., Mortis-Lozoya, S., & Herrera-Meza, S. (2021). Gestión curricular holística en el modelo por competencias: Un estudio exploratorio. *Formación universitaria*, 14(4), 3-14.

Diario Oficial el Peruano. (2014). Ley Universitaria, Ley N° 30220. Obtenido de <https://diariooficial.elperuano.pe/pdf/0021/ley-universitaria-30220.pdf>

Diez Villoria, E., & Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta*, 43(2), 87-93.

Doll, R. (1996). *Curriculum Improvement: Decision Making and Process* (Vol. 9). Allyn and Bacon.

González, A. (2023). La evaluación del aprendizaje desde el enfoque por competencias en educación superior. *Línea Imaginaria*. <https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v2i16.2226>

Losada, M. (2024). Implementación del currículo por competencias en la educación superior. Una herramienta para la evaluación. *CII*. <https://doi.org/10.47554/cii.vol14.2023.pp327-332>

Manrique Tejada, R. (2022). Implementación de las normativas peruanas de investigación, desarrollo tecnológico, innovación y emprendedurismo en la

CAPITULO EDUCACIÓN

plataforma web OC TAC para mejorar la gestión de la producción intelectual universitaria del Perú, 2021. Tacna: Universidad Privada de Tacna.

Manrique-Tejada, I. M., Manrique-Tejada, R., & Alferez-Manrique, A. (2023). Pandemic and Information and Communication Technologies for Reducing Bias Among University Graduates and Postgraduate Students. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 23(15).

Mariscal-Ramos, A. (2023). El paradigma educativo transcomplejo en la especialidad de Medicina Física y Rehabilitación. *Memoria del Posgrado*. <https://doi.org/10.53287/okiv8190eb76e>

Martínez, M., Pastor Verdú, M., Lozano Cabezas, I., & Carrasco Embuena, V. (2013). Diseño curricular en la educación universitaria: estudio de caso. *Magister*, 25(1), 1-9.

Murillo, J. (2024). Evaluación curricular en la educación superior: Un enfoque desde el modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto). *Latam Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2940>

Páez-Herrera, J., et al. (2023). Evaluación de los aprendizajes en los modelos curriculares basados en competencias en educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6393

Pirela Morillo, J., & Cortés Vera, J. (2014). El desarrollo de competencias informacionales en estudiantes universitarios: Experiencia y perspectivas en dos universidades latinoamericanas. *Investigación bibliotecológica*, 28(64), 145-172.

Ramírez, J. (2023). Repensar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la educación superior: Una revisión de la política educativa. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i40.519>

Rojas-Galvis, A., & López-Ríos, J. (2022). Implementación de las escalas de evaluación formativa OSATS en habilidades técnicas aplicadas en el laboratorio de microcirugía. *Revista Colombiana de Cirugía*. <https://doi.org/10.30944/20117582.1070>

Rueda, A., & Gomez, L. (2023). Integración curricular, un camino para el proceso de formación en el área de la salud, una perspectiva desde la Medicina Veterinaria. *Revista Sistemas de Producción Agroecológicos*. <https://doi.org/10.22579/22484817.973>

Sepúlveda, J. (2023). Educación financiera para el desarrollo sostenible. *Prometeica - Revista de Filosofía y Ciencias*. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2023.28.14972>

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

CAPITULO EDUCACIÓN

Torres, A. (2022). Evaluación de un programa de Administración de Empresas a distancia de una institución de educación superior en Puerto Rico. *Hets Online Journal*.

<https://doi.org/10.55420/2693.9193.v12.n2.58>

Tovar, A., & Sarmiento, M. (2024). Curricular design, a shared responsibility. *Colombia Medica*. <https://doi.org/10.25100/cm.v42i4.952>

Trípodoro, V., Specos, M., Mutto, E., De Vitoc, E., & De Simón, G. (2024). Consenso Delphi sobre la formación de grado en medicina paliativa (EDUPAL-Ar). *Educación Médica*, 25(3), 100903. Obtenido de

<http://privada.semicyuc.org/sites/default/files/traduccioncobatrice.pdf>

Valdebenito, R. (2024). Estrategias de evaluación auténtica en contextos virtuales y presenciales de educación superior. Una experiencia en formación inicial docente.

*Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**.

<https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1811>

RESEÑA AUTORES

FELIPE YONY GÓMEZ CÁCERES

Es un académico peruano, Doctor en Educación y Magíster en Administración por la UNMSM, con amplia experiencia en gestión educativa y universitaria. Ha ocupado cargos directivos en la UNJBG y en otras instituciones, además de desempeñarse como docente y consultor. Su labor investigativa incluye estudios sobre gestión de recursos

humanos y la influencia de la educación en la economía familiar. Ha publicado en revistas académicas y liderando proyectos de investigación en la UNJBG.

AUGUSTO CAHUAPAZA MORALES

Es un académico peruano, Doctor en Contabilidad, Magíster en Gestión Pública; Magíster en Docencia Universitaria y Gestión Educativa. Actualmente, se desempeña como Director de la Escuela Profesional de Ciencias Contables y Financieras en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann (UNJBG) en Tacna. Su labor investigativa incluye publicaciones sobre competitividad y sostenibilidad en el Perú.

AGRADECIMIENTO

Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann

**LAS TENDENCIAS QUE SURGEN DE LAS NARRATIVAS DE LOS
MAESTROS EN EL EJERCICIO DE SU LABOR**

**THE TRENDS EMERGING FROM TEACHERS' NARRATIVES IN THE EXERCISE OF
THEIR WORK**

Diego León Durango Oquendo
Universidad Metropolitana de Educación
Ciencia y Tecnología "UMECIT"
Panamá

Investigación Cualitativa

RESUMEN

Actualmente se evidencia una innecesariedad por parte de los maestros de ser un referente de vida para sus estudiantes y su comunidad; el maestro, se quiere quitar el lastre que por años ha tenido a cuestas y desea vivir una vida un poco más abierta y alejada de estereotipos que la misma comunidad ha puesto sobre él. Dentro del acervo popular de los maestros es común escuchar frases como: "soy maestro de lunes a viernes, lo demás es mi vida privada"; "soy maestro en la escuela, mi vida privada la vivo como yo desee"; "haga lo que yo le digo, pero no lo que yo hago"; "También tengo

derecho a vivir mi vida social”. Estas tendencias en las narrativas de los maestros son cada vez más comunes.

Este discurso se personifica en las actuaciones sociales de los maestros, pues, cada vez es más recurrente algunos comportamientos indeseados y sus prácticas sociales dejan mucho que pensar. Hilando fino, existe una disparidad entre lo que el maestro predica en el aula de clases y lo que practica en su comunidad, haciendo que su discurso sea cada vez más ambiguo y pierda credibilidad; estas actuaciones sociales tienen una incidencia directa en el mundo escolar, pues, la figura del maestro se ve cada vez más desdibujada y, con ello, es inminente la pérdida de su esencia, de su quehacer como formador de personas.

PALABRAS CLAVE

Tendencias; narrativas; comportamientos sociales; formación de los estudiantes; incidencia escolar; encargo social; prácticas educativas.

ABSTRACT

Currently, there is a need for teachers to be a reference of life for their students and their community; teachers want to get rid of the burden they have been carrying for years and wish to live a life a little more open and away from the stereotypes that the community itself has placed on them. It is common to hear phrases such as: “I am a teacher from Monday to Friday, the rest is my private life”; “I am a teacher at school, I live my private life as I wish”; “do what I tell you, but not what I do”; “I also have the right to live my social life”. These trends in teachers' narratives are increasingly common.

CAPITULO EDUCACIÓN

This discourse is epitomized in teachers' social performances, as some undesired behaviors are increasingly recurrent and their social practices leave much food for thought. To put it in fine detail, there is a disparity between what teachers preach in the classroom and what they practice in their community, making their discourse increasingly ambiguous and losing credibility; these social actions have a direct impact on the school world, since the figure of the teacher is increasingly blurred and, with this, the loss of his essence, of his work as a trainer of people, is imminent.

KEY WORDS

Trends; narratives; social behaviors; students' formation; school incidence; social task; educational practices.

INTRODUCCIÓN

Desde los albores de la educación, los maestros han sido parte fundamental del desarrollo de la misma, no solo en el campo académico, sino también, en el formativo. La científicidad en el campo escolar siempre será importante para aprender nuevos conocimientos y ponerlos al servicio de la comunidad; de la misma manera, el crecimiento personal a través del seguimiento de unos códigos de comportamiento social, complementan el desarrollo formativo del ser que está en ciernes.

Los códigos de comportamiento social, al que se hace referencia, son aquellos que garantizan su cumplimiento a través de la interiorización, la apropiación y la aplicación de diferentes valores éticos y morales, que apuntan a un desarrollo convivencia de la comunidad a la que se pertenece, por ende, la formación

comportamental del ser es tan fundamental, como la instrucción académica, ergo, la balanza debe estar equilibrada.

En la actualidad cada vez son más recurrentes discursos encaminados a la falta de valores, de igual manera, se habla de una conciencia social muy baja y de un sentido común que cada vez es más imperceptible entre los habitantes; muchos son los factores que despuntan de estas actuaciones, entre otros, los pensamientos postmodernos y el individualismo exacerbado; Vélez Atehortúa (2012) aduce: “En la Postmodernidad existe un fragmentación de la Ética todo vale; la Ética es subjetiva, narcisista y hedonista, se alude el sentido de la culpa, importa más la estética que la ética. Los valores de la Postmodernidad son relativos y subjetivos” (p. 27).

Estas son las características de la sociedad actual, basada en la inconciencia de sus habitantes, donde cada vez toma fuerza la imposición de lo individual sobre lo social y donde poco y nada importa la apropiación de valores sociales; en este panorama y, no es un tema de poca monta, los escritos, las investigaciones universitarias, los Planes Decenales de Educación, los Programas de Gobierno, entre otros, deben estar orientados a la recuperación de valores sociales, a la investigación de estos fenómenos, para conocerlos, analizarlos y comprenderlos.

Desde hace dos décadas aproximadamente, el común de las conversaciones está enrutada al cuidado del planeta, el calentamiento global, a la contaminación, entre otros, mucho se ha invertido en este tema, desde la parte económica hasta la investigativa; la tendencia apunta a una preocupación importante por la vida del planeta, sin embargo, lentamente y con sigilo, crece una problemática social caracterizada por la ausencia de

CAPITULO EDUCACIÓN

valores éticos y morales y, con el pasar del tiempo, será incontrolable; por ende, es necesario que revivan los estudios del comportamiento humano, de las relaciones interpersonales, de la apropiación de valores, entre otros.

La internalización de valores, como se ha dicho en renglones anteriores, es fundamental para todas las personas, en este caso se girará la mirada a los niños, ya que ellos están en una etapa de formación como personas, como futuros ciudadanos que estarán en una sociedad que se muestra cada vez más compleja en sus relaciones interpersonales, por tanto, precisan, de un acompañamiento, coherente y activo, con el fin de que estas enseñanzas lleguen a su destino y sean bien recibidas por ellos y, además, que las apliquen en su quehacer diario.

La coherencia de las acciones, reflejadas en el trato hacia los demás, es un baluarte que deben tener las personas encargadas de impartir esta formación, de muy poco sirve que sean predicadores y dicharacheros, si sus acciones distan de sus narrativas, la coherencia de sus acciones es, lo que a la postre, observan las personas en las que se está haciendo el proceso formativo.

Para nadie es un secreto que uno de los referentes de formación y un hacedor de personalidades, es el maestro, él ha tenido la facultad secular de formar y educar personas para un futuro, tarea que requiere de una serie de caracterizaciones para poder desempeñarla, algunas de estas características son; ser ejemplo de vida para sus estudiantes, esta característica sirve como soporte a la hora de la formación y orientaciones de los mismos, el maestro lo debe tener como un principio de la vida y más cuando está bajo la mirada de sus estudiantes.

Esta investigación expondrá y ahondará en el imaginario, que cada vez es más real, sobre la imagen desdibujada del maestro; es común encontrar discursos que hacen referencia a este tema, algunos provenientes del común, de los ciudadanos de a pie, y otros, de voces autorizadas que han investigado a profundidad el tema.

Las prácticas educativas de los maestros son cada vez más cuestionadas, con el pasar del tiempo el maestro ha perdido su esencia, su identidad y cada vez es menos reconocido por su comunidad, estas aseveraciones afincan en dos puntos fundamentales de la labor del maestro; el primero de ellos, es en la parte académica donde el conocimiento ya no depende de él como en otrora, además sus conocimientos se han anquilosado con el pasar del tiempo y poco a poco se ha sumergido en una zona de confort; el segundo punto, y es la base de la investigación que se desea desarrollar, está relacionada con los comportamientos sociales que han generado una desnaturalización de su labor ya que las actuaciones, en algunas ocasiones, no son ejemplares y por consiguiente, no son dignas de seguir.

A partir del desarrollo de la investigación se podrá comprender, entender y comparar estos comportamientos, sin embargo, también se demostrará, la importancia que tiene el maestro en la actualidad, a pesar de que las nuevas tecnologías y las nuevas tendencias inviten a la sublimación de su imagen; cabe acotar, que el estatus lo debe recuperar el maestro a través de unas prácticas educativas que se adapten a los cambios generacionales y a la coherencia de sus actos, en relación con la formación impartida a sus estudiantes; por tanto, y partiendo de los resultados de la investigación, se le darán

CAPITULO EDUCACIÓN

los insumos a los maestros para que recuperen la credibilidad en sus estudiantes y en la comunidad en general.

Históricamente el maestro es visto como un moldeador, como un artesano que propende por cuidar y restaurar, un producto llamado estudiantes, el trabajo realizado por él, muestra unos resultados que impactan de manera directa en las personas que tienen a su cargo.

Cuando se hace referencia y destacan en los maestros todas estas características, no solamente se están enalteciendo sus virtudes, de la misma manera, su compromiso es cada vez más importante, por ello, requiere de un accionar constante para poder dar cumplimiento a este encargo social que le fue encomendado.

En el ámbito social, el comportamiento del maestro debe tener coherencia con lo predicado en la escuela frente a sus estudiantes; la esencia del maestro, lo que lo hace único y lo que lo identifica, frente a su comunidad, es su comportamiento, las personas que viven a su alrededor, siempre esperan del maestro un comportamiento ejemplar, digno de seguir, alineado con el buen proceder.

En cierto modo, resulta, casi inaceptable, que el maestro tenga unos comportamientos alejados de principios y valores que ayudan a la sana convivencia; sin embargo, los argumentos presentados por ellos también deben ser valorados y escuchados, de este modo se nutre la investigación y abre otra ventana para conocer sus argumentos y analizarlos detenidamente.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Con el fin de darle claridad y facilitar la comprensión al lector, la revisión literaria se dividirá en tres momentos, en cada uno de ellos, se profundizará en la base científica que lo sustenta ayudando a focalizar la investigación y a direccionarla hacia los fundamentos que están hechos para tal fin. En primera instancia, se tocará el tema de la identidad del maestro. En un segundo momento, se traerá a colación, el tema relacionado con el encargo social. Por último, La ética en la profesión docente, hace parte del tercer momento que nutre esta revisión literaria.

La identidad del maestro, es el tema que nos atañe en este primer momento, son todas aquellas particularidades que han tipificado al maestro a lo largo de su historia; muchas de estas características se han transformado con el paso del tiempo, otras han sido difuminadas y otras, lentamente, han desaparecido; es de anotar que, las actuaciones identitarias de los maestros se han transformado con el tiempo, y han estado traslapadas con los sucesos históricos que ha vivido el hombre, en la misma orilla, lo han acompañado desde los albores de su profesión y otras las ha ido adquiriendo a lo largo de su historia.

En el texto *Identidad Profesional Docente*,

Maurice Tardif⁹³ hace un recorrido sobre la identidad del maestro y sus características a lo largo de la historia, marcando ciertas particularidades, a partir de los

⁹³ Filósofo, sociólogo e investigador canadiense de fama internacional, es profesor en la Universidad de Montreal. En ella dirige el centro canadiense más importante de investigación sobre la profesión docente. (Tomado de Casa del Libro) <https://www.casadellibro.com.co/libros-ebooks/maurice-tardif/98679>

CAPITULO EDUCACIÓN

cambios sociales; a través del desarrollo de esta obra, el autor presenta tres objetivos fundamentales; revisar las aportaciones a la construcción de la identidad profesional docente; actualizar y completar el conocimiento sobre el tema y presentar su perspectiva comparativa multidisciplinar e internacional (Tardif, 2018). El aporte, en una amplia gama, demuestra la identidad del docente desde varias aristas, no solo desde el punto de vista profesional, sino también desde el arraigo personal y familiar de cada maestro, por tanto, abordar el problema de la identidad profesional (o de las identidades profesionales) de los profesores según una perspectiva internacional y comparativa es una empresa compleja y, por decirlo todo, arriesgada. Efectivamente, a menos que se reduzca la identidad solo a sus dimensiones sociológicas e intra-individuales, es claro que esta se conjuga estrictamente a los sistemas sociales y escolares en los que obran los profesores. (Tardif (2018; p. 1)

Esta es una mirada profunda que hace referencia a la identidad de los maestros, no solo la tipifica desde el punto de vista personal y profesional sino también, desde una mirada contextual en la cual se desempeña el maestro, es decir, los rasgos de identidad de los maestros también son marcados de acuerdo con el contexto social.

Hilvanando con el tema en desarrollo, y con el fin de profundizar un poco más en el concepto que se está trabajando, se realizó un rastreo bibliográfico en la Redalyc⁹⁴, allí se publicó el Artículo de Investigación, La Identidad Docente. La Importancia del

⁹⁴ Es un sistema de indización que integra a su índice las revistas de alta calidad científica y editorial de la región, después de 16 años de dar visibilidad y apoyar en la consolidación de las revistas, ahora integra de manera exclusiva a las que comparten el modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica, de cualquier región.

Profesorado, escrito por Denise Vaillant⁹⁵, el artículo orienta su interés en conocer y comprobar si los docentes, considerados competentes, comparten algunos rasgos de su identidad docente, todo esto, definido por las representaciones que tienen los maestros, relacionado con sus funciones escolares y sociales.

Los maestros ven su profesión como una actividad que requiere de vocación, pero, de igual forma, es vista como una actividad profesional (2008). A su vez, acuña dos términos para categorizarlos mejor, los unos tienen un perfil de “misioneros” y los otros con un perfil de “facilitadores”. Vaillant (2008) complementa: “Los docentes entienden que la ‘buena’ docencia es producto de la vocación comparando la profesión con un sacerdocio y un apostolado” (Pág. 9); por otra parte, define lo siguiente; “Una segunda definición de identidad se acerca más a la función profesional de la docencia y está presente cuando los docentes se definen más como ‘facilitadores’ (...) definen la docencia como una profesión con fuerte componente de conocimiento y tecnología” (p. 9).

En el año 2020 la Revista *Innova Educación* editada por el Instituto Universitario de Innovación, Ciencia y Tecnología Inudi Perú; aprueba y publica el artículo, *Revisión del Concepto de Identidad Profesional Docente*, realizado por Sergio Olave⁹⁶. Durante

⁹⁵ Denise Vaillant es Doctora en Educación de la Universidad de Québec à Montréal, Canadá y tiene una Maestría en Planeamiento y Gestión Educativa de la Universidad de Ginebra, Suiza. Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Es profesora universitaria, consultora de varios organismos internacionales y autora de numerosos artículos y libros referidos a la temática docente, reforma e innovación educativas.

⁹⁶ Licenciado en Lenguas Extranjeras por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Grado de Honor en Licenciatura por la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC y Maestría en Educación de la Misma Universidad. Línea de investigación: lenguaje, aprendizaje y enseñanza de los idiomas, Tics y formación de profesorado. Trabaja como docente en la Secretaría de Educación de Boyacá. Actualmente estudia el Doctorado en Educación en la Universidad Americana de Europa, México.

CAPITULO EDUCACIÓN

el desarrollo de su artículo, hace una mención especial y orienta su investigación, hacia la permeabilidad que está expuesta la profesión docente, en relación con las vicisitudes culturales, sociales, políticas y económicas, adoptando una identidad profesional cliché establecida por la sociedad (Olave, 2020). El desenvolvimiento de la labor del maestro y el encajamiento y reconocimiento de su propia identidad, está supeditada a los contextos sociales en los cuales desempeña su profesión; ergo, su identidad profesional, no es genuina, es el resultado de las dinámicas históricas donde se ha desarrollado el hombre.

Para un mejor entendimiento de los conceptos que se desean comprender, se le dará la palabra a Olave (2020), quien argumenta: “La identidad está ligada al contexto y por ende no puede desligarse de su historicidad; sin embargo, esta siempre ha sido blanco de ataques, no bélicos producido por alguna guerra, sino los ocasionados por las costumbres subyacentes de una sociedad inmóvil que se niega a ver al otro de forma diferente”. (p. 379)

Para tener una mejor comprensión del mundo pedagógico inicial a nivel formativo para futuros maestros, se realizará el rastreo al artículo de investigación llamado Construcción de Identidad Profesional Docente Durante la Formación Inicial como Maestros, escrito por Carolina Falcón Linares⁹⁷ y Ana Arraiz Pérez⁹⁸ publicado

⁹⁷ Profesora en el Área de MIDE, Departamento de Ciencias de la Educación. directora de MAESE (Máster en Educación Socio Emocional). Universidad de Zaragoza. Docencia en los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria, en el Máster de Profesorado (Orientación escolar) y en la Antigua Lic. en Psicopedagogía. Dirección de TFG y TFM. Miembro de Tribunales de Evaluación. Tutora en el programa de orientación de la Facultad. Participación y coordinación de proyectos de innovación y autora de publicaciones y ponencias.

⁹⁸ Profesora Titular de Universidad de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Universidad de Zaragoza (España). Investigadora responsable del Grupo Consolidado de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación (EtnoEdu), reconocido por el Gobierno de Aragón (España) y financiado por la Unión Europea; responsable de la red de innovación en evaluación universitaria red REAL (Campus Iberus, España; Investigadora permanente en el Centro de Investigaçãõ em Educaçãõ

por la Revista Complutense de Educación⁹⁹ en el año 2019, durante el desarrollo de esta investigación, se hace un trabajo exhaustivo sobre la identidad profesional docentes, poniendo el foco, en los pensamientos de los nuevos maestros y en los futuros maestros. El desarrollo de la investigación se basa en el alcance del siguiente objetivo, ampliar la comprensión del proceso de construcción de la identidad docente desde sus inicios. La investigación realizada es de corte cualitativo, y, se precisó de dos fases como puestas de la siguiente manera; fase 1: análisis temáticos de los relatos sobre identidad profesional docente de futuros maestros en formación inicial; la fase 2, está orientada a un estudio de caso durante el desarrollo de un programa de orientación vocacional con portafolio profesional.

Con el único fin de entrar un poco en materia y prefijar el perfil que sirvió como dorso de la investigación, Falcón y Arraiz (2019) proponen: “La educación precisa profesionales calificados para adaptarse a los retos del momento. Pero también necesita personas comprometidas y motivadas, que encuentren sentido y realización en lo que hacen” (p. 329).

La desmotivación del maestro es uno de los temas más conversados en la actualidad, hilando fino, es una de las causantes del deterioro de la profesión; en el ambiente, se percibe un maestro anquilosado en el tiempo, un maestro que perdió la

(CIE-Uma) (Universidade da Madeira, Portugal), la AFIRSE y la European Society and Ethnography and Education (SEEE); investigadora invitada del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (INTER) (UNED, España).

⁹⁹ La Revista Complutense de Educación nació con la creación de la Facultad de Educación. Tiene carácter semestral y en cada número se trata un tema monográfico pedagógico de actualidad desde el punto de vista multidisciplinar, a la vez que se ofrece otro conjunto de artículos de tema diverso, que recogen investigaciones y reflexiones pedagógicas recientes. Los artículos son seleccionados mediante una doble evaluación ciega por parte de expertos.

CAPITULO EDUCACIÓN

pasión por lo que hace y donde la dinámica escolar, avalada por un currículo inmóvil, hizo de esta figura una momificación temporal, donde los cambios de paradigmas, la inclusión de la tecnología y la mutación en los pensamientos sociales, desnudaron estas falencias y las pusieron al descubierto; a nivel internacional preocupa la desmotivación y abandono de muchos estudiantes y docentes noveles (Falcón y Arraiz, 2019).

Entre líneas se puede leer que hace su aparición la palabra social, y con ella, se abre otra ventana de posibilidades para entender el mundo escolar, y, demuestra, diáfananamente, la responsabilidad primaria que tiene la escuela, que es formar a ciudadanos de bien, a través de principios y normas sociales, internalizados en cada una de las prácticas educativas. Partiendo de esta base se trae a colación el tema del encargo social y sus vicisitudes en el campo escolar.

La escuela siempre ha tenido sobre sus hombros la responsabilidad insoslayable de formar futuros ciudadanos, el objetivo es prepararlos para que tengan un papel significativo dentro de la sociedad a la cual pertenecen; por consiguiente, desde sus inicios ha navegado en aguas de terminologías que, con el pasar del tiempo, han hecho su aparición, y consigo han prefijado un perfil identitario de ella, algunas de estas son: encargo social, formadora del futuro de la sociedad, segundo hogar, primera comunidad, cuna de valores, entre otras.

El texto, Encrucijadas de la Educación Social: Orientaciones, Modelos y Prácticas, fue escrito en el año 2010, la finalidad era darles una mirada a las prácticas socioeducativas escolares, argumentando sobre la labor social que tiene la educación con miras a un desarrollo óptimo de una sociedad; cuestionamientos como ¿Por qué es

importante reflexionar sobre los modelos de acción socioeducativa? y ¿Qué es un modelo de acción socioeducativa? Fueron algunos de los interrogantes realizados por los autores para estribar su investigación.

Adentrándose un poco más en las entrañas del texto, le dan una mirada al encargo social, en este caso, Núñez¹⁰⁰ (2010) aduce, “Las prácticas actuales en el campo de la educación se supeditan a los encargos sociales que las regulaciones legales plantean. Esos encargos hacen referencia a la atención y a la educación como ejes de las prácticas socioeducativas. (...) la lectura de ese encargo social deviene crucial para definir las prácticas de educación social.” (Pág. 65).

El encargo social del maestro: ¿Necesidad o demanda? es un artículo que fue publicado en el año 2004 por la revista *Mendive. Revista de Educación*¹⁰¹ la escritura del artículo, y la investigación como tal estuvo a cargo de María Micaela Fuxá Lavastida y María Elena Castillo Martínez, ambas tituladas como doctoras en temas educativos. Dentro del desglose del artículo se puede precisar que, uno de los enfoques realizados por las investigadoras, apuntan a la necesidad y a la vez la demanda de encontrar maestros que direccionen sus prácticas educativas al ámbito social; es necesario que la labor educativa del maestro rebase los muros de la escuela y llegue a la familia y a la

¹⁰⁰ Profesora Titular de Pedagogía Social del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, de la UB. Ha realizado una amplia trayectoria de colaboraciones en las áreas propias de su especialidad: el análisis de políticas y prácticas de control social y la elaboración de estrategias de persistencia educativa en ámbitos sociales, particularmente en la atención social educativa de infancias y adolescencias (en especial de aquellos sectores definidos como en dificultad social), y en servicios sociales y educacionales orientados a la atención a sujetos con dificultades de socialización.

¹⁰¹ *Mendive. Revista de Educación* es una publicación del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca", de *Acceso Abierto* y asume una de las iniciativas más populares en la actualidad, la Revisión Abierta por Pares (OPR, del inglés *Open Peer Review*). Dirigida a investigadores en las diversas ciencias de la educación y a docentes y estudiantes de la formación profesional pedagógica, en pregrado y postgrado.

CAPITULO EDUCACIÓN

comunidad, como la única vía de lograr la posibilidad de vivir en un mundo mejor. (Fuxá y Castillo, 2004).

El desarrollo investigativo es basado, en gran medida, a las problemáticas sociales por las cuales atraviesa el mundo en la actualidad, pues, el devenir histórico de la sociedad contemporánea está condicionado por los llamados problemas globales que caracterizan la misma. (la relación entre los países; la relación entre el hombre y la sociedad; la relación entre el hombre y la naturaleza) (Fuxá y Castillo, 2004). Si se trae a colación la historia social del hombre, los conflictos entre él, su par y la naturaleza, han sido el común denominador, de allí nace la necesidad de focalizar las investigaciones, escritos y teorías, para darle solución a este tema sempiterno.

A medida que avanza la investigación, continúan apareciendo terminologías que es menester detenerse y ahondar en ellas, en este caso la ética en la profesión docente es un tema fundamental para la labor que desempeñan los maestros con sus estudiantes, partir de principios éticos para desarrollar la profesión docente, es el camino para lograr unos resultados muy positivos en sus estudiantes y en la comunidad en general. Para comprender un poco más sobre este tema, se enfatizará en la ética y sus singularidades.

La ética ha convivido con el hombre desde su nacimiento, muchas han sido las definiciones que han tratado de dilucidar este concepto; la línea del tiempo ha marcado una forma de pensar y de referirse a ella, verbigracia, las épocas vividas por el hombre como la Era Pagana, Edad Antigua, Edad Media, La Modernidad y La Postmodernidad, cada una de estas épocas han tenido la necesidad de profundizar en el concepto de la

ética, de acuerdo con las particularidades vividas por el hombre; en la misma orilla, han acuñado terminologías que han abierto la puerta y, que a su vez, alimentado la comprensión de dicho término.

Con el fin de continuar y ahondar en el tema de la ética, se le da una mirada minuciosa al texto, *Pensamientos de un Viejo Profesor Universitario* escrito en el año 2012, es un tratado que habla sobre los cambios sociales y las nuevas formas de relacionarse de los individuos en una sociedad; en el desarrollo del texto al autor Hernán Vélez Atehortúa¹⁰² le da una mirada especial a la ética, en relación con la percepción que se tiene de la misma en los tiempos actuales y las diferentes mutaciones a las que ha estado expuesta, en el último capítulo, llamado *Ética y Valores*, hace un estudio profundo acerca de estos dos temas (ética y valores), los aborda desde su experiencia y de lo acontecido en la sociedad colombiana quien carece, evidentemente, de estos conceptos.

Con el fin de enmarcar el término de la ética en la educación y en la labor realizada por el maestro dentro las instituciones educativas, se pone la lupa al texto *Ética y Práctica Docente*, escrito en el año 2016, este nace de un estudio realizado por la Universidad del Norte en la ciudad de Barranquilla Colombia, allí se le da una mirada profunda a las prácticas educativas de los maestros desde una perspectiva de la ética en dicha labor; el estudio de campo se realizó en varias instituciones educativas de la ciudad. Los

¹⁰² Médico Cirujano de la Universidad de Antioquia 1955; Especialista de Medicina Interna de la Universidad de Antioquia 1957; Especialista de Medicina Interna y Nutrición de la Universidad de Cornell y Tulane EE. UU 1958 – 1960. Profesor visitante de la Facultad de Medicina Universidad del Valle 1961. Clinical Research Associate in Nutrition, Harvard University, 1964 – 1968. Rector de la Universidad del CES 1981 – 1996. Rector Corporación Lasallista, 1998 – 2001.

CAPITULO EDUCACIÓN

resultados de dicho estudio se basaron en las distintas concepciones que tienen los maestros frente a la ética en su labor docente; algunos de los resultados más destacados dentro del estudio de campo, es la necesidad de la ética en las prácticas de los maestros y la importancia de esta a la hora de formar ciudadanos de bien.

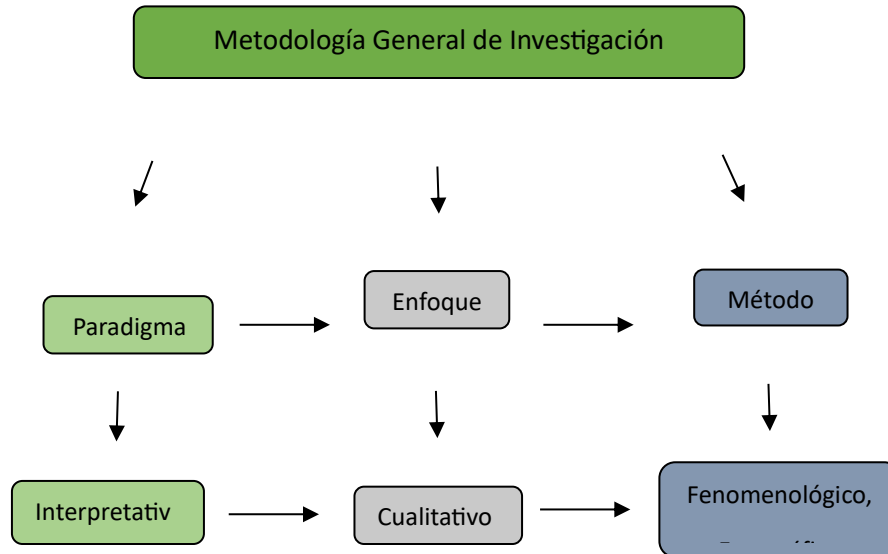
Otro punto de vista que sobresale en esta investigación es la ejemplificación de la vida del maestro al servicio formativo de los estudiantes, de la comunidad educativa y su comunidad, es decir, la idea de ética que posea el maestro guía y orienta, en mayor o menor medida, aspectos tales como: el sentido que le imprime a su vida y los elementos rectores por medio de los cuales la rige; las metas esenciales que persigue y la forma como las alcanza; el modo como interactúa y resuelve los conflictos interpersonales; la manera cómo asume y comprende el aprendizaje de sus estudiantes, el enriquecimiento de su práctica y la transformación de su comunidad y la transformación de la comunidad educativa; la forma como favorece el desarrollo moral de los estudiantes y contribuye al ambiente moral de la escuela, entre otros (Suárez, 2016; p. 8).

La claridad del concepto del autor, es evidente, las responsabilidades del maestro a la hora de la formación de sus estudiantes es un compromiso ético que está llamado a cumplir, no solo desde su práctica educativa, entendiendo esta desde la labor desarrollada en la escuela, sino también, desde su práctica personal y social.

MÉTODOS

Con el ánimo de dar una mirada más amplia a la metodología que se utilizó en la investigación y, para facilitar su comprensión, se realizará un mapa el cual contienen las

bases de la metodología generalizada, posterior a esto, se describirán cada uno de estos conceptos.



El paradigma interpretativo fundamenta sus bases en los axiomas dados por Lincoln y Guba en 1991, en la revista de investigación Cuestiones Educativas el autor González M. en el año 2001, realiza un escrito llamado El Paradigma Interpretativo en la Investigación Social y Educativa: nuevas propuestas para viejos interrogantes, al interior de este manuscrito están relacionados los axiomas del paradigma en mención. En este orden de ideas, los axiomas del paradigma interpretativo se caracterizan por cinco axiomas: 1) La naturaleza de la realidad (...) las realidades son múltiples, holísticas y construidas. (...) el objetivo de la investigación pasaría a ser la comprensión de los fenómenos. 2) La relación entre el investigador u observador y lo conocido. El concepto de la de la interacción y de la influencia entre el sujeto cognoscente y lo conocido. Se postula que ambos son inseparables. 3) La posibilidad de generalización. (...) desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimiento capaz de describir el caso objeto de investigación.

CAPITULO EDUCACIÓN

4) La posibilidad de nexos casuales. (...) toda acción puede ser explicada como el resultado (es decir, el efecto). (...) los fenómenos se encuentran en una situación de influencia mutua, por lo que no resulta factible distinguir causas de efectos. 5) El papel de los valores en la investigación. (...) la investigación está influenciada por: a) el investigador; b) la elección del paradigma desde el que se trabaja; c) la elección de la teoría sustantiva utilizada para la recogida y análisis de los datos y la interpretación de los resultados; d) los valores que forman parte del contexto en el que se desarrolla el trabajo. (Lincoln y Guba, 1985; citado en González, 2001, p. 228).

Dentro del análisis de los axiomas y de las características del paradigma interpretativo se puede deducir que el tema de investigación, las tendencias que surgen de las narrativas de los maestros, en el ejercicio de su labor. Cumple con las características de dicho paradigma, desde varias aristas; la primera, es que es una investigación donde prima el ser humano como sujeto de investigación, con ello, se inclina a comprender los pensamientos, acciones y, las particularidades en términos generales, que tienen los maestros frente a su labor dentro del campo de la ética y la moral; la segunda, se apoya en el contexto en el cual el maestro desarrolla su labor, las particularidades de este hace que las acciones de los maestros sean genuinas y que aflore su personalidad en cada una de sus acciones y pensamientos.

El Enfoque cualitativo, se caracteriza por comprender el amplio mundo social y sus realidades, teniendo como su principal objeto de estudio la subjetividad del hombre y las relaciones intersubjetivas en un contexto determinado; dentro de esta multiplicidad de pensamientos se comprenden diversas realidades, estos pensamientos y

sentimientos, se convierte en diferentes interpretaciones sobre el mundo y sus elementos. Las características más determinadas del enfoque cualitativo son: planteamientos abiertos que se van enfocando; orientaciones adecuadas que nos ayudan a comprender el fenómeno; diseños emergentes; instrumentos que se afinan paulatinamente; de la misma manera se encuentran los datos narrativos: escritos, verbales visuales, audiovisuales y simbólicos, análisis temático sobre una base de datos. (Hernández-Sampieri, 2018).

El enfoque cualitativo se amalgama al trabajo de investigación, pues, abre la puerta para que los maestros cuenten de una manera genuina lo que piensan sobre la labor que desarrollan en la actualidad, es conocer desde las entrañas de los maestros cómo viven el día a día de su profesión, cómo analizan las actuaciones de sus pares. De manera similar se conocerá, de primera mano, las apreciaciones sobre lo que piensan y lo que sienten de la comunidad educativa en general. Todas estas características se ciñen a los principios del enfoque cualitativo, porque el foco investigativo está centrado en un grupo específico de personas, y se tendrá en la cuenta sus pensamientos, sentimientos y sus formas de relación en un contexto sociocultural determinado.

Cada uno de estos puntos de vista, pensamientos, aseveraciones y visiones sobre el mundo que tienen las diferentes personas y, en términos generales las investigaciones de corte cualitativo, apoyan sus principios en la Teoría Fundamentada¹⁰³; en términos

¹⁰³ Es un método de investigación cualitativo que se basa en la inducción de información a partir de datos para establecer una teoría o modelo. Tomado de https://www.google.com/search?q=teoria+fundamentada&rlz=1C1CHZN_esCO994CO994&oq=teoria+fundamentada&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyCQgAEEUYORiABDIHCAEQABiABDIHCAIQABiABDIHCAMQABiABDIHCAQQABiABDIHCAUQABiABDIHCAYQABiABDIHCAcQABiABDIHCAgQABiABDIHCAkQABiABNIBCDY5NzdqMGo3qAllsAIB&sourceid=chrome&ie=UTF-8

CAPITULO EDUCACIÓN

generales, la Teoría Fundamentada es una estrategia de investigación que acompaña al enfoque cualitativo con el ánimo de explicar de una manera más específica el fenómeno que se desea investigar, utilizando para tal fin, los datos empíricos y genuinos que emergen de los pensamientos y visiones generalizadas que tienen las personas acerca del mundo que los rodea.

Uno de los principales exponentes de la Teoría Fundamentada fue Barney Glaser¹⁰⁴, este sociólogo fundamentaba sus teorías en los enfoques cuantitativos; sin embargo, al momento de desarrollar sus estudios bajo el manto del enfoque cualitativo, veía la necesidad de darle un piso teórico al enfoque cualitativo, el cual, según su perspectiva, necesitaba realizar una comparación de datos empíricos provenientes del pensar y sentir de las personas. En la misma orilla y, acompañando los pensamientos de Glaser, el sociólogo americano Anselm Strauss¹⁰⁵, quien para la época tenía una amplia experiencia en las investigaciones de corte cualitativo y, generaba las teorías de sus investigaciones a través de la comparación de datos empíricos, además argumentaba que el actuar de las personas se enfatizaban en tres momentos, las condiciones (contextos), las acciones (actuaciones) y las consecuencias (impacto).

¹⁰⁴ Barney Galland Glaser (1930-2022) fue un sociólogo estadounidense y uno de los fundadores de la metodología de la teoría fundamentada. Glaser nació el 27 de febrero de 1930 en San Francisco, California, y vivió en la cercana Mill Valley. Se licenció en Filosofía y Letras en la Universidad de Stanford en 1952.

¹⁰⁵ Anselm Leonard Strauss (18 de diciembre de 1916 - 5 de septiembre de 1996) fue un sociólogo estadounidense, profesor de la Universidad de California en San Francisco (UCSF). creador (junto con Barney Glaser) de la teoría fundamentada, un innovador método de análisis cualitativo ampliamente utilizado en sociología, enfermería, educación, trabajo social y estudios organizativos.

Con el ánimo de ampliar el concepto acerca de la Teoría Fundamentada, es necesario escuchar, de voces autorizadas, diferentes apreciaciones, en este caso se le cederá la palabra a Carrero V. y otros (2012) quienes aducen; “La Teoría Fundamentada constituye una metodología de análisis que permite establecer sistemáticamente una transformación progresiva de los datos en el estudio de los procesos sociales” (p. 21). Sobre esta misma línea los autores amplían este concepto, pues, el procedimiento establecido y aplicado sistemáticamente en la Teoría Fundamentada permite incluir los procesos, incluso están expuestos a una continua modificabilidad en el proceso metodológico a utilizar (Carreo y otros, 2012).

A continuación, se nombrarán los métodos que acompañaron la tesis doctoral en cuestión, estos son el fenomenológico y el etnográfico; para comprender con mayor facilidad la utilización de ambos, se hablará de manera particular y se demostrará la manera de cómo coadyuvan, desde su singularidad, al desarrollo metodológico, seguido a esto, se enfatizará cada método en los intereses particulares de la tesis.

Los estudios basados en la fenomenología requieren, de acuerdo con sus características, de una visión muy aguda del fenómeno por parte del investigador y, a su vez, precisa de una mentalidad muy abierta para observar el fenómeno con el fin de comprenderlo y estudiarlo a profundidad. Por tratarse de un estudio basado en la cotidianidad del mundo y de las vicisitudes que en este se presentan, el método fenomenológico busca escuchar las percepciones y pensamientos de los principales actores que se encuentran inmersos en dichas dinámicas sociales. Con el fin de apoyar esta connotación sobre las características de los estudios fenomenológicos, García

CAPITULO EDUCACIÓN

(2008) propone: “(...) concebir al mundo como un universo de cultura y considerar que la vida cotidiana está repleta de significaciones y de sentidos concretos, propios de las personas y sus contextos de vida” (p. 36)

Continuando con este hilo conductor, relacionado con las características del investigador, se trae como referencia la empatía que se debe generar entre estos dos actores, para que este proceso se pueda generar, el investigador debe despojarse de creencias, formas de pensar, prejuicios y demás juicios de valor (Apojé); esta condición le ayuda al investigador a comprender con mayor objetividad el fenómeno investigado, estas acciones subjetivas de los sujetos investigados nutren la diferencia y diversifican las apreciaciones, por tanto, la intervención del investigador debe ser mínima, con el fin de dejar fluir los pensamientos de los actores principales, de esta manera la composición escritural para plasmar dicha información debe estar alejada del tecnicismo y, más bien, partir de las narrativas y conceptos de los sujetos investigados.

El otro método que se utilizará en el desarrollo de la tesis es el etnográfico, para comprender este aspecto metodológico se apoyará en algunos pensamientos e investigadores que tienen un bagaje importante en relación con este tema; seguido a esto se hablará de la importancia que tiene la utilización de este método en el tema principal dicha tesis doctoral.

La etnografía se interpreta (...) como el procedimiento de observación y de descripción intensa de una tribu o etnia en particular. Como propósito general, se le definió el de procurar la recopilación más completa y exacta posible de la información

necesaria para reconstruir la cultura y conocer los fenómenos sociales propios de tales grupos (...) (Parra, 1986; p. 174

Centrándose de una manera particular en las características propias de la tesis doctoral, el método etnográfico brindará al investigador una serie de herramientas las cuales ayudaran a conocer el fenómeno a investigar, en este caso, comprender las narrativas de los maestros focalizadas en la ética y la moral dentro de su quehacer docente, el trabajo de campo es introducirse en el contexto a través de la observación para que, desde este perspectiva, poder conocer de cerca los pensamientos y actuaciones que tienen los maestros frente a su labor; seguido a esto, y con el fin de expandir y triangular la información, se escucharán los ecos de los estudiantes y de la comunidad en general para conocer sus percepciones acerca de la labor del maestro.

El contexto donde se desarrolló la investigación fue en el municipio de Ituango Antioquia Colombia, este municipio está ubicado en el norte del departamento a unos 250 kilómetros de la ciudad de Medellín. Dentro del municipio, se visitaron corregimientos como La Granja y Santa Rita y veredas como Buenos Aires, El Yolombo, La Candelaria, EL Zancudo entre otras. Por las características del contexto se cataloga como un espacio netamente rural.

Los maestros entrevistados (ver anexo 2) fueron en total (7), ellos tendrán dos características fundamentales, la primera de ellas, es que dentro de su retórica y discurso se plantee un maestro moderno, alejado de los estereotipos sociales, con cierto grado de ambigüedad de su narrativa, un maestro con unos pensamientos posmodernos

CAPITULO EDUCACIÓN

caracterizados por la libertad de sus acciones y con una mirada particular sobre la ética y la moral en su profesión.

Las instituciones educativas del municipio de Ituango, Antioquia, Colombia, cuenta con un total de (3) directivos docentes, los cuales fueron entrevistados para conocer la percepción que ellos tienen de los maestros, sus prácticas educativas y sociales, pues sus aportes nutrirán de manera importante la recolección de los datos, por ello, se realizaron tres grupos de discusión obedeciendo a las tres instituciones educativas que existen en el municipio, los grupos de discusión (ver anexo 3) contaron con 10 estudiantes por grupo; en total participaron (30) estudiantes en dichos grupos.

Con el ánimo de conocer a fondo la percepción de los padres de familia de las diferentes instituciones del municipio, se realizaron un total de (10) entrevistas (ver anexo 4), es fundamental escuchar las historias de vida de ellos y como se teje la relación entre ellos y los maestros y conocer varias miradas acerca del tema de investigación.

La comunidad juega un papel preponderante en la investigación pues es allí donde el maestro realiza todas aquellas actuaciones que están bajo la mirada vigilante de las personas, por ello se realizaron en total (10) entrevistas para conocer, de primera mano, la percepción sobre los comportamientos sociales de los maestros.

TÉCNICAS

Las técnicas que son utilizadas para la recolección de los datos van de la mano con los objetivos de la investigación, de la misma manera se apoyan en la pregunta y en el problema que se desea investigar, a partir de estos datos, se realiza una carta de

navegación donde las técnicas serán las que marquen las tendencias y guíen la investigación. Entre otras técnicas se encuentra la observación, los grupos de discusión, la entrevistas con sus gamificaciones. Cada una de estas técnicas realizará un aporte sustancial al desarrollo de la tesis y además arrojará resultados que clarificará la problemática abordada. La recolección de datos resulta fundamental, lo que se busca es obtener datos de personas, otros seres vivos y comunidades, para conocer sus percepciones, pensamientos, experiencias vivencias, con el fin de analizarlos y comprenderlos (Hernández-Sampieri, 2018).

La técnica de observación utilizadas en la investigación tiene una serie conceptos dados desde varias miradas y percepciones, verbigracia: la observación constituye el eje vertebrador del trabajo de campo; la observación investigativa no se limita al sentido de la vista, sino a todos los sentidos (Hernández-Sampieri, 2018); la observación es el más antiguo y más moderno método de recogida de datos (Restrepo, 2023); el observador interactúa con el medio observado y no debe contaminar los datos (Martínez, 2004). Las técnicas observacionales plantean una forma especial de mirar los fenómenos observados; la observación es la conexión directa con los grupos sociales que se analizan (Gordo y Serrano, 2008).

Dentro de la técnica de la observación es menester contar con un protocolo, este ayudará a organizar la actividad como tal, preguntas como: qué se observará, qué tipo de actuaciones, qué tipo de gestualidades, entre otras, hace parte de este protocolo; la escritura detallada de la observación, sin obviar ningún tipo de detalles, se realiza en un diario de campo (Ver anexo 1), allí bajo un esquema de realización y siguiendo un

CAPITULO EDUCACIÓN

derrotero se plasma todo lo acontecido en un tiempo determinado y un lugar determinado.

Para Comprender las tendencias en las narrativas de los maestros, requiere de la aplicación de un instrumento que incite al maestro a desnudar sus pensamientos y sus sentimientos, en otras palabras, conocer a través de sus expresiones orales, gestuales y corporales las maneras de pensar, de sentir y de expresar sus opiniones frente a los diferentes pensamientos que emergen en la actualidad, en relación con, los comportamientos sociales del maestro y su influencia en el ámbito escolar.

Para entender este fenómeno, es necesario recurrir a la entrevista semiestructurada, no solo para conocer de primera mano la información, sino para tener ese contacto directo con el maestro conocer su gestualidad, su discurso, su disposición y sus argumentos frente al tema en cuestión; esta esencia que proviene de los sentimientos más profundos de los maestros demuestra la genuinidad de su pensar y se convierte en las bases de una construcción artesanal y única.

Las entrevistas semiestructuradas también se llevarán a cabo con los rectores y directivos docentes que hace parte del equipo docente de las instituciones educativas del municipio de Ituango, Antioquia, Colombia, todo ello con el fin conocer su percepción acerca de las prácticas educativas y sociales de los maestros y el impacto que generan en sus estudiantes y su comunidad.

De la misma manera se entrevistarán a diferentes personalidades que conforman la comunidad ituanguina, todo esto con el fin de conocer, de primera mano, cuál es su

sentir sobre los maestros en general, desde sus prácticas educativas, hasta sus acciones sociales, todo esto en pro de la formación de los estudiantes y del desarrollo social de su comunidad. dentro de estas entrevistas se tendrán personas del común, padres de familia de las instituciones y personas que tienen que ver de manera directa con el desarrollo social de las comunidades (secretarios de Educación, alcaldes, psicólogos orientadores, presidentes de juntas de acción comunal).

Los grupos de discusión, también servirán como técnica para la recolección de la información, pues, escuchar las voces autorizadas de personas en estos espacios ayudará, en gran medida, a conocer a profundidad el fenómeno que se está investigando. Partiendo desde la experiencia y de las historias de vida, pasando por la naturalidad de los relatos y, llegando a conclusiones genuinas y artesanales se procederá a conocer a profundidad los pensamientos y sentires de las personas.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

Para la realización del análisis fue necesario categorizar los resultados, por tanto, se comprenderá el concepto de categoría y su injerencia en este apartado, de esta manera se le dará paso a la voz autorizada de Galeano (2004) quien menciona: “Las categorías se entienden como ordenadores epistémicos, campos de agrupación temáticas, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos como unidades significativas dan sentido a los datos y permite reducirlos, compararlos y relacionarlos (...)” (p. 38). Con el único fin de nutrir y comprender este concepto, se evocarán los pensamientos de Chaves (2005) quien advierte: “Las categorías son los diferentes valores y alternativas, mientras que categorizar es la forma de clasificar conceptuar o

CAPITULO EDUCACIÓN

codificar un término o expresión de forma clara que no se preste a confusiones a los fines de determinada investigación” (p. 3).

Partiendo de estas dos intervenciones, se encuentra que las categorías además de darle un piso conceptual y temático a la investigación ayudan a organizar de manera explícita los datos más relevantes. Categorizar los conceptos hace que, en primera instancia, haya un orden sistemático codificando la información y, en segunda instancia, se encuentra con mayor facilidad la información permitiendo una mejor comprensión de esta. Categorizar es poner juntas las cosas que van juntas. Es clasificar la información por categorías de acuerdo con los criterios temáticos (Galeano, 2004).

Para la realización del análisis de los datos obtenidos en las entrevistas desarrolladas con los maestros, estudiantes y personas de la comunidad, fue necesario desarrollar un mapa mental que permitiera, además de subcategorizar los temas que se desean profundizar, conocer de manera sucinta, pero no menos importante, las miradas de los participantes. En tanto emergían estas unidades de análisis, el acompañamiento del diario de campo, sumado a la mirada etnográfica del investigador, hizo que se tuviera una mirada más amplia del panorama que se desea investigar.

De la misma manera, y con el ánimo de realizar el análisis de los datos, y, partiendo del sustento de la Teoría Fundamentada, es necesario partir de estos principios,

a) El énfasis en la emergencia y la generalización conceptual frente a modelos de investigación que tienen como objetivos la verificación de datos y la generalización

descriptiva; b) el análisis como acción central de la investigación desde una lógica inductiva; y c) la transformación de la teoría sustantiva en una teoría formal fundamentada, que permite establecer la explicación de los fenómenos sociales en términos relevantes. (Carrero y otros 2012; p. 18)

Después de darle una mirada profunda al mapa mental y de su posterior análisis, se procederá a la construcción de una categoría clara y reflexiva sobre el fenómeno investigado, dicha categoría, estará compuesta por un título y por la información proveniente de las subcategorías, esta composición escritural se realizará con cada uno de los grupos de personas investigados (maestros, directivos docentes; estudiantes; personas de la comunidad y padres de familia).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con al ánimo de comprender las conclusiones y tener una claridad importante a la hora de enfocar las discusiones académicas e investigativas se analizarán los resultados desde las categorías utilizadas en el trabajo de investigación, seguido a esto se realizarán las recomendaciones para futuras tesis y, por último, se tocará el tema de las limitaciones que surgieron durante la investigación.

Categoría 1

Las narrativas de los maestros; entre un discurso dubitativo, con matices grisáceos y, la insustancialidad de una práctica educativa y social que cada vez tiene menos reconocimiento.

CAPITULO EDUCACIÓN

La aparición de un discurso dubitativo, matizado por colores grisáceos que generan una confusión a la hora de su comprensión, asienta su postura en que el maestro reconoce que su labor es fundamental, que desde la personificación de sus comportamientos se convierte en un referente para sus estudiantes y para la comunidad en general; sin embargo, existe una disparidad entre lo que predica en el aula y lo que practica en su comunidad, haciendo que su discurso pierda credibilidad, es decir, a pesar de que el maestro sabe y reconoce de la importancia de su papel en la comunidad en general, no lo aplica, no está convencido de ser el ejemplo de vida que todos esperan, desea despojarse de estos atributos que lo ponen como figura pública y como un referente para los demás.

La narrativa sistemática del maestro que ayuda a que este discurso sea cada más común entre ellos, es la posibilidad de reconocer al maestro como un ser del común, como una persona que también se puede equivocar y que también tiene una vida privada que puede vivir con total normalidad. Esta vida privada, argumentan los maestros, está en la posibilidad de tener un espacio de sano esparcimiento, no solo con su familia, sino también con las demás personas que conforman su vida social. Redondeando este discurso, el maestro desea ser visto desde otra óptica, pues, los estereotipos que en otrora la sociedad endilgó sobre él, lo convirtieron en un referente de vida para la comunidad, esto ha hecho, entre otras cosas, que pierda su propia personalidad y que sus actuaciones estén prefijadas de acuerdo con las realizadas que vive la sociedad.

La insustancialidad de una práctica educativa y social que cada vez tiene menos reconocimiento, es una tendencia que se repite con frecuencia y que cala en las

dinámicas sociales que se viven en la actualidad, pues, a pesar de que las persona del común, incluyendo a los maestros, reconocen el compromiso y la responsabilidad social que tiene la escuela frente a la formación de los futuros ciudadanos, se percibe con frecuencia que este principio está pasando a un segundo plano, pues, la incredulidad por parte de la sociedad frente al discurso incoherente del maestro, acompañado de las tendencias narrativas en el discurso del maestro, hace que lo esencial de este principio se esté difuminando lentamente.

Es necesario comprender que la sociedad necesita de la participación activa del maestro, es decir, que haya un aporte significativo desde su conocimiento, desde su ser y desde su labor, a la solución de las problemáticas que vive la sociedad actualmente; la pasividad en la cual ha ingresado el maestro frente a estas responsabilidades a hecho que su imagen sea relegada; el grano de arena aportado por los maestros para tener una mejor sociedad ya no es tenido en cuenta, no es relevante.

Categoría 2

Dicotomía estudiantil; entre la admiración y el reconocimiento de la labor del maestro y, la desilusión y el desencanto en el desarrollo de su práctica educativa y social.

La contrastación y análisis de esta categoría se asienta en dos momentos, el primero de ellos es traer a colación la admiración y reconocimiento que tienen los estudiantes por su maestro; el segundo momento, hablará del desencanto y la desilusión que tienen los estudiantes al observar las diferentes actuaciones de sus maestros, tanto en la vida escolar, como en la vida social.

CAPITULO EDUCACIÓN

La admiración y reconocimiento por parte de los estudiantes hacia su maestro es notable, pues, ellos ven en él un referente a seguir, el maestro genera en sus estudiantes un respeto por lo que hace, aflora en ellos unos sentimientos importantes que, incluso, lo comparan con una figura paterna; para los estudiantes, el maestro ayuda en gran medida a su formación, tanto personal, como académica; unido a esto, y no es un tema de poca monta, el maestro se coinvierte para sus estudiantes en un ejemplo a seguir, a partir de las características propias de la labor desarrollada por el maestro, los estudiantes evidencian que la huella que dejan en ellos, es imborrable.

Estas aseveraciones dadas por los estudiantes dan cuenta de la importancia que tiene el maestro en la vida escolar, esta relación simbiótica entre el maestro y los estudiantes se caracteriza, no solo por la relaciones de poder que se pueden generar entre unos y otros, sino también por las necesidades que se puede presentar al momento de concretarse esta relación, pues los unos tienen la necesidad de formar tanto científica como personalmente y, los otros, tienen la necesidad de encontrar una guía que les proporcione unas herramientas que ayuden a su desarrollo integral. En este preciso momento es donde la relación toma un tinte de aprecio y vincula emocionalmente tanto al maestro como a los estudiantes.

La desilusión y el desencanto por parte de los estudiantes hacia sus maestros se enmarcan en dos vertientes la primera de ellas, apunta a que la relación maestro estudiante presenta algunas discrepancias y, muchas de ellas, suelen terminar a favor del maestro; la segunda vertiente, se focaliza en las relaciones sociales de los maestros

a la hora de inmiscuirse con la comunidad. Para una mayor claridad y, evitar entrar en aguas turbulentas, se hablará de cada una de ellas.

Como se habló en renglones anteriores, la relación maestro estudiante es simbiótica, es decir, sin el uno, no existe el otro, sin embargo, como todas las relaciones que se entretajan entre seres humanos, está presente de manera constante el conflicto, esta situación eternizada, invita a tener una serie de elementos que sean utilizados por las personas, y así, poder dirimir sus diferencias a través herramientas dialogizadas y llegando a la concertación y solución de los mismos.

Los estudiantes argumentan que los maestros los vulneran con frecuencia, en ocasiones son constantes los irrespetos hacia ellos, a veces hacen bullying y se ríen de los defectos de los compañeros, incluso, los remedan, ya sea, al caminar o al hablar. El abuso de autoridad, según los estudiantes, es constante y en muchas ocasiones confunden la parte académica y escolar, con la vida privada y social de los estudiantes. El sinsabor por parte de los estudiantes es notable algunos de ellos se sienten incómodos con la presencia de su maestro.

Con el ánimo de enmarcar esta desilusión y desencanto que sienten los estudiantes hacia sus maestros, es menester introducirnos en el campo social y hablar acerca de los comportamientos que tienen algunos maestros en estos espacios, pues, este sentimiento se agiganta y permea de manera negativa la relación de los maestros con sus estudiantes. Los comportamientos sociales, las formas de ser y de estar con su comunidad y las relaciones que se entretajan entre el maestro y las personas que lo rodean, son los motivos que los estudiantes tienen para avivar este desencanto; en

CAPITULO EDUCACIÓN

iteradas ocasiones los estudiantes, que también son parte de la comunidad, pueden observar que las actuaciones en comunidad por parte de sus maestros no son las más adecuadas, que las reuniones sociales tienen un tiempo de duración exacerbado (hasta de tres días), que en la gran mayoría de las riñas que se presentan en el municipio están presentes los maestros, que la policía del municipio debe intervenir en la fiestas de los maestros por tener unos decibeles de volumen muy alto en relación con la música; en fin, estas son una serie de comportamientos que se presentan con frecuencia en el municipio y que bajo la mirada de los estudiantes no tienen un buen proceder, a partir de estas actuaciones el estudiante no ve a su maestro con el respeto que le merece, ya no es ese patrón formativo que pensaban que era, además, según los estudiantes, el maestro pierde total credibilidad en su discurso escolar y poca autoridad sobre ellos.

Desde otra perspectiva, hay una tendencia en las narrativas de los estudiantes que apuntan a no darle importancia a las actuaciones sociales de los maestros, esta tendencia afinca su teoría, en que los maestros también son personas y pueden vivir una vida como lo hacen los demás, es decir, a los estudiantes no les interesa si su maestro tiene un comportamiento inadecuado, solo les importa que les enseñe los conocimientos científicos encontradas en las asignaturas, incluso, hay maestros, según sus estudiantes, que ingieren licor todo un fin de semana y al llegar a las clases su práctica pedagógica y teórica es excelente.

Esta tendencia apunta a que los estudiantes no les interesa la formación que pueda dar el maestro desde las prácticas sociales, desde un correcto accionar en la

comunidad o desde un comportamiento digno a seguir, lo único que les interesa es que les enseñe de manera adecuada la teorización de las asignaturas.

Categoría 3

La comunidad ituanguina; entre lo anverso de una necesidad manifiesta del papel formativo del maestro y, el reverso de unos comportamientos sociales del maestro que deja mucho que pensar.

Entre los aspectos más relevantes que se encuentran en esta categoría están la mirada generalizada que tiene la comunidad ituanguina hacia los maestros, cómo avizoran su labor, cómo se relacionan con ellos y, sobre todo, como se comporta en los espacios comunitarios; a partir de estos tres momentos la comunidad expresó sus propias posturas arrojando resultados que son importantes y que ayudan a alcanzar los objetivos de la tesis en construcción.

En términos generales, la comunidad del municipio de Ituango ve en su maestro una persona que es fundamental para el desarrollo de la comunidad, pues, la labor desempeñada en la escuela con los estudiantes, el futuro del municipio, es primordial para el crecimiento de la ciudadanía. Los maestros tienen un papel preponderante en la formación de las personas que serán el futuro, no solo del municipio, sino también del país, esta es la cara de la moneda que demuestra un reconocimiento por la labor del maestro en la actualidad, es decir, aún existe un respeto y le dan el estatus al maestro por su labor, el trato con respeto, la confianza depositada en él y algunas preferencias

CAPITULO EDUCACIÓN

generalizadas, denotan, al menos en el papel, un buen trato en términos generales de parte de la comunidad hacia sus maestros.

La otra cara de la moneda, refleja un resentimiento generalizado por parte de la comunidad hacia los maestros y sus comportamientos de tipo comunitario; este discurso emerge cuando la comunidad reclama a sus maestros un comportamiento adecuado y ejemplar, digno de seguir; sin embargo, el resentimiento es tal, que una parte de la comunidad se refiere a ellos como “gamines, farreros, peleadores, oportunistas, malas pagas, asociales”; en fin, malas personas. Estas narrativas crecen exponencialmente y se consolidan, al ver que el maestro no se preocupa por cambiar esta imagen, prefieren seguir con esta fama, antes que cambiar sus actuaciones.

Las recomendaciones para las futuras tesis de investigación se asientan en profundizar, escribir artículos e investigar de manera concienzuda el campo humanista; es decir, retomar investigaciones que hablen del comportamiento humano, de las nuevas formas de entablar relaciones con los demás, de la capacidad de solucionar conflictos, la capacidad de comprender al otro desde su propio mundo; para nadie es un secreto que el mundo está en caos y se precisan de este tipo de investigaciones.

Desde una mirada crítica, los grupos de investigación se han focalizado en investigar temas ambientales tales como el calentamiento global, el cuidado del medio ambiente, la reforestación, entre otros, si bien, son temas importantes que a todos nos atañe, es igual de importante reaprender a convivir en la comunidad y solucionar las diferencias a través de técnicas dialogizadas.

Las limitaciones que se encontraron durante el desarrollo de tesis de investigación radicaron en varios puntos de vista, y fueron los siguientes: 1. El maestro como eje central de la investigación. 2. La comunidad que participó de la investigación. 3. El contexto donde se desarrolló la investigación. Para una mayor comprensión de lo que se desea expresar se hablará de cada uno de estos aspectos.

El maestro como eje central de la investigación.

La investigación tuvo como eje central las narrativas de los maestros, por consiguiente, el eje central de la misma fueron los maestros. Las prácticas educativas de los maestros se han caracterizado por ser herméticas, privadas y poco conocidas, esta característica ha hecho del maestro un ser ermitaño, ergo, este tipo de investigaciones que llega hasta las entrañas de su práctica educativa y personal, genera en ellos cierta desconfianza, pues, esta barrera que ha tenido durante años, ha hecho, además de un ser desconfiado, una persona anquilosada en sus prácticas, en otras palabras, al maestro no le gusta que hablen de sus prácticas y mecho menos que les indiquen como llevarlas a cabo.

LA COMUNIDAD QUE PARTICIPÓ DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación se desarrolló en el municipio de Ituango Antioquia, este territorio se ha caracterizado por tener un conflicto armado constante durante muchos años. Muchas han sido las masacres, los secuestros y los desplazamientos de personas por causa de la misma violencia. Teniendo en la cuenta esta característica, la realización de

CAPITULO EDUCACIÓN

las entrevistas fueron un poco complicadas, pues, las personas atemorizadas por su contexto actual, dificultó la realización de esta tarea.

El contexto donde se desarrolló la investigación.

Como se expresó en renglones anteriores, la tesis se desarrolló en el municipio de Ituango Antioquia, además del contexto violento en el cual se desenvuelve el municipio, es preciso anotar que es el segundo más grande Antioquia, por tanto, los desplazamientos hacia los lugares son muy complicados, el territorio, además de extenso es muy quebrado y cuenta con montañas muy alta y ríos muy caudalosos, entonces, para realizar las observaciones, los grupos de discusiones y aplicar los demás instrumentos para la recolección de datos era muy complicado.

REFERENCIAS

Carrero V. y otros (2012). Teoría Fundamentada Grounded Theory. El Desarrollo de teoría desde la generalización conceptual. Cuadernos Metodológicos. CIS Centro de Investigaciones Sociológicas. España.

Chaves, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. Revista de investigaciones Cesmag, 11 (11), 113-118.

Galeano, M. (2004). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Colombia.

- González M, J. (2001). El Paradigma Interpretativo en la Investigación Social y Educativa: nuevas propuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas*, 15, 227-246.
- Gordo, A. y Serrano A. (2008) Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social. Pearson Educación. España.
- Falcón, C y Arraiz, A (2019). Construcción de La identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 329 – 340.
- Fuxá y Castillo, (2004). El encargo social del maestro: ¿Necesidad o demanda? Mendive. *Revista de Educación*, 2 (4) 244-247.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). Metodología de la investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw Hill Editorial. México.
- Hurtado, J. (2012) El proyecto de Investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación. Quirón editores. Venezuela.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Editorial Trillas. México.
- Nuñez, V. (2010). Encrucijadas de la Educación Social: Orientaciones, Modelos y Prácticas. Editorial UOC. España.

CAPITULO EDUCACIÓN

Olave, S. (2020). Revisión del Concepto de Identidad Profesional Docente. Revista Innova Educación, 2(3), 378–393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>.

Parra, R. (1986). Los Maestros Colombianos. Colombia. Plaza & Janés

Restrepo, M. (2023). Metodología de la investigación cualitativa. Módulo, Facultad de Educación. Universidad UMECIT. Panamá.

Suárez, G. (2016). Ética y Práctica Docente. Universidad del Norte. Editorial Uninorte. Colombia.

Tardif, M. (2018) Identidad Profesional Docente. Narcea ediciones. Canadá.

Vaillant, D. (2008). La Identidad Docente. La Importancia del Profesorado. Revista Investigaciones en Educación. 8(1), 15-15

Vélez, H. (2012). Pensamientos de un Viejo Profesor Universitario. Universidad CES. Colombia.

RESEÑA AUTOR

DIEGO LEÓN DURANGO OQUENDO

Es Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física. Politécnico Colombiana Jaime Isaza Cadavid. (Medellín – Colombia). Magíster en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. (Medellín – Colombia). Candidato a doctor de la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología. (UMECIT) (Panamá).

Cuenta con una experiencia de 17 años en el campo educativo, se ha desempeñado como docente en los diferentes niveles primara, básica, media y universitaria. Además, se ha desempeñado como maestro rural en diferentes municipios del departamento de Antioquia - Colombia.

Se ha interesado por investigar los temas referentes a la apropiación de las normas como eje formativo de los estudiantes, de la misma manera, ha focalizado sus estudios en conocer a profundidad las diferentes prácticas educativas y sociales que tienen los maestros y su incidencia en el ámbito escolar y personal.

Es autor del libro “Maestros y Padres de Familia, ¿Qué pasa con la educación de nuestros niños?”.

Actualmente se desempeña como docente de primaria en la Institución Educativa Rural Las Palmas, ubicada en el municipio de Envigado Antioquia Colombia.

AGRADECIMIENTOS

La inmersión en este amplio mundo académico e investigativo debe estar orientado y acompañado por personas capacitadas e idóneas para desarrollar esta tarea de la mejor manera posible; ergo, manifiesto mi agradecimiento a la universidad UMECIT por brindarme el espacio de afianzar mis conocimientos y crecer, no solo académicamente sino también como persona.

ANEXOS

(ANEXO 1)

DIARIO DE CAMPO

Las tendencias que surgen de las narrativas de los maestros, en el ejercicio de su labor.	
Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____ Municipio: _____ Personal entrevistado/observado: _____	
Entrevista <input type="checkbox"/>	Observación <input type="checkbox"/>
Entrevistado: _____	Observado: _____
Tiempo de la entrevista: _____	Tiempo de la observación: _____
Espacio de la entrevista: _____	Espacio de la observación: _____
Descripciones de las respuestas	Descripción de observación
Inferencia de la entrevista	Inferencia de la observación
Unidad de análisis	Unidad de análisis

(ANEXO 2)

FORMATO DE ENTREVISTA PARA LOS MAESTROS

Las tendencias que surgen de las narrativas de los maestros, en el ejercicio de su labor.
Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____ Lugar: _____
A continuación, se llevará a cabo el guion de preguntas para conocer cuáles son las tendencias que surgen de las narrativas de los maestros, su perspectiva de la ética y la moral en el ejercicio de su labor. Vamos a iniciar.
Bloque temático 1: labor formativa del maestro. Profesor, ¿Cuál es su nombre completo? ¿Cuántos años de experiencia tienen como maestro? Con el fin de conocer un poco más de su perfil profesional, cuénteme, Usted, ¿Por qué es maestro? Teniendo en la cuenta la formación de los estudiantes en el ámbito escolar, ¿Qué papel juega el maestro en esta actividad? Dentro del contexto escolar ¿Qué piensa usted sobre la formación en valores?

Dentro de su labor formativa, ¿Qué estrategias utiliza para internalizar los valores en sus estudiantes?

Bloque temático 2: el maestro como un profesional íntegro.

Actualmente se habla de la importancia de la formación integral del maestro, ¿Qué opinión le merece la formación en valores?

Partiendo de una mirada muy generalizada y, desde su experiencia como maestro ¿Qué piensa de los comportamientos sociales del maestro?

Teniendo en cuenta la respuesta de la anterior pregunta, usted, ¿Cree que los comportamientos sociales de los maestros inciden de manera directa en la labor que desarrolla dentro del ámbito escolar?

Desde su experiencia, ¿Cómo percibe actualmente la profesión del maestro?

Desde su experiencia, ¿Qué consejo les daría a los futuros maestros?

¡Muchas gracias por su tiempo!

(ANEXO 3)

FORMATO GRUPO DE DISCUSIÓN PARA LOS ESTUDIANTES

Las tendencias que surgen de las narrativas de los maestros, en el ejercicio de su labor.

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Lugar: _____

A continuación, se llevarán a cabo las preguntas que se desarrollarán en el grupo de discusión, es importante anotar que, con el fin de que la actividad tenga un correcto funcionamiento se tendrán en la cuenta los siguientes requerimientos:

Respetar la palabra del compañero y sus apreciaciones.

Pedir la palabra con antelación.

Intervenir de manera clara y precisa en aras del tiempo.

Mantener un orden generalizado en la actividad.

Guion de preguntas

En términos generales usted, ¿Qué piensa de los maestros?

Desde su perspectiva, ¿Qué piensa de la labor desempeñada por los maestros?

¿Cómo es la relación entre los maestros y los estudiantes en términos generales?

Desde su punto de vista, ¿Cómo es la relación de los maestros con la comunidad en general?

¡Muchas gracias por su tiempo!

(ANEXO 4)

FORMATO DE ENTREVISTA PARA LOS PADRES DE FAMILIA Y COMUNIDAD

Las tendencias que surgen de las narrativas de los maestros, en el ejercicio de su labor.
Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____ Lugar: _____
A continuación, se llevará a cabo el guion de preguntas para conocer cuáles son las percepciones de la comunidad frente a los comportamientos sociales de los maestros. Bloque temático 1: percepción del maestro. Señor (a), ¿Cuál es su nombre? ¿Cuántos años tiene? De acuerdo con su experiencia de vida, en términos generales, ¿Qué piensa de los maestros? Desde una mirada social, ¿Usted que piensa sobre la labor del maestro? Desde su perspectiva como Padre de Familia, ¿Qué características deben tener los maestros para desarrollar su labor? Desde su papel como Padre de Familia ¿Cuáles son los aspectos que debe mejorar el maestro para desarrollar su profesión? Bloque temático 2: importancia de la formación en valores. Desde su mirada como Padre de Familia, ¿Usted que piensa sobre el papel que juega la escuela en el tema de los valores? Desde su perspectiva como Padre de Familia ¿Cómo debe ser la relación entre el maestro y el estudiante? Desde posición como Padre de Familia, ¿Usted cree que el maestro es un referente de vida para sus estudiantes? Bloque temático 3: comportamientos sociales del maestro. En términos generales ¿Cómo debe ser el comportamiento del maestro fuera de la escuela? Usted, desde su experiencia de vida como padre de familia ¿Cree que los comportamientos sociales de los maestros inciden en el ámbito escolar? Desde su papel como Padre de Familia ¿Cómo debe ser el comportamiento social de un maestro?
¡Muchas gracias por su tiempo!

**PROGRAMA APOYO ESCOLAR LICEO UNIVERSIDAD DE NARIÑO
COMO PRÁCTICA INCLUSIVA E INNOVADORA EN LA REGIÓN**

**SCHOOL SUPPORT PROGRAM AT THE LICEO UNIVERSIDAD DE NARIÑO AS AN
INCLUSIVE AND INNOVATIVE PRACTICE IN THE REGION**

Marcela Katherine Chapués Andrade
Universidad de Nariño
Colombia

Praxis Profesional

RESUMEN

El presente documento analiza la relevancia de la educación inclusiva como herramienta fundamental para garantizar la participación de estudiantes con discapacidad en los entornos educativos. A pesar de la existencia de marcos normativos en Colombia, las personas con discapacidad continúan enfrentando obstáculos significativos para acceder a una educación de calidad. Como respuesta, el Liceo de la Universidad de Nariño ha implementado el Programa de Apoyo Escolar, orientado a la eliminación de barreras mediante la adaptación curricular y la formación de docentes y estudiantes en estrategias inclusivas. Este documento presenta la experiencia del programa como un modelo de contribución regional a los procesos de inclusión. Aunque

CAPITULO EDUCACIÓN

es necesario seguir fortaleciendo las acciones para mejorar, la institución reafirma su compromiso con la inclusión educativa, promoviendo un entorno que favorezca el desarrollo integral y la participación activa de todos los estudiantes.

PALABRAS CLAVES

Educación inclusiva, Discapacidad, Flexibilidad curricular, Estrategias inclusivas, Accesibilidad educativa.

ABSTRACT

This paper examines the importance of inclusive education as a fundamental tool to ensure participation of students with disabilities in educational environments. Despite existing legal frameworks in Colombia, individuals with disabilities continue to face significant barriers in accessing quality education. In response, the Liceo de la Universidad de Nariño has implemented the School Support Program, aimed at removing barriers through curricular adaptation and training of teachers and students in inclusive strategies. This paper presents the experience of the program as a model of regional contribution to inclusion processes. While further efforts are needed to enhance these actions, the institution reaffirms its commitment to educational inclusion by fostering an environment that promotes the integral development and active participation of all students

KEYWORDS

Inclusive education, Disability, Curricular flexibility, Inclusive strategies, Educational accessibility.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es fundamental para construir sociedades más equitativas y justas, ya que promueve la participación de todos los individuos en entornos educativos comunes sin discriminación ni exclusión. A pesar de los avances normativos y los esfuerzos institucionales en Colombia, aún persisten desafíos significativos que impiden la plena implementación de prácticas inclusivas en el ámbito educativo.

En respuesta a esta realidad, el Liceo de la Universidad de Nariño ha integrado oficialmente la inclusión en sus políticas institucionales desde febrero de 2016. A través del Programa de Apoyo Escolar, la institución busca implementar procesos educativos que atiendan las necesidades de estudiantes con discapacidad y trastornos del aprendizaje. Este programa no solo pretende adaptar el currículo y las metodologías de enseñanza, sino también sensibilizar y capacitar a la comunidad educativa para fomentar una cultura de respeto y aceptación de la diversidad.

El presente documento explora la importancia de la educación inclusiva y presenta las iniciativas y estrategias desarrolladas por el Liceo de la Universidad de Nariño para superar las barreras existentes. Se enfatiza en la necesidad de generar espacios y acciones que permitan identificar y modificar las dificultades en el aprendizaje,

CAPITULO EDUCACIÓN

promoviendo el desarrollo integral de todos los estudiantes y cumpliendo con los mandatos legales y éticos establecidos a nivel nacional e internacional.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La educación inclusiva es un proceso fundamental que reconoce y valora la diversidad de individuos, garantizando su participación en un entorno educativo común, sin discriminación ni exclusión. En este contexto, el Programa de Apoyo Escolar del Liceo de la Universidad de Nariño se fundamenta en disposiciones legales como el Decreto 366/2009, el Decreto 1421/2017, la Ley 1618/2013 y la Ley 2216/2022, las cuales, aplican en todo el territorio nacional a las personas con discapacidad, sus familias, cuidadores, Ministerio de Educación Nacional, entidades territoriales, establecimientos educativos de preescolar, básica y media e instituciones que ofrezcan educación de adultos, ya sean de carácter público o privado.

Según Azrak (2017, como se cita en Chapués y Marroquín, 2021) en el estudio realizado del artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas relativa a los Derechos de las Personas con Discapacidad, se establece que las personas con discapacidad tienen derecho a recibir educación y que los Estados deben crear un sistema educativo inclusivo. No obstante, persisten deficiencias en su implementación, ya que se reconocen barreras continuas que dificultan el aprendizaje y la participación. Estas barreras son producto de la interacción entre la persona con discapacidad y las dinámicas del entorno, tales como las prácticas de los docentes, la cultura, las políticas públicas, entre otros factores. Por ello, se exige dejar de lado la perspectiva de integración, que implica esperar que este colectivo se adapte al entorno existente, y en su lugar, promover y exigir

el uso de una variedad de recursos pedagógicos y sociales. De esta manera, el entorno y sus espacios sociales deben adaptarse para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, avanzando hacia escenarios verdaderamente inclusivos.

De acuerdo con el Ministerio de Salud y Protección Social Oficina de Promoción Social (2019 como se cita en Chapués y Marroquín, 2021), entre 2002 y 2018 el Registro de Personas con Discapacidad reveló que, 378.611 personas, equivalentes al 30% de la población total, reportaron no saber leer ni escribir, de las personas con discapacidad mayores de 24 años registradas, el 42% tenía la primaria como último nivel educativo aprobado, el 20% había completado la básica secundaria y el 31% no había alcanzado ningún nivel educativo. Sumado a esto, en las principales ciudades del país, se registra que la mayoría de la población con discapacidad ha accedido únicamente a preescolar, primaria o carece de cualquier nivel educativo (Observatorio Nacional de Discapacidad, 2018).

Continuando, los departamentos con los niveles más altos de exclusión son Chocó (53%), Cauca (51%), La Guajira (48%), Caquetá (42%) y Nariño (42%). Esto significa que en estas regiones hay una falta de acceso a educación, salud, seguridad alimentaria, condiciones de vivienda dignas, servicios públicos, ingresos y empleos de calidad. Las personas con discapacidad en Colombia enfrentan mayores dificultades para acceder a la educación y presentan tasas de analfabetismo más elevadas: el 17% son analfabetas y el 29,3% no asisten a ninguna institución educativa (Fundación Saldarriaga Concha, 2018).

CAPITULO EDUCACIÓN

Por otro lado, según la Fundación Saldarriaga Concha (2023), la población con discapacidad tiende a tener menor nivel de escolaridad que las personas sin discapacidad. Esto se evidencia en el máximo nivel educativo reportado en la Encuesta Nacional de Calidad de Vida 2020, donde se identifica que el 55% de las personas con alguna discapacidad, incluyendo a quienes aún están estudiando, ha alcanzado hasta la básica primaria, en comparación con el 33% de las personas sin discapacidad. Asimismo, solo 17 de cada 100 personas con discapacidad llegan a la educación superior (técnica, tecnológica, universitaria o posgrado), mientras que este porcentaje es de 24 de cada 100 entre las personas sin discapacidad.

Las cifras previamente mencionadas evidencian que el acceso a la educación para este grupo poblacional es limitado y según Velandia et al. (2018 como se cita en Chapués y Marroquín, 2021) quienes logran ingresar deben enfrentar diversas brechas sociales, obstáculos físicos, falta de políticas institucionales de inclusión y una formación pedagógica insuficiente en el personal para atender adecuadamente los retos que implica apoyar a personas con discapacidad, muestra de ello es que, los docentes presentan dificultades actitudinales y pedagógicas en el manejo de estudiantes con discapacidad, los campus carecen de información sobre los derechos de este colectivo, no disponen de adaptaciones curriculares y existe una debilidad en las políticas que se integren con los planes, programas y estrategias institucionales, situación que dificulta la eliminación o reducción de las barreras físicas, personales e institucionales que limitan el aprendizaje, el acceso y la participación de los estudiantes con discapacidad en la comunidad educativa (Fernández y Duarte, 2016). El que en la realidad existan

dificultades en el acceso, permanencia y egreso exitoso de los estudiantes con discapacidad, afecta su calidad de vida (Padilla, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior y reconociendo todo un pliego normativo internacional y nacional, el Liceo Integrado de Bachillerato de la Universidad de Nariño con el apoyo administrativo y directivo desde el mes de febrero del año 2016 ha integrado oficialmente la inclusión en sus políticas institucionales, en línea con su compromiso de igualdad de oportunidades.

Por tanto, en el contexto escolar, el programa de apoyo escolar busca implementar procesos de educación inclusiva para estudiantes de la institución con discapacidad, trastornos del aprendizaje, formando y concienciando a la comunidad educativa institucional para que asuman un sentir, pensar y actuar a favor de la inclusión para la diversidad.

El programa tiene como objetivo generar espacios y acciones de flexibilidad curricular en el Liceo de la Universidad de Nariño, mediante la sensibilización, la capacitación y el fortalecimiento de estrategias que permitan a la comunidad educativa identificar y modificar las barreras de aprendizaje, favoreciendo así, el proceso educativo y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

A continuación, se mencionan los objetivos específicos del programa de apoyo escolar:

CAPITULO EDUCACIÓN

1. Sensibilizar a la comunidad educativa frente a las barreras de inclusión escolar y los límites que impone para el desarrollo social y humano, el respeto por la diferencia, y la aceptación del otro como evidencia de la educación en un ambiente de diversidad.

2. Formar a la comunidad educativa en estrategias e implementación de alternativas para romper las barreras de aprendizaje y fortalecer los procesos de flexibilidad curricular.

3. Evaluar y monitorear el progreso de los estudiantes, el/la coordinador/a realiza un seguimiento a estudiantes, familia y/o docentes exclusivamente del proceso de flexibilidad curricular y del progreso académico de los estudiantes caracterizados, evaluando la efectividad de las estrategias de inclusión implementadas y ajustando los planes de apoyo según sea necesario.

4. Realizar seguimiento del proceso de flexibilidad que los docentes implementan durante cada año lectivo por medio de la revisión de los formatos institucionales establecidos y brindar respectivas retroalimentaciones.

Categorías por las que un estudiante ingresa al Programa de Apoyo Escolar

1. Estudiante con discapacidad: Aquella persona que se encuentra matriculada en una institución de educación y que presenta dificultades a mediano y largo plazo, que se refleja en el desempeño dentro del contexto escolar y le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que puede presentar dicho entorno. La discapacidad puede ser de tipo intelectual, mental psicosocial, sensorial auditiva, sensorial visual, sordoceguera,

sensorial voz y habla, física o de movilidad, trastorno del espectro autista, sistémica y múltiple discapacidad.

2. Estudiante con trastornos específicos de aprendizaje: Se entiende como trastorno específico de aprendizaje aquellas dificultades asociadas a la capacidad del niño, niña, adolescente o joven para recibir, procesar, analizar, o memorizar información desarrollando problemas en los procesos de lectura, escritura, cálculos aritméticos e incluso dificultades en la adquisición del conocimiento, nuevas habilidades y destrezas, propios del proceso y desempeño escolar del niño, niña, adolescente o joven.

3. Estudiante con capacidad/talento excepcional:

a) Estudiante con capacidades excepcionales: La persona con capacidades o con talentos excepcionales globales se caracteriza por presentar un desempeño superior en múltiples áreas acompañado por las características universales de precocidad, automaestría y habilidades cognitivas.

b) Estudiante con talentos excepcionales: Esta categoría incluye a sujetos que presentan un desempeño superior y precocidad en un área específica del desarrollo.

Dentro del colegio, el proceso de atención comienza cuando la Unidad de Orientación Escolar remite al estudiante, luego de haber sido referido previamente a salud por la identificación de una dificultad. Posteriormente, la Gestora de Inclusión de la Secretaría de Educación realiza una valoración psicopedagógica en la que se evalúan las funciones ejecutivas, incluyendo procesos cognitivos básicos y superiores. Los resultados de esta valoración se contrastan con el soporte médico, si está disponible, y

CAPITULO EDUCACIÓN

se generan orientaciones específicas. A partir de estas, la coordinación caracteriza el caso y lleva a cabo un proceso de sensibilización con los docentes, explicando las razones por las cuales el estudiante ha sido caracterizado y proporcionando las orientaciones que deben implementarse en el aula. Una vez caracterizado el estudiante y compartidas las orientaciones con los docentes, se cita a los padres de familia para explicarles el proceso de flexibilidad curricular que la institución implementará con el estudiante, asegurando su participación activa en el proceso. También se especifica el proceso de flexibilidad curricular que los docentes deben aplicar. La coordinación, de manera periódica, recibe los formatos de flexibilidad curricular, los revisa y retroalimenta al docente, y posteriormente comparte estos formatos con el estudiante y sus padres de familia, garantizando un seguimiento continuo y efectivo al proceso educativo del estudiante, del mismo modo, es menester mencionar que el colegio también asume diversas responsabilidades:

- Desarrollar planes de acción para promover la inclusión de los estudiantes que pertenecen al programa de apoyo escolar en el proceso educativo, brindando orientaciones a docentes para que ajusten las metodologías y recursos según el motivo de caracterización de cada estudiante.
- Organizar y facilitar procesos de formación y capacitación para el personal docente y administrativo del colegio, con el fin de sensibilizarlos sobre la importancia de la inclusión educativa y proporcionarles herramientas y estrategias para trabajar de manera efectiva con estudiantes caracterizados.

- Verificar los procesos de valoración pedagógica desarrollados por Gestor de Incisión Secretaría de Educación Municipal y analizar de manera conjunta las variables que sustenten la caracterización de los estudiantes remitidos al programa de apoyo escolar dado que, en ocasiones, no todos los estudiantes son sujetos que requieran un proceso de flexibilidad curricular.
- Compartir orientaciones pertinentes y oportunas al cuerpo docente para que ajusten las metodologías y recursos según el motivo de caracterización de cada estudiante.
- Gestionar y articular la participación de otras entidades, organizaciones y autoridades competentes para intercambiar experiencias y recibir apoyo institucional que favorezca el desarrollo integral del estudiante y el respeto de sus derechos humanos.
- Orientar a los docentes frente al desarrollo del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y apoyar la ejecución, seguimiento y evaluación del mismo. Recopilar o recoger las evidencias de cada una de las actividades que realicen en el colegio por medio de los protocolos elaborados por el equipo de la coordinación del programa de apoyo escolar.
- Dentro de los deberes de la institución se contempla la implementación de una metodología que responda a un Diseño Universal de Aprendizaje y la generación de Ajustes razonables de acuerdo a la realidad de cada estudiante.

CAPITULO EDUCACIÓN

Finalmente es relevante mencionar que una vez el estudiante ingresa al Programa de Apoyo Escolar, él/ella y los padres de familia se comprometen con la Institución a:

- Anualmente actualizar diagnóstico del o la estudiante que se encuentra previamente caracterizado/a en Programa de Apoyo Escolar en el periodo de tiempo designado por la institución para asegurar que todos los procesos de apoyo educativo puedan ser planificados y ejecutados de manera adecuada desde el inicio del año escolar.
- Velar para que el estudiante cumpla con su deber básico de estudio y garantizar la asistencia a las actividades académicas en las fechas y horarios establecidos.
- Ayudar al estudiante a organizar el tiempo de estudio en casa, proporcionarle las condiciones favorables para que realice las actividades académicas, brindarle apoyo y orientación en el desarrollo de las mismas.
- Estar pendientes de la preparación del material o requerimientos de las actividades escolares y que las realice satisfactoriamente con el fin de garantizar entrega oportuna de las mismas.
- Asistir de manera responsable y puntual a las reuniones convocadas por: Director, Coordinadores, Orientación Escolar, Programa de Apoyo Escolar, Gestor de Inclusión y docentes en los horarios de atención establecidos, si no es posible asistir, se debe justificar de manera escrita la inasistencia en los tres días siguientes de realizada la reunión.
- Presentar evidencia del cumplimiento de las recomendaciones dadas desde las áreas de Orientación Escolar y el Programa de Apoyo Escolar,

como: estrategias, actividades, acompañamiento que valide el acompañamiento de los padres de familia o cuidadores hacia el estudiante.

- Mantener una comunicación respetuosa y asertiva con los docentes, directivos, el equipo de Apoyo Escolar y la comunidad educativa en general.
- Seguir el conducto regular si en algún momento requiere presentar peticiones, quejas, reclamos, sugerencias o felicitaciones.
- Reconocer que el acompañamiento brindado por la Coordinación de Apoyo Escolar, su equipo de trabajo y docentes NO es equivalente a educación personalizada, entendiéndose que la Institución y su equipo de trabajo encamina sus esfuerzos a generar un proceso de flexibilidad curricular.
- Es deber del padre/madre de familia identificar y comprender el nivel de flexibilidad que se está brindando con el/la estudiante para evitar confusiones.
- Es obligación del padre/madre de familia asistir a los seguimientos y escuelas de familias convocadas por la institución.
- Los estudiantes caracterizados en el programa de apoyo escolar no están exonerados de cumplir a cabalidad con los derechos y deberes estudiantiles que están citados en el Manual de Convivencia.
- Tener presente que un proceso de flexibilidad curricular implica corresponsabilidad de la Institución, estudiantes, padres de familia y/o cuidadores.

Desde la coordinación del programa de apoyo escolar del Liceo de la Universidad de Nariño se generan acciones en pro de la población en condición de discapacidad a

CAPITULO EDUCACIÓN

través del reconocimiento como sujetos de derechos, asumiendo libremente la ciudadanía al transformar los escenarios sociales, educativos y culturales, a las necesidades propias, dando cumplimiento a lo establecido en el marco legal y a lo planteado en el Plan de Desarrollo Institucional – Pensar la Universidad y la Región 2021 – 2032, en el Sub eje de Inclusión, al promover la cultura institucional de respeto por los derechos humanos de los diferentes grupos poblacionales para contribuir a la formación integral, docencia, investigación e interacción social de los estamentos estudiantil, profesoral y administrativo, en cumplimiento de los mandatos constitucionales de respeto de igualdad y no discriminación, de tal forma que se logre la realización de los derechos de las poblaciones diversas desde un enfoque interseccional (Universidad de Nariño, 2020).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El Liceo Integrado de Bachillerato de la Universidad de Nariño asume su responsabilidad en la promoción de la inclusión educativa, reconociendo la importancia de adaptar sus prácticas para atender la diversidad estudiantil. El programa de apoyo escolar se enmarca en un compromiso más amplio con la igualdad de oportunidades y el respeto a los derechos humanos.

La implementación efectiva del programa requiere un enfoque holístico que abarque aspectos pedagógicos, administrativos y comunitarios. Es fundamental que todos los actores involucrados en la comunidad educativa se comprometan con los principios de la inclusión y trabajen en colaboración para superar las barreras existentes.

La sensibilización y la capacitación son herramientas clave para promover una cultura inclusiva en el Liceo. Los docentes y el personal administrativo deben estar preparados para abordar las necesidades individuales de los estudiantes y adaptar sus prácticas pedagógicas en consecuencia.

Además de la formación del personal, es necesario desarrollar estrategias de sensibilización dirigidas a la comunidad educativa en su conjunto. Esto puede incluir actividades de concienciación, charlas informativas y la difusión de materiales educativos sobre la importancia de la inclusión.

La colaboración con otras entidades y autoridades es esencial para garantizar el éxito del programa. El Liceo ha establecido alianzas con organizaciones locales, agencias gubernamentales y grupos de la sociedad civil que trabajen en el ámbito de la inclusión para compartir recursos, buenas prácticas y experiencias.

El seguimiento y la evaluación periódica del programa son fundamentales para identificar áreas de mejora y asegurar su efectividad a largo plazo. Se deben establecer indicadores de desempeño claros y realizar evaluaciones regulares para medir el impacto del programa en los estudiantes y en la comunidad educativa en general.

En resumen, el Programa de Apoyo Escolar del Liceo de la Universidad de Nariño representa un compromiso con la inclusión educativa y el respeto a la diversidad. A través de la sensibilización, la capacitación y la colaboración con otras entidades, el Liceo busca crear un entorno educativo inclusivo donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

CAPITULO EDUCACIÓN

REFERENCIAS

Chapués, M. y Marroquín, F. (2021). Propuesta de intervención basada en la relación entre el grado de discapacidad y el nivel de calidad de vida en estudiantes en condición de discapacidad de la Universidad de Nariño [tesis de maestría]. Universidad de Nariño, Colombia.

Fernández, F. y Duarte, J. (2016). *Retos de la inclusión Académica de Personas con Discapacidad en una Universidad Pública Colombiana*. Formación universitaria, 9(4): 95-104. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n4/art11.pdf>

Fundación Saldarriaga Concha. (2023). *Educación en Colombia para personas con discapacidad: realidades y retos*. Recuperado de https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2023/03/2023-03-Marzo-EducacionCOParaPersonasConDiscapacidad_RealidadesyRetos-2.pdf

Fundación Saldarriaga Concha. (2018). *Guía para periodistas: Discapacidad, herramientas para comunicar desde un enfoque inclusivo*. Recuperado de <https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/guia-periodistas-discapacidad-oct-baja-final.pdf>

Ley 1618 de 2013 (2013). Ley Estatutaria 1618 de 2013. Congreso de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>

Ley 2216 de 2022 (2022). Gestor Normativo. Congreso de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>

Ministerio de Educación Nacional. (2017, 29 de agosto). Decreto 1421 de 2017. Diario Oficial n.º 50.340.
<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2009, 9 de febrero). Decreto 366 de 2009.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35084>

Ministerio de Salud y la Protección Social. (2020, 31 de enero). Resolución 113 de 2020. Diario Oficial n.º 51213.
https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%20113%20de%202020.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social Oficina de Promoción Social, (2019). Sala situacional de las Personas con Discapacidad. Recuperado de:
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacion-discapacidad.pdf>

Observatorio Nacional de Discapacidad, (2018). Boletín 9: CARACTERIZACION DE LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD EN LAS CINCO CIUDADES PRINCIPALES DE COLOMBIA.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/boletin9-discapacidad.pdf>

CAPITULO EDUCACIÓN

Padilla, A. (2011). *Inclusión educativa de personas con discapacidad*. Rev. Colomb. Psiquiat., 40 (4), 670-699. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v40n4/v40n4a07.pdf8>

Universidad de Nariño, (2020). Plan de Desarrollo Institucional – Pensar la Universidad y la Región 2021 – 2032. <https://www.udenar.edu.co/documentos/PDI-UDENAR2020.pdf>

RESEÑA AUTORA

MARCELA K. CHAPUÉS ANDRADE

Es profesional en Psicología y Magíster en Promoción y Prevención en Salud Mental de la Universidad de Nariño, ha dedicado su carrera al fortalecimiento de procesos inclusivos en entornos educativos. Actualmente, ejerce como Coordinadora del Programa de Apoyo Escolar para la Diversidad e Inclusión en el Liceo Integrado de Bachillerato de la Universidad de Nariño, donde trabaja en pro de generar espacios y acciones inclusivas mediante la sensibilización, la capacitación y el fortalecimiento de estrategias que permitan a la comunidad educativa identificar y modificar las barreras de aprendizaje garantizando así el proceso educativo y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Anteriormente, trabajó en una ONG, donde estuvo a cargo de la recepción de casos, validación de asignación de familias y coordinación de planes de intervención en un programa de Familia Sustituta en Nariño. Participó en la evaluación preliminar, formulación de planes de caso en el marco de los procesos de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes.

En 2021 fue galardonada con el Premio Marta Arango Montoya a la Investigación en Primera Infancia, en la categoría de Trabajadores en Primera Infancia. Además, ha participado como ponente en eventos académicos nacionales e internacionales, donde ha abordado temas relacionados con la psicología, salud mental e inclusión.

¿QUÉ COMUNICAMOS LAS DOCENCIAS UNIVERSITARIAS ENTRE SILENCIOS, GESTOS, MIRADAS Y CERCANÍAS EN NUESTRAS AULAS?

WHAT DO UNIVERSITY TEACHINGS COMMUNICATE BETWEEN SILENCES, GESTURES, LOOKS AND CLOSENESSES IN OUR CLASSROOMS?

Graciela Beatriz Plachot González
Universidad de la República
Facultad de Psicología
Uruguay

Investigación Cualitativa

RESUMEN

El presente texto retoma insumos de la tesis doctoral¹⁰⁶ “Comunicación no verbal del docente en el aula de ingreso a la Udelar” (Plachot, 2023), investigación educativa desarrollada en la Universidad San Carlos de Guatemala (USAC), en la Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades en el Doctorado en Educación.

En lo compartido propone una mirada comprensiva sobre uso de la comunicación no verbal (en adelante CNV) de las docencias en las aulas de inicio a la formación universitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay).

¹⁰⁶ Tesis defendida el 29 de setiembre de 2023 USAC-Guatemala, en proceso de publicación. Tutor Prof. Walter Paniagua.

Con ello invita a la revisión didáctica y consiente de cómo los y las docentes acompañan su discurso verbal desde interacciones no verbales.

Las aulas de ingreso a la Universidad de la República de acceso irrestricto y gratuito, conforman escenarios desafiantes para el desarrollo de la enseñanza, en condiciones de numerosidad, hacia la permanencia del estudiantado. Lo desafiante se multiplicó en tiempos de pandemia, de una enseñanza alterada y forzada a la virtualidad que dejó en evidencia la naturalización del uso de recursos de CNV en las interacciones áulicas, añorando y re-encontrando las docencias lo no consiente de estos intercambios en sus prácticas.

Preguntarse sobre la CNV y las docencias universitarias en los inicios de la formación, requirió profundizar en las interacciones de CNV presentes en el discurso docente en diferentes formatos de aulas de ingreso. Se investigaron ambientes presenciales y virtuales, numerosos y medianos, con y sin control de asistencia. Se indagaron percepciones y usos de la gestualidad, la mirada, movimiento de manos, posturas, distancias corporales y tiempo pedagógico que acompañan el comportamiento verbal. Se realizó una investigación cualitativa, centrada en un estudio de caso. Las técnicas seleccionadas fueron entrevistas y observaciones. La interpretación se realizó por medio de procesos metodológicos del paradigma cualitativo con énfasis en las estrategias de la teoría fundamentada.

Los hallazgos permitieron concluir que las expresiones de CNV se presentan diferentes en entornos presenciales y virtuales. En estas diferencias se proponen dos modelos: intenciones didácticas de interacción no verbal entre paredes (caso duelo y

CAPITULO EDUCACIÓN

descubrimiento) e intenciones didácticas de interacción no verbal entre pantallas, caso despliegue en calma). En ambas configuraciones, se puede visualizar la construcción de posiciones político pedagógicas comunicacionales de cercanía, situadas al contexto de ingreso, permanencia y numerosidad que el modelo universitario viabiliza. La noción de comunicación faro recoge las cualidades y rasgos de interacción comunicacional no verbal y verbal que se evidencian desde las voces de los participantes.

PALABRAS CLAVES

Comunicación no verbal, formación docente, universidad.

ABSTRACT

This text takes input from the doctoral thesis “Non-verbal communication of the teacher in the classroom of admission to Udelar” (Plachot, 2023), educational research developed at the San Carlos University of Guatemala (USAC), at the Graduate School of the Faculty of Humanities in the Doctorate in Education.

In what is shared, it proposes a comprehensive look at the use of non-verbal communication (hereinafter CNV) of teaching in the classrooms of beginning to university training of the Faculty of Psychology of the University of the Republic (Uruguay). With this, it invites a didactic review and is aware of how teachers accompany their verbal discourse from non-verbal interactions.

The entrance classrooms at the University of the Republic, with unrestricted and free access, form challenging scenarios for the development of teaching, in conditions of

large numbers, towards the permanence of the student body. The challenge multiplied in times of pandemic, from altered and forced teaching to virtuality that revealed the naturalization of the use of NVC resources in classroom interactions, longing for and re-discovering the teachings that do not consent to these exchanges in their practices.

Asking about NVC and university teaching at the beginning of training required delving into the NVC interactions present in the teaching discourse in different entry classroom formats. Large and medium-sized in-person and virtual environments were investigated, with and without attendance control. Perceptions and uses of gestures, gaze, hand movements, postures, body distances and pedagogical time that accompany verbal behavior were investigated. A qualitative investigation was carried out, focused on a case study. The selected techniques were interviews and observations. The interpretation was carried out through methodological processes of the qualitative paradigm with emphasis on grounded theory strategies.

The findings allowed us to conclude that CNV expressions appear different in face-to-face and virtual environments. In these differences, two models are proposed: didactic intentions of non-verbal interaction between walls (case of duel and discovery) and didactic intentions of non-verbal interaction between screens, case of calm display). In both configurations, the construction of political-pedagogical communicational positions of closeness can be visualized, situated in the context of entry, permanence and numbers that the university model makes viable. The notion of lighthouse communication includes the qualities and features of non-verbal and verbal communication interaction that are evident from the voices of the participants.

CAPITULO EDUCACIÓN

KEYWORDS

Non-verbal communication, teacher training, university.

INTRODUCCIÓN

Las condiciones de ingreso a la Facultad de Psicología de la Universidad de la República en Uruguay componen un escenario desafiante en la permanencia estudiantil. En una matrícula que mantiene la tendencia regional y global de expansión, las generaciones de ingreso en los últimos cinco años superan los 3.000 estudiantes. Estas circunstancias contextuales interpelan el rol del profesorado en las aulas de ingreso en las posibilidades de promover experiencias formativas que favorezcan la participación, legitimación y aproximación a la disciplina y rol profesional para las trayectorias estudiantiles.

El modelo formativo de libre acceso no garantiza la filiación ni permanencia de estudiantes, especialmente perjudica a los sectores más vulnerables (Carbajal, 2011/2021; Ezcurra, 2011/2018; Tinto, 1989/2021). Los modelos teóricos de estudio de la permanencia organizacionales y sociológicos, ahondan en el rol docente como factor jerarquizado para revertir la desvinculación en las trayectorias estudiantiles (Peña Hernández et al., 2019). Por su parte, Kift (2009) pone acento en enseñanza y las definiciones institucionales como estrategias de tercera generación para abordar la problemática.

La heterogeneidad de la población de ingreso y la multiculturalidad de esta misma, en perspectivas cognitivas y socio-estructurales, abre a la imperiosidad de rever las

estrategias comunicacionales verbales y no verbales que las docencias de ingreso tienen para las relaciones pedagógicas en el aula. Reflexionar en estas estrategias desde la perspectiva didáctica revierte en la posibilidad de mejorar la comunicación con los grupos de estudiantes en el aula. Con ello también habilita otras alternativas para promover la filiación y permanencia.

La discusión sobre qué saberes sustentan el hacer del personal docente universitario aún mantiene la tensión entre el saber investigar, el saber disciplinar y el saber pedagógico. En este entramado de dimensiones, el saber comunicar y la metacognición del discurso comunicacional (verbal y no verbal) necesitan posicionarse en el campo de la formación docente universitaria para la mejora de la enseñanza situada en los momentos de ingreso, avance y egreso del proceso formativo estudiantil (Chiarino & Plachot, 2023).

Tras la primacía de la valoración de la comunicación verbal en los modelos tradicionales de enseñanza, los estudios posicionan la urgente necesidad de atender los aspectos no verbales del discurso docente (Cantillo Sanabria, 2015). Estos promueven climas de aula que favorecen el aprendizaje, a la vez que pueden propiciar experiencias de legitimación y pertenencia necesarias para la persistencia del estudiantado. El siglo XX dejó emerger los cuerpos y los mundos no verbales dominados y postergados en la historia del pensamiento occidental por la razón y el lenguaje. Aún así, el sistema educativo vive casi al margen de la existencia de los cuerpos y sus expresiones en el espacio de la educación (Serrano, como se citó en Castañer, 2012).

Los estudios de la CNV en contextos educativos son nuevos y pocos. Parten de

CAPITULO EDUCACIÓN

la premisa de comprender el proceso de enseñar y el de aprender como acto de comunicación. Todos los modelos de enseñanza se asientan en los principios básicos de la comunicación. Enseñar y aprender se fundamentará, entonces, en comunicar y comunicarse, en un alcance amplio de las palabras. Desde ese lugar, los estudios pueden agruparse en dos dimensiones. La primera refiere a investigaciones que ponen acento en las emisiones no verbales entre las acciones lingüísticas del discurso didáctico docente y la segunda profundiza en los mensajes no verbales que docentes y estudiantes se envían (Cantillo Sanabria, 2015).

De naturaleza variada, los estudios en el campo de la CNV del docente se fueron diversificando en dónde ponían el acento y en qué nivel se realizaban. Entre ellos el universitario es aún el de menor producción investigativa; docentes de nivel inicial y primaria tienen más conciencia de la incidencia de la CNV en sus aulas (Cantillo Sanabria, 2015).

Se cuenta con aportes sobre los movimientos del personal docente en el aula mientras enseñaba; las estructuraciones y respuestas en las participaciones de estudiantes, aceptación de las emociones de estudiantes, grado de libertad que se deja a estudiantes y rasgos comportamentales en los actos pedagógicos entre otros. Si bien estas investigaciones fueron pioneras en su momento y permitieron tener una idea de la directividad del docente en los procesos de enseñanza, progresivamente quedan obsoletos por aspectos teóricos y metodológicos de poca rigurosidad (Castañer, 2012).

Posteriormente se presentan estudios situados en el campo de la cinética topológica con un enriquecido análisis de microgestos, (Birdwhistel, 1970; De

Landsheere y Dalchambre, 1979, citados por Castañer, 2012). Se entendió que esta postura no aportaba, por lo cual se evidenció la necesidad de estudios más globales de la CNV del personal docente en sus mensajes pedagógicos (Castañer, 2012).

Otro estudio significativo fue el realizado en torno al empleo de las manos en la relación pedagógica cotidiana (Calmi-Guyot, 1975, como se citó en Castañer, 2012). Las conclusiones refieren a tres funciones básicas para la utilización de la mano en el acto pedagógico: instrumental, expresiva y relacional.

Si bien desde la década de los 50 se comienzan a presentar estudios sobre CNV, Paredes & García (2021) afirman que el contexto del aula aún debe profundizarse como ámbito específico.

Aspectos de la comunicación no verbal del personal docente (mirada, gestos, posturas, movimiento del cuerpo en el espacio, entre otros) cobran especial valor para modelar las experiencias formativas que se ponen a disposición del estudiantado, en la construcción de su oficio en los primeros tiempos de vida universitaria. La diversidad de las aulas de ingreso (presencial y virtual; grupos numerosos y pequeños) configura escenarios de investigación particulares para la manifestación de las conductas no verbales de cada docente.

Investigar lo expuesto permitirá ir tras la respuesta de la pregunta global: ¿Cuáles son las interacciones comunicacionales del discurso no verbal docente en los diferentes formatos de aula del ingreso a la Licenciatura en Psicología?

CAPITULO EDUCACIÓN

Como preguntas secundarias se pueden pensar: ¿Cuáles son las percepciones del personal docente sobre las conductas kinésicas, proxémicas, cronémicas y paralingüísticas en las interacciones de las aulas de ingreso a la Licenciatura en Psicología? ¿Qué contenidos kinésicos, proxémicos, cronémicos y paralingüísticos se pueden identificar en las aulas de ingreso a la Licenciatura en Psicología? ¿Inciden en el uso de la CNV docente la disciplina de grado, el ciclo vital y profesional del profesorado? En su respuesta, se espera construir conocimiento en la meta-cognición de la CNV del profesorado, con el propósito de aportar a la transformación e innovación didáctica y pedagógica de la formación docente universitaria de una enseñanza situada en los inicios, en escenarios híbridos, sincrónicos y presenciales.

Por lo expuesto, el objetivo que guió la investigación fue el de comprender las expresiones de comunicación no verbal docente en los diferentes formatos del aula de ingreso a la formación universitaria en la Licenciatura en Psicología de la Udelar. Para lograrlo, fue necesario indagar acerca de las percepciones y uso que las docencias tenían de su comunicación no verbal en las dimensiones cronémicas, kinésicas y proxémicas y la relación con las expresiones verbales en el aula de ingreso. Se requirió identificar los formatos de aula presentes en el ciclo de inicio en las condiciones heterogéneas de diseño curricular. En ello, conocer convergencias y divergencias de las expresiones gestuales, de postura, de distancia física y uso del tiempo que se presentan en la diversidad de los formatos. Para ello se realiza una investigación cualitativa en un diseño de rasgos etnográficos, comprensivos y fenomenológicos. Se conformó una muestra intencional de casos tomando el aula como unidad de análisis.

De esta discusión surgen modelos de intenciones e interacciones de comunicación no verbal, situados a los contextos de presencialidad y virtualidad. El análisis permitió discutir acerca de posiciones pedagógicas de interacción en comunicación no verbal y verbal de cercanía, sensibles a la situación de los inicios, atentas, y situadas a las problemáticas coyunturales del ingreso a la universidad en el modelo latinoamericano. Con ello se contribuye a la formación del profesorado universitario para la mejora de la enseñanza y la permanencia estudiantil en contextos de libre acceso, numerosidad y virtualidad.

Los modelos construidos buscan aportar a la toma de conciencia de los entornos de enseñanza hacia la desnaturalización de las expresiones de CNV docente, sus alternativas e impactos en las prácticas. Se aborda la relevancia de integrar a la formación del profesorado universitario el uso de las expresiones de CNV como herramienta didáctica en el aula. Mirada desde la perspectiva docente, la metacognición de la CNV produce efectos de formación que mejoran sus prácticas (De la Fuente et al., 2015; Quiñones y Romero, 2020).

Se profundiza en la evidencia de una posición político pedagógico de cercanía en las interacciones de CNV hacia el inicio. Se entiende que esto reviste especial interés para las estrategias institucionales de la facultad y de la Udelar en la conformación y formación de equipos docentes, que en sus haceres y concepciones se desempeñen en las aulas de ingreso hacia la persistencia y permanencia estudiantil. Con ello facilita la implementación de acciones de asesoría educativa en los primeros tiempos de vida universitaria, curricularizadas en la figura de los docentes como interlocutores

CAPITULO EDUCACIÓN

institucionales de hospedaje y apuntalamiento. Las instituciones podrán mejorar en las estrategias para dar respuesta a la permanencia, a la vez de incidir en la disminución del efecto de inclusión estratificada y excluyente que el modelo genera (Ezcurra, 2018). Esto puede promover la democratización como misión de la universidad, en tanto profundiza en estrategias de permanencia para las poblaciones más vulnerables o en riesgo de desvinculación, desde la mejora y singularización de las prácticas de enseñanza del servicio como culturema y semiósfera didáctica (Poyatos, 2003; Velásquez, 2021).

Parte de la proyección y relevancia del estudio se construye también en la articulación de su propósito con agendas educativas y de desarrollo globales. Las discusiones en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS), la Conferencia Regional de la Educación Superior (CRES), el Cuarto Plan para la Integración Regional de la Educación Superior de Centroamérica y República Dominicana (PIRESC IV) y el Consejo Superior Centro Americano (CSUCA) resultan prioritarias en este sentido. Esta investigación aporta a lo que se definió como cuarto objetivo en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, elaborada en septiembre del 2015 en Naciones Unidas, referido a la posibilidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas.

Por otra parte, la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) en el año 2018 orientó un marco para las políticas públicas y académicas; define, para ello, siete ejes temáticos que delimitan la reflexión. Entre los ejes temáticos en que se estructuró, esta tesis contribuye a lo discutido en relación con el lugar de la educación superior como

parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Este eje incluye, en su desarrollo, temas de articulación, función formativa, competencia profesional y aseguramiento externo de la calidad. De estos, la justificación se apoya en algunas de las dimensiones aportadas en torno a la articulación y calidad educativa. Se discute la articulación con niveles educativos anteriores y la construcción de conceptos de calidad contextualizados en cada institución.

Entre lo identificado en las poblaciones de ingreso y las prácticas docentes, se teje la alternativa de situar esta tesis como insumo para la mejora en las estrategias de formación desde la CNV; con ello se pretende mejorar la calidad de la formación y la singularidad de las respuestas que la institución da, sujeta a las necesidades identificadas y al logro de sus objetivos. Contempla, así, cualidades de las tres dimensiones del concepto de calidad reformulado en este eje en la CRES (2018).

Por otra parte, atendiendo a las limitaciones del estudio, se recomienda profundizar en esta línea de análisis integrando estudios mixtos, experimentales y de investigación-acción que puedan triangular las percepciones estudiantiles y diversificar los contextos formativos. Es indispensable poner a dialogar desde la investigación estudios que puedan articular las voces docentes y de la mejora de la enseñanza, aproximándose a los sentidos que desde ambos se dan al fenómeno explorado. También puede ser interesante transferir los hallazgos de este estudio a contextos en culturemas disciplinares heterogéneos. Se podría explorar en estudios mixtos y comparativos, tomando un caso por macroárea de la Udelar, y problematizar

CAPITULO EDUCACIÓN

así las identidades epistemológicas e institucionales en la construcción de perfiles docentes para las aulas ingreso a la Udelar.

El problema doctoral aspiró visibilizar la comunicación no verbal en las prácticas docentes universitarias al ingreso a la formación. Abordar la temática de la formación docente obliga a problematizar, de alguna forma, los saberes de la docencia, las políticas y haceres de la universidad. En las respuestas que la tesis se plantea la reconfiguración pedagógica en las aulas, donde ocurre el encuentro subjetivo interrelacional de docentes y estudiantes en las situaciones concretas. La percepción del otro ser, el estudiantado, se evidencia en las acciones de cada docente para promover interacciones comunicativas verbales y no verbales que propicien climas de reconocimiento y pertenencia para el avance en las trayectorias de aprendizaje (Plachot, 2021).

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Esquivel Corella (2013) propone, para la realización de un estado de la cuestión, jerarquizar las fuentes de búsqueda según su cercanía a la educación superior en diversas modalidades. En el primer grupo se sugiere contemplar los trabajos de cierre de formación en grado y posgrado. Esta delimitación provisoria del objeto de estudio cuenta con documentos de finalización de estudios de doctorado, maestría y grado. Solo se tomaron estudios del campo de la educación. Cuatro de los cinco estudios doctorales se originan en universidades españolas y uno en una universidad chilena. Cinco de ellos refieren al personal docente como unidad de análisis y uno a la práctica docente desde la percepción estudiantil. Dos son de la primaria y tres de la universidad. La definición temporal en estudios doctorales sobre CNV y docencia universitaria no se delimitó para

acceder a la mayor posibilidad de documentos. Como tesis de maestría, se cuenta al momento con un solo estudio de la Universidad Javeriana en Colombia, del año 2015. A diferencia de la mayoría del conocimiento acumulado, este estudio es de investigación aplicada. En lo que refiere a estudios de grado se han explorado cuatro documentos. Tres de ellos son de Guatemala (Veliz Morales y Lara Palencia y Morales, como se citó en Veliz Morales, 2015) y uno de España (Pelayo López, 2018). Dos de ellos se sitúan en la primaria y un tercero en la universidad. Temporalmente se desarrollan entre 2006 y 2018.

Como segundo paso, el mismo autor propone contemplar documentos que mantengan relación con la ES, artículos en bases de datos de revistas especializadas y documentos valorados por la especificidad temática (capítulos de libros. En el proceso de revisión sistemática fueron consultadas las bases de datos de Scielo, Ebsco y Redalyc. De esta exploración surgieron 6.616, mayoritariamente artículos teóricos y revisiones. En menor cantidad se obtuvieron artículos empíricos. Los descriptores utilizados fueron comunicación no verbal 6.570, docencia universitaria 46 y *teaching*. Leídos los resúmenes, se seleccionaron diez artículos. Los criterios de selección cualitativa fueron campo educativo, años, y diversificación de tipo de artículos. De los artículos utilizados uno corresponde a aportes teóricos y de revisión bibliográfica sobre el fenómeno a explorar y nueve son de naturaleza empírica. Se incluyen estudios que superan los 10 años, jerarquizados por su aporte empírico o de especificidad del campo universitario y del hacer docente. El criterio de inclusión final contempló: artículos completos, unidad de análisis relacionada a la docencia, heterogeneidad (empíricos y revisiones), diversidad de instrumentos de recolección de datos.

CAPITULO EDUCACIÓN

En una segunda revisión sistemática se amplía la búsqueda en el *sevier science direct*. En la primera base se utilizaron como descriptor la CNV. Se obtuvieron 1.926 artículos. Filtrados por los últimos cinco años se reducen a 28, 101, 92, 79 y 58 respectivamente desde el 2021 al 2017. Luego se volvieron a filtrar con el descriptor de enseñanza superior y se llegó a 7 artículos. Seis se referían a aspectos diversos de la enseñanza y el aprendizaje de competencias comunicativas en el Área Salud. Explorados los resúmenes de estos últimos, se integran en el estado de la cuestión un artículo valioso en términos metodológicos que refiere a la interpretación de la CNV. En la segunda base se utilizó como primer descriptor «non verbal and communication and teaching». La búsqueda arrojó un total de 18.849 artículos. Filtrados por años, se llegó a 6.122 en el período de 2015 a 2021. Revisados por educación superior y seleccionados en pertinencia se exploran 10 artículos, de los cuales dos refieren específicamente a la CNV en la gestión del aula y la eficacia en la CNV.

Los documentos consultados en libros se seleccionan desde la trayectoria específica de sus autorías en el tema y su valoración en el campo teórico y empírico del objeto de estudio. Se utilizaron cinco textos. Dos textos abordan teóricamente la comunicación y la semiótica (Velásquez Rodríguez, 2016; Watzlawick et al., 1981) y tres específicamente la CNV (Castañer, 1996; Ferrero y Martín, 2013; López Pérez et al., 2016).

De lo profundizado surge que el fenómeno de la CNV en la docencia ha sido explorado en Europa (España e Italia), EE.UU., Canadá, México, Guatemala y América Latina (Argentina, Chile, Uruguay y Brasil). Se presentan estudios en todos los niveles

educativos. Si bien predominan los que toman al personal docente como unidad de análisis, también se prestan estudios sobre la percepción y comportamientos estudiantiles, y otros refieren al currículo como unidad de análisis.

La mayoría de las investigaciones recurren a enfoques cualitativos para su abordaje, algunos mixtos y con poca frecuencia cuantitativos. Suelen ser estudios de alcance descriptivo y exploratorio con predominio de diseños etnográficos y fenomenológicos. Solo dos de los estudios relevados son de investigación aplicada (Beltrán Tibambre, 2015; Monterubbianesi, 2013).

La formulación de los objetivos se relaciona a comprender, describir e identificar las CNV en sujetos y aulas para la meta cognición y mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Las teorías que sustentan su estudio provienen de la comunicación, la lingüística y la semiótica fundamentalmente. Poyatos (1994/2003/2013) es sin duda uno de los primeros referentes en el campo y sobre el cual se trabajará en la tesis. Entre las tesis doctorales se identificaron también investigadoras reconocidas como especialistas en CNV (Beltrán Tibambre, 2015; Cantillo Sanabria, 2015; Castañer, 1996; Monterubbianesi, 2013, Tapia Vidal, 2020).

Se advierte una polisemia del uso de lenguaje no verbal, comunicación no verbal, conductas no verbales, competencias comunicativas comportamentales, discurso no verbal, lenguaje y comunicación, muchas veces como sinónimos.

CAPITULO EDUCACIÓN

Como objeto interdisciplinario es abordado por varias teorías. El estado de la cuestión propone variados y rigurosos patrones teóricos a la hora de analizar las CNV del personal docente. Para ello refieren a una vasta bibliografía de dimensiones que construyen el campo de las CNV. Con diferencias semánticas se priorizan: kinética, proxemia, cronemia y paralingüística. Cada dimensión admite ítems observables para su comprensión. Se destacan los trabajos de Mehrabian (1971) sobre las 3 V de la comunicación (verbal, visual y vocal); Poyatos (1994) como especialista en CNV y kinesia; Knapp et al. (1978), en sus desarrollos sobre las clasificaciones de las funciones lingüísticas de los gestos y Hall (1972) en proxemia, presentes en el campo teórico de la mayoría de los estudios del campo (Monterubbianesi, 2013; Tapia-Vidal, 2020).

La bibliografía da cuenta de una sostenida relación entre el uso de la CNV del personal docente, los climas de aula, la mejora en el aprendizaje y el avance en el rendimiento (Fernández y Cuadrado, 2010; Freitas y Paes, 2014;). La meta cognición de las conductas no verbales mejora su uso como estrategia de enseñanza, según De la Fuente et al. (2015) y Quiñones y Romero (2020).

Se refiere recurrentemente a la naturaleza de la relación CV-CNV como de complementariedad. Alertan de las incongruencias que estas pueden presentar, cómo afectan el aprendizaje y avance escolar, y cómo interfieren en una comunicación efectiva y asertiva en el discurso docente. Si bien acuerdan en la necesidad de conocer una para comprender la otra, es claro que la investigación debe delimitar los campos de la CNV a indagar y la forma en que la va a poner en diálogo con los contenidos digitales de la CV. Asimismo, se encuentra recurrencia en la causalidad entre CNV, comunicación asertiva,

efectividad de la comunicación, los climas de aula y la mejora en los procesos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza (Fernández y Cuadrado, 2010; Freitas & Paes 2014; De la Fuente et al., 2015;).

Los estudios exploran dos grandes tendencias. Por un lado, la valoración desde la percepción de los actores educativos y, por otro, la presencia de las conductas kinéticas y proxémicas fundamentalmente dentro de las dimensiones teóricas que construyen la CNV. Cada campo tiene variados ítems y la bibliografía es muy compleja en este aspecto. Indicadores que proceden de la teoría, de instrumentos, otros de categorías de los equipos investigadores, taxonomías de clasificación de los gestos. Si bien lo paralingüístico se nombra en todas las caracterizaciones de la CNV, no se presentaron estudios sobre su análisis. Esto puede corresponderse a la complejidad del relevamiento o construcción del dato en esta dimensión.

Se aborda la docencia desde la percepción, las prácticas, y la autoevaluación. Las investigaciones coinciden en afirmar que la meta cognición, la toma de conciencia y la reflexión sobre las CNV que el personal docente promueve mejora sus prácticas y sus estrategias de enseñanza (De la Fuente et al., 2015; Quiñones y Romero, 2020).

Docencia universitaria y comunicación no verbal se sostienen como campo de interés para la investigación (Cantillo Sanabria, 2013; Freitas y Paes, 2014; Poyatos, 1994; Ruiz Carrillo et al., 2018, Tapia-Vidal, 2020). Si bien la mayoría de los estudios son en la enseñanza de una segunda lengua, se cuenta con un acumulado también en el área sanitaria, lo cual muestra el interés investigativo de las CNV en las carreras vinculadas a la salud.

CAPITULO EDUCACIÓN

Por otra parte, la virtualidad forzada para afrontar la distancia social de la pandemia permitió dar continuidad a los espacios educativos de formación. En la universidad, este escenario provocó que rápidamente se gestionara sobre las formas de enseñar, las interacciones comunicacionales y los resultados de aprendizaje que estas aulas habilitaban. Actualmente, se cuenta con un acumulado de investigación educativa que anuncia tiempos de transformación sin retorno, donde la CNV fue tomando protagonismo en la meta cognición de su ausencia.

La actualización didáctica para la enseñanza en las aulas virtuales condujo progresivamente a una práctica praxiológica (Ferry, 1997) y a preguntas orientadas a lo pedagógico. Preguntas sobre el lugar docente, los sentidos y relaciones. Inquietudes de cómo poder enseñar y evaluar. Preocupaciones de las que ocuparse en torno a los aprendizajes. Se hacen visibles las emociones, las interacciones de la comunicación no verbal, la temporalidad, las formas de la disposición y de la contención en el aula. Se instalan nuevos patrones comunicacionales y se producen cambios en la semiósfera didáctica desde la comunicación virtual (Ayciriet y Riccardi, 2021; Mazza, 2020; Velásquez, 2021; Villafuerte et al., 2020) con interacciones comunicacionales que pertenecen a otro paradigma. Al respecto, desde una mirada crítica, Calvimontes Díaz (2020) afirma que la comunicación enfrenta un nuevo dilema en el que la tecnología modifica la dinámica dialógica y, como consecuencia, afecta las relaciones socio-culturales.

Lo emocional emerge como una de las tramas ineludibles a la hora de delinear el lienzo que representa la experiencia de la enseñanza en pandemia. Los sentires hablan

de un punto de inflexión en la vivencia. De lugares violentos, de incomodidades que dieron paso a un disfrute sentido como oportunidad. Se activa la empatía, la conciencia de sostener las trayectorias y combatir las desigualdades en esta virtualidad que parecía afectar las cercanías y diluir el vínculo pedagógico en la no presencialidad física (Ayciriet y Riccardi, 2021).

En un reciente estudio Buitrago Espitia (2021) describe y analiza la CNV en las interacciones virtuales durante la crisis Covid-19. Afirma que las circunstancias educativas en la virtualidad anulan casi totalmente la CNV. El análisis de los resultados evidencia la poca relevancia dada a la comunicación no verbal en los procesos de enseñanza/aprendizaje, en estos contextos virtuales. La investigadora concluye que es necesario recuperar las voces del cuerpo, perdidas en estas interacciones, como una apuesta política necesaria e importante en prácticas futuras.

Ayciriet y Riccardi (2021) afirman que en contexto de aislamiento social pandémico obligatorio, la comunicación como encuentro de mutua afección en la construcción de lo común, se hace muy visible desde las narrativas de docentes en experiencias distintas y distantes. Unos grupos sienten, en la virtualidad, la posibilidad de establecer canales comunicacionales más fluidos y personalizados, que permitieron realizar devoluciones pedagógicas de mejor calidad. En las diferencias, otras voces hablan de la deshumanización en la comunicación y de la necesidad de experimentar las dimensiones de la CNV en la percepción del otro ser.

La virtualidad requiere recomponer el estar ahí para el otro ser en el vínculo pedagógico, sin sobrecargar la subjetividad del docente que, en busca de sostener lo

CAPITULO EDUCACIÓN

educativo, diversificó las formas y lugares del enseñar, habitando un más allá de las clases en múltiples canales comunicacionales. La comunicación en la virtualidad reconfigura la pregunta de dónde, cuándo y cómo de la enseñanza; define otros tiempos y espacios escolares.

MÉTODOS

El estudio se llevó a cabo en la Facultad de Psicología del Área Ciencias de la Salud en Montevideo (ámbito institucional), ciudad capital de Uruguay (ámbito geográfico), en el período comprendido entre julio 2019 y julio 2023 (ámbito temporal).

Uruguay es un país de 176.215 km cuadrados de territorio, situado entre Argentina y Brasil. Alcanza una población de 3.323.906 habitantes, con una densidad demográfica de 17,8 habitantes. Entre los indicadores de nivel de vida se destaca un nivel de alfabetización: 94,3% de la población mayor de 10 años (Organización de Estados Americanos [OEA], s.f.).

La Universidad de la República (Udelar) fue fundada el 18 de julio de 1849 en Montevideo. Su modelo fundacional recoge las dimensiones centrales del modelo latinoamericano surgido en la Reforma de Córdoba. Agrupa cerca del 83% de la matrícula en este nivel, desarrolla el 80% de la investigación. Ha sido históricamente la que da mayor respuesta a las necesidades de formación del país (Casas & Ramírez, 2020). Hace 56 años recibía el ingreso de 3.676 estudiantes. En el 2015 ingresa un contingente 636% mayor. El informe estadístico de DGPlan del año 2019 muestra que esta tendencia se sostiene.

Uruguay configura un modelo único en la región, incomparable con otras universidades. Carece de cupos mínimos de acceso, evaluaciones o pruebas de salida de la educación media. Una vez en el sistema terciario no se establecen restricciones a los procesos educativos para el estudiantado. Tiempo y rendimiento no condicionan la permanencia estudiantil, no se pierde la condición de estudiante, sino solamente ante el egreso o el fallecimiento (Boado, 2010). El hecho de que la salida del bachillerato y el ingreso al ciclo terciario carezcan de algún sistema selectivo (cupos, aranceles, evaluación) facilita la alta continuidad de estudiantes entre la Educación Media Superior (EMS) y los niveles terciarios (Rama, 2016).

La matrícula de ingreso en Psicología es la de mayor incremento en el área y la segunda en la Udelar. La media de ingresos a la Facultad de Psicología-Udelar desde el año 2013 se mantiene en 2.000 estudiantes (Curione, 2018). Cuenta con 12.839 estudiantes activos en la Facultad de Psicología-Udelar en 2017 (DGPlan, 2019). En el año 2021, la matrícula de ingreso fue de 3.500 estudiantes, 60% más que en el 2020.

Este estudio se define en la trama del paradigma constructivista y del crítico, con un enfoque cualitativo. Los conocimientos que surjan de la investigación esperan aportar a los procesos de transformación contextualizados en las culturas y gestiones de cada facultad, así como de las posiciones tradicionales del profesorado universitario. Con ello, se propone ayudar a definir políticas de formación docente y estrategias institucionales de afrontamiento a la situación particular que el modelo universitario y las condiciones curriculares contemplan para el ingreso.

Puede, también, en el mismo sentido, aportar para disminuir el fenómeno de

CAPITULO EDUCACIÓN

inclusión estratificada (Ezcurra, 2011) y excluyente (Gentili, 2009) de los sectores más vulnerados en el acceso al derecho de la ES. Giroux (2015) retoma el pensamiento freiriano al referir sobre las responsabilidades éticas de crear las condiciones para que el estudiantado sea autorreflexivo, bien informado y capaz de conectar el aprendizaje con el cambio individual y social. Sobre condiciones y posibilidades para el estudiantado, profundizó la tesis al mirar lo «silenciado» del discurso no verbal docente al ingreso a la formación universitaria. La metacognición del discurso no verbal en el ingreso a la Udelar puede contribuir a la creación de una posición político-pedagógica hacia el acceso, permanencia y persistencia que el modelo propone. Giroux (2015) afirma que la ES, es una de las pocas esferas públicas que dan la posibilidad de mantener una cultura formativa democrática. El cómo de la comunicación no verbal del personal docente puede contribuir o contradecir estos sentidos legitimados discursivamente en el modelo universitario. Ribetto (2014), por su parte, entiende que se produce una tensión entre los discursos y la pasión ética. Esta última expresa la materialización cotidiana que se da en las aulas en la relación del encuentro con la alteridad, donde desde su mirada se producen gestos mínimos pedagógicos que dan lugar a la experiencia. La CNV puede entenderse como una expresión de esta pasión ética que se configura en gestos mínimos en las interacciones del aula.

Para paradigmas constructivistas la ruta cualitativa es la que se ajusta en la producción de conocimientos. Esta ruta admite producir preguntas antes, durante o después de la recolección de datos, moviéndose la acción indagatoria de forma dinámica entre los hechos y su interpretación, de secuencia circular y variante. En estos abordajes la realidad es concebida como compleja, dinámica, holística, divergente. Las vías de

acceso al conocimiento son una especie de simbiosis entre el sujeto investigador y el objeto, de tal forma que el objeto pasa a ser una experiencia vivida, sentida y compartida por el investigador (Capocasale, 2015).

Los diseños en la ruta cualitativa se caracterizan por su flexibilidad en la propuesta y en el proceso. El concepto no constriñe la realidad, sino que guía o mapea al investigar en su aproximación (Mendizábal, 2006). Para este estudio se definió como diseño marco el etnográfico. Estos diseños buscan explorar, entender y examinar sistemas sociales y producir interpretaciones profundas y significados culturales desde el punto de vista de los participantes. Esto permitió estudiar el grupo de docentes de ingreso como cultura y expresión de un sistema social determinado, dando respuesta a la pregunta: ¿qué cualidad posee el grupo en el uso y valoración de su CNV que lo distingue de otros?

Entre las particularidades de este enfoque se constata que la muestra, la recolección de datos y el análisis son fases simultáneas que se influyen entre sí. Predomina el razonamiento inductivo, de lo particular a lo general. Explora y describe individualidades para, en un segundo momento, generar teoría. Estudia los casos (personas y sus expresiones) en sus entornos cotidianos tal y como suceden, con mirada naturalista. La interpretación de investigadores y participantes de sus propias realidades define una realidad modificable conforme transcurre el estudio (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

CAPITULO EDUCACIÓN

Dentro de los tipos de muestra la investigación utilizó una de casos-tipo según su potencial (Soneira, 2006) que también recoge rasgos de una muestra homogénea (estrategia de muestreo mixta). Algunos autores entienden que la combinación de muestras homogéneas y de casos tipo se llaman muestras típicas o intensivas (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Estas muestras eligen casos de un perfil similar, representativos (no en sentido estadístico, sino de prototipo) de un segmento de la población o cultura. Por otra parte, en tanto se predefinen casos que favorezcan la persistencia estudiantil, esta cualidad puede relacionarse a lo definido de una muestra teórica. Acorde a esta estrategia de muestreo los casos que interesaban cumplían con los requisitos de: desarrollar la práctica de enseñanza en asignaturas que favorezcan la persistencia estudiantil (Tinto, 2021) en el ciclo inicial del PELP (2013); ser profesores responsables de dispositivos curriculares diversos en relación a numerosidad, control de asistencia y evaluación; aportar variabilidad en sexo, edad, ciclo vital y profesional. Sujeto a esos propósitos muestrales, se identificaron cinco asignaturas en el Ciclo Inicial del PELP 2013, tres en el primer semestre y dos en el segundo. Se contempló atender a la heterogeneidad de docentes (género, edad, pertenencia en la estructura académica de la facultad y disciplina de grado). Los resultados de esta muestra se aplican a la muestra en sí. Pueden ser transferibles, con sumo recaudo, a contextos similares en condiciones curriculares para el inicio a la formación universitaria. No son generalizables y no interesa esa extrapolación.

La muestra quedó conformada por seis docentes, cinco mujeres y un varón. Tres eran menores de 45 años, dos menores de 55 años y una menor de 65 años. Todos presentaban formación de posgrado disciplinares y/ afines a la didáctica universitaria. En

la formación de grado, los seis participantes tenían el título de licenciado en psicología. En lo que respecta a años de docencia, dos participantes tienen menos de 10 años, uno cuenta con menos de 20 años de trayectoria, dos están entre 20 y 30 y una más de 30. Se acuerda con criterios de profundidad de los datos que, en tanto narrativos y biográficos, no responden a saturación del fenómeno.

TÉCNICAS

En lo concerniente a este estudio, se trabajan datos verbales y visuales (Flick, 2007). Para la recolección y construcción de estos datos, se utilizaron como técnicas la observación participativa y las entrevistas focalizadas. Estas entrevistas son de naturaleza abierta, funcionalmente más estructurada y conceptualmente definidas. A través de esta técnica se busca conocer otros indicadores que el personal docente entienda puedan ser relevantes en la comunicación no verbal del aula y aproximarse al sentido que se atribuye a la comunicación analógica en la práctica docente de ingreso (Gurdián Fernández, 2007).

La observación participativa (OP) es una forma muy utilizada de recoger información en estudios del campo educativo. Esta técnica permite elaborar descripciones sobre interacciones, personas y acontecimientos a partir de sensaciones, vivencias y experiencias de quien observa. Suele pensarse como un paso inicial en estudios etnográficos y abre la posibilidad a reflexionar sobre las preguntas que se trabajan con los participantes en otras técnicas (Gurdián-Fernández, 2007). La OP se realizó a partir de la adecuación contextual de una matriz de observación de CNV (Tapia-Vidal, 2020), para la cual se obtuvo la autorización de la investigadora para su uso. Las

CAPITULO EDUCACIÓN

observaciones se registraron a través de filmaciones en las aulas físicas y se grabaron las aulas virtuales. De esta forma se puede acceder a los datos recurrentemente para la profundización de la observación del discurso no verbal del personal docente, en situación de interacción áulica.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE DATOS

Las estrategias de análisis que se utilizaron combinan la tradición etnográfica y la de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) en la búsqueda de una densidad descriptiva y conceptual. Para la sistematización y organización de los datos se utilizó un software cualitativo de análisis MaxQDA (Versión 2022), y se triangularon instrumentos. Se validó a doble ciego con investigadores de trayectoria en el tema de la CNV y en los enfoques cualitativos.

Una vez recolectados los datos, se revisan, preparan y organizan. Se requirió transcribir y depurar las entrevistas, aplicar los recaudos éticos del material y completar las matrices de observación desde los registros visuales (grabaciones) de las observaciones. Entre las técnicas de procesamiento se recurrió acortar, editar, clasificar y agrupar expresiones y segmentos importantes al planeamiento del problema y al uso de lista de términos y palabras claves que se materializaron en nubes gráficas (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

Se organizan los datos desde cada caso de formato de aula en la composición coral de las voces de los participantes. Esta mirada permite profundizar en las expresiones de las dimensiones de la CNV y CV que cada condición curricular presenta.

En su articulación se configuran los casos contruidos para aulas presenciales y aulas virtuales sincrónicas.

La técnica de análisis de datos utilizada organiza la información en categorías y códigos. Dos categorías centrales vertebran la sistematización: *posiciones formativas* y *formatos de las aulas*; cada una de estas categorías se estructura en subcategorías y códigos. La primera categoría central se subdivide en dos: experiencia de ingreso y estudiantes de graduación. Por experiencia de ingreso se relevaron los sentidos que las docencias otorgan a los inicios de la vida universitaria del estudiante en rasgos institucionales, subjetivos y pedagógicos. En ella se identificaron componentes del saber comunicar, de la CNV, la CV y la percepción de la incidencia de un plus en la tarea docente relacionado a la formación de grado en psicología. Esta organización contempla códigos teóricos y emergentes. La subcategoría estudiante de graduación es vital en la comprensión de las interacciones comunicacionales respecto a la condición curricular del ingreso. Evidencia convergencias y divergencias en el uso de las dimensiones de comunicación no verbal y verbal situados al momento de formación del estudiante. La categoría *formatos de aulas* se estructura en cuatro subcódigos que refieren a la diversidad curricular de las aulas de ingreso en el Ciclo Inicial del PELP 2013. En cada formato se sistematizan todas las dimensiones de comunicación no verbal y comunicación verbal. Las expresiones de la CNV son tomadas como categorías éticas de la literatura (quinesia, proxemia, cronemia y aspectos paralingüísticos).

En total se han sistematizado 661 fragmentos de las entrevistas y se registraron 13:30 horas de grabación en las observaciones La categoría formatos de aula se

CAPITULO EDUCACIÓN

compone de los cuatro modelos de diseño curricular presentes en el Ciclo Inicial del PELP2013. Se trabaja con los formatos de aulas: sincrónico numeroso (SN), presencial numeroso (PN), presencial grupo mediano (PGM) y sincrónico grupo mediano (SGM). Cada modelo integra los códigos de CNV en todas sus dimensiones y de CV.

Para el análisis se priorizaron las dimensiones más recurrentes en los discursos de comunicación no verbal de las docencias: kinesia, proxemia y cronemia. En todos los casos se aportan voces en relación a los comportamientos de CNV con expresiones diferentes en sus dimensiones. El formato que registra más comportamientos es el presencial grupo mediano (PGM). En las aulas sincrónicas la CV se presenta con mayor relevancia en el formato sincrónico numeroso (SN), mientras que la CNV lo hace en el sincrónico grupo mediano (SGM). En las aulas presenciales la CNV contempla más del doble de fragmentos de la CV en ambos formatos curriculares. Cada caso se operacionaliza en sub códigos estructurados en las dimensiones que componen la CNV (quinesia, proxemia, paralingüística y cronemia). La dimensión más frecuente es la kinesia, y la menos referida se vincula a los aspectos paralingüísticos, coincidiendo con el rastreo de antecedentes al tema.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La lectura comparativa en relación a los comportamientos de interacción no verbal presentes en el discurso de comunicación docente confirma los antecedentes en el uso y valoración de la kinesia tanto en aulas presenciales como sincrónicas. Las expresiones de la proxemia deben pensarse en lo sincrónico hacia posiciones de cercanía que trascienden la distancia medible de los cuerpos. La cronemia destaca en su uso en las

aulas presenciales de los grupos medianos. Los contextos de presencialidad en grupos medianos son los más facilitadores en la expresión de las dimensiones de CNV en el discurso docente.

Si bien los hallazgos coinciden con estudios anteriores en relación a la valoración de las dimensiones kinésicas y proxémicas (Calvache & Sanabria, 2017; Tapia-Vidal, 2020) en las aulas universitarias, en esta investigación la cronemia cobra especial relevancia en complementariedad a los saberes de la CV y a las posibilidades de participación y legitimación del estudiante de ingreso en las interacciones político pedagógicas comunicacionales. La cronemia, estructura el uso del tiempo, el status y jerarquía que se establece en las interacciones. Retomando los aportes de Grimson (2001) sobre la naturaleza intercultural de la comunicación se puede pensar que en su uso se sostienen o desmantelan las construcciones históricas y cotidianas de los lugares docentes y estudiantiles en la co-construcción del aula universitaria.

Es relevante comprender la articulación entre cronemia y comunicación verbal docente, evidenciada en los tiempos pedagógicos y contenidos de los actos del habla, los actos de silencio, las estrategias de distribución de la palabra y legitimación del otro en el aula. Por otra parte, en la relación entre CV y CNV presente en los discursos docentes en el ingreso a la universidad, se conceptualizando la interacción en modo faro como posición comunicacional docente en el ingreso.

El uso de la cronemia en los tiempos de organización del discurso y las interacciones se destaca en ambos formatos, virtual y presencial, siendo los grupos

CAPITULO EDUCACIÓN

medianos el ámbito formativo más facilitador de las expresiones de CNV en la práctica docente.

Sobre las diferencias en los dispositivos curriculares surge la alternativa de proponer modelos. Los modelos son instrumentos que organizan, simplifican y prevén en forma reduccionista imperfecta y provisoria la realidad del fenómeno (Uña Juárez, 2000). Esto permitió profundizar en la comprensión de la comunicación interpersonal en contextos masivos, próximos y de telecomunicación (Velásquez Rodríguez, 2016) para la configuración de dos modelos de intencionalidades en las interacciones de comunicación no verbal: Intencionalidades didácticas-relacionales de CNV entre paredes (Despliegue en calma), e intencionalidades didácticas-relacionales de CNV entre pantallas (Duelo y descubrimiento). Se presenta en términos de intención de interacción, en tanto la cualidad de los datos refiere a la valoración y uso del docente y no se triangula con las posiciones y percepciones de los estudiantes de las mismas. Se comparten rasgos mínimos de cada caso.

El modelo de despliegue en calma, describe las interacciones en aulas físicas presenciales, con y sin control de asistencia dentro de la facultad. Agrupa expresiones de contextos de aulas medianos y numerosos describiendo el uso y valoración de la mirada, los gestos, las posturas corporales, las distancias sociales y el tiempo en el aula de ingreso.

El aula presencial en el grupo mediano se configura en un lugar privilegiado para las interacciones comunicacionales no verbales y verbales. Se despliegan todas las dimensiones de la CNV en un uso consciente y recurrente. Si bien mantiene la incidencia

y relevancia de la cronemia en las expresiones de interacción, kinesia y proxemia se destacan en el uso de las dimensiones no verbales que sustentan las interacciones comunicacionales en el aula, coincidiendo con los antecedentes en las aulas universitarias (Tapia Vidal, 2021; Cantillo Sanabria, 2015).

Los usos kinéticos de las aulas presenciales son muy diversos. Las docencias se detienen en mirar para escuchar e invitar. Logran incluso aproximarse y casi volver gesto la mirada en la complementariedad y sentido emocional de su uso.

“...desde la mirada podía como aproximarme...”

Comunicación personal, DJ, mujer, 50 años, Comunicación personal, DJ, mujer, 50 años, Caso Virtual Grupo Mediano

Las observaciones dan cuenta de una mirada que se direcciona junto al cuerpo para el diálogo con él y la estudiante, asigna turnos y sostiene la voz de quien participa. Kinesia y Proxemia se articulan en una postura que establece relación entre quienes están interactuando verbalmente. Se puede levantar el mentón para dar la palabra y señalar sin verbalizar nada.

En el aula presencial las docencias perciben y escuchan en los bordes de lo clínico, registrando e interpretando estados emocionales de los estudiantes. Monitorean, abren y cierran canales comunicacionales. Así lo expresan:

“...una vez hicimos una dinámica que se ponían en ronda entonces nosotras no estábamos en la ronda y claro y algunas hablaban de espaldas y se veía como que estaban re incómodas porque hablaban de espalda a nosotras y después eso ¿no? como de la incomodidad que veíamos que eso generaba...”

Comunicación personal, EK, mujer, 39 años, Caso Presencial Grupo Mediano EFI

CAPITULO EDUCACIÓN

Miradas que dan existencia, hablan amigablemente sin verbalizar y direccionan el monitoreo de la participación.

“...yo creo que la mirada hace con que las cosas existan, es raro decir así pero tengo mucho la impresión de que no sé viste que hay una frase del Fausto que dice: para morir basta no ser visto, que es como... que es una cosa que la... en Brasil hay una expresión que dice: quienes vimos siempre aparece, cuando vos no vez a alguien hace mucho la expresión ah!, pero, ah! viste que quienes vimos siempre aparece, no te veo hace tantos años pero ta, entonces con la mirada creo que es posible mostrar cosas, mostrar que están ahí ¿no?...”

Comunicación personal, FL, varón, 38 años, Caso Presencial Numeroso

El modelo duelo y descubrimiento se corresponde a los casos de aulas virtuales en condiciones de sincronía, en grupos medianos y grupos numerosos con y sin control de asistencia respectivamente. Refiere a las interacciones e intenciones comunicacionales entre pantallas.

Se discutía en el marco conceptual la inminente revisión pedagógica que la virtualidad forzada en los contextos pandémicos trajo a las prácticas docentes. Calvimontes Díaz (2020) afirmaba que las tecnologías modifican la dinámica dialógica afectando las relaciones socio-culturales, situación reflejada en los discursos de docencias que frecuentemente refieren a las aulas sincrónicas desde lo que no facilita y lo que no les permite hacer.

“...la mirada y las caras, me costó muchísimo adaptarme al tema del Zoom porque yo quería seguirles mirando la cara y en realidad vos estás proyectando una diapositiva y entonces se te acaba la línea y estás hablando a la nadie y el nadie es horrible entonces

Comunicación personal, AG, mujer, 56 años, Caso Sincrónico Numeroso,

Se identifica en los datos verbales y visuales la experiencia del duelo del aula presencial-física en las condiciones que habilita para las relaciones pedagógicas. El duelo como experiencia psíquica presenta varias etapas. Si bien estos desarrollos

teóricos se centran en los procesos de muerte, es interesante repensarlos ante las otras formas de pérdida que en lo cotidiano atraviesa el sujeto.

Nuevamente las docencias requieren aprender a mirar, dónde mirar y qué mirar. Comprender la imagen gestáltica de su aula cuando están todos en las diferentes formas de estar, cuando están pasando una presentación, cuando se participa y distribuye la voz. La mirada ausente de réplica por momentos y preguntándose sobre si es mirado por el otro, si el otro realmente está allí.

“...nos empezamos a acostumbrar a una orientación de la mirada que no es la mirada hacia nosotros...”

Comunicación personal, AG, mujer, 56 años, Caso Sincrónico Numeroso

Desde esa perspectiva, el proceso de pérdida de las aulas presenciales y los modelos de ser y hacer docente pueden de alguna forma desplegar las emociones vinculadas a lo que Kübler-Ross discutía. De las etapas propuestas, las voces de docentes cuentan de sesgos de no aceptación (negación, pacto y aceptación). Desde allí se nombra esta configuración en un estar en duelo del aula física presencial, añorando lo que en ella podía darse. El pacto y la aceptación darán lugar al descubrimiento.

En ello, las prácticas educativas deben re-apropiarse en relaciones cognitivas, sociales y emocionales propias de los espacios on-line. Esta transformación también afecta las interacciones de CNV en los entornos y expresión de las dimensiones. Los datos verbales hablan de oportunidades y sufrimientos en la construcción de una nueva semiósfera didáctica (Velásquez, 2021).

CAPITULO EDUCACIÓN

La CNV es una herramienta valorada y utilizada en las aulas de ingreso trascendiendo y expandiendo la CV. El estudio permite concluir que los usos y valoraciones de las expresiones de CNV se presentan diferentes en entornos presenciales y sincrónicos, con interacciones delimitadas al contexto de numerosidad y el de pequeños grupos.

En las condiciones de presencialidad el uso de gestos ilustrativos, la mirada y diferentes distancias físicas se presentan como recursos recurrentes en las interacciones comunicativas.

Las aulas sincrónicas proponen escenarios restrictivos para la expresión de la CNV docente. Los cuerpos docentes sienten la parálisis del movimiento y la dificultad en percibir-mirar al colectivo estudiantil. Se afecta la kinesia como interacción, y la proxemia debe redefinirse a modos de establecer cercanías pedagógicas no sustentadas en las distancias físicas.

En esta fragilidad de las expresiones de comunicación no verbal, se sobrecarga la comunicación verbal, se acentúa el uso de las preguntas y se pueden afectar los diferentes usos de los silencios en la continuidad del discurso docente.

Ambas configuraciones recurren al uso de la cronemia para la participación y legitimación estudiantil. El uso del tiempo pedagógico, en tanto manejo cronémico del discurso docente deviene la dimensión jerarquizada en el modelo universitario y en la condición de ingreso. En las definiciones de la cronemia, el docente da la posibilidad de participar al estudiante, distribuye la palabra, y se organiza en los contenidos de la

comunicación verbal acorde a lo situado del ingreso y la construcción del oficio del estudiante en experiencias de apuntalamiento.

Los sentidos otorgados a las expresiones de la CNV refieren a un perfil específico del profesorado en los inicios a la vida universitaria donde la cronemia y la kinesia de la mirada se utiliza recurrentemente para legitimar la existencia del otro –estudiante en su condición de alteridad.

La experiencia de ingreso a la Universidad se caracteriza por circunstancias formativas que mantienen al docente atento, dispuesto y proactivo en sus posibilidades de encuentro y transformación para la permanencia en las trayectorias estudiantiles. Para ello despliega en sus interacciones comunicacionales verbales y no verbales una modalidad de faro, donde distribuye la atención a la circunstancia formativa del estudiante, más allá del aquí y ahora de su aula. En esta posición se utilizan didácticamente la quinesia, la proxemia y la cronemia como dimensiones jerarquizadas. Por detrás de estos usos didácticos de las interacciones comunicacionales verbales y no verbales se bocetan supuestos pedagógicos sustentados en lo disruptivo (Gileux, 2015) y perplejo diferente (Skliar, 2015) para los inicios de la formación universitaria (Mancovsky, 2020).

La posición de lo común refiere a lugares políticos pedagógicos de cercanía, sensibles a los inicios del estudiante, situadas al contexto de ingreso permanencia y numerosidad que el modelo universitario viabiliza. Solo uno de los participantes entiende su CNV se presenta de igual forma en la situación de egreso, siendo que remarca esta

CAPITULO EDUCACIÓN

similitud en la condición de desconcierto que el egresar conlleva al estudiante inaugurar su rol de profesional y egresado.

Las voces de los participantes relacionan la formación profesional como psicólogos como un aporte para el uso de su comunicación no verbal como docentes en el aula. Se discute en el análisis como un plus para las prácticas de la docencia factores asociados a la escucha, el valor de la mirada en los procesos inter-subjetivos, la capacidad de generar preguntas, el conocimiento intergeneracional que la clínica promueve, el uso de los silencios, el desarrollo de dinámicas grupales, el trabajo con poblaciones autistas, entre otros. No surgen diferencias en esta valoración que se puedan relacionar género, ciclo vital y profesional del profesorado, coincidiendo todos los participantes en que la profesión otorga ese plus a las expresiones de la CNV en sus discursos docentes.

El estudio realizado abre interrogantes a posibles investigaciones que continúen aportando al campo de la CNV en las docencias universitarias. En esa línea, es prioritario poner en dialogo los hallazgos con estudios que exploren las percepciones estudiantiles en el uso de la CNV de las docencias de ingreso y su incidencia en la permanencia.

En el mismo sentido, se requiere profundizar los hallazgos en un estudio mixto. En lo cualitativo se podría a través de grupos de discusión facilitar la creación de un cuestionario aplicable a toda la población docente del primer semestre del PELP 2013, logrando la representatividad de lo indagado. El instrumento desarrollado puede adecuarse y utilizarse en estudios comparativos, entre las facultades que integran el Área Salud y entre las tres macroáreas que agrupan las disciplinas en la universidad.

Es relevante continuar profundizando en los aportes que la Psicología puede dar a las investigaciones en el campo de lo educativo desde la mirada de las interacciones comunicacionales entre docente y discente. La universidad en tanto escenario formativo se debe una exhaustiva discusión al respecto que contemple la revisión de los modelos de enseñanza tradicionales y las creencias que sustentan el hacer del profesor universitario en las diferentes circunstancias de las trayectorias estudiantiles. La delimitación político pedagógico de estos estudios es sustancial en la pertinencia de la producción de conocimientos hacia una universidad inclusiva y democratizante.

REFERENCIAS

- Albaladejo, M. (2008). La comunicación no verbal en el aula. *Padres y maestros*, 314, 9-13. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1553>
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.107-152). Gedisa Editorial.
- Ayciriet, F.& Riccardi, N. (2021). Sensibilidad, conjunción y conexión en la formación docente. *Revista Argentina de Educación Superior*, (23), 210-220.
- Beltrán Tibambre, J. (2015). *Cuando nos comunicamos...Guía didáctica para la inclusión de la comunicación no verbal en las clases de ELE*[Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/17114>

CAPITULO EDUCACIÓN

- Boado, M. (2010). La deserción universitaria en UDELAR: algunas tendencias y reflexiones. En T. Fernández (coord.), *La desafiliación en la educación media y superior en Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Udelar, CSIC.
- Buitrago Espitia, E. G. (2021). Comunicación no verbal: las voces del cuerpo detrás de los cristales. *Enunciación*, 26(1), 57-73. <https://doi.org/10.14483/22486798.17588>
- Calvache, J. E., & Sanabria, M. G. C. (2017). La comunicación no verbal en el ámbito de la educación superior. *InvestigiumIRE*, 8(2), 26-40.
- Calvimontes Díaz, V. (2020). Un acercamiento zoom a la comunicación en el 2020: Nuevos espacios (in) apropiados para comunicarse. *Journal De Comunicación Social*, 11(11), 97-111. <https://doi.org/10.35319/jcomsoc.2020111236>
- Cantillo Sanabria, M. (2015). *El uso del lenguaje no verbal en la comunicación docente universitaria implicaciones y efectos en la eficacia comunicativa* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio institucional. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/46195>
- Capocasale, A (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En M. Abero et al., *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Edición CONTEXTO S.R.L.
- Carbajal, S. (2011). *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad de la República durante el año de ingreso*. Servicio: Facultad de

Psicología. [Tesis de Maestría, Universidad de la República]. Repositorio Colibrí.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/5477>

Carbajal, S. (2012). La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva. *Revista intercambios Dilemas y transiciones en la educación superior*, 1(1), 72-81. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/14>

Carbajal Toma, S. L. (2021). *El derecho a la educación superior en acción: Experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República 2007-2017*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria académica.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2070/te.2070.pdf>

Casas, M., & Ramírez, L. (2020). ARCU-SUR. El caso de Uruguay. *Integración y Conocimiento*, 9(1), 71-84.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/27596>

Castañer, M. (1996). *Pedagogía del gesto y mensaje no-verbal*. Pagès editors.

Castañer, M. (2012). *Pedagogía del gesto y mensaje no-verbal*. Pagès Editors.

CRES. (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Integración y Conocimiento*, 7(2), 96-105. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/2610>

CAPITULO EDUCACIÓN

Curione, K. (2018). *Motivación, autorregulación y rendimiento académico en estudiantes de psicología*. [Tesis doctoral, Universidad Católica del Uruguay]. Repositorio Liberi-UCU. <https://liberi.ucu.edu.uy/xmlui/handle/10895/1792>

Chiarino, N. & Plachot, G. Pluralidad de saberes en la formación docente universitaria. *Inter Cambios* [online]. 2023, vol. 10, n. 2.

De la Fuente, J., Asensio Castañeda, E., Smalec, I., & Blanco, A. (2015). Autoevaluación y desarrollo de habilidades comunicativas en profesores universitarios mediante e-rúbricas y grabaciones. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 257-276. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6435>

Dirección General de Planeamiento, Udelar. (2019). *Estadísticas Básicas 2019 de la Universidad de la República*.https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2020/12/web_Estadisticas-basicas_2019.pdf

Esquivel Corella, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37(1), 65-87. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/10631>

Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento-Instituto de Estudios y capacitación.

Ezcurra, A. (2018). Educación Superior: expansión y desigualdad. En C. Santiaviago, *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramientas de*

transformación de la educación superior. Comisión Sectorial De Enseñanza, Universidad de la República.

Facultad de Psicología. (2013). *Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología.* <https://psico.edu.uy/noticias/publicacion-del-plan-de-estudio-2013>.

Fernández I. y Cuadrado, I. y (2010). Competencia comunicativa del profesorado y desarrollo emocional de los adolescentes. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 2(1), 299-307. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832325030>

Ferrero, M. y Martín, M. (2013). *¿La comunicación no verbal influye en el clima áulico?* Editorial Biblos.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación.* Novedades Educativas. Finkelstein, C. (2017). ¿Cómo se forman los docentes universitarios? Configurando Redes en el Mercosur. *Integración Y Conocimiento*, 6(1). <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17138>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa.* Ediciones Morata.

Freitas, R. y Paes, M. (2014) Comunicación no verbal efectiva / eficaz en el aula: la percepción del profesor de enfermería. Texto y Contexto. *Enfermagem*, 23(4), 862-870. <https://doi.org/10.1590/0104-07072014001710013>

CAPITULO EDUCACIÓN

- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana De Educación*, 49, 19-57. <https://doi.org/10.35362/rie490673>
- Giroux, H. (2015). Pedagogías Disruptivas y el Desafío de la Justicia Social bajo Regímenes Neoliberales. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 4(2). file:///C:/Users/Usuario/Downloads/alvaro_arribas,+art1.pdf
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction.
- Grimson, A. (2001). *Interculturalidad y Comunicación*. Norma.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. PrintCenter.
- Hall, E. T. (1972). *La dimensión oculta* (Vol. 6). Siglo XXI.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill.
- Kift, S. (2009). Articulating a transition pedagogy to scaffold and to enhance the first year student learning experience in Australian higher education. En A. Ezcurra, *Educación Superior: expansión y desigualdad*. Comisión Sectorial de Enseñanza.

Knapp, J., Hall, B. & Horgan, T. (1978). *Nonverbal Communication. Nonverbal Communication. Back to top. Nonverbal Communication in Human Interaction.* Eighth Edition.

López Pérez, R., Gordillo F. y Grau M. (2016). *Comportamiento no verbal: Más allá de la comunicación y el lenguaje.* Pirámide.

Mancovsky, V. (2020). Hacia una pedagogía de "los inicios" universitarios [archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=A_WX-6nQdYU&t=4s.

Mazza, D. (2020). Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. [Sitio web] <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>

Mehrabian, A. (1971). *Nonverbal communication.* Routledge, Taylor and Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781351308724>

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.65-106). Gedisa Editorial.

Monterubbianesi, M. (2013). La comunicación no verbal en el aula: una propuesta de clasificación y análisis de los gestos para las clases de E/LE. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=921/92152424006>

CAPITULO EDUCACIÓN

Organización de Estados Americanos. (s.f.). *Introducción características generales del país*. <http://www.oas.org/dsd/publications/unit/oea10s/ch003.htm>

Pelayo López, J. (2018). *Mi comunicación no verbal como docente* [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3246>

Peña Hernández, Y., Martínez-Sánchez, N., & Calderius, M. (2019). *Apuntes históricos sobre la permanencia estudiantil en el contexto universitario cubano*. *EduSol*, 19, 494-511. <http://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/1056/1988>

Pierella, M. P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y currículum. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 28(2), 33-48.

Plachot González, G. B. (2021). Comunicación y docencia en la universidad doméstica-COVID19: ¿adaptación o reconfiguración? *Revista Guatemalteca De Educación Superior*, 4(2), 77–89. <https://doi.org/10.46954/revistages.v4i2.64>

Plachot, G. (2023). *La comunicación no verbal docente en el aula de ingreso* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad San Carlos de Guatemala

Poyatos, F. (2003). Comunicación no verbal: Algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de Investigación Lingüística*, 2(6), 67-83. <https://revistas.um.es/ril/article/view/5741>

Poyatos, F. (2004). Los comportamientos no verbales y su consideración en el aula. *Puertas a la lectura*, (17), 116-127.

Poyatos, F. (2013). La Comunicación No Verbal como asignatura en Filologías Clásicas y Modernas. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 25, 231-257. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42244

Quiñones, J., & Romero, J. (2020). Exploraciones sobre las concepciones y prácticas del cuerpo y la comunicación no verbal: la escuela, el proceso de aprendizaje y el aula de lengua extranjera. *Revista Educación*, 44(2), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44062184022>

Rama, C. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016. Informe nacional: Uruguay*. Santiago de Chile. Universia, Centro Interuniversitario de Desarrollo. <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-uruguay/>

Ribetto, A. (2014). Gestos mínimos y pedagogía de las diferencias. *Polis (Santiago)*, 13(37), 191-202. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000100011>

Ruiz Carrillo, E., Cruz González, J., y Méndez García, V. (2018). Análisis secuencial del discurso: conducta no verbal y su relevancia discursiva durante la toma de turnos en clases de segunda lengua. *Perfiles Educativos*, 40(160), 141-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13258778009>

CAPITULO EDUCACIÓN

Skliar, C. (2015). *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.

Soneira, A. (2006). La «Teoría fundamentada en los datos»(Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.153-1174). Gedisa Editorial.

Tapia-Vidal, A. (2020). Competencias comunicativas comportamentales: Propuesta de una matriz de observación para estudiantes de pedagogía en contexto de diversidad cultural. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 154-171. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194162217009>

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 3(71). http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf

Tinto, V. (1998). Colleges as communities: taking research on student persistence seriously. The educational character of student experience. *Review of Higher Education*, 21(2), 167-177.

Tinto, V. (22 de febrero de 2021). *Conferencia de apertura*. Congreso Internacional Ingresos e Ingresantes a la Universidad. Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios. Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.

Uña Juárez, O. (2000). Teorías y modelos de la comunicación. *Praxis sociológica*, 33-79.

https://www.researchgate.net/publication/28181853_Teorias_y_modelos_de_la_comunicacion

Velásquez Rodríguez, C. (2016). *Comunicación, semiología del mensaje oculto*. Eco Ediciones.

Velásquez, C. (27 de septiembre de 2021). *Comunicación, docencia y pandemia. ¿Resiliencia o innovación?* [Conferencia]. Universidad de la República, Uruguay.

Veliz Morales, C. (2015). *Comunicación no verbal en el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma francés* [Tesis de grado, Universidad San Carlos de Guatemala]. SIIDCA. Catálogo Centroamericano.
<https://catalogosiidca.csuca.org/Record/USAC.599417>

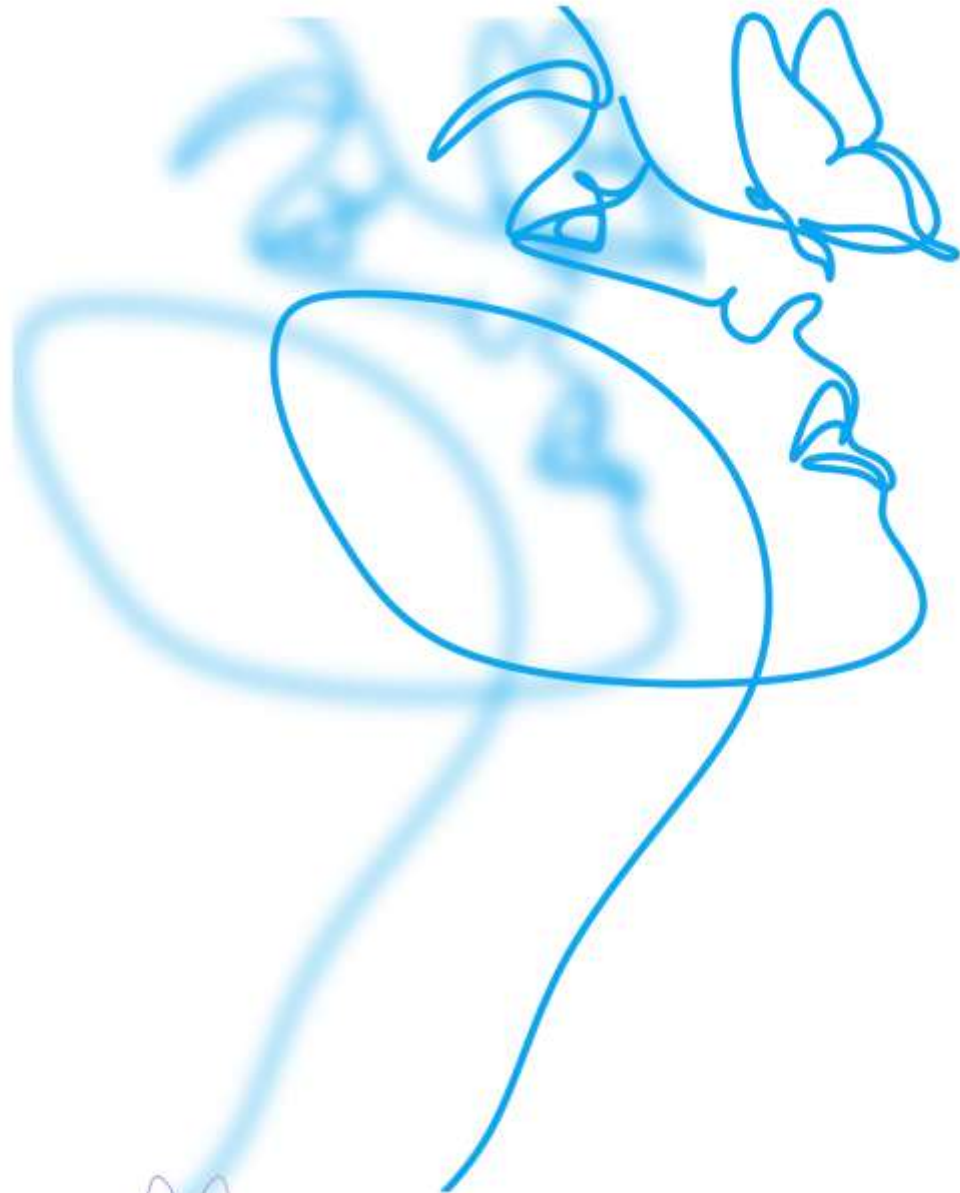
Villafuerte, J.; Bello, J.; Pantaleón, Y., & Bermello, J. (2020.) Rol de los docentes ante a crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1) 134-150.
<http://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>

Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1981). *Teoría de la Comunicación Humana*. Hender Editorial.

RESEÑA AUTORA

GRACIELA BEATRIZ PLACHOT GONZÁLEZ

Psicóloga por la Universidad de la República (Uruguay). Magister en Psicología y Educación por la Universidad Católica (Uruguay), Doctora en Educación por la Universidad San Carlos de Guatemala (Guatemala). Es docente investigadora en la Facultad de Psicología de la Udelar. Integra equipos de investigación relacionados a las temáticas de Educación Superior, formación docente universitaria y permanencia estudiantil en el primer año de ingreso. Actualmente se desempeña como Directora de la Licenciatura en Psicología en la Universidad de la República.



IPaE

Subjetividades y Vínculos



CONGRESOS PI

Promoviendo la Investigación

CAPÍTULO



PSICOLOGÍA

TABLA DE CONTENIDO CAPÍTULO PSICOLOGÍA

ADOLESCENTES SALUDABLES: EXPLORANDO LA AUTOEFICACIA EN CUIDADO FÍSICO Y ALIMENTACIÓN 446

HEALTHY ADOLESCENTS: EXPLORING SELF-EFFICACY IN PHYSICAL CARE AND NUTRITION446

ERIKA MINERVA VARELA BALTIER446

MARTHA ORNELAS CONTRERAS.....446

ELIA VERÓNICA BENAVIDES PANDO446

CAROLINA JIMÉNEZ LIRA.....446

ATRIBUCIÓN DE RASGOS DE PERSONALIDAD EN FUNCIÓN DEL GÉNERO GRAMATICAL 469

ATTRIBUTION OF PERSONALITY TRAITS BASED ON GRAMMATICAL GENDER469

MARIO CÓRDOBA469

JUAN SEBASTIÁN MURILLO GONZÁLEZ469

JUAN FELIPE BRICEÑO ROMERO469

CRISTIAN ALEJANDRO MELO SALDAÑA469

JHORMAN NICOLÁS SUÁREZ CORDERO469

COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA PERTENECIENTES A UN PROGRAMA DE FORMACIÓN VIRTUAL..... 496

PROFESSIONAL COMPETENCIES IN PSYCHOLOGY STUDENTS BELONGING TO A VIRTUAL TRAINING PROGRAM.....496

MELISSA JUDITH ORTIZ-BARRERO496

EL ARTE PERDIDO DE SONREÍR AL CRIAR NIÑOS 520

THE LOST ART OF RAISING A CHILD WITH A SMILE520

NERY ESPERANZA CUEVAS OCAMPO520

EL IMPACTO DEL DEPORTE EN EL BIENESTAR PSICOLÓGICO DE LOS UNIVERSITARIOS MEXICANOS 545

THE IMPACT OF SPORTS ON THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF MEXICAN UNIVERSITY STUDENTS545

EDGAR BORUNDA ZUECK.....545

HUMBERTO BLANCO VEGA545

PERLA JANNET JURADO GARCÍA545

JESÚS ENRIQUE PEINADO PÉREZ545

EL IMPACTO DEL DEPORTE EN LA ANSIEDAD DE LAS ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS: UN ESTUDIO REVELADOR..... 562

THE IMPACT OF SPORTS ON ANXIETY IN FEMALE UNIVERSITY STUDENTS: A REVEALING STUDY562

HUMBERTO BLANCO VEGA562

CARLOS JAVIER ORTIZ RODRÍGUEZ562

JESÚS ENRIQUE PEINADO PÉREZ562

EDGAR BORUNDA ZUECK.....562

EN LOS OJOS DE LA ADOLESCENCIA: DIFERENCIAS DE AUTOCONCEPTO ENTRE SEXOS EN MÉXICO	579
IN THE EYES OF ADOLESCENCE: DIFFERENCES IN SELF-CONCEPT BETWEEN THE SEXES IN MEXICO	579
RAÚL ALEJANDRO HERNÁNDEZ FIERRO.....	579
MARTHA ORNELAS CONTRERAS.....	579
CAROLINA JIMÉNEZ LIRA.....	579
CARLOS JAVIER ORTIZ RODRÍGUEZ	579
ENTRE ALGORITMOS Y EMOCIONES: LA IA Y LA ANSIEDAD EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ	596
BETWEEN ALGORITHMS AND EMOTIONS: AI AND ANXIETY IN THE CITY OF BOGOTÁ.....	596
LAURA ALEJANDRA PASTO-CASTIBLANCO	596
CINDY LORENA RINCÓN-GANTIVA	596
SARA VALENTINA RODRÍGUEZ-MONTEJO.....	596
EXPLORANDO LOS MaticES PSICOLÓGICOS DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES: UN ENFOQUE COMPARATIVO DE ESTILOS ATRIBUTIVOS SEGÚN EL SEXO	617
EXPLORING THE PSYCHOLOGICAL NUANCES OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS: A COMPARATIVE APPROACH TO ATTRIBUTION STYLES ACCORDING TO SEX.....	617
MICHELLE ANAHÍ CANALES ACOSTA	617
PERLA JANNET JURADO GARCÍA	617
SUSANNA IVONNE AGUIRRE VÁSQUEZ	617
MARÍA DEL CARMEN ZUECK ENRÍQUEZ.....	617
LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA EN CLAVE DE FUTURO	642
THE HISTORY OF PSYCHOLOGY IN A FUTURE KEY	642
LUIS ALEJANDRO POLANCO MANCERA	642
MEMORIA DE TRABAJO, PROCESOS LECTORES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN NIÑOS TDAH DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LA CIUDAD DE CARTAGENA	681
WORKING MEMORY, READING PROCESSES AND ACADEMIC PERFORMANCE IN ADHD CHILDREN IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CITY OF CARTAGENA	681
NELLY REVOLLO CARRILLO	681
PLAN DE VIDA.....	754
LIFE PLAN	754
SANDRA LUZ ESPINOSA ZAMUDIO	754

ADOLESCENTES SALUDABLES: EXPLORANDO LA AUTOEFICACIA EN CUIDADO FÍSICO Y ALIMENTACIÓN

HEALTHY ADOLESCENTS: EXPLORING SELF-EFFICACY IN PHYSICAL CARE AND NUTRITION

Erika Minerva Varela Baltier
Martha Ornelas Contreras
Elia Verónica Benavides Pando
Carolina Jiménez Lira
Universidad Autónoma de Chihuahua
México

Investigación Descriptiva

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue comparar la percepción de autoeficacia en el cuidado de la alimentación y salud física, en adolescentes deportistas y no deportistas. Participantes: 229 adolescentes Chihuahuenses de 15 a 18 años, media de 16.12 y una desviación estándar de 0.92. De los cuales 104 (45.4%) son deportistas y 125 (54.6%) no deportistas. Utilizando el muestreo por conveniencia para seleccionar la muestra. Instrumento. Escala de Autoeficacia en el Cuidado de la Alimentación y Salud Física (ACASF), con 28 ítems agrupados en cinco factores (Ejercicio Físico, Cuidado de la

Alimentación, Afrontamiento de Problemas, Evitación del Consumo de Alcohol y Evitación del Consumo de Tabaco). Diseño: Descriptivo, no experimental y transversal. Los análisis de varianza multivariante y univariados revelaron que, en la Autoeficacia relacionada con la práctica deportiva, los adolescentes deportistas presentan mayor autoeficacia percibida actualmente y deseada en el Factor Ejercicio Físico en comparación con los no deportistas. De manera muy similar, en el Factor Afrontamiento De Problemas, fueron los adolescentes deportistas quienes se perciben con mejor Autoeficacia que los no deportistas. En conclusión, el presente estudio revela el papel predictor que ejerce la Autoeficacia sobre la práctica de actividad física, lo que permite tener un enfoque más claro sobre la influencia que ejerce la autoeficacia en la toma de decisiones para mejorar el cuidado físico de los adolescentes. Esto facilita el diseño de intervenciones que promuevan la salud física, de este grupo poblacional.

PALABRAS CLAVE

Autoeficacia, cuidado de la alimentación, salud física, adolescentes, deportistas, no deportistas.

ABSTRACT

The objective of this study was to compare the perception of self-efficacy in caring for nutrition and physical health in adolescent athletes and non-athletes. Participants: 229 Chihuahuan adolescents aged 15 to 18, mean of 16.12 and standard deviation of 0.92. 104 (45.4%) athletes and 125 (54.6%) non-athletes. Using convenience sampling to select the sample. Instrument. Self-Efficacy Scale in Eating Care and Physical Health

CAPITULO PSICOLOGÍA

(ACASF), with twenty-eight items grouped into five factors (Physical Exercise, Food Care, Coping with Problems, Avoidance Alcohol Consumption and Avoidance Tobacco Consumption). Design: Descriptive, non-experimental, and transversal. The multivariate and univariate variance analyses revealed that in Sports Practice-Related Self-Efficacy, adolescent athletes exhibit higher current and desired perceived self-efficacy in the Physical Exercise Factor compared to non-athletes. Similarly, in the Problem-Solving Coping Factor, adolescent athletes perceive themselves as having better self-efficacy than non-athletes. In conclusion, the present study highlights the predictive role of self-efficacy in physical activity practice, providing a clearer understanding of how self-efficacy influences decision-making for improving the physical well-being of adolescents. This facilitates the design of interventions that promote the physical health of this population group.

KEYWORDS

Self-efficacy, nutrition care, physical health, adolescents, athletes, non-athletes.

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud ha definido la actividad física como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos, con el consiguiente consumo de energía. Los niños y adolescentes de 5 a 17 años deberían dedicar al menos un promedio de 60 minutos al día a actividades físicas moderadas a intensas, principalmente aeróbicas, a lo largo de la semana; así como aeróbicas intensas, aquellas

que fortalecen los músculos y los huesos, al menos tres días a la semana (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2024)

Actualmente la inactividad física va en aumento, gracias a las comodidades que proporcionan los avances tecnológicos. Este comportamiento sedentario se debe al entretenimiento que ofrecen los dispositivos electrónicos y la promoción del uso excesivo de teléfonos inteligentes y con ello el acceso a las redes sociales, lo cual impacta negativamente con la disminución de movimiento que influye en el rendimiento corporal favoreciendo la aparición de enfermedades y disminuyendo la calidad de vida, ya que afecta tanto a la salud física como a la psicológica (Hernández, 2015; Ortiz et al., 2021; Soriano et al., 2023).

En México solo el 33% de la población mexicana mayor de 12 años dedica tiempo para realizar ejercicio o deporte (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI], 2021). En el año 2021, el 28.6% de la población mayor de 18 años indicó que nunca había realizado ninguna actividad físico-deportiva (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI], 2022).

La autoeficacia se define como un juicio personal sobre nuestras capacidades para superar desafíos o realizar acciones que conduzcan a un resultado positivo (Bandura, 1977). Es un indicador válido para predecir la práctica de actividad física, asimismo, es una herramienta valiosa para determinar el éxito que se tendrá al llevar a cabo dicha práctica (García et al., 2020; Nápoles et al., 2020).

CAPITULO PSICOLOGÍA

Para que las personas cambien hábitos sedentarios por otros más saludables, deben estar convencidas de su capacidad para lograrlo, de no ser así, lo abandonarán debido a su inseguridad. Es por esto que modificar las creencias de autoeficacia respecto a la actividad física puede fomentar el compromiso con esta conducta y su mantenimiento (Herrera et al., 2013).

REVISIÓN DE LA LITERATURA

La segunda década de vida (10 a 19 años) marca un período de profunda transformación. Durante esta etapa, los jóvenes comienzan a interactuar con el mundo de una manera nueva: se abren a oportunidades inexploradas, adquieren habilidades valiosas y experimentan emociones hasta entonces desconocidas. En esta etapa, su enfoque se expande más allá del núcleo familiar para formar conexiones significativas con sus pares. En el mundo hay 1.200 millones de adolescentes: se trata de la generación más numerosa de la historia, así como la más educada y urbanizada (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2023).

Este periodo es crucial para establecer las bases de una buena salud. Los adolescentes experimentan un crecimiento acelerado en aspectos físicos, cognitivos y psicosociales, comienzan a establecer patrones de comportamiento relacionados con la alimentación, la actividad física, el consumo de sustancias psicoactivas y la actividad sexual. Dependiendo de las decisiones que tomen, estos comportamientos pueden proteger su salud y la de los demás o poner en riesgo su bienestar en el presente o el futuro (Borrás, 2014).

La autoeficacia en la actividad física mide la confianza de las personas para realizar y mantener el ejercicio físico. En el ámbito de la investigación, se ha establecido que la percepción de autoeficacia en relación con el ejercicio desempeña un papel mediador significativo en la implementación de dicho comportamiento saludable (Enríquez et al., 2020). Un alto nivel de autoeficacia puede fomentar la percepción de competencia en la actividad física, lo que a su vez fortalece la intención y la participación en diversas actividades físicas (De Souza et al., 2013).

Existen diferencias significativas entre las personas que practican actividad física y las que no lo hacen, identificando en las primeras, destrezas y habilidades como mayor concentración y autoconfianza. La práctica regular de actividad física aporta beneficios psicológicos mejorando la sensación de fortaleza, seguridad y control sobre uno mismo y el entorno, lo que a su vez mejora la percepción de autoeficacia. La psicología del deporte se encarga de estudiar la conducta de quienes participan en estas actividades y el impacto de los factores psicológicos en su bienestar físico (Hernández, 2015).

OBJETIVO

El presente trabajo tiene como objetivo realizar un estudio de carácter descriptivo con el fin de comparar la percepción de autoeficacia en adolescentes y su participación en actividades físicas. El propósito principal de este estudio es responder a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la influencia de la autoeficacia en la participación de actividades físicas en adolescentes? A través de este análisis, pretendemos ofrecer evidencia empírica y datos que puedan servir de base para el desarrollo de programas de intervención adaptados a las necesidades de este grupo de edad.

CAPITULO PSICOLOGÍA

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

Para la realización de este estudio se contó con la participación voluntaria de 229 adolescentes mexicanos, inscritos en escuelas de educación media superior de la ciudad de Chihuahua, con edades entre 15 y 18 años, con una media de 16.12 y una desviación estándar de 0.92. De los cuales 104 (45.4%) son deportistas y 125 no deportistas (54.6%). Se utilizó el muestreo por conveniencia.

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión para la selección de la muestra: (1) no tener ninguna discapacidad que impida completar el cuestionario, (2) presentar el asentimiento informado firmado por el propio adolescente y (3) contar con el consentimiento informado firmado por sus tutores legales, en el caso de los adolescentes menores de edad. El único criterio de exclusión fue no responder a todos los ítems del cuestionario.

INSTRUMENTO

Para medir la autoeficacia se utilizó el instrumento Escala de Autoeficacia en el Cuidado de la Alimentación y Salud Física (ACASF) de Blanco et al. (2016). Es un cuestionario, administrado por computadora, de 28 ítems relacionados con conductas de cuidado de la salud, agrupados en cinco factores: 1) Ejercicio Físico con 6 ítems; 2) Cuidado de la Alimentación con 6 ítems; 3) Afrontamiento de Problemas con 6 ítems; 4) Evitación del Consumo de Tabaco con 5 ítems y 5) Evitación del Consumo de Alcohol con 5 ítems.

Es una escala tipo Likert, donde el encuestado responde en una escala de 0 a 10, qué tan capaz se siente (Escenario Actual), qué tanto interés tiene en ser capaz (Escenario Interés) y si se esfuerza en cambiar, qué tan capaz sería (Escenario de Cambio) para realizar las conductas relacionadas con el cuidado de la salud (Figura 1). A partir de las respuestas a los tres escenarios, se obtienen tres índices:

1. Autoeficacia percibida actualmente. Respuestas del Escenario Actual.
2. Autoeficacia deseada. Respuestas del Escenario Interés.
3. Autoeficacia alcanzable en el futuro. Respuestas del Escenario Cambio.

Además de las preguntas destinadas a recopilar los datos demográficos de cada participante, se formuló una pregunta específica para determinar si los participantes practicaban deporte. La pregunta fue: ¿Pertenece a alguna selección de tu escuela o participas de manera regular en algún torneo o competencia? las opciones de respuesta eran SÍ/NO.

Figura 1

Ejemplo de respuesta para los ítems del cuestionario ACASF.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Page 10 de 10 items de la prueba que corresponden a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Evitar el consumo de tabaco a pesar de las presiones de mis amigos

1 2 3 4 5

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Evitar el consumo de tabaco a pesar de las presiones de mis amigos

1 2 3 4 5

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Evitar el consumo de tabaco a pesar de las presiones de mis amigos

1 2 3 4 5

ACEPTAR

VARIABLE EXPLICATIVA

PRÁCTICA DEPORTIVA: Se clasifica en dos categorías, deportista (adolescentes que pertenecen a alguna selección de su escuela o participan de manera regular en algún torneo o competencia) y no deportista.

VARIABLES DE RESPUESTA

Promedio ponderado de los puntajes de los tres índices antes descritos en cada uno de los factores Ejercicio Físico, Cuidado de la Alimentación, Afrontamiento de Problemas, Evitación del Consumo de Tabaco y Evitación del Consumo de Alcohol.

DISEÑO

Para el presente estudio se utilizó un diseño descriptivo, no experimental y transversal. No se manipulan intencionalmente las variables, no se asignan sujetos al

azar y se recopilan y analizan datos en un solo punto en el tiempo. El objetivo es describir las variables y examinar su incidencia o interrelación en ese momento específico, siguiendo la metodología propuesta por Hernández-Sampieri (2023). Se destaca que este estudio se llevó a cabo de acuerdo con las directrices establecidas en la Declaración de Helsinki.

PROCEDIMIENTO

Para obtener el consentimiento informado, se contactó a las autoridades educativas y a los directores de las escuelas de educación media superior seleccionadas para informarles sobre el proyecto. Una vez que las autoridades educativas y los padres o tutores dieron su consentimiento, invitamos a los estudiantes a participar. Los participantes completaron la “Escala de Autoeficacia en el Cuidado de la Alimentación y Salud Física” en computadora, antes de comenzar se les presentó el consentimiento informado. Se les ofrecieron dos opciones para dar su asentimiento: “Sí, quiero” y “No quiero”. Si elegían “No quiero”, el sistema cerraba el cuestionario. El cuestionario se completó en una sesión de 30 minutos, durante la cual se les explicó la importancia de la investigación y cómo navegar por el instrumento. Se les pidió a los estudiantes que respondieran con honestidad y se les aseguró la confidencialidad de sus respuestas. Al final de la sesión, se agradeció a los estudiantes por su participación.

Los resultados se recogieron utilizando el módulo generador de resultados del editor de escala versión 2.0. de Blanco et al. (2013).

CAPITULO PSICOLOGÍA

Este estudio fue aprobado por el Comité Científico de la Secretaría de Investigación de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua y cumple con todas las regulaciones establecidas en la Ley General de Salud Mexicana sobre Investigación para la Salud.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

Se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar) para las variables de respuesta. Habiendo verificado que los datos cumplieran con los supuestos de los análisis estadísticos paramétricos, se realizó un análisis multivariante de varianza (MANOVA), seguido de análisis de varianza univariados (ANOVAs). Estos análisis se utilizaron para examinar las diferencias entre deportistas y no deportistas en relación con la percepción de Autoeficacia en los factores: Ejercicio Físico, Cuidado de la Alimentación, Afrontamiento de Problemas, Evitación del Consumo de Tabaco y Evitación del Consumo de Alcohol.

El tamaño del efecto se estimó mediante la eta cuadrado (η^2). Para los análisis post hoc, se empleó la prueba de Bonferroni.

Los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS versión 21.0 para Windows. Se estableció un nivel de significación estadística en $p=.05$.

La Tabla 1 muestra las medias y desviaciones estándar de los puntajes en el Factor Ejercicio Físico, junto con los resultados del MANOVA y los ANOVAs subsiguientes. El MANOVA reveló diferencias globales significativas en las puntuaciones de los índices de autoeficacia según la práctica deportiva (Lambda de Wilks = .774; $p <$

.001; $\eta^2 = .226$). Los ANOVAs posteriores indicaron que los deportistas se perciben con un mayor nivel de autoeficacia ($F = 65.951$, $p < .001$), así como mayor nivel de autoeficacia deseada ($F = 42.345$, $p < .001$) y autoeficacia alcanzable ($F = 47.874$, $p < .001$) que los no deportistas.

Tabla 1

Análisis de varianza para el Factor Ejercicio Físico de acuerdo con la variable Práctica Deportiva.

	Práctica Deportiva		F	η^2
	No Deportista N=125	Deportista N=104		
Autoeficacia percibida actualmente	6.68 (2.38)	8.83 (1.38)	65.951***	.225
Autoeficacia deseada	7.07 (2.31)	8.85 (1.71)	42.345***	.157
Autoeficacia alcanzable en el futuro.	7.66 (2.21)	9.29 (1.03)	47.874	.174

Nota: * = $p < .05$ ** = $p < .01$ *** = $p < .001$. La desviación estándar aparece entre paréntesis debajo de cada media

La Tabla 2 muestra las medias y desviaciones estándar de los puntajes en el Factor Cuidado de la Alimentación. El MANOVA no mostró diferencias globales significativas en las puntuaciones de los índices de autoeficacia según la práctica deportiva (Lambda de Wilks = .993; $p > .05$; $\eta^2 = .007$).

CAPITULO PSICOLOGÍA

Tabla 2

Medias y desviaciones estándar para el Factor Cuidado de la Alimentación de acuerdo con la variable Práctica Deportiva.

	Práctica Deportiva	
	No Deportista N=125	Deportista N=104
Autoeficacia percibida actualmente	6.78 (2.42)	6.94 (2.92)
Autoeficacia deseada	7.10 (2.62)	6.97 (3.09)
Autoeficacia alcanzable en el futuro.	7.66 (2.48)	7.72 (2.56)

Nota: La desviación estándar aparece entre paréntesis debajo de cada media

La Tabla 3 muestra las medias y desviaciones estándar de los puntajes en el Factor Afrontamiento de Problemas, junto con los resultados del MANOVA y los ANOVAs subsiguientes. El MANOVA reveló diferencias globales significativas en las puntuaciones de los índices de autoeficacia según la práctica deportiva (Lambda de Wilks = .949; $p < .05$; $\eta^2 = .051$). Los ANOVAs posteriores indicaron que los deportistas se perciben con mayor nivel en su autoeficacia ($F = 8.697$, $p < .01$). Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre la autoeficacia deseada y alcanzable.

Tabla 3

Análisis de varianza para el Factor Afrontamiento de Problemas de acuerdo con la variable Práctica Deportiva.

	Práctica Deportiva		F	η^2
	No Deportista N=125	Deportista N=104		
Autoeficacia percibida actualmente	7.25 (1.89)	7.99 (1.88)	8.697**	.037
Autoeficacia deseada	7.91 (2.01)	8.32 (1.89)	2.518	.011
Autoeficacia alcanzable en el futuro.	8.26 (1.77)	8.67 (1.60)	3.287	.014

Nota: * = $p < .05$ ** = $p < .01$ *** = $p < .001$. La desviación estándar aparece entre paréntesis debajo de cada media

La Tabla 4 muestra las medias y desviaciones estándar de los puntajes en el Factor Evitación del Consumo de Tabaco. El MANOVA no reveló diferencias globales significativas en las puntuaciones de los índices de autoeficacia según la práctica deportiva (Lambda de Wilks = .995; $p > .05$; $\eta^2 = .005$).

Tabla 4

Medias y desviaciones estándar para el Factor Evitación del Consumo de Tabaco de acuerdo con la variable Práctica Deportiva.

CAPITULO PSICOLOGÍA

	Práctica Deportiva	
	No Deportista N=125	Deportista N=104
Autoeficacia percibida actualmente	8.74 (2.36)	8.73 (2.49)
Autoeficacia deseada	8.56 (2.64)	8.64 (2.55)
Autoeficacia alcanzable en el futuro.	9.04 (2.03)	8.98 (2.36)

Nota: La desviación estándar aparece entre paréntesis debajo de cada media

La Tabla 5 muestra las medias y desviaciones estándar de los puntajes en el Factor Evitación Consumo Alcohol. El MANOVA no reveló diferencias globales significativas en las puntuaciones de los índices de autoeficacia según la práctica deportiva (Lambda de Wilks = .981; $p > .05$; $\eta^2 = .019$).

Tabla 5

Medias y desviaciones estándar para el Factor Evitación del Consumo de Alcohol de acuerdo con la variable Práctica Deportiva.

	Práctica Deportiva	
	No Deportista N=125	Deportista N=104
Autoeficacia percibida actualmente	8.37 (2.35)	8.83 (1.94)

Autoeficacia deseada	8.27 (2.63)	8.52 (2.36)
Autoeficacia alcanzable en el futuro.	8.90 (2.14)	9.18 (9.02)

Nota: La desviación estándar aparece entre paréntesis debajo de cada media

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio consistió en comparar la percepción de autoeficacia en adolescentes y su participación en actividades físicas a través del cuestionario Escala de Autoeficacia en el Cuidado de la Alimentación y Salud Física (ACASF) de Blanco et al. (2016)

Los resultados indican que, en relación con la Práctica Deportiva, son los adolescentes deportistas quienes presentan mayor Autoeficacia percibida y deseada en el Factor Ejercicio Físico en comparación con los no deportistas, mientras que la Autoeficacia Alcanzable en el Futuro es similar en ambos grupos.

Estos hallazgos se refuerzan con los encontrados en el estudio realizado por De Souza y colaboradores, quienes concluyeron que existe una asociación positiva entre la autoeficacia y la práctica de actividad física, por lo que aumentar los niveles de autoeficacia puede ser una estrategia importante para la promoción de la actividad física (De Souza et al., 2013). Por otro lado, García y colaboradores encontraron que quienes se perciben con baja autoeficacia para la actividad física tienen mayor probabilidad de ser inactivos físicamente (García et al., 2020).

CAPITULO PSICOLOGÍA

En el Factor Afrontamiento de Problemas, los deportistas también se perciben mejor en su Autoeficacia actual, si bien, no hay diferencias en la Autoeficacia deseada o futura. Este hallazgo se puede relacionar con lo concluido por Hernández (2015), donde menciona que existen diferencias entre las personas que practican actividad física y las que no, identificando en las primeras destrezas y habilidades como: concentración superior, niveles más altos de autoconfianza, pensamientos más positivos, mayor compromiso y una actitud más decidida. La actividad física regular favorece, desde una perspectiva psicológica, un enfoque optimista y mejor disposición para afrontar la vida.

La sensación de autoeficacia aminora el estrés, ya que las personas con alta autoeficacia ven los problemas como retos, no como amenazas y enfrentan los desafíos con perseverancia y esfuerzo, porque creen que pueden alcanzar sus metas (Herrera et al., 2013). En el estudio realizado por Blanco et al. (2019), se encontró que la autoeficacia en la práctica del ejercicio físico tiene capacidad predictiva en la autoeficacia en el afrontamiento de problemas.

Para los factores de Cuidado de la Alimentación, Evitación del Consumo de Tabaco y Evitación del Consumo de Alcohol, la percepción de Autoeficacia es similar en los tres escenarios evaluados, independientemente de si existe o no práctica deportiva. Esta falta de diferencias significativas puede sugerir la presencia de factores externos en ambos grupos (deportistas y no deportistas) como factores individuales, sociales y ambientales que pueden influir o no, en el consumo de tabaco y alcohol (Pimienta et al., 2020).

Este estudio sobre exploración de la Autoeficacia en Cuidado Físico y Alimentación en Adolescentes revela el papel predictor que ejerce la percepción de Autoeficacia sobre la práctica de actividad física, así como el éxito en el mantenimiento de la conducta. Estos hallazgos permiten tener un enfoque más claro sobre la influencia que ejerce la Autoeficacia percibida en la toma de decisiones encaminadas a mejorar el cuidado físico en los adolescentes, lo cual puede facilitar el diseño de intervenciones para promover la salud física en este grupo etario.

Sin embargo, es necesario ampliar esta investigación estudiando a otras poblaciones y otros factores psicológicos que puedan influir en la percepción de autoeficacia.

Los datos obtenidos en el presente estudio pueden ofrecer información importante para el diseño y elaboración de estrategias de intervención orientadas hacia los adolescentes, que promuevan la práctica de actividades físico-deportivas. Esto podría favorecer la salud física de los adolescentes.

Las limitaciones de la presente investigación es que se sugiere aumentar el tamaño de la muestra. El tipo de instrumento utilizado, ya que es de auto reporte y podría presentar sesgo en la información debido a la deseabilidad social. Otra limitante es que se realizó con una muestra de adolescentes chihuahuenses, por lo cual no se pueden generalizar sus resultados.

CAPITULO PSICOLOGÍA

REFERENCIAS

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. General Learning Press.

Blanco, H., Ornelas, M., Tristán, J. L., Cocca, A., Mayorga-Vega, D., López-Walle, J., & Viciano, J. (2013). Editor for creating and applying computerise surveys [Arbitrado]. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 106, 935-940. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.105>

Blanco, J. R., Ornelas, M., Viciano, J., & Rodríguez-Villalobos, J. M. (2016). Composición factorial de una escala de autoeficacia en el cuidado de la alimentación y salud física en universitarios mexicanos [Indexado]. *Nutrición Hospitalaria*, 33(2), 379-385.

Blanco, L. H., Díaz-Leal, A. C., Ornelas, M., Mondaca, F., & Solano-Pinto, N. (2019). La autoeficacia en el cuidado de la salud en la predicción de la satisfacción con la vida en universitarias mexicanas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 3(52), 53-65. <https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.05>

Borrás, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico de Holguín*, 18(1), 5 - 7

De Souza, C., Rech, C., Sarabia, T., Rodriguez, C., & Siqueira, R. (2013). Autoeficácia e atividade física em adolescentes de Curitiba, Paraná, Brasil. *Saúde Pública*, 29(10), 2039-2048. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/0102-311X00127312>

- Enríquez, M., Hernández, P., Leiva, J., Peche, P., Molina, J., & Moreno, N. (2020). Dimensiones de Autoeficacia para el Ejercicio por Tipo de Actividad en Adultas Mayores Independientes. *Cuadernos de psicología del deporte*, 20(2), 276-285.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2023). *Desarrollo y participación de la adolescencia*
- García, F., Herazo, Y., Sánchez, L., Barbosa, E., Coronado, A., Corro, E., . . . Redondo, C. (2020). Autoeficacia hacia la actividad física en escolares colombianos. *Retos*, 38, 390-395.
- Hernández-Sampieri, R. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw- Hill.
- Hernández, L. (2015). Factores psicológicos en la actividad física y el deporte. *Revista Arjé*, 10(18), 70-78.
- Herrera, I., Medina, S., Rueda, S., & Cantero, F. (2013). Bases para el desarrollo de la autoeficacia en programas para la promoción de la actividad física. *Apuntes de Psicología*, 31, 109-116.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2021). *Estadísticas a propósito del día internacional del deporte para el desarrollo y la paz*
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2022). *Módulo de práctica deportiva y ejercicio físico 2021*

CAPITULO PSICOLOGÍA

Nápoles, N., Blanco, H., Peinado, J., Zueck, M., Robles, G., González, M., & Ordoñez, E. (2020). Autoeficacia en el Cuidado de la Alimentación y la Salud Física en Adolescentes Chihuahuenses. *European Scientific Journal*, 16(8), 17-30. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n8p17>

Organización Mundial de la Salud. (2024). *Actividad física*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Ortíz, J., Del Pozo, J., Alfonso, R., Gallardo, D., & Álvarez, F. (2021). Efectos del sedentarismo en niños en edad escolar: revisión sistemática de estudios longitudinales. *Retos*, 40, 404-412.

Pimienta, I., Viteri, J., Verano, N., Chuquimarca, D., & Wong, L. (2020). Consumo de alcohol y tabaco en estudiantes de pregrado de la modalidad presencial en instituciones de educación superior. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), 1-16. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2021>

Soriano, J., Jiménez, D., & Sastre, S. (2023). Una revisión sistemática de la importancia del ejercicio físico sobre la autoeficacia y aprendizaje del estudiante. *Retos*, 48, 911-918.

RESEÑA AUTORES

ERIKA MINERVA VARELA BALTIER

Licenciada en Educación Física y Maestra en Psicomotricidad. Docente de educación física en nivel de preescolar. Actualmente estudiante del Doctorado en Ciencias de la Cultura Física en la Universidad Autónoma de Chihuahua, con beca otorgada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCyT). Las áreas de interés para publicación incluyen la Imagen Corporal, Autoeficacia y otros factores psicológicos relacionados con la práctica de la actividad física.

MARTHA ORNELAS CONTRERAS

Doctora en Actividad Física y Salud, profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, líder del Cuerpo Académico UACH-CA-121 “Desarrollo Personal, Actividad Física y Calidad de Vida”, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II, cuenta con publicaciones en temas como: la autoeficacia, el autoconcepto, el bienestar psicológico, los estilos atributivos y la imagen corporal, entre otros.

ELIA VERÓNICA BENAVIDES PANDO

Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, Doctora en Ciencias de la Cultura Física, integrante del Cuerpo Académico UACH-CA-121 “Desarrollo Personal, Actividad Física y Calidad de Vida”, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Las

CAPITULO PSICOLOGÍA

publicaciones realizadas se enfocan en temas como bienestar psicológico, autoconcepto, autoeficacia, imagen corporal, estilos atributivos entre otros.

CAROLINA JIMÉNEZ LIRA

Doctora en Psicología por la Universidad de Carleton en Ottawa, Canadá. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Como investigadora, su interés se centra en la relación entre el desarrollo de las habilidades motrices y numéricas en preescolar. Ha participado en proyectos nacionales e internacionales creando nexos con investigadores de América del Norte, Europa y América del Sur. Reconocida como Investigador Nacional Nivel I y miembro de la Mathematical Cognition and Learning Society.

AGRADECIMIENTOS

Nuestro más sincero agradecimiento al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT) por el valioso apoyo financiero al otorgar una beca al primer autor de esta investigación.

ATRIBUCIÓN DE RASGOS DE PERSONALIDAD EN FUNCIÓN DEL GÉNERO GRAMATICAL

ATTRIBUTION OF PERSONALITY TRAITS BASED ON GRAMMATICAL GENDER

Mario Córdoba
Juan Sebastián Murillo González
Juan Felipe Briceño Romero
Cristian Alejandro Melo Saldaña
Jhorman Nicolás Suárez Cordero

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de investigación Desarrollo Humano y Educación

Investigación Teórica

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar si existe una relación sistemática entre el género gramatical asignado a personajes inanimados de una película (i.e., frutas) y los rasgos de personalidad que le son atribuidos a dichos personajes. Para tales efectos se empleó diseño experimental intra-sujeto, en el que 52 niños con edades entre los 7 y 9 años fueron expuestos a ocho estímulos visuales, (i.e., ocho imágenes esquemáticas de frutas) que serían personajes de una película de dibujos animados. Los estímulos variaron en términos de su género gramatical estándar, así, cuatro frutas tenían género masculino y cuatro géneros femeninos. Las variables dependientes fueron el género

CAPITULO PSICOLOGÍA

gramatical asignado por los participantes a los estímulos (i.e., si los niños le asignaron voz de hombre o voz de mujer) y las puntuaciones en cinco rasgos de personalidad asignados a cada uno de los estímulos. Los rasgos de personalidad evaluados se derivaron del modelo OCEAN (apertura, responsabilidad, extraversión, amabilidad y neuroticismo). Se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones promedio de los rasgos personalidad de apertura, responsabilidad, extraversión y amabilidad atribuidos a las frutas con voz de hombre y de mujer. Estos resultados respaldan la idea de que el sistema de género gramatical del español influye no sólo en la manera como las personas categorizan los objetos (masculino o femenino) sino también en la manera cómo a partir de dicha categorización se generan múltiples inferencias y atribuciones causales. Los resultados se discuten a la luz de la teoría de la relatividad lingüística.

PALABRAS CLAVE

Género gramatical, pensamiento y lenguaje, Teoría Sapir-Whorf, Atribución, Personalidad.

ABSTRACT

This research aimed to analyze whether there is a systematic relationship between the grammatical gender assigned to inanimate characters in a movie (i.e., fruits) and the personality traits attributed to those characters. For this purpose, an intra-subject experimental design was employed, involving 52 children aged 7 to 9 years who were exposed to eight visual stimuli (i.e., eight schematic images of fruits) portrayed as

characters in an animated film. The stimuli varied in terms of their standard grammatical gender: four fruits were assigned masculine gender, and four feminine gender.

The dependent variables were the grammatical gender assigned by the participants to the stimuli (i.e., whether children assigned a male or female voice to the characters) and the scores on five personality traits attributed to each stimulus. The personality traits evaluated were derived from the OCEAN model (openness, conscientiousness, extraversion, agreeableness, and neuroticism). Significant differences were found in the average scores of openness, conscientiousness, extraversion, and agreeableness attributed to fruits with male and female voices.

These findings support the idea that the Spanish grammatical gender system influences not only how people categorize objects (as masculine or feminine) but also how this categorization generates multiple inferences and causal attributions. The results are discussed in light of the linguistic relativity theory

KEYWORDS

Grammatical gender, thought and language, Sapir-Whorf theory, Attribution, Personality.

INTRODUCCIÓN

Las relaciones entre el lenguaje y las funciones cognitivas han sido un tema ampliamente estudiado, tanto que actualmente se considera un dominio de investigación *per se*. Las raíces en este dominio de investigación se pueden rastrear en las ideas de

CAPITULO PSICOLOGÍA

F. Boas, E. Sapir y B.L. Whorf, quienes propusieron el principio de relatividad lingüística (Whorf, 1956). Este concepto plantea que las estructuras lingüísticas pueden influir en la percepción de la realidad, esto es, que la realidad no se presenta como un conjunto de categorías evidentes, sino como impresiones que la mente organiza principalmente a través del lenguaje. Este proceso depende de un acuerdo implícito dentro de cada comunidad lingüística, que define cómo se segmenta, se conceptualiza y se da significado a la realidad, y al cual el individuo se inscribe para poder comunicarse. De acuerdo con Whorf (1956, como se cita en Gleitman & Papafragou, 2005, p. 634) “todos los observadores no son conducidos por la misma evidencia física a la misma imagen del universo, a menos que sus antecedentes lingüísticos sean similares, o puedan calibrarse de alguna manera”.

La hipótesis de relatividad lingüística tiene dos variantes: una versión fuerte, que sugiere que el lenguaje determina completamente el pensamiento, y una versión débil, que sostiene que el lenguaje afecta la cognición en contextos específicos, como tareas que involucran codificación gramatical (Montefinese et al., 2019). La hipótesis fuerte de la relatividad lingüística, ha sido ampliamente cuestionada debido a la falta de evidencia concluyente. En efecto, estudios sobre la percepción del color, (Ver Heider, 1972), han mostrado que hablantes de diferentes idiomas, pese a que están expuestos a contexto lingüísticos con diferencias en la categorización lingüística de los colores, exhiben capacidades de memoria y percepción del color conmensurables. Dicha evidencia indica que el pensamiento humano no está completamente condicionado por las estructuras del lenguaje.

No obstante, en otros dominios, como las relaciones espaciales, las concepciones del tiempo y la clasificación de objetos, se han identificado diferencias significativas entre hablantes de distintas lenguas (Boroditsky, 1999). Por ejemplo, mientras los hablantes de idiomas como el Tzeltal, que emplean marcos de referencia absolutos, tienden a organizar objetos según las direcciones cardinales, los hablantes de inglés, que utilizan referencias relativas, los ordenan en función de su posición respecto al propio observador (Levinson, 1996). Estos hallazgos apoyan una versión más moderada de la teoría: aunque el lenguaje no define completamente el pensamiento, sí ejerce una influencia notable en ciertos procesos cognitivos. En el marco de la hipótesis débil, se han explorado fenómenos específicos como el impacto del género gramatical en la cognición, destacando cómo las estructuras lingüísticas pueden moldear, aunque no determinar, nuestras percepciones y procesos mentales (Vigliocco et al., 2005; Ramos & Roberson, 2011).

El género gramatical es una propiedad de ciertos idiomas que clasifica sustantivos en categorías como masculino, femenino y, en algunos casos, neutro. En idiomas como el español, el género gramatical afecta a otras partes del discurso, como los artículos y adjetivos, mientras que, en inglés, que carece de género gramatical, no ocurre lo mismo. Esta categorización, que parece arbitraria, ha sido atribuida por algunos investigadores a orígenes mitológicos (Fortson, 2004; Wheeler, 1899) o a ventajas morfológicas, como la flexión para generar palabras relacionadas (Wheeler, 1899). También se ha planteado que el género gramatical facilita el reconocimiento de palabras (Lew-Williams y Fernald, 2007).

CAPITULO PSICOLOGÍA

En el contexto de la relatividad lingüística, el género gramatical podría moldear la percepción y los procesos cognitivos. Esta idea ha sido respaldada por estudios sobre vocabulario, orientación espacial y percepción del tiempo, que sugieren que las estructuras lingüísticas tienen un impacto sutil pero significativo en la cognición (Boroditsky y Phillips, 2003). En particular, el género gramatical puede influir en cómo se categorizan objetos inanimados, asignándoles características asociadas a roles de género humanos, como voces masculinas o femeninas (Sera et al., 2002). En la siguiente sección se revisa la evidencia relacionada con los efectos del género gramatical sobre el funcionamiento cognitivo.

GÉNERO GRAMATICAL Y COGNICIÓN.

El estudio del género gramatical y su relación con la cognición ha sido objeto de numerosas investigaciones, especialmente en relación con objetos inanimados y fenómenos abstractos, que carecen de sexo biológico. A lo largo del tiempo, los investigadores han explorado cómo las personas reaccionan ante estas categorías y si las diferencias en el género gramatical de los sustantivos van más allá de meras convenciones lingüísticas. En este sentido, se ha planteado la pregunta de si asignar un género gramatical masculino o femenino a un objeto implica atribuirle características asociadas a dicho género.

Uno de los primeros enfoques en este campo fue propuesto por Fodor (1959), quien sostuvo que el género gramatical de los objetos inanimados no siempre conlleva connotaciones semánticas. Mientras que los sustantivos que refieren a seres animados suelen tener fundamentos semánticos claros, la asignación de género a sustantivos

inanimados puede ser arbitraria. Esto se ilustra en la variación de género de palabras como “sol” y “luna” en diferentes idiomas: en español, "el sol" es masculino y "la luna" es femenina, mientras que en alemán ambos tienen géneros opuestos. Este fenómeno sugiere que el género gramatical depende más de convenciones lingüísticas que de las características inherentes a los objetos o conceptos (Boutonnet et al., 2012).

No obstante, algunos estudios han intentado vincular el género gramatical con el procesamiento semántico y la cognición. Investigaciones como las de Brugman (1897) y Jacobson (1959, 1966) comenzaron a examinar cómo el género influye en la personificación de conceptos abstractos y en la forma en que los hablantes conceptualizan objetos. Por ejemplo, Jacobson observó que los hablantes tienden a atribuir características de género a los días de la semana según su clasificación gramatical.

En los años 80, estudios como el de Sera, Berge y Pintado (1994) buscaron establecer conexiones entre la morfología del género y la conceptualización. En este trabajo, los participantes tendían a asociar voces masculinas o femeninas con objetos según las reglas gramaticales de su lengua, lo que indicaba una interacción entre lenguaje y conceptualización cultural. Además, se detectó una tendencia universal a asociar objetos naturales con lo femenino y objetos artificiales con lo masculino. Estos hallazgos respaldaron la idea de que el lenguaje y el pensamiento se entrelazan en la experiencia humana.

Investigaciones más recientes, como la de Boroditsky, Schmidt y Phillips (2003), revelaron que el género gramatical influye en la memoria. En su estudio con hablantes

CAPITULO PSICOLOGÍA

bilingües español-alemán, observaron que los participantes recordaban mejor las asociaciones congruentes entre el género de los objetos y los nombres propios, lo que sugiere que el género gramatical refuerza asociaciones específicas en la memoria. De manera complementaria, Gygax et al. (2019) demostraron que las formas masculinas genéricas en lenguas como el francés y el alemán sesgan las representaciones mentales hacia lo masculino, perpetuando estereotipos y reduciendo la visibilidad de las mujeres en contextos sociales y laborales.

El impacto del género gramatical también se ha explorado en la categorización semántica. Un estudio de Vigliocco et al. (2005) mostró que el género gramatical influye significativamente en cómo los hablantes de italiano e inglés categorizan objetos. Se descubrió que este efecto era más notorio en los hablantes de italiano, especialmente en el caso de animales. Esta influencia fue ampliada por Cubelli et al. (2011), quienes encontraron que los participantes de italiano, español e inglés respondían más rápidamente cuando los objetos compartían el mismo género gramatical, sugiriendo que el género acelera el procesamiento cognitivo en contextos específicos.

Además, investigaciones como la de Segel y Boroditsky (2011) han demostrado cómo el género gramatical influye en la personificación de conceptos abstractos. En su estudio, los participantes de diferentes lenguas tendían a representar conceptos como la "muerte" de acuerdo con el género gramatical de la palabra. En alemán, la muerte (der Tod) era considerada masculina, mientras que en español (la muerte) se percibía como femenina, revelando cómo el género afecta la creatividad y la conceptualización de los hablantes.

Por otro lado, estudios recientes como los de Haertlé (2017) y Raczaszek-Leonardi (2011) han analizado el impacto del género gramatical en la percepción de objetos. Haertlé, al trabajar con hablantes de polaco y francés, observó que los participantes atribuían voces masculinas o femeninas a los objetos según su género gramatical. Asimismo, Raczaszek-Leonardi mostró que los adjetivos aplicados a objetos gramaticalmente femeninos o masculinos reforzaban estereotipos de género, afectando la forma en que los hablantes conceptualizan y describen los objetos.

La investigación también ha explorado el efecto del género en el contexto bilingüe. Balam, Lakshmanan y Parafita Couto (2021) estudiaron a niños bilingües en Miami y descubrieron que estos niños tendían a simplificar el género gramatical al traducir entre español e inglés, utilizando el género masculino por defecto en inglés. Este hallazgo resalta cómo los niños bilingües manejan de manera diferente las estructuras gramaticales en comparación con los monolingües.

Finalmente, investigaciones como la de Williams et al. (2021) adoptaron un enfoque computacional para estudiar cómo el género gramatical influye en la selección de palabras a gran escala. Al analizar grandes corpus de datos de Wikipedia, los investigadores observaron patrones significativos en todas las lenguas estudiadas, demostrando cómo el género afecta la construcción lingüística en contextos naturales.

En conclusión, el género gramatical no solo es un elemento de categorización gramatical, sino que tiene implicaciones profundas en la cognición, la memoria, la percepción y la creatividad. La investigación ha demostrado que el género influye en la forma en que los hablantes conceptualizan objetos y fenómenos abstractos, destacando

CAPITULO PSICOLOGÍA

la interacción entre el lenguaje, el pensamiento y los estereotipos sociales. Estos estudios subrayan la importancia de comprender cómo el género gramatical impacta la cognición para desarrollar enfoques educativos y sociales más inclusivos y equitativos.

RELACIÓN ENTRE GÉNERO GRAMATICAL Y ATRIBUCIÓN DE PERSONALIDAD

Esta investigación tiene como objetivo analizar si existe una relación sistemática entre la asignación de género gramatical a personajes inanimados de una película (i.e., frutas) y la atribución de rasgos de personalidad. En particular, se analiza la manera como niños entre siete (7) y nueve (9) años atribuyen características de cinco grandes rasgos de personalidad (OCEAN -por sus siglas en inglés-: apertura a la experiencia, responsabilidad, extraversión, amabilidad y neuroticismo) a objetos con género gramatical masculino o femenino. Así pues, la hipótesis principal plantea que el género gramatical asignado por los niños a los personajes influirá significativamente en los rasgos de personalidad que se les atribuyan. Es decir, los niños tenderán a atribuir características percibidas como masculinas a los objetos con género gramatical masculino y características percibidas como femeninas a aquellos con género gramatical femenino.

El modelo OCEAN, o "Cinco Grandes Rasgos de Personalidad", es un referente ampliamente aceptado en la comunidad de psicólogos para describir las características principales de la personalidad de las personas y ha demostrado un gran valor predictivo (McCrae & Costa, 1997). Por ejemplo, en el contexto clínico, se ha detectado una correlación entre elevados grados de neuroticismo y trastornos como la ansiedad y la

depresión (Widiger & Costa, 2012). En el campo de la psicología organizacional, la responsabilidad está altamente relacionada con el rendimiento en el trabajo, mientras que la extroversión y la amabilidad son fundamentales en puestos que demandan interacción social (Barrick & Mount, 1991). Adicionalmente, el modelo ha establecido una relación con el bienestar personal, demostrando que la extroversión y el neuroticismo bajo están vinculados con un incremento en la satisfacción y la felicidad (Diener & Lucas, 1999).

Para medir la influencia del género gramatical en la percepción de los objetos, se empleó una adaptación de un procedimiento usado en estudios relacionados (i.e., Sera, Berge y Pintado, 1994) que consiste en presentar una serie de imágenes a los participantes (i.e., las frutas que serán los personajes de la película), y solicitarles que le asignen una voz de hombre o mujer, y, posteriormente, atribuirle ciertos rasgos de personalidad. A diferencia las investigaciones precedentes en el área, el presente estudio no se centra en analizar la relación entre el género gramatical estándar (i.e., es decir el género gramatical usado en el idioma para referirse al elemento) y el género gramatical atribuido a los objetos, sino en analizar si el género gramatical atribuido lleva a que los niños asignen a los personajes rasgos de personalidad específicos. Una característica adicional de este estudio es que se realiza con población infantil, lo que permite explorar los efectos del género gramática sobre la atribución (inferencia cognitiva) en etapas iniciales del desarrollo. En síntesis, este estudio pretende contribuir al debate sobre la relatividad lingüística y su influencia en la cognición en una población infantil, subrayando el papel del lenguaje en la formación de conceptos y la generación de inferencias durante la niñez.

CAPITULO PSICOLOGÍA

MÉTODO

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se usó un diseño experimental intra-sujeto, en el que todos los participantes fueron expuestos a ocho estímulos visuales, es decir, ocho imágenes esquemáticas de frutas que serían personajes de una película de dibujos animados. Los estímulos variaron en términos de su género gramatical estándar, así, cuatro frutas tenían género masculino (coco, mango, durazno y limón) y cuatro géneros femeninos (naranja, sandía, piña y papaya). Las variables dependientes fueron el género gramatical asignado por los participantes a los estímulos (i.e., si los niños le asignaron voz de hombre o voz de mujer) y las puntuaciones en cada uno de los cinco rasgos de personalidad asignados a cada uno de los estímulos.

PARTICIPANTES

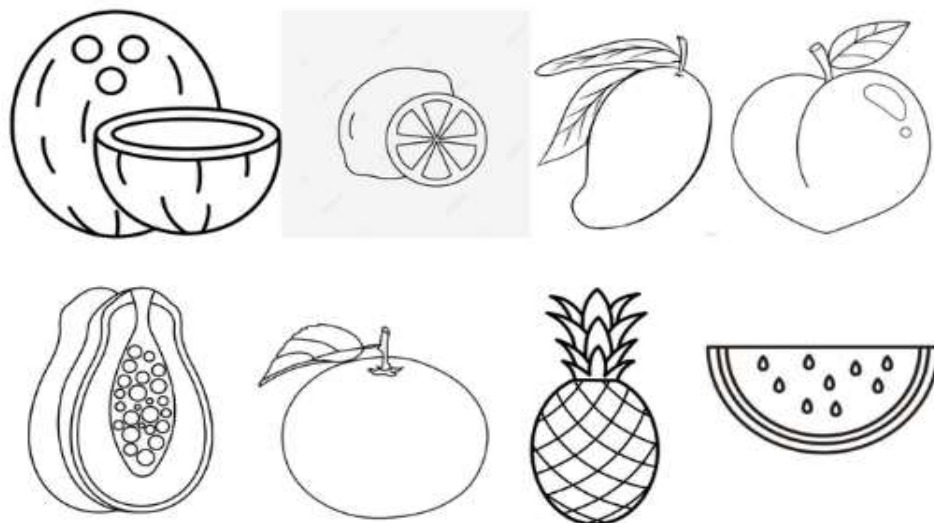
En el estudio participaron 52 niños y niñas de 7 a 9 años, originarios de los municipios de Turmequé y Cóbbita, en el departamento de Boyacá, Colombia, todos ellos escolarizados en instituciones educativas privadas. La muestra se obtuvo a través de un muestreo por conveniencia. Ninguno de los niños participantes presentaba remisiones por retraso en el desarrollo del lenguaje. Además del asentimiento de los niños se obtuvo el consentimiento parental para la participación de los niños en el estudio.

TAREA EXPERIMENTAL E INSTRUMENTOS

Los estímulos fueron imágenes esquemáticas de cuatro frutas con género masculino (coco, mango, durazno y limón) y cuatro de género femenino (naranja, sandía, piña y papaya). Estas frutas fueron seleccionadas debido a su mínima relación con estereotipos de género. Además, las ilustraciones de las frutas fueron dibujos simples en blanco y negro, diseñados específicamente para evitar asociaciones de género derivadas del color u otros elementos visuales (e.g., los colores rosado y azul asociados con lo femenino y masculino respectivamente). La figura 1 presenta las imágenes de las frutas usadas como estímulos.

Figura 1

Imágenes de las frutas usadas como estímulos



CAPITULO PSICOLOGÍA

Nota: En la figura 1 se muestran las imágenes esquemáticas de las cuatro frutas con género masculino (coco, limón, mango y durazno) y las cuatro de género femenino (papaya, naranja, piña y sandía) usadas como estímulos en la investigación.

Para recolectar la información con respecto al género gramatical que asignaron los participantes a cada una de las frutas se propuso la siguiente consigna, adaptada de la instrucción usada en el estudio de Sera, Berge y Pintado (1994)

“Estamos pensando en hacer una película. Ahora voy a mostrarte una serie de dibujos de los personajes de la película y quiero que me digas, si piensas que el personaje del dibujo debe tener una voz de un hombre o una voz de una mujer. Muy bien, aquí está el dibujo número uno [se muestra el dibujo al niño]. ¿Este personaje debe tener la voz de un hombre o la voz de una mujer en la película?”

Se eligió esta estrategia para obtener el género gramatical asignado a los estímulos debido a que, si los estímulos fuesen verbales, no sería claro si la asignación de género revela el conocimiento de los participantes sobre el género gramatical (e.g., ¿qué voz debería tener la piña?) o los efectos del género gramatical en la categorización (ver Sera et al., 2002). Por ello, a los participantes se les mostraron imágenes (en lugar de palabras) de objetos y se les pidió que asignaran la voz de un hombre o la de una mujer a los objetos. Utilizando este método, es posible tener una evidencia sobre los efectos del género gramatical en la categorización de objetos en español (Martínez y Shatz, 1996; Sera, Berge y del Castillio Pintado, 1994; Sera et al., 2002)

Finalmente, para recolectar la información sobre las atribuciones de personalidad, se diseñó una escala tipo Likert fundamentada en el modelo de las Cinco Grandes de la Personalidad en el que los participantes debían indicar verbalmente en qué medida el personaje de la película presentaría cada uno de los rasgos (e.g., qué tan *curioso* será este personaje). La escala indagó por 10 aspectos de la personalidad, 2 relacionadas con cada uno de los 5 rasgos OCEAN. Las preguntas por los 10 aspectos de la personalidad fueron repetidas para cada uno de los estímulos, para un total de 80 ítems (i.e., 10 aspectos de personalidad X 8 frutas). La escala de respuesta tuvo tres valores (1=nada, 2=algo y 3=mucho/muy) . La tabla 1 presenta los ítems del cuestionario y los rasgos de personalidad que evalúan. Los ítems del cuestionario fueron presentados de manera verbal a los participantes y en cada caso se utilizó un orden aleatorizado de presentación.

Tabla 1.

Ítems del cuestionario y rasgos de personalidad valorados

Ítem	Rasgo que mide
¿Qué es esto?	N/A
¿Qué voz le pones a este personaje?	N/A
(Pregunta de prueba) ¿Qué tan fuerte es?	N/A
¿Qué tan juicioso/a es?	Responsabilidad
¿Qué tan aventurero/a es?	Apertura
¿Qué tan inquieto/a es?	Extraversión
¿Qué tan curioso/a es?	Apertura

CAPITULO PSICOLOGÍA

¿Qué tan hablador/a es?	Extraversión
¿Qué tan amable/a es?	Amabilidad
¿Qué tan agresivo/a es?	Neuroticismo
¿Qué tan organizado/a es?	Responsabilidad
¿Qué tan generoso/a es?	Amabilidad
¿Qué tan miedoso/a es?	Neuroticismo

Nota. La tabla muestra dos ítems por cada uno de los cinco rasgos. Los ítems se repitieron por cada una de las frutas presentadas.

PROCEDIMIENTO

La recolección de la información se realizó de manera individual con cada uno de los niños, en entornos controlados de sus instituciones educativas. Primero, se les comunicó a los participantes que cada fruta mostrada representaría un personaje de una "nueva película". Luego, se realizó una etapa de identificación, en la que se mostró a los niños y niñas las imágenes en formato tangible y se les solicitó que reconocieran la fruta exhibida. Posteriormente los niños hicieron la asignación de género de los personajes asignándole una voz (de hombre o mujer). Finalmente, se les plantearon los interrogantes relacionados con cada uno de los rasgos de personalidad del modelo OCEAN.

RESULTADOS

EFFECTOS DEL GÉNERO GRAMATICAL ESTÁNDAR SOBRE EL GÉNERO GRAMATICAL ASIGNADO.

En este estudio todos los estímulos (i.e., las frutas) contaban con un género gramatical estándar de la lengua española, así cuatro estímulos tenían género masculino (coco, mango, durazno y limón) y cuatro de género femenino (naranja, sandía, piña y papaya). A diferencia del género gramatical estándar, determinado por la lengua, el género gramatical asignado a los estímulos fue determinado por los niños dependiendo si le atribuían voz de hombre o mujer a las frutas. Con el propósito de identificar si el género gramatical estándar (usado en el español) predice de manera estadísticamente significativa el género gramatical asignado a las frutas (voz de hombre o voz de mujer) se realizó un análisis de correlación para variables dicotómicas. Los resultados mostraron que existe una asociación positiva muy fuerte y significativa ($\phi=1.22$; $\chi^2(1, 416)=614.37$, $p<.00$). Estos resultados sugieren que el género gramatical estándar predice consistentemente la voz (de hombre o mujer) que fue asignada a las frutas. Estos hallazgos son consistentes con los resultados de estudios previos que han mostrado que la atribución de rasgos como la voz masculina o femenina es una función de su género gramatical estándar (Raczaszek-Leonardi, 2011; Haertlé (2017).

CAPITULO PSICOLOGÍA

EFFECTOS DEL GÉNERO GRAMATICAL ESTÁNDAR SOBRE LA ATRIBUCIÓN DE RASGOS DE PERSONALIDAD

Con el propósito de analizar si existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos para los rasgos de personalidad de los estímulos con género gramatical estándar masculino y femenino se realizaron pruebas t de Student para muestras emparejadas. Estos análisis mostraron que existen diferencias significativas en el rasgo de personalidad de apertura entre las frutas de género masculino ($M = 2.188$, $SD = 0.418$) y las de género femenino ($M = 2.378$, $SD = 0.441$), $t(51) = -3.046$, $p = 0.004$, $d = -0.422$, siendo los personajes con género gramatical femenino los percibidos como poseedores de mayor apertura.

Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los cuatro rasgos de personalidad restantes. En cuanto al rasgo de conciencia el grupo de personajes masculinos ($M = 2.321$, $SD = 0.506$) y el de personajes femeninos ($M = 2.392$, $SD = 0.486$) no presentaron diferencias significativas, $t(51) = -1.298$, $p = 0.200$, $d = -0.180$, tampoco el rasgo de extraversión, (personajes masculinos $M = 1.945$, $SD = 0.466$ y femeninos $M = 1.936$, $SD = 0.487$) ni los rasgos de amabilidad y neuroticismo.

EFFECTOS DEL GÉNERO GRAMATICAL ASIGNADO SOBRE LA ATRIBUCIÓN DE RASGOS DE PERSONALIDAD

Asimismo, los datos muestran diferencias significativas en las puntuaciones de los rasgos de personalidad de aquellas frutas a las que fue asignada una voz hombre o de mujer. En concreto se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de los

rasgos de apertura, responsabilidad, extraversión y amabilidad. La tabla 2 presenta las puntuaciones promedio asignadas a los rasgos de personalidad de estímulos con voz de hombre y voz de mujer. Estos resultados indican que los niños tienden a asociar, probablemente de manera inconsciente, rasgos de personalidad específicos a las frutas con una voz masculina o femenina.

Tabla 2. Media de puntuaciones asignadas a los rasgos de personalidad de estímulos con voz de hombre y voz de mujer.

Medidas 1 - Medidas 2	Media (Niñas)	Media (Niños)	t	gl	P
O NIÑAS - O NIÑOS	2.225	2.373	-2.454	34	0.019
C NIÑAS - C NIÑOS	2.239	2.478	-2.921	34	0.006
E NIÑAS - E NIÑOS	1.691	1.979	-3.388	34	0.002
A NIÑAS - A NIÑOS	2.330	2.257	-2.322	34	0.026
N NIÑAS - N NIÑOS	1.846	1.885	-0.461	34	0.648

Nota: La tabla 2 muestra las puntuaciones promedio asignadas a los rasgos de personalidad de estímulos con voz de hombre y voz de mujer.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el contexto del debate sobre la influencia del lenguaje en el pensamiento algunas teorías defienden la independencia del lenguaje respecto a los procesos cognitivos (Chomsky, 1965; Pinker, 1995), mientras que otras aproximaciones destacan la interacción entre ambos (Whorf, 1956; Sapir, 1929). Actualmente, existe relativo consenso en que existen dominios o tareas en las que el lenguaje impacta el procesamiento cognitivo y otras donde no lo hace (Samuel et al., 2019).

CAPITULO PSICOLOGÍA

En primer lugar, este estudio presenta evidencia que replica hallazgos previamente reportados en la literatura sobre género gramatical, como los de Konishi (1993), Boroditsky et al. (2003) y Semenuks et al. (2017) quienes han mostrado que el género gramatical influye en la atribución de propiedades a objetos. No obstante, los intentos fallidos de réplica, como los de Elpers et al. (2019) y Mickan et al. (2014), plantean interrogantes sobre la generalidad de estos efectos del género gramatical en los procesos cognitivos. En el marco de esta discusión, nuestro estudio, por una parte, extiende la validez externa de los hallazgos replicándolos en una población de niños rurales. Por otra parte, en la medida que el presente estudio no utilizó estímulos pertenecientes a la categoría de artefactos (e.g., corona, tenedor, carro) -que han sido el tipo de estímulos típicamente usados en las investigaciones previas- sino estímulos pertenecientes a la categoría de objetos naturales (i.e., frutas), extiende la validez ecológica de los efectos del género gramatical en la categorización. Considerados en su conjunto estos hallazgos sugieren que estructuras del lenguaje, como el género gramatical, tienen un efecto en la manera como las personas representan y construyen la realidad.

En segundo lugar, utilizando el género gramatical estándar, se evidenciaron diferencias significativas en la atribución del rasgo de apertura (openness), donde las frutas con género gramatical femenino fueron percibidas como más “abiertas” en comparación con las de género masculino. Por otra parte, teniendo sólo en cuenta el género asignado a las frutas por medio de la asignación de una voz masculina o femenina por parte de los participantes, se encontraron varias diferencias significativas. En particular, se hallaron, en el rasgo de responsabilidad (conscientiousness), extraversión

(extraversión) y amabilidad (agreeableness), en los que las frutas a las que fue asignada una voz de niño obtuvieron valores significativamente más altos. Además, las frutas femeninas también fueron percibidas en promedio como más responsables o conscientes (conscientiousness) -aunque no alcanzaron a tener puntuaciones significativamente diferentes a las de las frutas masculinas-. En cuanto al otro rasgo (neuroticismo), no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Estos resultados respaldan la idea de que el sistema de género gramatical del español influye no sólo en la manera como las personas categorizan los objetos (masculino o femenino) sino también en la manera cómo a partir de dicha categorización se generan múltiples inferencias y atribuciones causales (como el tipo de voz que tendría un objeto y sus rasgos de personalidad). No obstante, debe notarse que el impacto del género gramatical parece estar limitado a rasgos específicos, como la *apertura*. Esto coincide con investigaciones previas sobre estereotipos de género y personalidad (Löckenhoff et al., 2014), que identificaron una tendencia global a percibir a las mujeres como más abiertas.

En investigaciones futuras, sería recomendable replicar este experimento con participantes adultos para explorar si la influencia del género gramatical en la atribución de rasgos persiste en la adultez. Asimismo, realizarlo en hablantes de idiomas sin género gramatical, como el inglés, podría determinar si los patrones observados son universales o específicos de lenguas con género gramatical. Finalmente, una línea fértil de investigación consiste en contrastar la replicabilidad de los hallazgos de este estudio con estímulos pertenecientes a otras categorías ontológicas, como, por ejemplo, objetos

CAPITULO PSICOLOGÍA

animados (como animales), artefactos construidos por el hombre con una función y diseño y objetos naturales (caverna, montaña, lago, árbol)

Entre las limitaciones del estudio se incluyen el elevado número de preguntas, que pudo generar fatiga en algunos participantes, afectando la calidad de sus respuestas. Además, las imágenes simples y desprovistas de color de las frutas dificultaron inicialmente su identificación semántica, lo que podría haber influido en las respuestas. Por último, algunos niños tuvieron problemas para comprender que las características debían atribuirse a las frutas y no a sí mismos.

REFERENCIAS

- Balam, O., Lakshmanan, U., & Parafita Couto, M. C. (2021). Gender assignment strategies among simultaneous Spanish/English bilingual children from Miami, Florida. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 14(2), 241–280. <https://doi.org/10.1515/shll-2021-2045>
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26.
- Boroditsky, L. (2003). Linguistic relativity. In M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 917-955). Elsevier.
- Boroditsky, L., Schmidt, L. A., & Phillips, W. (2003). Sex, syntax, and semantics. *Psychological Science*, 14(3), 205-210.
- Chandler, D. (1994). The Sapir-Whorf Hypothesis.

- Chen, S. X., Benet-Martínez, V., & Ng, J. C. (2014). Does language affect personality perception? A functional approach to testing the Whorfian hypothesis. *Journal of personality*, 82(2), 130-143.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual*. Psychological Assessment Resources.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). Russell Sage Foundation.
- Elpers, J., Mickan, A., & Saalbach, H. (2019). Reexamining the influence of grammatical gender on mental representations: Evidence from replication studies. *Journal of Language and Cognition*, 11(3), 105–126.
- Gleitman, L., & Papafragou, A. (2005). Language and thought. *Cambridge handbook of thinking and reasoning*, 633-661.
- Gygax, P. M., Elmiger, D., Zufferey, S., Garnham, A., Sczesny, S., von Stockhausen, L., Braun, F., & Oakhill, J. (2019). A language index of grammatical gender dimensions to study the impact of grammatical gender on the way we perceive women and men. *Frontiers in Psychology*, 10, 1604.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01604>

CAPITULO PSICOLOGÍA

Hernández-Pérez, R., de la Fuente, A., & Pérez, C. (2018). Adquisición del género gramatical en español: Análisis de errores y procesos cognitivos implicados. *Revista de Psicología del Desarrollo*, 24(2), 45-62.

John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (3rd ed., pp. 114-158). Guilford Press.

Konishi, T. (1993). The semantics of grammatical gender: A cross-cultural study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 22(5), 519–534.
<https://doi.org/10.1007/BF01068252>

Löckenhoff, C. E., Chan, W., McCrae, R. R., De Fruyt, F., Jussim, L., De Bolle, M., ... Terracciano, A. (2014). Gender stereotypes of personality: Universal and accurate? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(5), 675–694.
<https://doi.org/10.1177/0022022113520075>

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509–516.

Mickan, A., Schiefke, M., & Saalbach, H. (2014). The grammatical gender effect in language and cognition: A review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 1135. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01135>

- Mickan, Anne; Schiefke, Maren; Stefanowitsch, Anatol . (2014). Key is a llave is a Schlüssel: A failure to replicate an experiment from Boroditsky et al. 2003. *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association*, 2(1), –. doi:10.1515/gcla-2014-0004
- Okan, Y., Müller, S. M., & García-Retamero, R. (2010). Relación entre pensamiento y lenguaje: cómo el género gramatical afecta a las representaciones semánticas de los objetos. *Boletín AELFA*, 10(3), 52-55.
- Pinker, S. (1995). *The language instinct: How the mind creates language*. Penguin Books.
- Samuel, M., Falk, Y., & Boroditsky, L. (2019). Testing the Whorfian hypothesis: Grammatical gender and semantic judgments. *Journal of Language and Cognition*, 11(2), 87–104. <https://doi.org/10.1017/S1366728918000157>
- Sapir, E. (1929). The status of linguistics as a science. *Language*, 5(4), 207–214. <https://doi.org/10.2307/409588>
- Sapir, E. (1929). The status of linguistics as science. Reprinted in *The selected writings of Edward Sapir in language, culture, and personality*/University of California P.
- Sapir, E. (2024). The Status of Linguistics as a Science. *Acta Universitatis Danubius. Communicatio*, 18(1), 17-25.
- Semenuks, A., Schmidt, L. A., & Boroditsky, L. (2017). Grammatical gender shapes perceptions of animate and inanimate objects. *Cognitive Science*, 41(6), 1554–1568. <https://doi.org/10.1111/cogs.12382>

CAPITULO PSICOLOGÍA

Slobin, D. (1996). From 'thought and language' to 'thinking for speaking'. In J. Gumperz, & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity* (pp. 70–96). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Slobin, D. (2003). Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in Mind: Advances in the Investigation of Language and Thought* (pp. 157–191). Cambridge, MA: MIT Press.

Whorf, B. L. (1940). *Science and Linguistics*.

Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT Press.

Widiger, T. A., & Costa, P. T. (2012). Personality and psychopathology: The five-factor model and the assessment of psychopathology. *Journal of Personality*, 80(2), 169-200.

Williams, A., Cotterell, R., Wolf-Sonkin, L., Blasi, D., & Wallach, H. (2021). On the relationships between the grammatical genders of inanimate nouns and their co-occurring adjectives and verbs. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 9, 139–159. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00355

RESEÑA AUTORES

MARIO CÓRDOBA

Ph. D es un investigador y profesor universitario cuyas áreas de concentración académica son las ciencias cognitivas, del desarrollo y la educación.

JUAN SEBASTIÁN MURILLO GONZÁLEZ, JUAN FELIPE BRICEÑO ROMERO, CRISTIAN ALEJANDRO MELO SALDAÑA Y JHORMAN NICOLÁS SUÁREZ CORDERO

Son estudiantes de pregrado en psicología y miembros del semillero de investigación Cognición, cooperación y habilidades socioemocionales dirigido por Mario Córdoba.

**COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ESTUDIANTES DE
PSICOLOGÍA PERTENECIENTES A UN PROGRAMA DE FORMACIÓN
VIRTUAL**

**PROFESSIONAL COMPETENCIES IN PSYCHOLOGY STUDENTS BELONGING TO
A VIRTUAL TRAINING PROGRAM.**

Melissa Judith Ortiz-Barrero
Universidad Americana de Europa (México)
Colombia

Investigación Cuantitativa

RESUMEN

El Big Five Competencias Map (BFCmap) es una herramienta desarrollada desde el enfoque por competencias para evaluar el potencial, mediante 28 competencias en seis micro áreas principales. La presente ponencia cuantitativa de corte descriptivo transversal, tiene por objetivo describir las competencias de un grupo de 2876 estudiantes colombianos de psicología a partir de la taxonomía del BFCmap y relacionarla con variables sociodemográficas. Los resultados muestran niveles medios en el desarrollo de las competencias liderazgo, calidad del trabajo y gestión de las emociones; en cuanto al desarrollo de las competencias socialidad, proactividad y

gestión del cambio tiende a ser bajo. Sin embargo, en los hombres y en aquellos mayores de 40 años se observa la tendencia a presentar un nivel más alto en todas competencias. Estos resultados ayudarán a los programas de psicología y a las entidades gremiales a analizar las competencias de los psicólogos en formación y compararlas con los perfiles de ingreso y egreso.

PALABRAS CLAVE

Competencias, Personalidad, Potencial, Educación Superior, Psicología.

ABSTRACT

The Big Five Competencies Map (BFCmap) is a tool developed from a competency-based approach to assess potential, using 28 competencies in six main micro-areas. This quantitative, cross-sectional descriptive paper aims to describe the competencies of a group of 2,876 Colombian psychology students based on the BFCmap taxonomy and relate it to sociodemographic variables. The results show average levels in the development of the competencies of leadership, quality of work and emotional management; the development of the competencies of sociality, proactivity and change management tends to be low. However, in men and in those over 40 years of age, there is a tendency to present a higher level in all competencies. These results will help psychology programs and professional entities to analyze the competencies of psychologists in training and compare them with the entry and exit profiles.

CAPITULO PSICOLOGÍA

KEY WORDS

Competencies, Personality, Potential, Higher Education, Psychology.

INTRODUCCIÓN

El enfoque por competencias ha sido una gran mejora frente a los métodos tradicionales de análisis del trabajo, que solo consideran las obligaciones de la organización; ya que el análisis de las competencias se centra en cómo se llevan a cabo cada una de las tareas de manera flexible, dando cuenta de los recursos cognitivos, emocionales, sociales y profesionales, indispensables para que una persona se integre a distintos contextos y situaciones en una organización (Pimentel et al., 2012).

El Big Five Competencies Map (BFCmap) es una prueba con adecuadas propiedades psicométricas que ha sido desarrollada desde el enfoque por competencias para evaluar el rendimiento, realizar procesos de selección y valorar el potencial profesional. El reporte del BFCmap muestra el vínculo entre los cinco rasgos de personalidad de la prueba BFQ-2 (Energía, Amabilidad, Tenacidad, Estabilidad Emocional y Apertura Mental) y el mapa de competencias derivado (Borgogni et al., 2016).

Por tanto, esta ponencia modalidad investigación profesional de corte descriptivo tiene como objetivo principal identificar las competencias de 2876 estudiantes universitarios inscritos en el programa de psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) durante el año 2024 y primer semestre del año 2024. Además, se busca analizar las seis macroáreas en relación con el género y la edad.

MARCO TEÓRICO

Evaluación por competencias y la prueba BFQ-2

Según Bandura (1990, p. 315) “la competencia supone una capacidad generativa en la que las destrezas cognitivas sociales y comportamentales tienen que estar organizadas y colocadas de manera eficaz al servicio de innumerables objetivos. Hay una clara diferencia entre el hecho de poseer conocimientos y destrezas y su empleo de manera competente en distintas circunstancias...”. Así, las competencias se desarrollan a través de la experiencia y la percepción de eficacia personal es clave para lograr emplear las competencias en contextos específicos ante situaciones problemáticas.

Dicho esto, los rasgos de personalidad son importantes junto con los conocimientos, experiencias y el estado emocional. La definición de competencias y rasgos de personalidad requiere análisis e identificación. En recursos humanos, definir competencias según el cargo es clave para la selección y evaluación del potencial profesional en una empresa (Pellerey, 2002).

En general, los modelos de competencias presentan un mapa de comportamientos que identifican las características necesarias para tener éxito en un cargo. Se mencionan competencias "umbral" (mínimos esenciales) y competencias distintivas (que diferencian rendimientos) (Boyatzis, 1982; Woodruffe, 1992; Camuffo, 1996; Fertoni, 2000).

“El Big Five Competencies Map prevé una lista de señales comportamentales específicas vinculadas a áreas de maestría diferenciadas entre ellas, que hacen

CAPITULO PSICOLOGÍA

referencia a su vez a cinco dominios comportamentales en los que se manifiesta la acción humana y que se han tomado de la teoría de los Big Five – Energía, Afabilidad, Tesón, Estabilidad Emocional y Apertura Mental” (Caprara, et al., 2018, p.15). Es importante aclarar que los comportamientos del mapa están relacionados con las competencias, centrándose solo en actividades laborales o profesionales, y no deben confundirse con los rasgos de personalidad de la teoría de los Big Five. El BFCmap, resultado de la aplicación del BFQ-2, utiliza la taxonomía de los Big Five para categorizar comportamientos y es una herramienta fácil de usar basada en comportamientos observables.

Para comprender de dónde surge el BFCmap, es importante saber que en la segunda versión del BFQ-2, Caprara et ál. (2018) presentan los “cinco grandes”, evaluando cada uno con 24 ítems. Se identifican dos dimensiones de 12 ítems formulados de manera negativa y positiva. También se incluyen 14 ítems adicionales para la “escala lie” de distorsión, sumando un total de 134 ítems. El BFQ-2 es un instrumento de evaluación de la personalidad muy reconocido en la comunidad científica psicológica (Barrick y Mount, 1991; Hogan, 1986; Tett et ál., 1991; Barrick et ál., 2001; Salgado, 1997, 1998, 2016; Anderson y Viswesvaran, 1998; Hough et ál, 1998; Mount et ál, 1998), en el contexto clínico, de la salud y educativo (Costa y McCrae,1990; Digman y Inouye, 1986; Graziano y Ward,1992; Widiger y Trull, 1992; Wiggins y Pincus, 1989).

El BFCmap incluye 28 competencias divididas en 6 macroáreas, incluyendo 131 comportamientos observables en el trabajo. Las 6 macroáreas vinculadas son:

“1) Proactividad (abarca las competencias vinculadas con los aspectos de la iniciativa, de la capacidad laboral y de la influencia interpersonal) unida a la Energía, concretamente al Dinamismo; 2) Liderazgo (abarca los aspectos de gestión y desarrollo de los demás), unida a la Energía, en concreto a la Dominancia; 3) Socialidad (abarca todas las competencias vinculadas a la gestión de las relaciones, a la comunicación y al trabajo en equipo), vinculada con la Afabilidad; 4) Calidad del Trabajo (incluye todas aquellas competencias que se refieren a la gestión eficaz de las tareas, a la planificación y al cumplimiento de los objetivos), vinculada con el Tesón; 5) Gestión de las Emociones (abarca las competencias a la hora de hacer frente eficazmente a los elementos estresantes internos y externos), vinculada con la Estabilidad Emocional; 6) Gestión del Cambio (referida a la gestión del cambio y a la resolución de los problemas), vinculada con la Apertura Mental” (Borgogni et al., 2016, p.15).

Competencias profesionales de los psicólogos en Colombia

Tomando en cuenta la definición de las competencias, las comunidades académicas europeas y luego latinoamericanas desarrollaron el proyecto Tuning. Este proyecto es importante para diseñar y evaluar planes de estudio, relacionando las competencias con los resultados del aprendizaje. Así, las competencias son definibles en la acción, es decir, en el saber hacer en contextos profesionales (COLPSIC, 2013; ASCOFAPSI, 2018).

El Observatorio de la Calidad en Psicología (ASCOFAPSI, 2018) revisó documentos sobre las competencias propuestas por varias organizaciones nacionales e internacionales, como IUPSYS, American Psychological Association y EFPA. Esto se

CAPITULO PSICOLOGÍA

hizo para analizar los currículos de psicología en instituciones de educación superior encontrando que:

“... los conocimientos básicos en psicología, la actuación profesional y la ética son los dominios que más interesan a la hora de definir las competencias de los psicólogos, puesto que 4 de los 6 documentos revisados abordan estos temas, la investigación aparece en 3 de los 6 documentos. La comunicación es un dominio que comparte 2 documentos de los 6 revisados. Esto evidencia la importancia de la formación integral de los psicólogos, que no solo se centra en adquirir los conocimientos básicos en psicología, si no también propende por el desarrollo de competencias para el actuar ético y profesional en los diferentes campos de acción” (p.6).

El perfil profesional del psicólogo se basa en cuatro competencias clave: Interpersonal, que incluye la capacidad de trabajar en equipo y gestionar procesos; Comunicación, que se refiere a la efectividad en el contexto cultural; Ética, que implica actuar de acuerdo con las normas legales y deontológicas; y Desarrollo profesional, que abarca la actualización según los estándares de la psicología. Además, el psicólogo debe comprender las comunidades y ser un agente de cambio social, promoviendo la participación y autogestión (COLPSIC, 2013; COLPSIC, 2014).

Son deseables las competencias interpersonales y socioemocionales tales como, la empatía, resolución de conflictos, negociación, trabajo en equipo, autoconciencia, regulación, asertividad e inteligencia emocional (López-Barajas y Reina-Estévez, 2012). En cuanto a las competencias genéricas son importantes la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, capacidad aprendizaje autónomo y actualizarse permanentemente,

capacidad de adaptación, capacidad de comunicación oral y escrita, capacidad creativa e innovadora, capacidad de pensamiento lógico.

En el caso específico de la psicología en el campo clínico y de la salud según Yañez (2005), como habilidades se requiere la capacidad de autoaprendizaje, habilidad para buscar información, habilidad de empatía, capacidad para generar explicaciones, asertividad, habilidad para aplicar el conocimiento teórico, tolerancia a la frustración, así como habilidades informáticas, manejo del inglés y como actitudes actualización de conocimientos, respeto, autorrespeto y actitud ética.

En el caso del psicólogo egresado de la UNAD (2020) se describe un profesional que conoce los fundamentos científicos de la Psicología. Deberá comprender y analizar el comportamiento humano, y tener habilidades para evaluar y actuar en diferentes ámbitos de forma ética. Además, podrá diseñar y asesorar intervenciones psicosociales para desarrollar servicios de protección, salud, educación y rehabilitación con la participación de las comunidades.

Asimismo, según ASCOFAPSI (2018) en coherencia con COLPSIC (2014), el estudiante de pregrado en psicología debe contar con cinco competencias transversales: conocimiento básico en psicología, investigación científica y pensamiento crítico, responsabilidad ética y social en un mundo diverso, comunicación y desarrollo profesional. Además, se debe promover el desarrollo de competencias en comunicación y actuación ética y profesional.

CAPITULO PSICOLOGÍA

El problema de estudio se centra en la importancia de poder evaluar las competencias de una muestra de estudiantes de psicología a partir del perfil observado en el BFCmap desde un amplio y solido sustento teórico como es el modelo de los cinco grandes.

MÉTODO

El presente estudio cuantitativo de corte descriptivo transversal tiene como objetivo principal describir las competencias de una muestra de estudiantes colombianos de psicología a partir de la taxonomía del mapa de competencias de los cinco grandes (BFCmap).

PARTICIPANTES

Los participantes se conforman de una muestra por conveniencia incidental de 2876 colombianos estudiantes de psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia que se encontraban realizando el curso de psicometría durante el año 2023 y primer semestre del 2024, 13.8% hombres y 86.2% mujeres entre los 18 y 69 años (ver tabla 1).

TABLA 1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

		Frecuencia	Porcentaje%
Género	Hombre	398	13.8
	Mujer	2478	86.2
Rangos de edad	22 o menos	826	28.7
	23-27	705	24.5
	28-32	591	20.5
	33-37	329	11.4
	38 en adelante	425	14.8

INSTRUMENTO

Se empleó el cuestionario “Big Five” en su segunda versión (BFQ-2) elaborado por Caprara et ál. (2018) procedente de Italia adaptado en España la cual es una prueba de aplicación individual o colectiva que se compone de 134 ítems que evalúan los “cinco grandes” factores de la personalidad (energía, afabilidad, tesón, estabilidad emocional y apertura mental) en población adulta, de donde se desprenden las seis macroáreas de competencias del BFCmap (proactividad, liderazgo, socialidad, calidad del trabajo, gestión de las emociones y gestión del cambio). Ha demostrado ser un instrumento confiable en Europa y Estados Unidos obteniendo un Alpha de Cronbach superior a 0.78.

PROCEDIMIENTO

La aplicación se realizó con el aval ético institucional y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Las preguntas fueron presentadas en línea en el aplicativo Giunty Psychometrics. La duración promedio de la aplicación fue de 35 minutos, aproximadamente.

El plan de análisis se llevó a cabo mediante análisis descriptivos de cada macroárea por niveles y según el género y la edad.

RESULTADOS

Los análisis arrojaron los resultados que se presentan a continuación para la totalidad de la muestra según la competencia (ver Tabla 2). Se destaca que los

CAPITULO PSICOLOGÍA

promedios de las puntuaciones se encuentran entre 45 y 49 lo cual se considera un nivel medio en liderazgo, socialidad, calidad del trabajo y gestión del cambio, pero bajos y muy bajos niveles en proactividad (45.4%) y gestión de las emociones (47.1%) para la totalidad de evaluados.

Tabla 2 competencia por niveles

Competencias Niveles	Proactividad		Liderazgo		Socialidad		Calidad del trabajo		Gestión de las emociones		Gestión del cambio	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Muy Alto (66-75)	20	0.7	27	0.9	13	0.5	49	1.7	21	0.7	18	0.6
Alto (56-65)	363	12.6	466	16.2	416	14.5	521	18.1	314	10.9	473	16.4
Medio (46-55)	1188	41.3	1723	59.9	1416	49.2	1562	54.3	1187	41.3	1407	48.9
Bajo (36-45)	1135	39.5	632	22.0	950	33.0	705	24.5	1079	37.5	908	31.6
Muy Bajo (25-35)	170	5.9	28	1.0	81	2.8	39	1.4	275	9.6	70	2.4
Promedio	46		49		47		49		45		47.5	

Para la competencia proactividad según la edad se observa que el nivel más alto lo poseen las personas de 40 años en adelante (18.6%) y el más bajo las personas menores de 30 años (47.9%). Respecto al género los hombres presentan niveles más altos que las mujeres (ver Tabla 3).

Tabla 3. Competencia proactividad por edad y género

Proactividad Niveles	Menos de 30		30 a 39		40 en adelante		Hombres		Mujeres	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Muy Alto	8	0.5	9	1	3	0.7	4	1	16	0.6
Alto	173	11.3	114	12.4	76	17.9	81	28.4	282	11.4

Medio	617	40.3	370	40.2	201	47.3	167	42	1021	41.2
Bajo	620	40.5	383	41.6	132	31.1	125	31.1	1010	40.8
Muy Bajo	113	7.4	44	4.8	13	3.1	21	5.3	149	6
Totales	1531	100	920	100	425	100	398	100	2478	100

En cuanto a la competencia liderazgo según la edad se observa que el nivel más alto lo poseen las personas de 40 años en adelante (23.8%) y el más bajo las personas de 30 a 39 años (23.6%). Respecto al género los hombres presentan niveles más altos, aunque predomina el nivel medio en hombres y mujeres (ver Tabla 4).

Tabla 4. Competencia liderazgo por edad y género

Liderazgo	Menos de 30		30 a 39		40 en adelante		Hombres		Mujeres	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Muy Alto	18	1.2	10	1.1	3	0.7	6	1.5	21	0.8
Alto	341	22.3	135	14.6	98	23.1	85	21.4	384	15.5
Medio	925	60.4	356	38.7	241	56.7	218	54.8	1505	60.7
Bajo	233	15.2	210	22.8	81	19.1	85	21.4	547	22.1
Muy Bajo	14	1	8	0.8	2	0.5	7	1.8	21	0.8
Totales	1531	100	920	100	425	100	398	100	2478	100

Para la competencia socialidad según la edad se observa que el nivel más alto lo poseen las personas de 40 años en adelante (23.5%) y el más bajo las personas menores de 30 años (38.2%). Respecto al género los hombres presentan niveles más altos (23.9%) que las mujeres (13.8) (ver Tabla 5).

CAPITULO PSICOLOGÍA

Tabla 5. Competencia socialidad por edad y género

Socialidad Niveles	Menos de 30		30 a 39		40 en adelante		Hombres		Mujeres	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Muy Alto	1	0.1	6	0.6	6	1.4	14	3.5	8	0.3
Alto	195	12.7	127	13.8	94	22.1	81	20.4	335	13.5
Medio	748	48.8	439	47.7	229	53.9	204	51.3	1212	48.9
Bajo	543	35.4	317	34.4	90	21.2	94	23.6	856	34.5
Muy Bajo	44	2.8	31	3.3	6	1.4	14	3.5	67	2.7
Totales	1531	100	920	100	425	100	398	100	2478	100

En la calidad del trabajo según la edad se observa que el nivel más alto lo poseen las personas de 40 años en adelante (28%) y el más bajo las personas menores de 30 años (29.3%). Respecto al género los hombres presentan niveles más altos que las mujeres (ver Tabla 6).

Tabla 6. Competencia calidad del trabajo por edad y género

Calidad del trabajo Niveles	Menos de 30		30 a 39		40 en adelante		Hombres		Mujeres	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Muy Alto	21	1.4	14	1.5	14	3.3	11	2.8	38	1.5
Alto	258	16.8	158	17.2	105	24.7	86	21.6	435	17.6
Medio	802	52.4	535	58.1	225	52.9	202	50.8	1360	54.9
Bajo	422	27.5	204	22.2	80	18.8	95	23.9	610	24.6
Muy Bajo	28	1.8	10	1.1	1	0.2	4	1	35	1.4
Totales	1531	100	920	100	425	100	398	100	2478	100

Para la competencia gestión de las emociones según la edad se observa que el nivel más alto lo poseen las personas de 40 años en adelante (28%) y el más bajo las personas

menores de 30 años (29.3%). Respecto al género los hombres y las mujeres presentan niveles similares predominando el nivel medio (ver Tabla 7).

Tabla 7. Competencia gestión de las emociones por edad y género

Gestión de las emociones Niveles	Menos de 30		30 a 39		40 en adelante		Hombres		Mujeres	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Muy Alto	21	1.3	14	1.5	14	3.3	2	0.5	19	0.8
Alto	258	16.8	158	17.2	105	24.7	58	14.6	256	10.3
Medio	802	52.4	535	58.1	225	52.9	142	35.7	1045	42.2
Bajo	422	27.5	203	22	80	18.8	148	37.2	931	37.6
Muy Bajo	28	1.8	10	1.1	1	0.2	48	12.1	227	9.2
Totales	1531	100	920	100	425	100	398	100	2478	100

En cuanto a la competencia gestión del cambio según la edad se observa que el nivel más alto lo poseen las personas de 40 años en adelante (21%) y el más bajo las personas de 30 a 39 años (35.7%). Respecto al género los hombres presentan niveles más altos que las mujeres (ver Tabla 8).

Tabla 8. Competencia gestión del cambio por edad y género

Gestión del cambio Niveles	Menos de 30		30 a 39		40 en adelante		Hombres		Mujeres	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Muy Alto	8	0.5	8	0.8	2	0.5	8	2	10	0.4
Alto	252	16.4	134	14.5	87	20.5	95	23.9	378	15.3
Medio	750	49	449	48.8	208	48.9	198	49.7	1209	48.8
Bajo	490	32	301	32.7	117	27.5	93	23.4	815	32.9
Muy Bajo	31	2	28	3	11	2.6	4	1	66	2.7
Totales	1531	100	920	100	425	100	398	100	2478	100

CAPITULO PSICOLOGÍA

En síntesis, los principales hallazgos son: Los estudiantes de psicología en general muestran niveles medios en el desarrollo de las competencias liderazgo, calidad del trabajo y gestión de las emociones, además, el desarrollo de las competencias proactividad, socialidad y gestión del cambio tiende a ser bajo. Sin embargo, en aquellos mayores de 40 años y en los hombres se observa la tendencia a presentar un nivel más alto en todas competencias.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación fue evaluar el desarrollo de las competencias en estudiantes de psicología. Inicialmente, se interpretaron los resultados en la muestra general dando cuenta de puntuaciones bajas en gestión de las emociones y medias en Liderazgo, Socialidad, Proactividad, Calidad del trabajo y Gestión del cambio, lo cual implica que la muestra no presenta un desarrollo de competencias profesional cercano al perfil ideal del estudiante y egresado de un pregrado en psicología de acuerdo a ASCOFAPSI (2018) y UNAD (2020).

Los análisis indican una tendencia a puntuaciones bajas en las competencias Proactividad (se refiere a personas discretas, poco inclinadas a buscar el diálogo, que responden a estímulos puntuales y desempeña pocas actividades) y Gestión de las emociones (se refiere a personas poco conformes y frágiles emocionalmente, pueden tener reacciones excedidas y dificultad en el manejo de la ansiedad), las cuales son necesarias para el ejercicio ético y responsable de los futuros profesionales de psicología (Borgogni et al., 2016; López-Barajas y Reina-Estévez, 2012).

Los resultados de la investigación respecto a la baja gestión emocional, concuerda con los encontrados en una investigación anterior que pretendía evaluar la percepción y comunicación emocional en estudiantes de psicología en modalidad virtual, donde los resultados mostraron que los estudiantes no tienen un nivel apropiado, siendo esta una habilidad fundamental dentro de la inteligencia emocional esperada en los profesionales de psicología (Ortiz y Matar, 2021). Además, los estudiantes en formación como los profesionales en psicología están expuestos a riesgos psicosociales por lo cual es necesario además de las competencias teóricas y metodológicas, potenciar las competencias para la regulación emocional como parte fundamental del bienestar integral, por ejemplo, la competencia transversal autocuidado, les permitirá trabajar de manera ética y responsable el bienestar de los otros (Holguin et ál. 2020).

Teniendo en cuenta que el enfoque social-comunitario, identifica un profesional con capacidad para comprender las comunidades, teniendo un pensamiento crítico, siendo un agente de cambio social desde los principios de la participación y la autogestión (COLPSIC, 2013; COLPSIC, 2014), y que se espera que el psicólogo egresado de la UNAD sea “un profesional conocedor de los fundamentos científicos básicos de la Psicología... con las destrezas básicas para evaluar y actuar en el ámbito individual, grupal y comunitario, de manera ética, con sentido crítico e investigativo y compromiso social”, ello se ve reflejado en las competencias gestión del cambio, sociabilidad, calidad de trabajo y liderazgo cuyos resultados reflejan un potencial medio, pero esto puede deberse a que se encuentran en el proceso de desarrollar dichas competencias y a la mitad de su carrera profesional.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Respecto al análisis de competencias en relación con el género y la edad, aunque se observan diferencias estas no resultan ser significativas ya que la tendencia general es a presentar puntuaciones medias y bajas. Dichas diferencias pueden deberse a la etapa de desarrollo vital que implicaría una mayor experiencia ya sea de tipo académico o laboral en las personas mayores de 40 años, que las lleva a presentar ligeramente un nivel más alto en todas las competencias que no necesariamente parece estar relacionado con su proceso de formación profesional en psicología (Martínez, 2006).

Se recomienda aplicar el Big Five Competencies Map (BFCmap) en tres momentos durante el desarrollo del programa de psicología. Así, inicialmente a los estudiantes de primer semestre de psicología, a la mitad del programa y al culminar la formación académica ya que permitirá examinar las competencias reflejadas en emociones, pensamientos y conductas como una forma de autoevaluación y autorreflexión para el desarrollo y crecimiento profesional integral (Holguin et ál. 2020).

En conclusión, estos resultados servirán para que las instituciones educativas, además de las entidades gremiales puedan analizar el contexto real de las competencias de los psicólogos en formación y compararlas con los perfiles establecidos tanto de ingreso como de egreso en los pregrados y de esta manera tomar acciones para potencializar dichas competencias, que a su vez pueden tener un impacto en los posgrados en los diferentes campos de acción profesional.

REFERENCIAS

- Anderson, G. y Viswesvaran, C. (1998). An update of the validity of personality scales in personnel selection: A meta-analysis of studies published after 1992. Relatoría presentada en la Annual Conference of the Society of Industrial and Organizational Psychology, Dallas, TX.
- Asociación Colombiana de Facultades de Psicología – ASCOFAPSI (2018). Observatorio de la Calidad en la Formación en Psicología. Compendio de Competencias de los Psicólogos.
<https://ascofapsi.org.co/pdf/observatorio/compendio-de-competencias-de-los-psicologos.2018.pdf>
- Bandura, A. (1990). Reflections on notability determinants of competence. En R.J. Sternberg y J.R.
- Barrick, M.R. y Mount M.K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A metaanalysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Barrick, M.R., Mount, M.K. y Judge, T.A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next?. *Personality and Performance*, 9, 1-20.
- Borgogni, L., Petitta, L., Consiglio, C. y Barbaranelli, C. (2016) *Manual BFCmap*. Giunti Psychometrics, Florencia, Italia.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Boyatzis, R.E. (1982). The competent manager: A model for effective performance. New York: Wiley.

Camuffo, A. (1996). Competenze: la gestione delle risorse umane tra conoscenza individuale e conoscenza organizzativa. *Economia e Management*, 2, 67-81

Caprara, G.V., Barbaranelli, C. y Borgogni, L. (2000). BFQ: Big Five Questionnaire. Manuale (seconda edizione). O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze.

Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. y Vecchione, M. (2018). BFQ-2: Big Five Questionnaire - 2. Manual (segunda edición). Giunti Psychometrics S.r.l, Chile.

Colegio Colombiano de Psicólogos – COLPSIC (2013). Perfiles por competencias del profesional en Psicología. <https://psicologiajuridica.org/wp-content/uploads/2009/03/perfilescolpsi.pdf>

Colegio Colombiano de Psicólogos – COLPSIC (2014) Perfil y competencias del psicólogo en Colombia. <https://docplayer.es/18502354-Perfil-y-competencias-del-psicologo-en-colombia.html>

Colegio Colombiano de Psicólogos – COLPSIC 2014 perfil y competencias del psicólogo en Colombia, en el contexto de la salud. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Psicologia_Octubre2014.pdf

Costa, P.T. y McCrae, R.R. (1990). Personality disorders and the five-factor model of personality. *Journal of Personality Disorders*, 4, 362-371.

- Digman, J.M. y Inouye, J. (1986). Further specification of the five robust factors of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 116-123.
- Fertonani, M. (2000). *Le competenze manageriali*. Milano: Franco Angeli.
- Graziano, W.G. y Ward, D. (1992). Probing the Big Five in adolescence: Personality and adjustment during a developmental transition. *Journal of Personality*, 60, 425-439.
- Holguín Lezcano, A., Arroyave González, L., Ramírez Torres, V., Echeverry Largo, W. A., & Rodríguez Bustamante, A. (2020c). El autocuidado como un componente de la salud mental del psicólogo desde una perspectiva biopsicosocial. *Poiésis*, (39), 149. doi:10.21501/16920945.3760
- Hogan, R. (1986). *Hogan Personality Inventory manual*. National Computer Systems, Minneapolis, MN.
- Hough, L.M., Ones, D.S. y Viswesvaran, C. (1998). Personality correlates of managerial performance constructs. Relatoría presentada en la Annual Conference of the Society of Industrial and Organizational Psychology, Dallas, TX
- Kolligian (a cargo de), *Competence considered*. New Haven, CT: Yale University Press
- López-Barajas, D. M., y Reina-Estévez, A. (2012). Competencias socioemocionales y actitud para la empleabilidad en desempleadas universitarias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 92-104.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Martínez, Á. I. (2005). Psicología del desarrollo de la edad adulta Teorías y contextos.

Revista complutense de educación, 16(2), 601–619. Retrieved from <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505220601A>

Mount, M.K., Barrick, M.L. y Stewart, G.L. (1998). Five-factor model of personality and performance in jobs involving interpersonal interactions. *Human Performance*, 11, 145-165.

Ortiz, M. y Matar, Sh. (2021). Expresión y comunicación emocional en estudiantes colombianos de psicología en un aula virtual de aprendizaje. Trabajo presentado en la conferencia. X CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN del 3 a 5 de noviembre de 2021. ISBN: 978-958-49-4188-6

Pellerey, M. (2002). Evoluzione e sviluppo degli approcci “per competenza” nella formazione professionale. En A.M. Ajello (a cargo de), *La competenza*. Bologna: Il Mulino.

Pimentel, S., Ruiz, S. y García M. (2012). Competencias profesionales en estudiantes de psicología. *Global Journal of community psychology practice*, 3(4), 2-10.

Salgado, J.F. (1997). The five-factor model of personality and job performance in the European Community. *Journal of Applied Psychology*, 82, 30-43.

Salgado, E. I., Vargas-Trujillo, E., Schmutzler, J., & Wills-Herrera, E. (2016). Uso del Inventario de los Cinco Grandes en una muestra colombiana. *Avances En*

Psicología Latinoamericana, 34(2), 365-382.
<https://doi.org/10.12804/apl34.2.2016.10>

Salgado, J.F. (1998). Big Five personality dimensions and job performance in army and civil occupations: A european perspective. *Human Performance*, 11, 271-288.

Tett, R.P., Jackson, D.N. y Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: A metaanalytic review. *Personnel Psychology*, 44, 703-742.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD (2020). Profesional psicología.
<https://estudios.unad.edu.co/psicologia>

Widiger, T.A. e Trull, T.J. (1992). Personality and psychopathology: An application of the five-factor model. *Journal of Personality*, 60, 363-393.

Wiggins, J.S. e Pincus, A.L. (1992). Personality: Structure and measurement. *Annual Review of Psychology*, 43, 473-504

Woodruffe, C. (1992). What is meant by a competency? En R. Boam y P. Sparrow (a cargo de), *Designing and achieving competency*. Maidenhead: McGraw-Hill

Yáñez-Galecio, J. (2005). Competencias profesionales del psicólogo clínico: un análisis preliminar. *Terapia psicológica*, 23(2), 85-93.

RESEÑA AUTORA

MELISSA JUDITH ORTIZ BARRERO

Psicóloga. Universidad de los Andes. Septiembre de 2004. Bogotá.

Magíster en Psicología. Universidad de los Andes. Septiembre de 2007. Bogotá. Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Americana de Europa.

Premio Nacional de Psicología 2023 otorgado por COLPSIC en la categoría “A la Promoción y Divulgación del Conocimiento Psicológico”. Con 15 años de experiencia en docencia universitaria y evaluación psicológica, diagnóstico y seguimiento terapéutico a población infantil. Con capacitación en las áreas de Medición y Evaluación, Desarrollo Socio-Emocional, Dificultades del Aprendizaje, Violencia Intrafamiliar y Psicología positiva.

Énfasis investigativo en las áreas educativa y salud, con temas como:

- Expresión y comunicación emocional en universitarios, en docentes, en estudiantes de colegios y en directores de instituciones educativas.
- Aplicación de los principios éticos de la psicología en estudiantes de pregrado
- Percepción del riesgo de contagio por COVID-19 y percepción de las vacunas en población colombiana y chilena.

- Diseño y validación de instrumentos psicológicos para evaluar variables asociadas a la salud y salud mental
- Y otros temas como: conducta de automedicación, conducta proambiental, riesgo suicida y prevención del abuso sexual infantil

Actualmente reside en la ciudad de Bogotá. D.C. (Colombia) y se desempeña como docente investigadora de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. Zona Centro: Bogotá - Cundinamarca. Es líder del grupo de investigación SOPHIE e investigadora del semillero de investigación Serendipity. Y es la conductora y directora científica del programa radial virtual "Salud Global" de la Radio Unad Virtual, un programa dedicado a la psicología, donde presenta resultados de investigaciones, temas de actualidad y diversas problemáticas de interés para la psicología con invitados de relevancia nacional e internacional.

EL ARTE PERDIDO DE SONREÍR AL CRIAR NIÑOS

THE LOST ART OF RAISING A CHILD WITH A SMILE

Nery Esperanza Cuevas Ocampo
Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco
Estados Unidos Mexicanos

Praxis Académica

RESUMEN

Cada vez es más frecuente escuchar que los padres se sienten abrumados, desesperados y tensos al criar a sus hijos.

Conciben la parentalidad como una tarea a asumir, que debe ser exitosa. Si los padres lo piensan así, el riesgo es que ellos contemplen a sus hijos desde una distancia, desde la extrañeza y no se forme un espacio de *nosotros* y no haya un ser jugado.

Hay dificultad para asumir el rol parental aceptando el fenómeno central del mismo, que es ser transformado, lo cual es un riesgo esperado al que deberíamos dar la bienvenida.

Los padres pueden ser transformados y necesariamente van a fallar porque la parentalidad está marcada por la Hamartía, es decir, por el destino de fracaso. De

acuerdo, a este mito griego, el héroe tiene una misión que si lograra cumplirla sería algo terrible pues la misión misma estaría comprometida.

Este mito habla del espíritu humano ante el fracaso necesario para atravesar un umbral y aprender de ese fracaso para salir transformado. En la parentalidad si consiguiéramos colonizar totalmente a nuestros hijos los aniquilaríamos como individuos, afortunadamente les toca a los hijos reivindicar la diferencia generacional, al tiempo que sostienen la identidad.

¿cómo lograr los difíciles equilibrios entre uno y otro? Pienso que el sentido del humor puede ser un espacio lúdico que apoye a los padres para superar esa distancia y arriesgarse a ser *tocados en lo intocable*, de ser capaces de alojar al hijo y ofrecerle su hospitalidad, de contenerlo dentro de sí para que pueda ser.

PALABRAS CLAVE

Parentalidad, éxito, transformación, sentido del humor, hospitalidad.

ABSTRACT

Nowadays we hear the parents cry, show anguish and insecurity in raising their kids.

I think they see this role as a task, a really demanding task that must be accomplished with success and that creates a great distance from their kids. They see them as a project, forgetting to build the feeling of togetherness, seeing the child as an external object, and object that must be under control.

CAPITULO PSICOLOGÍA

They should know that parenting is an impossible plan, it is doomed to failure, as the greek myth of Hamartia. In this myth the hero is compelled to do the right thing but he faces the impossibility to accomplish it. Clearly, it is a paradox, because if he succeeds in doing what he thinks is right his mission will be compromised.

If the parents accomplish their desire to completely decide the life of their kids, there is a process of colonization, and the possibility of individuality is lost. They must fail and learn from this failure, being transformed.

Raising our kids involves identification and imposition in a difficult balance between both, I propose the use of humor in this relationship, accepting and embracing them in their difference and vulnerability.

KEYWORDS

Parenting, success, transformation, sense of humor, hospitality.

DESARROLLO

Actualmente estamos siendo testigos de un fenómeno social cada vez más extendido en los padres de familia de clase media, con una situación económica y de pareja estables que expresan lo que pudiéramos llamar el Malestar Parental, describen su rol como fuente de angustia, sufrimiento con el sentimiento de que se fracasa una y otra vez. Al dialogar con ellos detectamos una pauta de afrontamiento del rol como una tarea, un trabajo a desempeñar, sintiendo una presión considerable hacia el éxito. Miran

a sus hijos como el producto de su trabajo como padres y si obtienen malas calificaciones o tienen comportamientos fuera de norma ellos, como padres, son los culpables.

Observamos que surge un deterioro de la capacidad de empatía con sus hijos y se desarrolla una relación de extrañeza que puede devenir en otrerización. El niño aparece como ininteligible y de manera importante se sustrae de la ecuación algo esencial: el asombro de los padres ante lo incalculable, ante el enigma de un bebé.

Si los padres lo asumen como una tarea el niño es un objeto de control, pareciera haber una tendencia a la industrialización de la crianza, que les impide mirar de manera profunda a ese nuevo ser humano y con ello no se forma un *nosotros* ni hay un ser jugado. Observamos que hay dificultad para asumir el rol parental aceptando el fenómeno central del mismo, que es ser transformado.

Walter Benjamin (1905) nos hablaba de la importancia de atravesar los umbrales en un sentido metafórico y es así como podemos pensar el proceso de devenir padres que implica atravesar un umbral, sin posibilidad de regreso, una vez que avanzamos iremos desarrollando desde la identidad individual, la de pareja y la parental que coexistirán de ahora en adelante, eso implica esta transformación, la experiencia cabal de asumirse como padres puede convertirse en un Acontecimiento que marcará un cambio en nosotros, habremos sido modificados.

Pienso que, desde la noticia del embarazo, esos futuros padres pueden sentirse abrumados, fuera de control, pues en nuestra época los padres están solos, los lazos sociales y en especial los familiares no están acompañando estos momentos. El nuevo

CAPITULO PSICOLOGÍA

rol aparece como un examen que deben resolver bien, eso es una enorme responsabilidad.

Pienso que nos toca como profesionales de la salud mental trabajar con los jóvenes y hacer *pensable* la parentalidad, hablar de la posible desafección por la parentalidad, hablar de los vínculos, de la mutualidad y promover que las parentalidades sean elegidas para que no sean fuente de tanto sufrimiento, es imperativo abatir la clausura de pensamiento y la imposición de ser padres por un mandato social.

Entre los temas que deben abordarse es que no existen los padres perfectos, ni un modelo de parentalidad, porque esto responde a condiciones de contexto, en cuál época y lugar se nace, así como a qué situaciones deberá enfrentarse ese niño.

Consideremos que los padres, necesariamente, van a fallar porque la parentalidad está marcada por la Hamartía, es decir, por el destino de fracaso. De acuerdo, a este mito griego, el héroe tiene una misión que si lograra cumplirla sería algo terrible pues la misión misma estaría comprometida.

Este mito habla del espíritu humano enfrentado al fracaso necesario, para atravesar un umbral y aprender de ese fracaso para salir transformado. Cuando lo analizamos en relación, al tema de la parentalidad, concluimos que si consiguiéramos colonizar totalmente a nuestros hijos los aniquilaríamos como individuos, sería una victoria absurda pues serían nuestro proyecto basado en nuestros deseos y visión del mundo, pero no tendrían una singularidad.

Afortunadamente, a los hijos les toca reivindicar la diferencia generacional, al tiempo que sostienen la identidad. Isidoro Berenstein (1997) planteaba que en la crianza hay identificación e imposición, misma que a futuro abre el camino a la disidencia, a la búsqueda de un destino propio.

El discurso hegemónico de parentalidades imposibles, además del estrés que conlleva, impide la génesis de lo auténtico posible en la relación, estamos fomentando imposturas en el comportamiento de las familias, cuando sabemos que los grupos familiares operan *siendo*, en la escenificación vincular que establecen tensiones y soportan la diferencia de sus integrantes, de esta manera, la parentalidad es una realidad de hecho, se hace haciendo.

Recordemos que la familia es una realidad social que responde a una clasificación pero que también involucra una prescripción, que afecta profundamente a los nuevos padres y merece ser discutida en sus arreglos cotidianos, en los cuales los seres humanos hacemos lo posible, viendo y pensando lo que podemos, no lo ideal. La sensación de fracaso que experimentan al criar genera padres inseguros y ansiosos que nunca van a lograr ser perfectos, lo cual es afortunado y nos corresponde acompañarlos de una manera empática.

Propongo que reflexionemos primeramente acerca de esos adultos que actuarán como padres, serán los adultos a cargo de un ser vulnerable y sería deseable que fueran sujetos para sí, conscientes de su rol, con disponibilidad afectiva y capaces de tomar decisiones reflexionadas.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Pienso que es necesario que, como especialistas en salud mental orientemos nuestras intervenciones hacia la discusión de este tema y preparemos a los jóvenes para ejercer una parentalidad posible. Sería un gran avance si los acompañamos en la reflexión de qué es un vínculo y el compromiso que involucra, ese cuidado del otro que participa en el vínculo, hablar de la formación de pareja, de familia y pensar juntos en cómo vivirlo mejor.

Propongo que una conversación profunda, con el encuentro de la palabra de todos puede ayudar a que la llegada de ese bebé se convierta en una experiencia cabal. Creo que es impostergable hablar de la parentalidad como una función demandante que nos arroja a la incertidumbre y cada niño es diferente, cada uno porta una pregunta diferente al mundo. Toca a los padres hacer inteligible el mundo para los niños. Traducir un mundo caótico en uno más claro y significativo. Ante la sociedad incomprensible ofrecer un mundo organizado que autorice y apoye la diferencia, por lo cual no debe ser un amor depredador.

Para que los seres devengan en seres humanos es esencial la pertenencia y la vinculación que sustenta su sentido de existencia. Cuando alojamos al otro permitimos que el otro sea en nosotros y al pertenecernos encontramos el lugar propio, podemos narrarnos a nosotros mismos y así historizarnos.

El espacio y el tiempo en la familia son semejantes al espacio y tiempo míticos: Tienden a ordenarse en un centro y describen ciclos que se repiten que contienen la posibilidad de habitar el mundo, habitar el tiempo y así inscribir la subjetividad en el tiempo.

¿podemos preguntarnos, de qué manera hemos cambiado en nuestra forma de mirar a los niños? Sugiero hacer una pausa y considerar qué es lo relevante para esa relación filial: la pertenencia y los vínculos que forman el entramado de aquello que puede ser transitorio o permanente, pensemos que la figura de pareja, familia, parentalidad han pervivido por siglos y eso habla de su importancia, sin embargo, han ido cambiando en sus modalidades, hoy observamos familias y parejas que evidencian estas modificaciones, es innegable el zeitgeist, ese espíritu de época que marcará diferentes formas de conceptualizar la infancia y su proyecto. En este tenor habría que observar las múltiples formas de criar, buscando vislumbrar la posibilidad de establecer relaciones filiales gratas.

A manera de ejemplo, la investigadora Michaelleen Doucleff (2021) recupera la sabiduría ancestral para criar pequeños seres humanos felices, es decir, seres humanos que viven dentro de la alegría de lo necesario, como señalara Spinoza, recuperado por Enrique Carpintero (2015) encontrando en su entorno aquello que les permita la eunoia, un bien pensar y un buen vivir.

La autora propone practicar estrategias de crianza de distintas familias en tres de las comunidades más venerables del mundo: los mayas en México, los inuit sobre el Círculo Polar Ártico y los hadzabe en Tanzania.

Estas familias tienen una relación muy diferente con los pequeños que se basa en la cooperación en lugar del control, en la confianza en lugar del miedo y en atender las necesidades personalizadas en lugar de buscar la uniformidad en el desarrollo.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Sin pretender hacer abstracción de condiciones de vida diferentes hay enseñanzas interesantes en la forma de relacionarse con los niños, con mucho menos malestar y más placer en la crianza.

Si partimos de que la parentalidad tiene entre sus funciones la donación de lugar para el niño, la de instituir al niño, es interesante pensar cuál es ese lugar que le ofrecemos.

Corresponde a los padres ser los portadores sociales, ellos orientarán a sus hijos es decir educarán acerca de cómo operar en el mundo y de manera sustantiva ofrecen una cierta visión del mundo, la pregunta acerca de estos padres es ¿qué visión ofrecen? El mundo es algo que ¿demanda resignarse o bien abren la puerta a ese espacio entre los hijos y padres que habla de un posible cambio, de una emancipación posible? Los niños necesitan a padres que caminen junto a ellos.

Parte de esta visión del mundo involucra el proyecto de hijo y visión de futuro lo cual se opone a la idea de presentismo que está predominando actualmente. Los adultos debemos movernos en los cuatro tiempos: el pasado, que permitirá historizar a los niños, darles las certezas de su pasado, el presente para ubicarse aquí y ahora fincando su identidad y el futuro que nos permite la planeación la mirada más allá. Todo esto se anuda en el instante en que estamos frente al niño. Busquemos que ese tiempo sea duración, pues sabemos que quien tiene el poder del tiempo significado tiene el poder del cambio y del encuentro.

Jacques Ranciere (2011) nos propone una idea sugerente cuando nos habla de la educación emancipatoria y subraya el espacio entre nuestro conocimiento y el del niño. A diferencia del educador tradicional que se orienta a llevar al niño hacia el conocimiento aceptado del adulto, él se interesa en abordar ese espacio y hacerlo fecundo al pensar en ese lugar de encuentro entre dos visiones de mundo y cómo construir a partir de ello. Para este autor es necesario que nos cuestionemos nuestros saberes, lo cual en el caso de los padres nos lleva a analizar si la forma en que fuimos educados y lo que aprendimos para vivir hace treinta años o más sigue siendo válido para el mundo de hoy. Ciertamente habrá valores o conocimientos de vida que siguen siendo vigentes pero otros no

Justamente esa distancia, ese espacio entre padres e hijos es donde debemos mirar, no sostener una separación entre el sujeto y lo que mira sino pensarlo como espacio de encuentro, preguntarnos acerca del punto de vista del niño, de lo que sabe y lo que nos pregunta que ciertamente es tan válido como nuestra postura. Pienso que en esta época criamos bajo gestión de riesgo, tal vez debamos privilegiar la capacidad de decidir en los niños y no tanto la de obedecer. Buscar su autonomía los habilita para un mundo como el actual.

Al relacionarnos con un niño es interesante escuchar a Carlos Skliar (2006) quien nos plantea pensar en la alteridad sin condiciones, evitar tematizar al otro, es decir cuando catalogamos o construimos al otro desde las temáticas culturales y en el caso de los niños pensamos que todos los niños son iguales, lo cual plantea la demanda a ese

CAPITULO PSICOLOGÍA

otro de actuar de cierta manera, desde las categorías impuestas y eso no es hospitalidad sino domesticación.

La inquietud por controlar a los niños viene actualmente por la mirada del otro, por su opinión ya que vivimos en la sociedad del espectáculo como la llamó Guy Debord(1967) es una situación que se ha intensificado con el uso de las redes sociales, surgen fenómenos como el *sharenting*, donde los padres ponen imágenes de sus hijos siempre felices y exitosos. Bajo la premisa de que hay que parecer y no necesariamente ser nos muestran a todos que son buenos padres, han hecho bien la tarea, sin embargo, el niño ha sido objetualizado para consumo social.

Los niños se convierten en imágenes -objetos, parte del espectáculo como principal producción de la sociedad actual, espectáculo que no se identifica con el simple mirar y es lo opuesto al diálogo. Justamente se pretende mostrar, integrar elementos que están fragmentados, pero no hay interlocución posible. Los niños son alienados ya que entre más aceptan reconocerse en las imágenes menos comprenden su propia existencia y su propio deseo.

Hemos dejado de ver que el niño está sufriendo, Felipe Lecannelier (2018) nos alerta sobre el continuo intento del ser el niño que sus padres desean, actúa pensando desde la pregunta ¿qué quiere el otro? ¿cómo logro ser amado? Pensemos en la educación con estándares altos y con poca tolerancia como fuente de su sufrimiento y su fracaso. Nos obliga a la reflexión: ¿Cómo padres a quién miramos? ¿estamos escuchando la pregunta que nos hace el niño a través de su comportamiento?

Podemos asumir la crianza con angustia y sobreexigencia o bien dar paso a la sonrisa, al sentido del humor. Reírse de sí mismo permite un espacio de relajación, de bajar el estrés

Al hablar del sentido del humor en la crianza no les propongo pensar desde el hiperpositivismo, ni de exaltar la felicidad continua o ubicarnos en la llamada psicología positiva. No pienso que la felicidad individual sustituya de manera valiosa y realista la búsqueda del bien colectivo, no podemos partir de axiomas individualistas y con muy poca sensibilidad social.

El humor es un recurso, para esos padres que asumen su rol con excesiva seriedad y angustia y por supuesto, no tiene cabida en todas las situaciones cotidianas de vida. Sabemos que la tarea de ser padres demanda tomar decisiones continuamente, por lo cual considero que esos adultos además de amar a sus hijos de manera comprometida también deben hacer uso de la inteligencia y el humor es esencialmente una forma de inteligencia, aunque ha sido un gran incomprendido.

En algún momento se asoció la risa, la sonrisa y el humor con desorden, encontramos notas desde los griegos donde, a veces, se ubica a la risa como pérdida de control, pérdida del estado de templanza y equilibrio y por supuesto, no deben reírse ni guardianes ni personas de mérito.

Hay un temor claro del placer excesivo del reír, que se opondría a la virtud y raciocinio. Aristóteles plantea la oposición entre ser serios y las bromas. Se ha llegado a considerar que el riesgo está en que se construye una metarrealidad con el humor y

CAPITULO PSICOLOGÍA

que aparece la risa cuando encontramos un hecho sorprendente y lo más interesante se le atribuye la característica de peligroso ya que es un quiebre en la fluidez del pensamiento, el individuo puede perderse en ello y enloquecer.

Desde la antigüedad se ha planteado la necesidad de diferenciar entre risa, sonrisa, humor, sentido del humor, pienso que este último es una forma de inteligencia vital que se expresa por la sonrisa, risa o comicidad. Al ser un fenómeno del pensar, es claro que, depende de cada sujeto, de la situación, de cada cultura, de cada época, es por ello diverso en sus expresiones. Lo adecuado o inadecuado nos habla del manejo de las pulsiones agresivas y cómo cada sociedad permite su manifestación o no a través de la broma o el chiste.

El sentido del humor es un fenómeno transicional que ayuda a un mejor manejo de la angustia. La característica de ser un quiebre en el pensar nos permite la construcción de los sujetos y objetos desde una aproximación diferente. Es, ante todo, un espacio lúdico donde se da paso al *como sí* que por su riqueza favorece el acto creativo vincular y se finca en la paciencia del encuentro con el otro

Al movernos en el espacio lúdico, nos movemos en el espacio de las metáforas, que permite la complejidad, que si bien, es la expresión de la incertidumbre, también es el de la posibilidad.

A través del humor autorizamos la expresión de las emociones el humor nos da una pausa para pensar y atrevernos a reintentar, el error no es definitivo ni pérdida de

dignidad, sino fuente de aprendizaje, tratando de construir juntos nuevas maneras de significar la realidad

¿cómo lograr los difíciles equilibrios entre la identificación y la imposición propias de la parentalidad? Pienso que el sentido del humor puede ser un espacio lúdico que apoye a los padres para superar esa distancia y arriesgarse a ser *tocados en lo intocable*, de ser capaces de alojar al hijo y ofrecerle su hospitalidad, de contenerlo dentro de sí para que pueda ser.

En el establecimiento de una relación lúdica con los niños, se involucra la cualidad agonal del juego, demanda arriesgarse a ser, exige como dijera George Gadamer (1999) en el juego hay un ser jugado, que se muestra y al hacerse consciente se transforma, asume riesgos. Abre su ser al otro y así el juego aparece como un hilo conductor de la existencia, dentro del juego hay un universo pleno de sentido.

El juego es subversivo, estar en el juego es estar en la locura, existir y salirse del orden. El individuo se atreve a vivir mundos inexistentes, podríamos decir que el juego es el logos de la vivencia y es una de las formas más auténticas del ser en el mundo.

Es decir, el sentido del humor es, en esencia, una forma de juego, donde el actor es el que, en el juego de lo visible y de lo invisible, apunta hacia el otro y se vale del artificio, del truco, de la mentira para engañarlo. El rasgo esencial del juego es el **movimiento, es actividad que tiene entre líneas un subtexto, que es un diálogo en vaivén, donde se alude y elude el motivo de la angustia en los participantes y que, aparentemente, no está sujeto a fin alguno.**

CAPITULO PSICOLOGÍA

Philippe Gaberan (2013) nos señala que como educadores, realizamos una actuación, escenificamos un personaje que debe tener cierta credibilidad, hay una autenticidad en el juego, que pretende mediar la relación y crear un tercero que se permite un abatimiento de las fronteras de la diferencia al servicio de comprender al otro, de mirarse en el otro.

Como padres realizamos esta puesta en escena de nosotros mismos, para permitir que suceda el yo del niño. Al relacionarnos con él desde la alianza y no desde la censura, transmitimos que creemos en otro más de lo que cree él en sí mismo, lo acompañamos en el descubrimiento de sí pese a los riesgos que conlleva, tales como la proximidad con el otro que es transformadora en sí misma.

El sentido del humor al ser esencialmente una forma de pensamiento alternativa, que constituye por sí misma un fenómeno extraordinariamente complejo, donde actúan aspectos cognitivos, afectivos, corporales y sociales. Propongo que es la continuación de ese pensamiento indiferenciado del bebé, que conservamos como posibilidad de construcción flexible de los objetos. Tiene como marca la interrupción, el desencuentro con lo anticipado, con la construcción del objeto mismo y al hacer un quiebre, opera en la sobredeterminación.

En el intento de aprehender la realidad, de construir los objetos que parecen no representables, debemos recurrir a las formas complejas del sentido del humor, a través del gesto, la imagen y la palabra. De esta manera, se admiten las incongruencias y tomamos distancia del objeto, para producir cierta objetividad basada en la distancia

entre nuestro deseo de ordenar para controlar la realidad y la aceptación de lo que queda fuera de esa posibilidad.

Jean Briggs (1971) propone el uso del llamado teasing, a partir de sus observaciones de las formas educativas en los Inuits. La autora observó durante diecisiete meses a las familias y describe de manera sensible las formas de crianza tradicionales que involucran la broma gentil, de orden claramente lúdico que conlleva el aprendizaje de las normas sin agresión.

Se educa a los niños para afrontar el riesgo y la incertidumbre desde la comunidad. Hay que considerar que si no hay relación no hay sentido posible. Una segunda regla es, que es indispensable que quien lo usa reconoce al otro en su radical alteridad, desde el respeto y la dignidad.

Los padres pueden plantear en su actuar una situación de *como si* e invitar al juego al niño, para ello se requiere de una tensión del vínculo, hay fuerza de convocatoria por ambos lados. Lo que aparece como oposición o duda del niño, puede estar expresando un fondo de violencia que es contenido por este vínculo y permite la expresión de la agresión de manera lúdica.

Considero que el Teasing es un arte, porque es un acto creativo que involucra delicados equilibrios en la relación, se cimenta en lo lúdico, pero no puede limitarse a ello y llevar a debilitar lo que se pretende. Debe tomar toda la seriedad del juego, que, aunque parezca algo banal es un proceso profundo con una normatividad alterna, que permite los deslizamientos, los disfraces, cambios de roles. Creación de espacios y

CAPITULO PSICOLOGÍA

tiempos convenidos. Dentro de esos márgenes podemos movernos, la actitud es amable, pero hay una firmeza en lo que queremos indicar.

Tenemos como propósito el crear las condiciones de vivir una experiencia en su sentido más profundo, que se constituya en un evento transformador. Dentro de dichas condiciones se encuentra la suspensión de la norma y en cierto modo de la realidad, al entrar en la modalidad lúdica. De cierta manera estamos hablando una transgresión productiva, buscando tocar los límites y ser en ellos, disentir para interrogarse, probarse a sí mismo y *darse a ver* ante el otro.

De esta manera, el Teasing es esencialmente una pregunta que involucra los ámbitos de legitimidad, las normas son transgredidas, pero nunca de manera desordenada o en un vacío, se hace una toma de poder temporal, creando una disrupción que ocurre bajo ciertas condiciones y obliga a una revisión del vínculo. Recordemos que, la norma directa señala un camino único, en tanto que lo transicional ofrece un espacio de significación donde se pueden crear *configuraciones varias*, permite la creación de alternativas y que se generen sentidos de esta norma permitiendo internalizarla, es decir, es fundamental que los niños puedan significar y conferir sentidos a la norma, que se apropien de ella y ésta sea una norma viva.

La condición lúdica enuncia lo no dicho, lo que no se pondrá en palabras ya que trasciende al lenguaje en el vínculo, en ese lazo la norma es puesta en cuestión, así como los roles y encargos. Aparece entonces la libertad deseante propia del mundo simbólico, el alumno producirá un entramado de significaciones que se enfrenten a la

omnipotencia que nos atribuyen como padres. Por nuestra parte la risa amable reconoce lo humano y lo que compartimos como tales.

Consideremos que el humor tiene una función de comprensión, de discernir y significar una situación o un hecho para generar sentidos y de manera profunda nos permite comprender algo de nosotros mismos.

Como su punto de partida es la existencia de un vínculo de mutualidad, está involucrada la responsabilidad hacia el otro y por ello obliga a la emergencia del *ser jugado*, a mostrarse en la autenticidad y siendo para el otro. En otras palabras, nosotros somos conminados a ser honestos y comprometidos en nuestros vínculos si deseamos brindar una condición de encuentro con nuestros niños. De esta manera el aludido no se siente agredido, sino que al ofrecérsele un espacio de juego puede mirarse e internalizar la norma, aceptar en lo que falló y a su vez reírse, preservando su dignidad.

En este vínculo que toca en lo intocable y se sostiene porque no se aprehende ni rigidiza, siempre hay un movimiento poiético que será puesto en cuestión y tocado en sus fronteras, es a través del teasing, que se alude al lugar del niño, él se convierte en agente causal asume un papel protagónico que se desliza en una suerte de *fort-da*, hay un acto que marca su presencia a la vez que su ausencia, en un campo metafórico.

Cuando el niño se relaciona con sus padres a través del sentido del humor está desde el punto de vista de Sigmund Freud (1927), realizando también un acto de resistencia, sostiene que el humor es opositor, no se resigna, nos muestra tanto el triunfo

CAPITULO PSICOLOGÍA

del yo como del principio de placer, capaz de afirmarse así por encima de las condiciones difíciles.

Su presencia es fundamental para que aparezca la Esperanza, que es la virtud más revolucionaria de todas porque justo apunta a la Utopía, como cimiento del futuro de los hijos. Si los padres se posicionan desde el cinismo, desde la desesperanza propia de nuestra época, desproveen a sus hijos de ese soporte vital de horizonte temporal.

De esta manera, la parentalidad se ha vuelto una tarea de resistencia, pero también de agenciamiento y búsqueda de autonomía. Esos padres requieren mirar y mirarse como sujetos de peripecias, sujetos que cometerán errores, de los cuales aprenderán y devendrán sujetos de transformación de sí y de sus hijos. Sonreír permite ese encuentro en el cual no se fomenta la desigualdad, sino el encuentro, la pausa con la paciencia para tomar en sus manos la diferencia y hacerla fecunda.

Sería justo preguntarnos en este punto ¿qué quieren los niños? Quieren ser mirados, validados y que estemos para ellos, de manera plena, es decir nos demandan una atención justa y amorosa. Finalmente, el amor es ocupar el pensamiento del otro.

Tal vez podamos comenzar con una sonrisa, que es un gesto descrito por Alfonso Reyes (1966) al decir que es la primera opinión del pensamiento sobre el mundo, hay un punto de inflexión cuando el bebé sonríe y pasa de su posición pasiva temprana, más cercana a ser un mamífero, hacia un movimiento que apunta convertirlo en dueño de la acción. Es esa expresión que podríamos considerar la primera forma del contacto afectivo: la sonrisa es el primer gesto del idealista.

REFERENCIAS

Aristóteles. (1974). *Poética*. Ed. Gredos.

Benjamin, W. (1905). *El libro de los pasajes*. AKAL.

Berenstein, I. y Puget J. (1997). *Lo vincular. Clínica y técnica psicoanalítica*. Paidós.

Briggs, J. (1971). *Never in anger. Portrait of an Eskimo Family*. Harvard University Press.

Brizuela, F. (2017). *Hamartía en Antígona de Sófocles*. En

<https://1library.co/document/dzxld3dz-hamartia-en-antigona-de-sofocles.html>

[Cabanas, E. e Illouz, E. \(2019\). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Titivillus.](#)

[Carpintero, E. \(2015\). *La alegría de lo necesario. Las pasiones y el poder en Spinoza y Freud*. Topía Editorial.](#)

[Davies, B. y Harré, R. \(1999\). *Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad*.](#)

Rev. Sociológica. Año 14-no. 39 enero-abril 1999.

[https:// www.redalyc.org/ pdf/3050/305026676012.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026676012.pdf)

[Debord, G. \(1967\). *La sociedad del espectáculo*. Champ libre.](#)

Doucleff, Michaeleenn (2021) *El arte perdido de educar. Recuperar la sabiduría ancestral para criar pequeños seres humanos felices*. Grijalbo.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Dufourmantelle, A. (2015). *El elogio del riesgo*. Paradiso.

Fink, E. (1974). *The ontology of play*. Society of the Precious Blood.

Freud, S. (1927). El humor. En *Obras Completas* (pp. 2997-3001). Biblioteca nueva.

Gaberan, P. (2013). Yo clownpitán educador y orgulloso de serlo. En Vanistendael, S. Gaberan, P, Humbeeck, B. Lecomte, J. Manil P, Rouyer, M. *Resiliencia y humor*. Gedisa.

Gadamer, G. (1999). *Verdad y método*. Sígueme.

García, C. (2016, enero 28). Buscaextraescolares. *Carles Capdevila nos enseña que educar con humor es posible*.
<https://blog.buscaextraescolares.com/2016/01/28/carles-capdevila-nos-ensena-que-educar-con-humor-es-posible/>

Han, B. (2022). *Sociedad del cansancio*. Herder.

Han, B. (2024). *El espíritu de la esperanza*. Herder.

Houzel, D. (2003). *Un autre regard sur la parentalité*. [Enfances & Psy 2003/1](#).

Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas*. Katz editores.

Jones, C. (2014). *The smile revolution. In eighteenth century Paris*. OUP Oxford.

Lecannelier, F. (2018). *El trauma oculto en la infancia*. Sudamericana.

Levinas, E. (1987). *Totalidad e infinito*. Sígueme.

Lipovetsky, G. Serroy, J. (2010). *La cultura mundo. La respuesta a una sociedad desorientada*. Anagrama.

Lutereau, L. (2018). *Más crianza, menos terapia. Ser padres en el siglo XXI*. Paidós.

Lutereau, L. (2020). *La pareja en disputa. En tiempos del sexo sin erotismo*. Letras del Sur.

Marinopoulos, S. (1997). *De l' une a l'autre. De la grossese a l' abandon*, Hommes et perspectives.

Molina A. E. (2018). *El valor de la derrota. Mito heroico y fracaso en las novelas de Ricardo Pligia y Luis Mateo Diez*. En Revista de culturas y literaturas comparadas.Vol.8.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/CultyLit/article/view/22627/22244>.

Lyotard, J. (2000). *La condición posmoderna*. Anagrama.

Rancière, J. (2011). *El espectador emancipado*. Bordes Manantial.

Reyes, A. (1966). La sonrisa. *Obras completas*, v. 3. (pp. 237-242). FCE.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Novedades Educativas.

Houzel. D. (2003). Un autre regard sur la parentalité. *Enfances & Psy* 2003/1.

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas*. Katz editores.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Juárez, B. (2023). Mujeres que deciden no ser madres. Desafíos, estigmas y resistencias en el mundo laboral. <https://www.eleconomista.com.mx/capitalhumano/Mujeres-que-deciden-no-ser-madres-Desafios-estigmas-y-resistencias-en-el-mundo-laboral-20230829-0134.html>

Lipovetsky, G. Serroy, J. (2010). La cultura mundo. La respuesta a una sociedad desorientada. Anagrama.

Lutereau, L. (2018). Más crianza, menos terapia. Ser padres en el siglo XXI. Paidós.

Lutereau,L. (2020). La pareja en disputa. En tiempos del sexo sin erotismo. Letras del Sur.

Lytard, J. (2000). La condición posmoderna. Anagrama.

Marinopoulos, S. (1997). De l' une a l'autre. De la grossesse a l' abandon, Hommes et perspectives.

Molina A. E. (2018). El valor de la derrota. Mito heroico y fracaso en las novelas de Ricardo Pligia y Luis Mateo Diez. En Revista de culturas y literaturas comparadas.Vol.8.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/CultyLit/article/view/22627/22244>

Puget, J. y Berenstein, I. (1997). Lo vincular. Clínica y técnica psicoanalítica. Paidós.

Winnicott, D. (1998). Los bebés y sus madres. Paidós.

RESEÑA AUTORA

NERY ESPERANZA CUEVAS OCAMPO

Soy maestra en Desarrollo Educativo y licenciada en Psicología. Soy Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, he sido nominada al premio a la docencia universitaria. Miembro del grupo de diseño de los programas de la Licenciatura en Psicología correspondientes al psicodesarrollo. Miembro del Consejo Divisional de Ciencias Sociales y Humanidades. Miembro de la Comisión Dictaminadora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Responsable de la investigación Devenir de las parentalidades y anteriormente del proyecto de investigación Los cambios de poder en el grupo familiar. He publicado alrededor de 40 artículos.

Entre mis artículos publicados recientemente están:

Los mapas de la identidad. De viajes y errancias. (2017). Coord. Beatriz Ramírez Grajeda En Ecos de Castoriadis. Para una elucidación de la institución hoy. (pp. 109-125). ISBN 978-607-28-1201-7

Abuelas sin nietos. (2018) en Cuadernos del DEC No. 5. Estudios de familias. (pp.149-163). Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. ISBN 978-607-28-1377-9

Pensar en la intervención en crisis. Una propuesta desde las intervenciones postdesastres naturales en Chile y México. (2019). En Revista Pensamiento, acción y disciplina Vo. 4.(pp. 60-75). ISSN-0719-8078. Universidad Católica de Maule

CAPITULO PSICOLOGÍA

La intervención como resistencia. (2022). Coord Gerardo Chandía. En Salud mental y pandemia. Reflexiones y lecciones aprendidas en tiempos del COVID-19. (pp. 231-247). ISBN 978-956-9812-46-0 Nueva Mirada

¿A quién pertenecen los niños? En Despreocupación por omisión de emociones en demanda. Pp. (586-606). ISBN 978-628-95101-5-7. Revistas PI

Y 40 artículos más en diversas publicaciones universitarias.

**EL IMPACTO DEL DEPORTE EN EL BIENESTAR PSICOLÓGICO DE
LOS UNIVERSITARIOS MEXICANOS**

**THE IMPACT OF SPORTS ON THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF MEXICAN
UNIVERSITY STUDENTS**

Edgar Borunda Zueck
Humberto Blanco Vega
Perla Jannet Jurado García
Jesús Enrique Peinado Pérez
Universidad Autónoma de Chihuahua
México

Investigación Descriptiva

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue caracterizar el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios mexicanos, tanto deportistas como no deportistas. El estudio, de naturaleza descriptiva, busca responder a la pregunta: ¿En qué aspectos los deportistas perciben mayores niveles de bienestar psicológico en comparación con los no deportistas, y viceversa? Participaron 242 estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, de los cuales 118 (48.8%) eran deportistas y 124 (51.2%) no lo eran. La edad de los participantes osciló entre los 18 y 24 años, con una media de 20.5 años y una desviación estándar de 1.8 años. La muestra se seleccionó por conveniencia para

CAPITULO PSICOLOGÍA

representar adecuadamente a la población universitaria. El estudio utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo y transversal, empleando el Cuestionario de Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff en su versión en español de Jurado et al. (2017). Los análisis de varianza realizados revelaron que los deportistas perciben un mayor bienestar psicológico en dos aspectos clave: crecimiento personal ($F=3.920$; $p<.05$) y autoaceptación ($F=15.055$; $p<.001$), en comparación con los no deportistas. No obstante, no se encontraron diferencias significativas en cuanto a las relaciones positivas ($F=1.735$; $p>.05$). Estos resultados sugieren que la actividad física y deportiva puede tener beneficios significativos para la salud mental de los jóvenes.

PALABRAS CLAVE

Bienestar psicológico, estudiantes universitarios, deporte, actividad física, salud mental.

ABSTRACT

The objective of this research was to characterize the psychological well-being of Mexican university students, both athletes and non-athletes. The descriptive study aims to answer the question: In which aspects do athletes perceive higher levels of psychological well-being compared to non-athletes, and vice versa? A total of 242 students from the Autonomous University of Chihuahua participated, of which 118 (48.8%) were athletes and 124 (51.2%) were non-athletes. The participants' ages ranged from 18 to 24 years, with an average age of 20.5 years and a standard deviation of 1.8 years. The sample was selected for convenience to adequately represent the university

population. The study used a quantitative approach with a descriptive and cross-sectional design, employing the Spanish version of the Ryff Psychological Well-being Scales Questionnaire (Jurado et al., 2017). The variance analyses revealed that athletes perceive greater psychological well-being in two key aspects: personal growth ($F=3.920$; $p<.05$) and self-acceptance ($F=15.055$; $p<.001$), compared to non-athletes. However, no significant differences were found in terms of positive relationships ($F=1.735$; $p>.05$). These results suggest that physical and sports activities can have significant benefits for the mental health of young people.

KEYWORDS

Psychological well-being, university students, physical activity, sports, mental health.

INTRODUCCIÓN

Es ampliamente reconocido que la actividad física proporciona numerosos beneficios físicos a las personas. Sin embargo, no se debe olvidar que también ofrece importantes ventajas psicológicas. Diversas investigaciones han respaldado la idea de que el bienestar de los estudiantes universitarios puede verse influenciado por el entorno en el que se desenvuelven, lo cual, a su vez, puede afectar su rendimiento académico (Ross-Arguelles et al., 2019).

El bienestar psicológico se define como el estado en el que un individuo se siente satisfecho con su vida, experimenta emociones positivas y tiene un sentido de propósito y realización personal. Este concepto, frecuentemente confundido con términos como

CAPITULO PSICOLOGÍA

calidad de vida o salud mental, está más relacionado con la valoración que un individuo hace de su propia vida, incluyendo aspectos como el trabajo, la familia y la pareja (Seligman, 2008). La relación entre el bienestar psicológico y la salud general está alineada con las perspectivas y objetivos de la Organización Mundial de la Salud (OMS). De hecho, la OMS ha reconocido durante mucho tiempo la importancia de abordar la salud de manera integral, considerando no solo la ausencia de enfermedad, sino también el bienestar físico, mental y social (Organización Mundial de la Salud [SaludOMS], 2022).

En este estudio, el bienestar psicológico se conceptualiza según la definición de Ryff (1989), dentro de un modelo multidimensional que incluye dimensiones como la autonomía, el crecimiento personal y la autoaceptación. Este modelo muestra una fuerte relación entre el bienestar psicológico y la actividad física (Ryff, 2013).

De acuerdo con el estudio realizado por Dehkordi en 2011, se evaluaron dos grupos de 50 mujeres cada uno: uno compuesto por deportistas y el otro por no deportistas. Ambos grupos eran homogéneos en términos de edad, características físicas y sociales. Sin embargo, se observaron diferencias significativas en varios aspectos de salud. Las mujeres que practicaban deporte mostraron una mayor capacidad funcional, menos dolor, mejor estado general de salud, mayor vitalidad, mejores características emocionales y salud mental. Este estudio preliminar concluyó que la actividad física regular y los deportes de alto rendimiento están asociados con una mejor calidad de vida y una reducción de los síntomas depresivos. Estos hallazgos sugieren que el ejercicio y el deporte pueden ser herramientas efectivas para promover tanto la salud física como mental.

El bienestar psicológico es crucial para la formación de los estudiantes universitarios, ya que influye directamente en su capacidad para enfrentar desafíos académicos y personales. Un alto nivel de bienestar psicológico puede mejorar la concentración, la motivación y la resiliencia, permitiendo a los estudiantes manejar el estrés de manera más efectiva y mantener un equilibrio saludable entre sus responsabilidades académicas y su vida personal. Además, un entorno universitario que promueva el bienestar psicológico puede fomentar un sentido de comunidad y apoyo entre los estudiantes, lo que a su vez puede mejorar su rendimiento académico y su satisfacción general con la experiencia universitaria (García-Alandete, 2014).

El objetivo de esta investigación fue identificar las diferencias y similitudes en el bienestar psicológico entre estudiantes universitarios mexicanos, tanto deportistas como no deportistas, utilizando el cuestionario de Bienestar Psicológico de Ryff versión en español de Jurado et al. (2017). Este estudio busca aportar información significativa sobre un fenómeno social relevante y actual, que ha sido ampliamente investigado en países de Norteamérica como Canadá y Estados Unidos, pero que en México ha recibido menos atención, especialmente en la zona norte, donde se llevó a cabo esta investigación.

En resumen, este proyecto de investigación pretende proporcionar información que pueda ser utilizada para mejorar la calidad de la docencia en el contexto de atención a la diversidad, contribuyendo así al conocimiento pedagógico y ofreciendo orientación sobre los factores esenciales para el desarrollo humano.

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

El estudio incluyó a un total de 242 estudiantes universitarios de México, de los cuales 118 (48.8%) eran deportistas y 124 (51.2%) no practicaban deportes. La edad de los participantes osciló entre los 18 y 24 años, con una media de 20.5 años y una desviación estándar de 1.8 años.

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo por conveniencia, con el objetivo de obtener una representación adecuada de la población universitaria. Los criterios de inclusión fueron: (1) no presentar ninguna discapacidad que impidiera completar el cuestionario y (2) contar con el consentimiento informado de los participantes. El único criterio de exclusión fue la falta de respuesta a todos los ítems del cuestionario.

Este enfoque permitió asegurar que la muestra fuera representativa y que los datos recopilados fueran fiables y válidos para el análisis posterior. Además, se garantizó la ética del estudio al obtener el consentimiento informado de todos los participantes y al establecer criterios claros para la inclusión y exclusión de los sujetos.

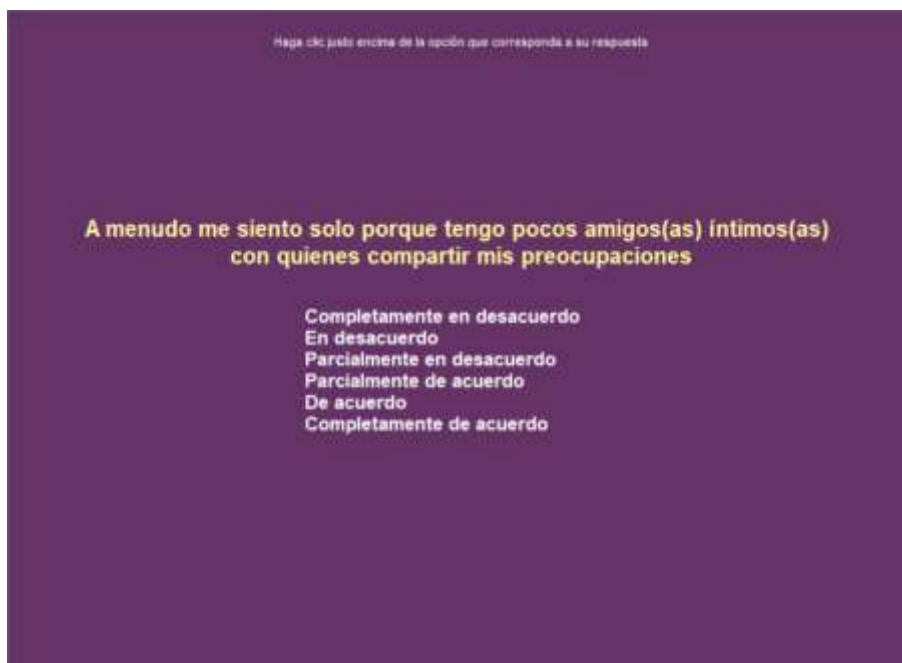
INSTRUMENTO

Cuestionario Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff versión en español de Jurado et al. (2017) Cuestionario tipo Likert, asistido por computadora, que consta de 9 ítems que se agrupan en tres subescalas: crecimiento personal, relaciones positivas y

autoaceptación; donde el encuestado responde, en una escala de 0 a 5 su grado de acuerdo con cada uno de los aspectos propuestos (Figura 1).

Figura 1:

Ilustración de un ejemplo de enunciado y respuestas de los ítems del cuestionario



Además de las preguntas destinadas a recopilar los datos demográficos de cada participante, se formuló una pregunta específica para determinar si los participantes practicaban deporte. La pregunta fue: ¿Pertenece a alguna selección de tu escuela o participas de manera regular en algún torneo o competencia? las opciones de respuesta eran SÍ/NO.

CAPITULO PSICOLOGÍA

VARIABLE EXPLICATIVA

PRÁCTICA DEPORTIVA: Se clasifica en dos categorías, deportista (universitarios que pertenecen a alguna selección de su facultad o participan de manera regular en algún torneo o competencia) y no deportista.

VARIABLES DE RESPUESTA

CRECIMIENTO PERSONAL. Promedio ponderado obtenido de las respuestas a los ítems: 6, 8 y 9 del cuestionario Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff versión en español de Jurado et al. (2017).

RELACIONES POSITIVAS. Promedio ponderado obtenido de las respuestas a los ítems: 1, 3 y 5 del cuestionario Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff versión en español de Jurado et al. (2017).

AUTOACEPTACIÓN. Promedio ponderado obtenido de las respuestas a los ítems: 2, 4 y 7 del cuestionario Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff versión en español de Jurado et al. (2017).

DISEÑO

Descriptivo, no experimental y transversal. No existen ni manipulación intencional ni asignación al azar, y se investigan datos obtenidos en un tiempo único, con el objetivo de describir variables y analizar su incidencia o interrelación en un momento dado (Hernández-Sampieri, 2023).

PROCEDIMIENTO

Una vez obtenido el permiso de las autoridades educativas pertinentes, se invitó a los estudiantes de las licenciaturas en el área de Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) a participar en el estudio. Aquellos que aceptaron participar firmaron la carta de consentimiento correspondiente. Posteriormente, se aplicó el cuestionario Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff versión en español de Jurado et al. (2017), utilizando una computadora personal en una sesión de aproximadamente 20 minutos, llevada a cabo en los laboratorios de cómputo de la UACH.

Al inicio de cada sesión, se realizó una breve introducción sobre la importancia de la investigación y se proporcionaron instrucciones sobre cómo acceder al instrumento. Se solicitó a los participantes que respondieran con la mayor sinceridad posible y se les garantizó la confidencialidad de los datos recopilados. Las instrucciones para responder estaban disponibles en las primeras pantallas, antes del primer ítem del cuestionario. Al finalizar la sesión, se agradeció a los participantes por su colaboración.

Una vez aplicado el instrumento, se recopilaron los resultados utilizando el módulo generador de resultados del editor de escalas versión 2.0 (Blanco et al., 2013).

Es importante destacar que este estudio recibió la aprobación del Comité Científico de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua y cumplió con todas las normativas establecidas en la Ley General de Salud Mexicana sobre Investigación para la Salud.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

Se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar) para las tres variables de respuesta. Tras verificar que los datos cumplieran con los supuestos de los análisis estadísticos paramétricos, se realizó un análisis multivariante de varianza (MANOVA), seguido de análisis de varianza univariados (ANOVAs). Estos análisis se utilizaron para examinar las diferencias entre los deportistas y no deportistas en cuanto a la percepción de bienestar psicológico en los factores de Crecimiento Personal, relaciones Positivas y Autoaceptación. El tamaño de los efectos se estimó mediante el eta cuadrado (η^2).

La Tabla 1 presenta las medias y las desviaciones estándar de los puntajes en los factores de Crecimiento Personal, Relaciones Positivas y Autoaceptación, así como los resultados del MANOVA y los ANOVAs subsiguientes. Los resultados del MANOVA indicaron diferencias significativas globales en las puntuaciones de Bienestar Psicológico de acuerdo con la variable Práctica Deportiva (Lambda de Wilks = .941; $p < .01$; $\eta^2 = .059$). Los ANOVAs posteriores revelaron que los deportistas reportan niveles de Bienestar Psicológico más altos en los factores Crecimiento Personal ($F = 3.920$, $p < .05$) y Autoaceptación ($F = 15.055$, $p < .001$) en comparación con los no deportistas. Y sin diferencias significativas en el factor Relaciones Positivas.

Tabla 6

Análisis de varianza para los factores de bienestar psicológico de acuerdo la variable Práctica Deportiva.

	Práctica Deportiva		F	η^2
	No deportista N=124	Deportista N=118		
Crecimiento Personal	4.23 (0.90)	4.43 (0.62)	3.920*	.016
Relaciones Positivas	3.40 (1.26)	3.57 (1.09)	1.255	.005
Autoaceptación	3.97 (0.95)	4.36 (0.80)	15.055***	.059

Nota. * = $p < .05$ ** = $p < .01$ *** = $p < .001$. La desviación estándar aparece entre paréntesis debajo de cada media

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio se planteó la pregunta: ¿En qué aspectos los deportistas universitarios perciben mayores niveles de bienestar psicológico en comparación con los no deportistas? Los análisis de varianza realizados revelaron que los deportistas reportan niveles más altos de bienestar psicológico en dos áreas fundamentales: el Crecimiento Personal y la Autoaceptación. Esto significa que los estudiantes que practican deportes tienden a sentir que están desarrollándose y mejorando como personas, y además, tienen una mayor aceptación de sí mismos en comparación con aquellos que no participan en actividades deportivas. No obstante, el estudio no encontró diferencias significativas entre deportistas y no deportistas en cuanto a las Relaciones Positivas, lo que sugiere que la calidad de las relaciones interpersonales no se ve afectada por la práctica deportiva.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Estos resultados indican que la actividad física y deportiva puede tener un impacto positivo en la salud mental de los jóvenes, promoviendo su crecimiento personal y autoaceptación. Sin embargo, es importante considerar que otros factores, como las relaciones sociales, pueden no estar directamente influenciados por la práctica deportiva. En resumen, fomentar la participación en actividades deportivas podría ser una estrategia efectiva para mejorar ciertos aspectos del bienestar psicológico en la población universitaria.

Los hallazgos de este estudio coinciden con investigaciones anteriores, como las realizadas por Rangel et al. (2017) y Blanco et al. (2023).

El estudio de Rangel y colaboradores (2017) se centró en la relación entre la actividad física y el bienestar psicológico en adultos. Los investigadores encontraron que la práctica regular de ejercicio físico mejora varios aspectos del bienestar psicológico, como la autonomía, la memoria, la velocidad, la imagen corporal y la sensación general de bienestar. Además, el estudio destacó que el ejercicio físico regular contribuye a una estabilidad personal caracterizada por el optimismo, la claridad emocional y la flexibilidad mental. Sugiriendo con ello que la actividad física no solo es beneficiosa para la salud física, sino también para la salud mental y emocional.

El estudio de Blanco y colaboradores (2023) examinó el efecto de la actividad física y la imagen corporal sobre la percepción del bienestar psicológico en estudiantes universitarios mexicanos. Utilizando un modelo de ecuaciones estructurales, los investigadores encontraron que la práctica regular de actividad física tiene un efecto positivo indirecto sobre la percepción del bienestar psicológico, especialmente en la

dimensión de autoaceptación. Además, la autoaceptación tiene un efecto directo positivo sobre el crecimiento personal. Resultados que subrayan la importancia de la actividad física y la imagen corporal en la promoción del bienestar psicológico entre los jóvenes. Estos estudios, incluyendo el presente estudio, refuerzan la idea de que la actividad física es una herramienta poderosa para mejorar el bienestar psicológico, destacando la necesidad de fomentar hábitos de ejercicio regular en diferentes grupos de población.

En particular, en todos los estudios, se observó que los individuos que participan regularmente en actividades deportivas tienden a reportar niveles más altos de bienestar psicológico en comparación con aquellos que no lo hacen. Esto sugiere que el ejercicio físico no solo contribuye a la salud física, sino que también juega un papel crucial en la promoción de la salud mental y emocional.

La consistencia de estos resultados a lo largo de diferentes estudios refuerza la importancia de fomentar la actividad física como una estrategia efectiva para mejorar el bienestar psicológico en la población general.

Finalmente, este estudio presenta al menos dos limitaciones. La primera es que los participantes son exclusivamente estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Chihuahua, inscritos en programas de licenciatura en Cultura Física, lo que limita la generalización de los resultados. La segunda limitación se relaciona con el instrumento de medición utilizado, basado en el autoinforme, lo que puede introducir sesgos derivados de la deseabilidad social.

CAPITULO PSICOLOGÍA

REFERENCIAS

- Blanco, H., Ornelas, M., Tristán, J. L., Cocca, A., Mayorga-Vega, D., López-Walle, J., & Viciano, J. (2013). Editor for creating and applying computerise surveys [Arbitrado]. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 106, 935-940. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.105>
- Blanco, J. R., Rangel, Y. S., Jurado, P. J., Aguirre, S. I., Ornelas, M., Benavides, E. V., & Blanco, H. (2023). Actividad física, imagen corporal y bienestar psicológico en universitarios mexicanos. *Retos Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 47, 720-728. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.93828>
- Dehkordi, A. G. (2011). The comparison between athlete females and non-athlete females regarding to general health, mental health, and quality of life. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1737-1741. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.361>
- García-Alandete, J. (2014). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *En-Claves del Pensamiento*, 8(16), 13-29.
- Hernández-Sampieri, R. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw- Hill.
- Jurado, P. J., Benitez, Z. P., Mondaca, F., Rodríguez-Villalobos, J., & Blanco, J. R. (2017). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Bienestar

Psicológico de Ryff en universitarios mexicanos [Indexado]. *Acta Universitaria*, 27(5), 76-82. <https://doi.org/10.15174/au.2017.1648>

Rangel, Y. S., Mayorga-Vega, D., Peinado, J. E., & Barrón, J. C. (2017). Actividad física, autoconcepto físico y bienestar psicológico en estudiantes universitarias mexicanas [Indexado]. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(2), 61-69.

Ross-Arguelles, G. D. L. P., Salgado-Ortiz, K. I., Fernandez-Nistal, M. T., & Lopez-Valenzuela, M. I. (2019). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Educación y Ciencia*, 8(51), 58-63.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Ryff, C. D. (2013). Eudaimonic well-being and health: Mapping consequences of self-realization. En A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 77-98). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14092-005>

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. Retrieved 17 de junio de 2022 from <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Seligman, M. E. P. (2008). Positive Health. *International Association of Applied Psychology*, 57, 3-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00351.x>

RESEÑA AUTORES

EDGAR BORUNDA ZUECK

Maestro en Mercadotecnia y docente en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua; con interés en publicar sobre el Bienestar Psicológico, Ansiedad y Auto concepto físico principalmente en estudiantes universitarios; actualmente estudia un Doctorado en Ciencias de la Cultura Física y es becario del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).

HUMBERTO BLANCO VEGA

Doctor en Actividad Física y Salud, profesor investigador de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, integrante del Cuerpo Académico UACH-CA 101 “Innovación Educativa”, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel III, cuenta con publicaciones en temas como: la autoeficacia, el autoconcepto, el bienestar psicológico, la imagen corporal, motivación hacia la actividad física y resiliencia, entre otros.

PERLA JANNET JURADO GARCÍA

Doctora en Ciencias de la Cultura Física, profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, líder del Cuerpo Académico UACH-CA-135 “Factores Personales y Calidad de Vida”, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I, cuenta con publicaciones en temas como: Burnout académico, barreras para la práctica de ejercicio

físico, bienestar psicológico, autoeficacia, imagen corporal, motivación hacia la actividad física, estilos atributivos y resiliencia, entre otros.

JESÚS ENRIQUE PEINADO PÉREZ

Doctor en Actividad Física y Salud, profesor investigador de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, líder del Cuerpo Académico UACH-CA-101: “Innovación Educativa”, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II, cuenta con publicaciones en temas como: la autoeficacia, el autoconcepto, el bienestar psicológico y la imagen corporal, entre otros.

AGRADECIMIENTOS

Nuestro más sincero agradecimiento al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por el valioso apoyo financiero al otorgar una beca al primer autor de esta investigación.

**EL IMPACTO DEL DEPORTE EN LA ANSIEDAD DE LAS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIAS: UN ESTUDIO REVELADOR**

**THE IMPACT OF SPORTS ON ANXIETY IN FEMALE UNIVERSITY STUDENTS: A
REVEALING STUDY**

Humberto Blanco Vega
Carlos Javier Ortiz Rodríguez
Jesús Enrique Peinado Pérez
Edgar Borunda Zueck
Universidad Autónoma de Chihuahua
México

Investigación Descriptiva

RESUMEN

El objetivo de esta investigación consistió en identificar las diferencias y similitudes en los síntomas de ansiedad entre estudiantes universitarias, tanto deportistas como no deportistas, mediante el uso de la versión en español del Inventario de Trastornos de Ansiedad Generalizada (GADI) modificado por Blanco et al. (2022). La investigación se enfoca primordialmente en un estudio descriptivo que busca abordar la pregunta: ¿En qué aspectos las mujeres deportistas experimentan niveles de ansiedad diferentes a las no deportistas y viceversa? El estudio incluyó la participación de 295 mujeres

universitarias, entre las cuales 145 (49.2%) eran deportistas y 150 (50.8%) no practicaban deporte. Todas estudiantes de las licenciaturas en el área de Cultura Física ofrecidas por la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), con edades comprendidas entre los 18 y 25 años, con una edad promedio de 20.3 años y una desviación estándar de 1.7 años. La muestra se seleccionó mediante muestreo por conveniencia. Los análisis de varianza realizados revelaron que las mujeres no deportistas reportaron niveles de ansiedad más altos en los tres factores estudiados: síntomas cognitivos, trastornos del sueño y síntomas somáticos en comparación con las mujeres deportistas. Esto sugiere que la práctica de actividad físico-deportiva puede tener beneficios para la salud mental de las jóvenes. Por lo tanto, sería importante considerar la actividad físico-deportiva como un factor positivo para la salud.

PALABRAS CLAVE

Deporte, ansiedad, estudiantes universitarias, salud mental, actividad física.

ABSTRACT

The objective of this research was to identify the differences and similarities in anxiety symptoms between female university students, both athletes and non-athletes, using the Spanish version of the Generalized Anxiety Disorder Inventory (GADI) modified by Blanco et al. (2022). The research primarily focuses on a descriptive study that seeks to address the question: In what aspects do female athletes experience different levels of anxiety compared to non-athletes and vice versa? The study included the participation of 295 female university students, of which 145 (49.2%) were athletes and 150 (50.8%) did

CAPITULO PSICOLOGÍA

not practice sports. All were students of the Physical Culture degree programs offered by the Autonomous University of Chihuahua (UACH), aged between 18 and 25 years, with an average age of 20.3 years and a standard deviation of 1.7 years. The sample was selected through convenience sampling. The variance analyses revealed that non-athlete women reported higher levels of anxiety in the three factors studied: cognitive symptoms, sleep disorders, and somatic symptoms compared to athlete women. This suggests that engaging in physical-sport activity may have benefits for young women's mental health. Therefore, it would be important to consider physical-sport activity as a positive factor for health.

KEYWORDS

Sports, anxiety, female university students, mental health, physical activity.

INTRODUCCIÓN

El Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG) se encuentra entre los diagnósticos más comunes que reportan los psiquiatras, el cual impacta fuertemente en la calidad de vida de las personas (Prete et al., 2021). La Organización Mundial de la Salud (2020) afirma que de acuerdo con las cifras proporcionadas por el Instituto de Sanimetría y Evaluación Sanitaria, la población mundial con trastornos de ansiedad en 2019 fue de 301 millones de personas, entre ellos 58 millones de niños y adolescentes. Además, la Organización Panamericana de la Salud (2018) en su publicación sobre la carga de los trastornos mentales en la región de las Américas reporta que los trastornos de ansiedad

son el segundo trastorno mental más discapacitante en la mayoría de los países de esta región.

La Asociación Americana de Psiquiatría en su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) define el TAG como ansiedad y preocupación excesivas, sobre una serie de eventos; presentando síntomas como inquietud, excitación o nerviosismo, fatigarse fácilmente, dificultad para concentrarse, irritabilidad, tensión muscular, alteración del sueño. Además, muchas personas con TAG también experimentan síntomas somáticos, como: sudoración, náuseas, diarrea y una respuesta de sobresalto exagerada, síntomas de hiperactivación autónoma, tales como: frecuencia cardíaca acelerada, dificultad para respirar o mareos; aunado a esto, la preocupación excesiva perjudica la capacidad del individuo para hacer las cosas de forma rápida y eficiente, ya sea en casa o en el trabajo, por lo que contribuye al deterioro significativo en áreas sociales u ocupacionales (American Psychiatric Association, 2013).

Así pues, los síntomas y trastornos de ansiedad son muy prevalentes y costosos, sin embargo, diversos estudios afirman que la actividad física puede prevenir el desarrollo de los síntomas (McDowell et al., 2019; Menéndez y Becerra, 2020).

Por otro lado, en varias investigaciones se ha encontrado que el TAG con mayor prevalencia se encuentra entre las mujeres (Gaitán-Rossi et al., 2021; Preti et al., 2021; Ruscio et al., 2017).

Resultados que también concuerdan con los reportados por la OMS, quien confirma que, al igual que la depresión, los trastornos de ansiedad son más comunes

CAPITULO PSICOLOGÍA

entre las mujeres que entre los hombres (4.6% en comparación con el 2.6% a nivel mundial); y en la Región de las Américas, se estima que hasta el 7.7% de la población femenina padece trastorno de ansiedad, mientras que los hombres, el 3.6% (Organización Mundial de la Salud, 2017).

En el ámbito deportivo también se ha reportado que existe una tendencia al incremento de los índices de ansiedad en el grupo de mujeres, sin embargo, se debe considerar la importancia de la praxis deportiva y de la influencia de factores extrínsecos e intrínsecos en las variaciones emocionales (Menéndez y Becerra, 2020; Rodríguez y Ruiz, 2006). Por lo que, es esencial reconocer, tratar y resolver cualquier problema psicológico, ya que puede afectar negativamente el rendimiento físico de un individuo. Esto es particularmente relevante cuando se busca una victoria, ya sea personal o deportiva, ya que, para cualquier individuo que aspire a mejorar físicamente, es crucial mantener un equilibrio saludable entre la mente y el cuerpo (Zaldívar, 2021).

El objetivo principal de esta investigación consiste en identificar las diferencias y similitudes en los síntomas de ansiedad entre estudiantes universitarias, tanto deportistas como no deportistas, mediante el uso de la versión en español del Inventario de Trastornos de Ansiedad Generalizada (GADI) modificado por Blanco et al. (2022). Este estudio busca proporcionar información relevante sobre un fenómeno social actual y significativo, que ha sido exhaustivamente investigado en países como Estados Unidos, pero que ha recibido menos atención en México, particularmente en la región norte. Se aspira a contribuir en parte a cerrar esta brecha de conocimiento.

La investigación se enfoca primordialmente en un estudio descriptivo que busca abordar la pregunta: ¿En qué aspectos las mujeres deportistas experimentan niveles de ansiedad diferentes a las no deportistas y viceversa?

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

El estudio incluyó la participación de 295 mujeres universitarias, entre las cuales 145 (49.2%) eran deportistas y 150 (50.8%) no practicaban deporte. Todas eran estudiantes de licenciaturas en el área de Cultura Física ofrecidas por la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), con edades comprendidas entre los 18 y 24 años, con una edad promedio de 20.3 años y una desviación estándar de 1.7 años. La muestra se seleccionó mediante muestreo por conveniencia, con el propósito de representar adecuadamente a las estudiantes de las licenciaturas en el área de Cultura Física impartidas en la UACH.

Los criterios de inclusión establecidos fueron: (1) ausencia de discapacidades que impidieran completar el cuestionario y (2) consentimiento informado de las participantes. El único criterio de exclusión fue la falta de respuesta a todos los ítems del cuestionario.

INSTRUMENTO

El instrumento utilizado para evaluar la intensidad de la ansiedad fue el Inventario de Trastornos de Ansiedad Generalizada (GADI) en su versión en español, adaptada por Blanco et al. (2022). Se trata de un cuestionario tipo Likert asistido por computadora

CAPITULO PSICOLOGÍA

(Figura 1), compuesto por 15 ítems que se agrupan en tres factores: síntomas cognitivos (5 ítems), trastornos del sueño (2 ítems) y síntomas somáticos (8 ítems). Los participantes deben seleccionar entre 11 posibles respuestas que indican la frecuencia con la que han experimentado cada uno de los aspectos planteados.

La confiabilidad evaluada mediante el Coeficiente Alpha de Cronbach de acuerdo con Blanco et al. (2022) es de .86 para el factor síntomas cognitivos, .71 para el factor que evalúa los trastornos de sueño y .91 para el factor de síntomas somáticos.

Además de las preguntas destinadas a recopilar los datos demográficos de cada participante, se formuló una pregunta específica para determinar si las participantes practicaban deporte. La pregunta fue: ¿Practicas un deporte de forma constante a manera de entrenamiento (por lo menos 4 horas a la semana) y con fines competitivos? las opciones de respuesta eran SÍ/NO. En caso de una respuesta afirmativa, se procedía a la siguiente pregunta para conocer qué deporte practicaban.

Figura 1:

Ejemplo de respuesta para los ítems del cuestionario.



VARIABLE EXPLICATIVA

PRÁCTICA DEPORTIVA: Se clasifica en dos categorías, deportista (aquellas mujeres que practican un deporte de forma constante a manera de entrenamiento y con fines competitivos) y no deportista.

VARIABLES DE RESPUESTA

SÍNTOMAS COGNITIVOS. Promedio simple obtenido de las respuestas a los ítems: 1, 2, 12, 14 y 15 del Inventario de Trastornos de Ansiedad Generalizada (GADI) de Blanco et al. (2022).

TRASTORNOS DEL SUEÑO. Promedio simple obtenido de las respuestas a los ítems: 3 y 9 del Inventario de Trastornos de Ansiedad Generalizada (GADI) de Blanco et al. (2022).

CAPITULO PSICOLOGÍA

SÍNTOMAS SOMÁTICOS. Promedio simple obtenido de las respuestas a los ítems: 4, 5, 6, 7, 8, 19, 11 y 13 del Inventario de Trastornos de Ansiedad Generalizada (GADI) de Blanco et al. (2022).

DISEÑO

Descriptivo, no experimental y transversal. No existen ni manipulación intencional ni asignación al azar, y se investigan datos obtenidos en un tiempo único, con el objetivo de describir variables y analizar su incidencia o interrelación en un momento dado (Hernández-Sampieri, 2023).

PROCEDIMIENTO

Una vez obtenido el permiso de las autoridades educativas pertinentes, se invitó a las estudiantes de las licenciaturas en el área de Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua a participar en el estudio. Aquellas que aceptaron participar firmaron la carta de consentimiento correspondiente. Posteriormente, se aplicó la versión en español del Inventario de Trastornos de Ansiedad Generalizada (GADI) de Blanco et al. (2022), utilizando una computadora personal en una sesión de aproximadamente 30 minutos, llevada a cabo en los laboratorios o centros de cómputo de la UACH.

Al inicio de cada sesión, se realizó una breve introducción sobre la importancia de la investigación y se proporcionaron instrucciones sobre cómo acceder al instrumento. Se solicitó a las participantes que respondieran con la mayor sinceridad posible y se les garantizó la confidencialidad de los datos recopilados. Las instrucciones para responder

estaban disponibles en las primeras pantallas, antes del primer ítem del cuestionario. Al finalizar la sesión, se agradeció a las participantes por su colaboración.

Una vez aplicado el instrumento, se recopilaron los resultados utilizando el módulo generador de resultados del editor de escalas versión 2.0 (Blanco et al., 2013).

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

Para examinar las diferencias entre mujeres deportistas y no deportistas en relación con la presencia o ausencia del trastorno por ansiedad generalizada, así como su intensidad en los factores síntomas cognitivos, trastornos del sueño y síntomas somáticos, se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos para las tres variables de respuesta (síntomas cognitivos, trastornos del sueño y síntomas somáticos). Después de verificar que los datos cumplían con los supuestos de los análisis estadísticos paramétricos, se realizó un análisis multivariante de varianza (MANOVA), seguido de análisis de varianza univariados (ANOVAs).

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS versión 21.0 para Windows. Se estableció un nivel de significación estadística en $p=.05$. El tamaño de los efectos se estimó mediante la eta cuadrado (η^2).

La Tabla 1 presenta las medias y las desviaciones estándar de los puntajes en los factores de síntomas cognitivos, trastornos del sueño y síntomas somáticos, así como los resultados del MANOVA y los ANOVAs subsiguientes. Los resultados del MANOVA indicaron diferencias significativas globales en las puntuaciones de ansiedad de acuerdo con la variable práctica deportiva (Lambda de Wilks = .727; $p < .001$). Los ANOVAs

CAPITULO PSICOLOGÍA

posteriores revelaron que las mujeres no deportistas reportaron niveles de ansiedad más altos en los tres factores estudiados: síntomas cognitivos ($F = 106.195$, $p < .001$), trastornos del sueño ($F = 23.302$, $p < .001$) y síntomas somáticos ($F = 33.184$, $p < .001$) en comparación con las mujeres deportistas. Esto sugiere que la práctica de actividad físico-deportiva puede tener beneficios para la salud mental de las jóvenes. Por lo tanto, sería importante considerar la actividad físico-deportiva como un factor positivo para la salud.

Tabla 7

Análisis de varianza para los factores de ansiedad de acuerdo la variable práctica deportiva.

	Práctica Deportiva		F	η^2
	No deportista N=150	Deportista N=145		
Síntomas cognitivos	4.54 (1.87)	2.41 (1.68)	106.195***	.266
Trastornos del sueño	4.24 (2.66)	2.87 (1.98)	23.302***	.079
Síntomas somáticos	2.75 (2.08)	1.53 (1.49)	33.184***	.102

Nota. * = $p < .05$ ** = $p < .01$ *** = $p < .001$. La desviación estándar aparece entre paréntesis debajo de cada media

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos y su análisis, considerando que el objetivo principal de este estudio fue identificar las diferencias y similitudes en los síntomas de ansiedad entre estudiantes universitarias deportistas y no deportistas, utilizando la versión en español del Inventario de Trastornos de Ansiedad Generalizada (GADI) modificado por Blanco y colaboradores (2022), se puede concluir que las estudiantes universitarias que no practican deportes reportaron niveles significativamente más altos de ansiedad en los tres factores evaluados: síntomas cognitivos, trastornos del sueño y síntomas somáticos, en comparación con sus compañeras deportistas. Esto indica que la práctica regular de actividad física y deportiva puede tener un efecto positivo en la salud mental de las jóvenes, ayudándolas a manejar mejor los síntomas de ansiedad.

Este hallazgo sugiere que la actividad físico-deportiva no solo es beneficiosa para la salud física, sino también para el bienestar psicológico. Por lo tanto, es crucial considerar la promoción de la actividad física como una estrategia efectiva para mejorar la salud mental de las estudiantes universitarias.

Las implicaciones prácticas de este estudio son claras y significativas. Fomentar la práctica deportiva entre las estudiantes universitarias podría ser una medida efectiva para reducir los niveles de ansiedad, lo cual, a su vez, podría tener un impacto positivo en su rendimiento académico y en su calidad de vida en general. Implementar programas de actividad física en las universidades podría ser una estrategia valiosa para apoyar el bienestar integral de las estudiantes.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Por último, cuando menos dos limitaciones están presentes en este trabajo. La primera es que las participantes son solo estudiantes universitarias chihuahuenses de licenciaturas en el área de Cultura Física, lo que supone una amenaza para la posibilidad de generalizar estos resultados. Ampliar la muestra es un área de trabajo de cara al futuro. La segunda limitación proviene del propio instrumento de medición, que se basa en el autoinforme y que por ello puede contener los sesgos que se derivan de la deseabilidad social.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425657>
- Blanco, H., Ornelas, M., Tristán, J. L., Cocca, A., Mayorga-Vega, D., López-Walle, J., & Viciano, J. (2013). Editor for creating and applying computerise surveys [Arbitrado]. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 106, 935-940. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.105>
- Blanco, L. H., Díaz-Leal, A. C., Blanco, H., Aguirre, S. I., Blanco, J. R., Nájera, R. J., & Jurado, P. J. (2022). Evidencias de validez y confiabilidad del Inventario de Trastornos de Ansiedad Generalizada en universitarios mexicanos. *Ansiedad y Estrés*, 28(2), 138-144.
- Gaitán-Rossi, P., Pérez-Hernández, V., Vilar-Compte, M., & Teruel-Belismelis, G. (2021). Prevalencia mensual de trastorno de ansiedad generalizada durante la pandemia

por Covid-19 en México. *Salud Pública de México*, 63(4), 478-485.
<https://doi.org/10.21149/12257>

Hernández-Sampieri, R. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw- Hill.

McDowell, C., Dishman, R. K., Gordon, B., & Herring, M. P. (2019). Physical Activity and Anxiety: A Systematic Review and Meta-analysis of Prospective Cohort Studies. *American Journal of Preventive Medicine*, 57(4), 545-556.
<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2019.05.012>

Menéndez, D. E., & Becerra, A. (2020). Ansiedad en deportistas jóvenes: un estudio comparativo entre hombres y mujeres. *Horizonte sanitario*, 19(1), 127-135.
<https://doi.org/10.19136/hs.a19n1.3398>

Organización Mundial de la Salud. (2017). Depresión y otros trastornos mentales comunes. Estimaciones sanitarias mundiales.
<https://iris.paho.org/handle/10665.2/34006>

Organización Mundial de la Salud. (2020). Depresión y otros trastornos mentales comunes. Estimaciones sanitarias mundiales.
<https://iris.paho.org/handle/10665.2/34006>

Organización Panamericana de la Salud. (2018). *La carga de los trastornos mentales en la Región de las Américas*. Organización Panamericana de la Salu.

CAPITULO PSICOLOGÍA

https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49578/9789275320280_spa.pdf?sequence=9

Preti, A., Demontis, R., Cossu, G., Kalcev, G., Cabras, F., Moro, M. F., . . . Carta, M. G. (2021). The lifetime prevalence and impact of generalized anxiety disorders in an epidemiologic Italian National Survey carried out by clinicians by means of semi-structured interviews. *BMC Psychiatry*, 21(1), 4-11. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03042-3>

Rodríguez, A., & Ruiz, S. (2006). Práctica Deportiva Y Ansiedad En La Adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 93-106.

Ruscio, A. M., Hallion, L. S., Lim, C. C. W., Aguilar-Gaxiola, S., Al-Hamzawi, A., Alonso, J., . . . Scott, K. M. (2017). Cross-sectional comparison of the epidemiology of DSM-5 generalized anxiety disorder across the globe. *JAMA Psychiatry*, 74(5), 465-475. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2017.0056>

Zaldívar, M. (2021). El impacto de la ansiedad en deportistas profesionales. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*(35), 1-17. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2942>

RESEÑA AUTORES

HUMBERTO BLANCO VEGA

Doctor en Actividad Física y Salud, profesor investigador de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua,

integrante del Cuerpo Académico UACH-CA 101 “Innovación Educativa”, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel III, cuenta con publicaciones en temas como: la autoeficacia, el autoconcepto, el bienestar psicológico, la imagen corporal, motivación hacia la actividad física y resiliencia, entre otros.

CARLOS JAVIER ORTIZ RODRÍGUEZ

Doctor en Creatividad e Innovación Educativa, docente en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, se ha desempeñado como Director del Instituto Municipal de Cultura Física y Deporte de Chihuahua, Jefe de Enseñanza de Secundarias Generales, Coordinador deportivo del Departamento de Secundarias Federales de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, Subdirector del Instituto Chihuahuense del Deporte y actualmente como Director de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la UACH.

JESÚS ENRIQUE PEINADO PÉREZ

Doctor en Actividad Física y Salud, profesor investigador de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, líder del Cuerpo Académico UACH-CA-101: “Innovación Educativa”, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II, cuenta con publicaciones en temas como: la autoeficacia, el autoconcepto, el bienestar psicológico y la imagen corporal, entre otros.

CAPITULO PSICOLOGÍA

EDGAR BORUNDA ZUECK

Maestro en Mercadotecnia y docente en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua; con interés en publicar sobre el Bienestar Psicológico, Ansiedad y Auto concepto físico principalmente en estudiantes universitarios; actualmente estudia un Doctorado en Ciencias de la Cultura Física y es becario del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).

AGRADECIMIENTOS

Nuestro más sincero agradecimiento al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por el valioso apoyo financiero al otorgar una beca al cuarto autor de esta investigación.

**EN LOS OJOS DE LA ADOLESCENCIA: DIFERENCIAS DE
AUTOCONCEPTO ENTRE SEXOS EN MÉXICO**

**IN THE EYES OF ADOLESCENCE: DIFFERENCES IN SELF-CONCEPT BETWEEN
THE SEXES IN MEXICO**

Raúl Alejandro Hernández Fierro
Martha Ornelas Contreras
Carolina Jiménez Lira
Carlos Javier Ortiz Rodríguez
Universidad Autónoma de Chihuahua
México

Investigación Descriptiva

RESUMEN

El propósito de la siguiente investigación fue la comparación del autoconcepto dimensional entre hombres y mujeres adolescentes escolarizados mexicanos. Se contó con una muestra de 233 adolescentes de la ciudad de Chihuahua México, de los cuales 127 son mujeres y 106 son hombres, entre los 15 y los 18 años. El enfoque fue de tipo cuantitativo de diseño descriptivo y transversal, el instrumento utilizado fue el Cuestionario de Autoconcepto Dimensional AUDIM de Blanco et al. (2022). El análisis multivariante de varianza (MANOVA) arroja como resultado que los hombres tienden a tener una percepción mayor en las dimensiones de autoconcepto personal, físico y

CAPITULO PSICOLOGÍA

académico en contraste con las mujeres. Los descubrimientos de este estudio permiten observar que es necesario el desarrollo de programas orientados a mejorar el autoconcepto físico en adolescentes escolarizados considerando las diferencias entre sexos.

PALABRAS CLAVES

Adolescencia, autoconcepto, sexos, Cuestionario AUDIM, estudiantes.

ABSTRACT

The purpose of the following research was the comparison of the dimensional self-concept between Mexican male and female school-aged adolescents. A sample of 233 adolescents from the city of Chihuahua, Mexico, was used, of which 127 are female and 106 are male, between 15 and 18 years old. The approach was quantitative, descriptive and cross-sectional design, the instrument used was the AUDIM Dimensional Self-Concept Questionnaire by Blanco et al. (2022). The multivariate analysis of variance (MANOVA) shows that men tend to have a greater perception in the dimensions of personal, physical, and academic self-concept in contrast to women. The findings of this study allow us to observe that it is necessary to develop programs aimed at improving in physical self-concept in school-aged adolescents considering the differences between sexes.

KEYWORDS

Adolescence, self-concept, sexes, AUDIM Questionnaire, students.

INTRODUCCIÓN

El periodo de la adolescencia comprendido entre los 10 y los 19 años, representa un momento crucial en el desarrollo humano en el que se establecen los cimientos para una buena salud (Borrás, 2014).

La adolescencia es una etapa marcada por cambios psicosociales importantes; en esta etapa el adolescente asume la formación de la propia identidad, por lo que el desarrollo del autoconcepto el cual se considera el elemento central que da forma a la personalidad se afianza en esta etapa de vida (Delgado et al., 2013; Morales-Quizhpi et al., 2021).

El autoconcepto puede definirse como la percepción que una persona tiene sobre sí misma, el cual se va desarrollando durante las diferentes etapas de la vida, además depende de las interacciones sociales y el contexto en el que cada individuo se desenvuelve (Pulido et al., 2023).

El autoconcepto ha sido analizado desde una perspectiva multidimensional y es un indicador de satisfacción personal y bienestar psicológico; por lo que, se ha descrito como un constructo teórico fuertemente relacionado con la adecuación social y psicológica a través del cual se desarrolla la capacidad de regulación de sentimientos y pensamientos (Pabago, 2021; Ramos-Díaz et al., 2017). El autoconcepto se concibe desde las percepciones, impresiones y sensaciones que con el paso del tiempo apoyan la configuración de la idea que una persona crea de sí misma como un ser físico, social y espiritual a partir de la propia valoración de las experiencias, la interpretación del

CAPITULO PSICOLOGÍA

entorno, las relaciones con el medio y la evaluación de personas significativas (Cardozo et al., 2023; Hapsari et al., 2023; Shavelson et al., 1976).

La construcción del autoconcepto es fundamental, ya que este proceso depende de un conjunto de habilidades cognitivas esenciales como la percepción, la concentración y la memoria, además, influye en cómo estos elementos se combinan con los condicionamientos personales para formar nuevas estructuras de pensamiento, de esta manera el autoconcepto no solo guía la manera en que interpretamos y organizamos la información, sino que también juega un papel crucial en la generación y adaptación de nuevas ideas (Quintero, 2020).

De acuerdo a los resultados obtenidos por Campo (2014) y Pichardo y Amezcua (2001), es posible observar comportamientos en la infancia que están relacionados con un autoconcepto alto o bajo, en los cuales se señala que un niño con una autoestima negativa desarrollará desconfianza tanto en sí mismo como en las demás personas, manifestando actitud crítica y escasa creatividad y pudiendo incluso exhibir conductas agresivas, por otro lado, los niños con un autoconcepto alto tienden a mostrar menos comportamientos de retraimiento, aislamiento y timidez en sus interacciones sociales, además de prevenir la aparición de comportamientos indicativos de inadaptación personal, tales como la ansiedad, la depresión, los sentimientos de rechazo o el estrés frente a situaciones cotidianas.

En numerosas investigaciones en el área de la psicología el autoconcepto ha sido analizado debido a su capacidad para predecir el comportamiento de las personas, así como sus efectos en los resultados cognitivos y emocionales (Fernández et al., 2011).

OBJETIVO

El propósito de esta investigación es analizar y contrastar los perfiles de autoconcepto en adolescentes escolarizados mexicanos (hombres y mujeres). Este estudio es de tipo descriptivo y se centra en dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Hay dimensiones concretas del autoconcepto (autoconcepto físico, personal, social y académico) en las que los hombres se perciben a sí mismos de manera más positiva que las mujeres y viceversa?

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

En este estudio participaron un total de 233 adolescentes de la ciudad de Chihuahua México, inscritos en planteles escolares de nivel medio superior, de los cuales 127 fueron mujeres y 106 hombres, con edades entre los 15 y los 18 años. La selección de la muestra fue a través de muestreo por conveniencia, bajo los siguientes criterios de inclusión: primero, la ausencia de discapacidad que dificulte contestar el cuestionario, segundo, el consentimiento informado del padre o tutor y del adolescente. Se consideró como criterio de exclusión el no responder a la totalidad de las preguntas del cuestionario.

INSTRUMENTO

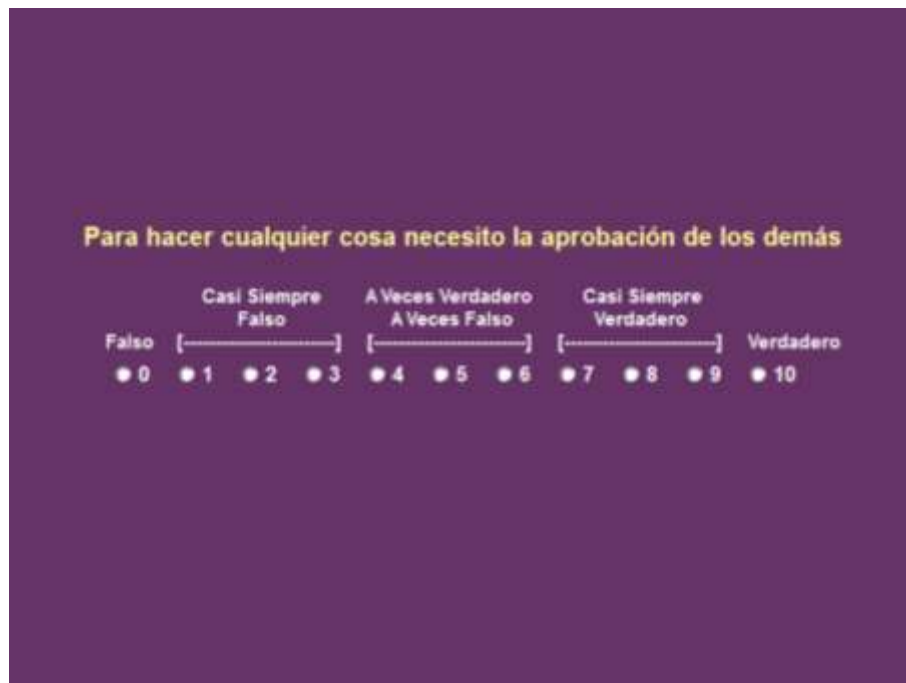
El cuestionario de autoconcepto dimensional (AUDIM-M) de Blanco et al. (2022) es una escala tipo Likert compuesta por 15 ítems relacionados con la persona. Los participantes responden en una escala del 0 al 10 (falso 0, casi siempre falso 1, 2 y 3, a

CAPITULO PSICOLOGÍA

veces verdadero, a veces falso 4, 5 y 6, casi siempre verdadero 7, 8 y 9 y verdadero 10) de acuerdo con el grado de aceptación del enunciado con cada uno de los aspectos propuestos (eligiendo la respuesta que mejor se adapte a su persona). Los ítems del cuestionario se agrupan en cuatro factores: autoconcepto personal (6 ítems), autoconcepto físico (4 ítems), autoconcepto social (3 ítems) y autoconcepto académico (2 ítems).

Figura 1

Ejemplo de enunciado y respuestas de los ítems del cuestionario.



VARIABLE EXPLICATIVA

GÉNERO: Hombres y Mujeres.

VARIABLES DE RESPUESTA

AUTOCONCEPTO PERSONAL. Promedio ponderado obtenido de las respuestas a los ítems: 4, 6, 7, 11, 12 y 14 del Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM-M) de Blanco et al. (2022).

AUTOCONCEPTO FÍSICO. Promedio ponderado obtenido de las respuestas a los ítems: 1, 9, 10 y 15 del Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM-M) de Blanco et al. (2022).

AUTOCONCEPTO SOCIAL. Promedio ponderado obtenido de las respuestas a los ítems: 2, 3 y 8 del Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM-M) de Blanco et al. (2022).

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO. Promedio ponderado obtenido de las respuestas a los ítems: 5 y 13 del Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM-M) de Blanco et al. (2022).

DISEÑO

Este estudio sigue un enfoque descriptivo de diseño no experimental y de carácter transversal. No se efectúan manipulaciones intencionales de las variables ni se asignan sujetos de manera aleatoria. En su lugar, se recopilan y analizan datos en un solo punto temporal. El propósito de esta metodología es proporcionar una descripción detallada de las variables y examinar su incidencia o interrelación en ese momento específico (Hernández-Sampieri, 2023).

CAPITULO PSICOLOGÍA

PROCEDIMIENTO

Al principio del estudio para obtener el consentimiento informado, se contactó a las autoridades educativas y los directivos de los diversos planteles de educación media superior que fueron seleccionadas, para brindarles información sobre el estudio a realizar. Después de obtener el consentimiento de las autoridades educativas y los padres o tutores, se convocó a los estudiantes a participar en la investigación. Los participantes respondieron el Cuestionario de Autoconcepto Dimensional AUDIM-M en un equipo de cómputo, al principio se muestra una pantalla en la cual aparecen dos opciones para elegir y dar su asentimiento informado: “Sí quiero” o “No quiero”. Al elegir “Si quiero” se da inicio al cuestionario, quienes elegían “No quiero”, el sistema se encargaba de cerrar el cuestionario.

Antes de comenzar con el cuestionario, se les explicó a los participantes sobre la importancia del estudio, además se facilitó orientación de como navegar por el instrumento, el cual se concluyó durante una sesión de 30 minutos. Se aseguró la confidencialidad de las respuestas de los estudiantes, por lo tanto, se les pidió total honestidad al responder, al término de la sesión se les agradeció por participar en la investigación.

Los resultados fueron recopilados utilizando el módulo generador de resultados del editor de escala versión 2.0 (Blanco et al., 2013).

Es importante destacar que este estudio recibió la aprobación del Comité Científico de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

Se realizaron análisis estadísticos descriptivos, incluyendo medias y desviaciones estándar, para evaluar las cuatro variables de respuesta que abordan el autoconcepto en sus aspectos: personal, físico, social y académico. Después de confirmar que los datos cumplían con los requisitos necesarios para llevar a cabo análisis estadísticos paramétricos, se procedió a realizar un análisis multivariante de varianza (MANOVA), continuando con el análisis de varianza univariados (ANOVAs). Dichos análisis se llevaron a cabo con el propósito de examinar las posibles diferencias en la percepción del autoconcepto entre adolescentes de género femenino y masculino en las áreas de autoconcepto personal, físico, social y académico.

Se utilizó la eta cuadrada (η^2) para estimar el tamaño de los efectos. Todos los procedimientos estadísticos fueron ejecutados utilizando el software SPSS versión 21.0 para Windows, y se estableció un nivel de significación estadística en $p = .05$.

La Tabla 1 presenta las medias y desviaciones estándar de los puntajes en los factores de Autoconcepto Personal, Físico, Social y Académico, así como los resultados del MANOVA y los ANOVAs subsiguientes. El MANOVA reveló diferencias globales significativas en las dimensiones del autoconcepto según el género (Lambda de Wilks = .856; $p < .001$; $\eta^2 = .144$). Los ANOVAs posteriores indicaron que, en comparación con

CAPITULO PSICOLOGÍA

las mujeres, los hombres exhiben una percepción significativamente mejor en los factores de Autoconcepto Personal ($F = 19.780$, $p < .001$), Físico ($F = 33.510$, $p < .001$) y Académico ($F = 20.515$, $p < .001$). Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre géneros en el autoconcepto social.

Tabla 8

Análisis de varianza para los factores de autoconcepto de acuerdo la variable género.

	Género		F	η^2
	Mujer N=127	Hombre N=106		
Autoconcepto Personal	5.75 (1.55)	6.63 (1.45)	19.780***	.079
Autoconcepto Físico	5.38 (1.44)	6.44 (1.34)	33.510***	.127
Autoconcepto Social	6.83 (1.85)	6.92 (1.97)	2.692	.012
Autoconcepto Académico	5.78 (1.85)	6.92 (1.97)	20.515***	.082

Nota. * = $p < .05$ ** = $p < .01$ *** = $p < .001$. La desviación estándar aparece entre paréntesis debajo de cada media

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos y su análisis, se puede concluir que los adolescentes masculinos tienden a tener un autoconcepto personal, físico y académico más positivo en comparación con sus contrapartes femeninas. Sin embargo, en lo que

respecta al autoconcepto social, no se detectaron diferencias significativas entre los adolescentes de ambos sexos.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de diseñar intervenciones y programas educativos que consideren estas diferencias de género, promoviendo así un entorno educativo más equitativo y eficaz para todos los estudiantes. Es fundamental que estas intervenciones se enfoquen en fortalecer el autoconcepto de las adolescentes femeninas en las áreas donde se observan mayores disparidades, como el ámbito personal, físico y académico.

Los resultados de este estudio son consistentes con los hallazgos de investigaciones previas realizadas por autores como Blanco et al. (2015) y Franco et al. (2018), quienes también encontraron diferencias de género en la percepción del autoconcepto. Sin embargo, nuestros resultados solo coinciden parcialmente con los reportados por Jurado-García et al. (2018) lo que sugiere que las diferencias de género en el autoconcepto pueden variar según el contexto social.

Las diferencias observadas entre hombres y mujeres pueden explicarse en parte por el proceso de socialización, que lleva a desarrollar percepciones distintas sobre las tareas, actividades y roles que son considerados apropiados para cada género. Este proceso de socialización influye en las expectativas y creencias sobre el propio autoconcepto de manera diferenciada entre géneros, moldeando así las percepciones individuales desde una edad temprana.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Finalmente, las diferencias en la percepción del autoconcepto entre hombres y mujeres sugieren que cualquier intervención diseñada para mejorar el autoconcepto debe considerar la variable de género. Es crucial adaptar las estrategias de intervención para abordar las necesidades específicas de cada género, promoviendo un desarrollo equitativo del autoconcepto. Además, se destaca la importancia de realizar más investigaciones sobre este tema en el contexto mexicano, ya que la mayoría de los estudios existentes se han llevado a cabo en otros contextos culturales. Incrementar la investigación local permitirá desarrollar intervenciones más contextualizadas y efectivas, que respondan mejor a las necesidades y realidades de los adolescentes mexicanos.

En resumen, este estudio aporta evidencia valiosa sobre las diferencias de género en el autoconcepto de los adolescentes y resalta la necesidad de enfoques educativos y de intervención que consideren estas diferencias para fomentar un desarrollo integral y equitativo en todos los estudiantes.

Para finalizar, en este trabajo se pueden observar dos limitaciones. La primera de ellas es que los participantes se restringen a adolescentes de la ciudad de Chihuahua, México lo que representa una posible restricción de generalizar estos resultados. Aumentar la muestra a otros contextos geográficos y demográficos representa una tarea a cumplir para futuros estudios. La segunda limitante se relaciona con el instrumento de medición aplicado, basado en autoinformes, lo que puede introducir sesgos procedentes de la deseabilidad social.

REFERENCIAS

- Blanco, H., Ornelas, M., Tristán, J. L., Cocca, A., Mayorga-Vega, D., López-Walle, J., & Viciano, J. (2013). Editor for creating and applying computerise surveys. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 106, 935 - 940.
- Blanco, J. R., Ornelas, M., Barrón-Luján, J. C., Franco-Gallegos, L. I., Aguirre, S. I., Blanco, H., . . . Jurado-García, P. J. (2022). Structure of the AUDIM-M Dimensional Self-Concept Questionnaire in Mexican Adolescents. *Children*, 9(60), 1 - 11.
- Blanco, J. R., Rodríguez-Villalobos, J. M., Barrón-Luján, J. C., & Medina, H. L. (2015). Self-concept in young mexicans, a omparison by gender. *American Journal of Applied Psychology*, 4(6), 163 - 165.
- Borrás, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico de Holguín*, 18(1), 5 - 7
- Campo, L. A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relaión con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17(31), 67 - 69.
<https://doi.org/10.17081/psico.17.31.422>
- Cardozo, L. A., Reina-Monroy, J. L., Florez-Escobar, W., Peña-Ibagón, J. C., Castillo-Daza, C. A., & Bonilla, D. A. (2023). Autoconcepto físico en estudiantes univeritarios: Generación de perfiles por clasificación jerárquica sobre componentes principales (Physical self-concept in university students: Generating

CAPITULO PSICOLOGÍA

profiles with hierarchical classification on principal components). *Retos*, 48, 167 - 177.

Delgado, B., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2013). Social anxiety and Self-concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 179 - 195.

Fernández, M. J. G., Contreras, O. R., González, I., & Abellán, J. (2011). El autoconcepto físico en educación secundaria. Diferencias en función del género y la edad. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*, 19(1), 199 - 212.

Franco, H., Blanco, H., Jurado-García, P. J., Aguirre, S. I., & Blanco, J. R. (2018). Invarianza factorial del cuestionario de autoconcepto dimensional AUDIM-M en hombres y mujeres universitarios mexicanos. *European Scientific Journal*, 14(29), 232 - 243.

Hapsari, H. I., Huang, M. C., & Kanita, M. W. (2023). Evaluating Self-concept measurements in adolescents: a systematic review. *Children*, 10(2), 399.

Hernández-Sampieri, R. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Jurado-García, P. J., Aguirre, S. I., Conchas, M., Mondca, F., Nájera, R. J., & Blanco, J. R. (2018). Autoconcepto físico, personal, social y académico en adolescentes chihuahuenses. *European Scientific Journal*, 34(14), 162 - 169.

- Morales-Quizhpi, J., Palacios-Madero, M. D., Conforme-Zambrano, E., & Arpi-Peñaloza, N. (2021). Autoconcepto del adolescente según sus características sociodemográficas y de los progenitores. *MASKANA*, 12(1), 16 - 25.
- Pabago, G. M. (2021). Una aproximación teórica al autoconcepto *Perspectivas: Revista Científica de la Universidad de Belgrano*, 4(2), 52-64.
- Pichardo, M. C., & Amezcua, J. A. (2001). Importancia del autoconcepto y el clima familiar en la adaptación personal. *Revista Galego-Portuguesa de psicloxía e educación*, 5(7), 181 - 191.
- Pulido, E. G., Redondo, M. P., Lora, L. J., & Jiménez, L. K. (2023). Medición del autoconcepto: Una revisión sistemática. *PSYKHE*, 32(1), 1 - 14.
- Quintero, K. T. (2020). Importancia del autoconcepto para la construcción del conocimiento. *Revista Scientific*, 5(16), 319 - 333.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., & Antonio-Aguirre, I. (2017). El autoconcepto y el bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia. *Psicología Educativa*, 23, 89 - 94.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407 - 441.

RESEÑA AUTORES

RAÚL ALEJANDRO HERNÁNDEZ FIERRO

Maestro Profesional en Psicomotricidad. Docente de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, interesado en investigación relacionada con autoconcepto, imagen corporal y actividad física. Actualmente es alumno del Doctorado en Ciencias de la Cultura Física y becario del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).

MARTHA ORNELAS CONTRERAS

Doctora en Actividad Física y Salud, profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, líder del Cuerpo Académico UACH-CA-121 “Desarrollo Personal, Actividad Física y Calidad de Vida”, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II, cuenta con publicaciones en temas como: la autoeficacia, el autoconcepto, el bienestar psicológico, los estilos atributivos y la imagen corporal, entre otros.

CAROLINA JIMÉNEZ LIRA

Doctora en Psicología por la Universidad de Carleton en Ottawa, Canadá. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Como investigadora, su interés se centra en la relación entre el desarrollo de las habilidades motrices y numéricas en preescolar. Ha participado en proyectos nacionales e internacionales creando nexos con investigadores

de América del Norte, Europa y América del Sur. Reconocida como Investigador Nacional Nivel I y miembro de la Mathematical Cognition and Learning Society.

CARLOS JAVIER ORTIZ RODRÍGUEZ

Doctor en Creatividad e Innovación Educativa, docente en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, se ha desempeñado como Director del Instituto Municipal de Cultura Física y Deporte de Chihuahua, Jefe de Enseñanza de Secundarias Generales, Coordinador deportivo del Departamento de Secundarias Federales de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, Subdirector del Instituto Chihuahuense del Deporte y actualmente como Director de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la UACH.

AGRADECIMIENTOS

Nuestro más sincero agradecimiento al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT) por el valioso apoyo financiero al otorgar una beca al primer autor de esta investigación.

**ENTRE ALGORITMOS Y EMOCIONES: LA IA Y LA ANSIEDAD EN LA
CIUDAD DE BOGOTÁ**

**BETWEEN ALGORITHMS AND EMOTIONS: AI AND ANXIETY IN THE CITY OF
BOGOTÁ**

Laura Alejandra Pasto-Castiblanco
Cindy Lorena Rincón-Gantiva
Sara Valentina Rodríguez-Montejo
Fundación universitaria de Ciencias de la Salud
Colombia-Bogotá

Investigación Descriptiva

RESUMEN

En Colombia, la investigación sobre la relación entre la ansiedad y el uso de inteligencia artificial (IA) en jóvenes es limitada. Aunque la IA está presente en diversas aplicaciones, no se ha explorado suficientemente cómo estas interacciones afectan el bienestar emocional, especialmente en jóvenes de Bogotá. Esta investigación psicométrica tiene como objetivo examinar la relación entre ansiedad y percepción de la IA en personas de 18 a 24 años, considerando su impacto en el bienestar emocional y las actividades cotidianas.

Para ello, se diseñó un cuestionario de 19 preguntas cualitativas que evalúan diferentes aspectos de esta relación. El análisis estadístico mostró una correlación positiva entre los ítems, con un alfa de Cronbach de 0.83 y 0.81, lo que evidencia una alta consistencia interna y validez del instrumento. En la etapa cualitativa, emergieron trece categorías que subrayan la necesidad de ajustes estructurales y sociales para abordar los efectos de la IA.

La validez de contenido obtenida refleja la capacidad del cuestionario para medir variaciones en la vida diaria en el contexto colombiano, adaptándose a las particularidades socioculturales. El uso de la IA facilita una perspectiva ecológica y ajustada, proporcionando datos relevantes para comprender cómo la interacción con estas tecnologías afecta a los jóvenes.

Esta investigación evidencia que la percepción y uso de IA influyen en la ansiedad, destacando la importancia de adaptar estos análisis a las necesidades individuales y culturales.

PALABRAS CLAVE

IA, ansiedad, jóvenes, estadística, neuropsicología.

ABSTRACT

In Colombia, research on the relationship between anxiety and the use of artificial intelligence (AI) in young people is limited. Although AI is present in various applications, there has been insufficient exploration of how these interactions affect emotional well-

CAPITULO PSICOLOGÍA

being, especially among young people in Bogotá. This psychometric research aims to examine the relationship between anxiety and the perception of AI in individuals aged 18 to 24, considering its impact on emotional well-being and daily activities.

To this end, a questionnaire of 19 qualitative questions was designed to assess different aspects of this relationship. Statistical analysis revealed a positive correlation between the items, with a Cronbach's alpha of 0.83 and 0.81, indicating high internal consistency and instrument validity. In the qualitative stage, thirteen categories emerged, highlighting the need for structural and social adjustments to address the effects of AI.

The content validity obtained reflects the questionnaire's capacity to measure variations in daily life within the Colombian context, adapting to sociocultural particularities. The use of AI facilitates an ecological and tailored perspective, providing relevant data to understand how interactions with these technologies affect young people.

This research demonstrates that the perception and use of AI influence anxiety, emphasizing the importance of adapting these analyses to individual and cultural needs.

KEYWORDS

AI, anxiety, youth, statistics, neuropsychology.

INTRODUCCIÓN

La ansiedad, definida como un estado emocional que oscila entre el miedo y la angustia, cumple una función protectora que actúa como alarma ante potenciales peligros. Sin embargo, en situaciones sociales, la ansiedad puede convertirse en un

trastorno cuando el individuo teme ser juzgado o evaluado negativamente, afectando significativamente su calidad de vida y sus relaciones interpersonales. La ansiedad social, o fobia social, es un trastorno caracterizado por un temor persistente a situaciones donde el individuo puede ser observado o evaluado por otros. Este miedo a la desaprobación pública puede llevar a una evitación significativa de interacciones sociales, afectando el bienestar y el desarrollo social del joven.

Estudios recientes indican que los trastornos de ansiedad social afectan aproximadamente al 7-13% de la población en algún momento de su vida, especialmente en jóvenes, quienes se encuentran en una etapa de desarrollo y exploración social. En el contexto de nuestra investigación, nos interesa examinar la interacción entre la inteligencia artificial y los jóvenes en la ciudad de Bogotá. Lo que nos lleva a preguntarnos cómo la interacción frecuente con inteligencia artificial (IA), redes sociales y chatbots podría influir en los niveles de ansiedad en los jóvenes. Dada la creciente interacción con tecnología y plataformas digitales, es relevante investigar cómo el uso frecuente de redes sociales y chatbots puede agravar esta ansiedad, generando un contraste entre la seguridad del entorno digital y la presión de la vida social real. Según la Asociación Americana de Psicología, el uso intensivo de plataformas digitales puede limitar las habilidades de interacción en entornos reales, generando una "barrera" social. Esto puede derivar en una ansiedad social agravada, debido al contraste entre las interacciones virtuales y las experiencias en persona, donde el escrutinio social es inmediato y menos predecible.

CAPITULO PSICOLOGÍA

A través de esta investigación, buscamos evaluar si la exposición continua a estas tecnologías incrementa la ansiedad social en jóvenes, y si podría estar contribuyendo a la aparición de un patrón de evitación en situaciones sociales en distintos ámbitos. En nuestra correlación de las preguntas planteadas en el test de IA y de ansiedad en jóvenes de Colombia entre 18 y 24 años, evidenciamos una correlación directa entre las preguntas, lo cual nos permite confirmar que los resultados planteados en la prueba son coherentes y eficientes para nuestra investigación.

Además, obtuvimos un alfa de Cronbach de 0.83 y 0.81, lo cual respalda positivamente la fiabilidad de nuestro cuestionario.

METODOLOGÍA

Se diseñó un cuestionario de 19 preguntas para evaluar la relación entre inteligencia artificial (IA) y ansiedad social en jóvenes, mediante un análisis exhaustivo de propiedades psicométricas que incluyó la validez del constructo y la consistencia interna. El análisis de correlación mostró una relación positiva entre las preguntas, lo cual confirma que el cuestionario está bien estructurado para que los jóvenes se identifiquen con él, aumentando así la precisión de los resultados.

ALPHA DE CRONBACH

La tabla muestra los coeficientes alfa de Cronbach obtenidos para las dimensiones de "Ansiedad Social" e "Inteligencia Artificial y Jóvenes" del cuestionario. En la dimensión de ansiedad social, las preguntas P2 a P8 alcanzaron un alfa de 0.83, mientras que, en la dimensión de inteligencia artificial y jóvenes, los ítems P1, P9-P19

obtuvieron un alfa de 0.81. Según los criterios de George y Mallery (2003), ambos valores se consideran "buenos", indicando una alta consistencia interna y, por lo tanto, una fiabilidad adecuada en ambas dimensiones. Estos resultados sugieren que las preguntas del cuestionario están bien diseñadas para evaluar consistentemente las variables de interés y que los participantes responden de manera coherente, lo que fortalece la validez de las mediciones en el estudio.

Esta consistencia interna respalda que el cuestionario es eficaz para evaluar la relación entre la ansiedad social y el uso de inteligencia artificial en jóvenes, proporcionando una base sólida para la investigación en esta área.

Dimensión	Items	α
Ansiedad social	P2,P3,P4,P5,P6,P7,P8	0.83 (Bueno)
Inteligencia artificial	P9,P10,P11,P13,P16,P1,P12,P14,P15,P17,P18,P19	0.81 (Bueno)

Figura 1. Cuadro "Alpha de Cronbach"

Nota: Base de datos Investigación sobre la Relación entre Ansiedad e Inteligencia Artificial en Jóvenes de Bogotá

KMO

Se llevó a cabo un análisis KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) con el objetivo de evaluar la adecuación de la correlación entre las preguntas para nuestra muestra. Este análisis nos permite identificar diferentes formas en que nuestras preguntas están relacionadas dentro de la investigación. Los resultados del KMO indican una predictibilidad excelente, lo que sugiere que la muestra es adecuada para su aplicación y estudio.

CAPITULO PSICOLOGÍA

En la imagen, se puede observar que las preguntas P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18 y P19 están clasificadas como excelentes en nuestra tabla. Esto nos permite evidenciar el verdadero impacto que existe entre la ansiedad social y el uso de la inteligencia artificial, así como evaluar la validez y confiabilidad de los resultados que esta investigación está ofreciendo sobre el tema.

```
> KMO(PREGUNTAS)
Kaiser-Meyer-Olkin factor adequacy
Call: KMO(r = PREGUNTAS)
Overall NKA = 0.9
MSA for each item =
  P1  P2  P3  P4  P5  P6  P7  P8  P9  P10  P11  P12  P13
0.91 0.91 0.89 0.92 0.93 0.90 0.91 0.92 0.76 0.82 0.86 0.85 0.81
  P14  P15  P16  P17  P18  P19
0.92 0.92 0.91 0.91 0.91 0.88
```

Figura 2. Imagen “KMO”

INACEPTABLE	ACEPTABLE	EXCELENTE
		P1, P2,P3, P4, P5, P6, P7,P8, P9, P11,P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19.

Nota: Elaboración propia (2024) programa Rstudio.

Figura 3. Cuadro “KMO resultados”

Nota: Base de datos Investigación sobre la Relación entre Ansiedad e Inteligencia Artificial en Jóvenes de Bogotá

TEST DE BARTLETT

En nuestro análisis del test de Bartlett, el valor P obtenido fue de 2.2e-16, lo que se traduce en 0,00000000000000022. Este resultado es fundamental para evaluar la hipótesis de correlación entre las variables estudiadas. Las hipótesis planteadas fueron:

- H_{0H_0H0} : Las variables no están correlacionadas ($X > 0.05$).

- HaH_aHa: Las variables están correlacionadas ($X < 0.05$).

Dado que 0,00000000000000022 es considerablemente menor que 0.05, podemos rechazar la hipótesis nula H_0H_0 y aceptar la hipótesis alternativa HaH_aHa. Esto indica que existe una correlación significativa entre las variables analizadas, lo que sugiere que los niveles de ansiedad social están efectivamente relacionados con el uso de inteligencia artificial, como se mencionó en los estudios previos.

Investigaciones han mostrado que el uso de tecnologías digitales, incluida la IA, puede exacerbar la ansiedad social, especialmente entre los jóvenes. Por ejemplo, un estudio encontró que la exposición constante a redes sociales y plataformas digitales está correlacionada con un aumento en la ansiedad y el ciberacoso. Por lo tanto, los datos estadísticos del test de Bartlett refuerzan la idea de que la ansiedad social y el uso de inteligencia artificial no sólo son relevantes en el contexto clínico, sino que también se entrelazan en la vida cotidiana de los jóvenes, lo que sugiere la necesidad de estrategias de intervención que aborden estas interacciones en el ámbito de la salud mental.

Esta evidencia estadística no sólo valida la correlación entre nuestras variables, sino que también subraya la importancia de investigar cómo la IA puede influir en la salud mental, brindando un marco para futuras investigaciones en el campo de la psicología

CAPITULO PSICOLOGÍA

```
> ##2.2 Test de Bartlett
> bartlett.test(PREGUNTAS)

Bartlett test of homogeneity of variances

data: PREGUNTAS
Bartlett's K-squared = 199.1, df = 18, p-value < 2.2e-16
```

Figura 4. Imagen “Test de Bartlett”

Nota: Elaboración propia (2024) programa Rstudio.

RESULTADOS

MATRIZ DE CORRELACIÓN

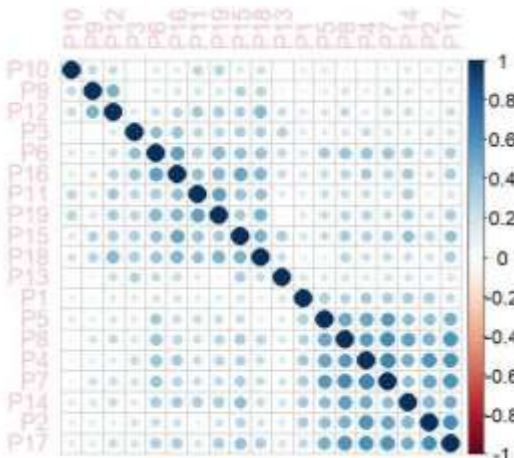


Figura 5. Imagen “Matriz de Correlación”

Nota: Elaboración propia (2024) programa Rstudio.

PREGUNTAS RELACIONADAS

-**P09** y **P12** ¿En qué medida le preocupa que sus datos personales sean vulnerables al usar asistentes virtuales o Chatbots? Y ¿Siente preocupación por ser víctima de ciberacoso debido a que la inteligencia artificial facilitando la creación de cuentas y contenido falso?.

Análisis: La relación de estas dos preguntas es que exploran el impacto emocional y psicológico de posibles amenazas tecnológicas. La percepción de vulnerabilidad y la posibilidad de ser víctima de acoso pueden generar ansiedad, desconfianza y una sensación de inseguridad al interactuar con asistentes virtuales y otras formas de inteligencia artificial, estas dos poseen una correlación positiva de 0,5.

-P8 y P7 En una escala de 1 a 6, siendo uno bajo y seis alto. ¿Nota que siente irritación o frustración en situaciones sociales? y En una escala de 1 a 6, siendo uno bajo y seis alto. ¿Cuánto se critica a usted mismo/a durante o después de las interacciones sociales, revisando lo que dijo o hizo?

ANÁLISIS: Ambas preguntas reflejan factores interrelacionados de malestar social, que, cuando están presentes de forma significativa, pueden sugerir tendencias hacia la ansiedad social, la baja autoestima o el perfeccionismo social.

-P4 y P7 ¿Con qué frecuencia siente vergüenza durante o después de interacciones sociales? y De 1 a 6 ¿Cuánto se critica a usted mismo/a durante o después de las interacciones sociales, revisando lo que dijo o hizo?

Análisis: La experiencia de emociones negativas en situaciones sociales. Sentir vergüenza durante o después de las interacciones sociales suele estar asociado con una autoevaluación crítica. Si una persona frecuentemente se siente avergonzada, es probable que también revise y critique severamente sus propias palabras y acciones.

CAPITULO PSICOLOGÍA

TABLAS DINÁMICAS

Tabla 1. “Tabla nivel de estudio por género”

Genero	Nivel de estudio academico		
	Avanzado	Basico	Total general
Femenino	152	92	244
Masculino	115	70	185
No binario	2	2	4
Total general	269	164	433

Nota: Base de datos Investigación sobre la Relación entre Ansiedad e Inteligencia Artificial en Jóvenes de Bogotá.

ANÁLISIS: En esta tabla, se observa que la mayoría de los participantes son de género femenino (244), seguidos por masculino (185) y no binario (4). En cuanto al nivel académico, predominan los participantes en el nivel avanzado (269), en comparación con el nivel básico (164). Dentro del nivel avanzado, el género femenino lidera con 152 personas, mientras que en el nivel básico también tienen mayor representación con 92 personas. Esto sugiere que, en este grupo de estudio, no solo hay una mayor proporción de personas en nivel avanzado, sino que las mujeres constituyen el grupo más numeroso en ambos niveles académicos, indicando una fuerte representación femenina en niveles de estudio avanzados.

Tabla 2. Tabla horas de estudio por género

Hora de estudios semanales	Genero			
	Femenino	Masculino	No binario	Total general
0	20	19	1	40
10 a 15	119	83	1	203
1 a 3	13	7		20
4 a 5	19	11	1	31
5 a 7	22	28		50
7 a 10	51	37	1	89
Total general	244	185	4	433

Nota: Base de datos Investigación sobre la Relación entre Ansiedad e Inteligencia Artificial en Jóvenes de Bogotá.

Análisis: La segunda tabla muestra que la mayoría de los participantes dedican entre 10 y 15 horas semanales al estudio, con un total de 203 personas en esta categoría, predominando en los géneros femenino (119) y masculino (83). Los rangos de 7 a 10 horas y 5 a 7 horas también cuentan con una participación significativa, con 89 y 50 personas, respectivamente. En cambio, los rangos más bajos, de 0 horas y de 1 a 3 horas, tienen menos personas, lo que sugiere que la falta de horas de estudio es menos común en este grupo. En general, el grupo femenino tiende a estudiar más en la categoría de 10-15 horas, lo cual refleja un alto nivel de dedicación académica en este grupo y también esto puede traer un impacto significativo de la IA en las mujeres.

Gráfica



Figura 6. Gráfica “Distribución de nivel académico por localidad”

Notas: Base de datos Investigación sobre la Relación entre Ansiedad e Inteligencia Artificial en Jóvenes de Bogotá.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Análisis: El total general muestra que hay 269 personas en nivel Avanzado y 164 en nivel Básico, lo cual indica una mayor cantidad de personas en el nivel Avanzado en todas las localidades combinadas.

A nivel general, el gráfico sugiere que en la mayoría de las localidades el nivel avanzado tiene una representación mayor que el nivel básico. Las personas con un nivel académico avanzado probablemente tienen más experiencia y acceso a tecnologías como asistentes virtuales y chatbots en contextos educativos y laborales. Esto podría explicar por qué este grupo reporta mayores niveles de uso de IA para tareas de estudio, trabajo y desarrollo personal.

También nos da información relevante en nuestro muestreo, pudiendo evidenciar que la mayor afectación en torno a la ansiedad se encuentra en localidades como Suba, Kennedy, Bosa y Engativá. Estas localidades tienen una alta densidad poblacional y, en algunos casos, mayor acceso a tecnología en el ámbito académico, lo que podría influir en la dependencia de herramientas de IA.

En conclusión con este gráfico en nuestro muestreo se evidencia que gran parte de la población evaluada de jóvenes en la ciudad de Bogotá cuenta con un estudio académico superior.

Correlación entre preguntas

Figura 7. Imagen “Pregunta 2 y 7”

Nota: Elaboración propia (2024) programa Rstudio.

Pregunta 2 (En una escala de 1 a 6, siendo uno bajo y seis alto. ¿Qué tanta dificultad le genera concentrarse en otras tareas después de haber interactuado con un asistente virtual o Chatbots?) y pregunta 7 (En una escala de 1 a 6, siendo uno bajo y seis alto. ¿Nota que siente irritación o frustración en situaciones sociales?)

Análisis: La correlación entre ambas preguntas nos dio 0.5, lo que quiere decir que a medida que las personas reportan más dificultad para concentrarse en otras tareas después de interactuar con un asistente virtual o chatbots (pregunta 2), también tienden a experimentar más irritación o frustración en situaciones sociales (pregunta 7).

La dificultad para concentrarse que experimentan después de interactuar con asistentes virtuales podría estar generando una sobrecarga cognitiva, lo que se traduce en un aumento en la irritación o frustración en contextos sociales.

Estudios recientes en psicología y ciencias sociales han explorado cómo el uso frecuente de herramientas tecnológicas puede impactar la atención y el bienestar emocional. Por ejemplo, un estudio de Przybylski y Weinstein (2017) publicado en Psychological Science encontró que el uso excesivo de tecnología en jóvenes está relacionado con mayores niveles de ansiedad y dificultad para gestionar el estrés en contextos sociales. Este tipo de uso intensivo puede hacer que las personas experimenten "agotamiento cognitivo", lo que afecta la capacidad de concentración y aumenta la susceptibilidad a la frustración.

CAPITULO PSICOLOGÍA

En el caso de nuestra muestra se ve demostrada esa relación entre el uso de la tecnología, en este caso la inteligencia artificial. La creciente dependencia de la tecnología en la vida diaria podría estar afectando la capacidad de concentración y las interacciones sociales en especial con el ámbito estudiantil y académico, los jóvenes bogotanos, especialmente aquellos en entornos académicos, suelen recurrir a la IA para apoyar sus actividades y su aprendizaje. Estos datos apuntan a una tendencia donde el uso de la IA no solo influye en las tareas académicas y de concentración, sino que también puede estar teniendo un efecto negativo en las habilidades sociales.

Figura 8. Imagen “Pregunta 5 y 14”

Nota: Elaboración propia (2024) programa Rstudio.

Pregunta 5 (En una escala de 1 a 6, siendo uno bajo y seis alto. ¿Con qué frecuencia siente vergüenza durante o después de interacciones sociales?) y pregunta 14 (En una escala de 1 a 6, siendo uno bajo y seis alto. ¿Qué tanta necesidad siente de usar asistentes virtuales o inteligencias artificiales para la creación de actividades de índole social como exposiciones, trabajos, cartas, etc.?)

Análisis: La correlación entre la pregunta P5, que mide la frecuencia con la que las personas sienten vergüenza durante o después de interacciones sociales, y la pregunta P14, que evalúa la necesidad de usar asistentes virtuales o inteligencias artificiales para actividades sociales, resultó en un valor de 0.4.

Este resultado indica una relación moderada entre ambas variables, sugiriendo que aquellos que experimentan más vergüenza en situaciones sociales tienden a

sentirse más inclinados a recurrir a herramientas tecnológicas para ayudar en sus interacciones.

Esta tendencia puede reflejar un deseo de compensar la incomodidad social mediante el uso de asistentes virtuales, lo que sugiere que los jóvenes de Bogotá podrían estar buscando apoyo en la tecnología para navegar situaciones sociales que les resultan difíciles.

Además, un estudio de Primack et al. (2017) titulado "Social media use and perceived social isolation among young adults in the U.S." Destaca cómo el uso de redes sociales puede estar relacionado con la percepción de aislamiento social. Los hallazgos indican que un uso intensivo de las plataformas digitales puede incrementar la sensación de desconexión en los usuarios, lo que a su vez puede influir en la ansiedad social y en la necesidad de recurrir a herramientas tecnológicas como asistentes virtuales.

En nuestra muestra este estudio es importante pues nos demuestra y confirma en nuestro estudio la importancia de comprender cómo la vergüenza social puede influir en la adopción de tecnologías que faciliten la comunicación y la participación en actividades grupales.

Conclusión

El estudio "Entre algoritmos y emociones: La IA y la ansiedad en la ciudad de Bogotá" explora cómo el creciente uso de la inteligencia artificial (IA) y las tecnologías digitales afecta la vida emocional de los jóvenes en Bogotá, especialmente en términos de ansiedad social. En un contexto donde la tecnología se vuelve cada vez más

CAPITULO PSICOLOGÍA

fundamental, esta investigación arroja luz sobre el modo en que los jóvenes, en pleno proceso de desarrollo social, enfrentan nuevas formas de interacción que pueden intensificar su sensación de vulnerabilidad y ansiedad.

A través de un cuestionario psicométrico de 19 preguntas, se busca entender cómo las interacciones con la IA y los asistentes virtuales influyen en la vida emocional de estos jóvenes, revelando que aquellos que sienten ansiedad o inseguridad en situaciones sociales tienden a usar la tecnología como un “escudo” o herramienta para facilitar estas interacciones. El cuestionario mostró una alta consistencia interna (alfa de Cronbach de 0.83 y 0.81), lo que indica que las preguntas fueron efectivas en capturar las emociones y actitudes de los participantes.

Uno de los descubrimientos más reveladores es cómo el uso constante de la IA parece asociarse con un aumento en los niveles de ansiedad social. Para muchos jóvenes, las interacciones en redes sociales, chats o mediante chatbots pueden ofrecer un sentido de seguridad temporal que contrasta con la imprevisibilidad de las interacciones cara a cara. Sin embargo, esta dependencia tecnológica puede limitar la capacidad de relacionarse de manera auténtica en la vida real y llevar a una mayor sensación de aislamiento e irritación. Así, el estudio muestra que los jóvenes que se sienten inseguros en interacciones sociales, en vez de enfrentar la incomodidad, pueden recurrir a la IA para manejar estas situaciones, lo que, a largo plazo, puede aumentar su ansiedad en contextos sociales.

En el estudio, también destaca la alta participación de mujeres, quienes no solo dedicaban más horas al estudio, sino que también mostraban un uso significativo de IA

en sus actividades académicas. Esto refleja un interesante cruce entre la responsabilidad académica y el uso de herramientas tecnológicas, sugiriendo que, en un esfuerzo por alcanzar sus metas, las mujeres de la muestra recurren a estas herramientas, aunque esto también puede amplificar su ansiedad social y su necesidad de un “apoyo digital”.

Los análisis estadísticos apoyan estos hallazgos, mostrando una relación significativa entre el uso de la tecnología y el aumento de emociones como la frustración y la vergüenza en contextos sociales. El uso de chatbots y asistentes virtuales, aunque puede ser útil en ciertos aspectos, parece estar contribuyendo a una sobrecarga emocional que hace más difícil que los jóvenes se concentren o interactúen cómodamente en situaciones cara a cara. Por ejemplo, el estudio evidencia que los jóvenes que sienten vergüenza tras una interacción social tienden a buscar el apoyo de herramientas tecnológicas para gestionar mejor estas situaciones, revelando una dependencia de la tecnología para suavizar el impacto emocional de las interacciones sociales.

Además, los resultados del test de Bartlett señalan que existe una correlación sólida entre la ansiedad social y el uso de IA, reforzando la necesidad de desarrollar enfoques saludables en el uso de estas herramientas para prevenir consecuencias emocionales negativas. Dado que muchos jóvenes experimentan esta ansiedad sin un apoyo adecuado, este estudio plantea la importancia de generar conciencia sobre cómo el uso de tecnología puede influir en la salud mental, e invita a reflexionar sobre estrategias que ayuden a equilibrar la vida digital con las experiencias en el mundo real.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Aunque la IA y las tecnologías digitales ofrecen muchas facilidades, pueden exacerbar la ansiedad en los jóvenes si se convierten en un sustituto de la interacción personal. Esta dependencia puede tener implicaciones profundas en su bienestar emocional y en sus habilidades para interactuar de forma genuina. Este trabajo sugiere que, aunque la tecnología es una herramienta poderosa, también requiere de un uso consciente y balanceado para que los jóvenes puedan desarrollarse plenamente en su entorno social, sin perder la capacidad de conectar y comunicar.

REFERENCIAS

Centro de Atención Psicológica. (s. f.). Escala hospitalaria de ansiedad y depresión.

Recuperado de <https://capsmanizales.com/files/1d.-Escala-hospitalaria-ansiedad-y-depresi%C3%B3n.pdf>

BMJ Public Health. (2022). Social media use and anxiety levels among school adolescents: a cross-sectional study in Kathmandu, Nepal. BMJ Public Health.

<https://bmjpublichealth.bmj.com>

BMC Psychology. (2023). Problematic social media use and anxiety in adolescents: A cross-sectional study on symptoms of social anxiety and related issues. BMC Psychology <https://bmcpublishing.com>.

biomedcentral.com Current Psychiatry Reports. (2021). Social comparison, FOMO, and anxiety: The impact of social media on youth mental health. Current Psychiatry Reports. <https://link.springer.com/journal/11920>

Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). A Large-Scale Test of the Goldilocks Hypothesis. *Psychological Science*, 28(2), 204-215.
<https://doi.org/10.1177/0956797616678438>

Primack, B. A., Shensa, A., Sidani, J. E., Whaite, E. E., Lin, L., Rosen, D. M., ... & Colditz, J. B. (2017). Social media use and perceived social isolation among young adults in the U.S. *American Journal of Preventive Medicine*, 53(1), 1-8.
<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.010>

Botella, C., Bretón-López, J., & García-Palacios, A. (2003). Factores asociados a la ansiedad y fobia social. *Pepsic - BVS Salud Mental*. Obtenido de <https://pepsic.bvsalud.org/>

Montero, I., & León, O. G. (2005). Factores asociados a la ansiedad y fobia social. *Pepsic - BVS Salud Mental*. Obtenido de <https://pepsic.bvsalud.org/>

Calvete, E., Orue, I., & Hankin, B. L. (2016). Relación entre la ansiedad social y las dimensiones de la personalidad en adolescentes españoles. *Redalyc.org*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/>

La Redacción. (2021). Estudio sobre la dependencia de redes sociales y la ansiedad en Uruguay. *Salud en Sociedad*. Obtenido de <https://saludensociedad.org>

Consalud. (2022, 12 de febrero). IA y salud mental: clave para la detección de la ansiedad. *Consalud*. Obtenido de <https://www.consalud.es>

CAPITULO PSICOLOGÍA

ICCSI. (s.f.). IA y salud mental: Una combinación poderosa con desafíos. ICCSI.

Obtenido de <https://www.iccsi.com>

Innovación Tech. (s.f.). La inteligencia artificial en el tratamiento de la ansiedad:

Oportunidades y retos. Innovación Tech. Obtenido de

<https://www.innovaciontech.com>

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a la Fundación Universitaria Ciencias de la Salud por su invaluable colaboración y constante apoyo durante el desarrollo de esta investigación. Su respaldo fue fundamental, no solo en términos de los recursos proporcionados, sino también por el compromiso y la confianza depositada en nuestro equipo. Gracias a su esfuerzo conjunto y su disposición para facilitar herramientas, espacios, y asesorías necesarias, fue posible llevar a cabo este proyecto con éxito.

**EXPLORANDO LOS MaticES PSICOLÓGICOS DE LAS RELACIONES
INTERPERSONALES: UN ENFOQUE COMPARATIVO DE ESTILOS
ATRIBUTIVOS SEGÚN EL SEXO**

**EXPLORING THE PSYCHOLOGICAL NUANCES OF INTERPERSONAL
RELATIONSHIPS: A COMPARATIVE APPROACH TO ATTRIBUTION STYLES
ACCORDING TO SEX**

Michelle Anahí Canales Acosta
Perla Jannet Jurado García
Susanna Ivonne Aguirre Vásquez
María del Carmen Zueck Enríquez
Universidad Autónoma de Chihuahua
México

Investigación Descriptiva

RESUMEN

La investigación actual se centró en explorar la dirección de los estilos atributivos, así como la diferencia del sexo entre estudiantes universitarios como un pilotaje. Se contó con una muestra de 306, de los cuales fueron 154 mujeres y 152 hombres ($M=20.37$ y $DE=1.57$ años); con un diseño descriptivo, tipo encuesta, utilizando el Cuestionario de Estilos Atributivos en el área de relaciones interpersonales. Los análisis de varianza multivariante y univariados revelaron que los hombres tienden a tener una

CAPITULO PSICOLOGÍA

percepción de mayor control interno en comparación con las mujeres. Específicamente en las dimensiones de Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales, Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad mientras que no se encontraron diferencias en externalización del fracaso. En conclusión, este estudio sugiere que existe una relación significativa entre los estilos atributivos y el sexo de los participantes.

PALABRAS CLAVES

Estilos atributivos, locus de control, diferencias de sexo, estudiantes universitarios, relaciones interpersonales.

ABSTRACT

The current research focused on exploring the direction of attributional styles as well as the sex difference among college students as a piloting. There was a sample of 306, of which there were 154 women and 152 men ($M= 20.37$ and $SD= 1.57$ years); with a descriptive, survey-type design, using the Attributional Styles Questionnaire in interpersonal relationships. Multivariate and univariate analyzes of variance revealed that men tend to have a higher perception of internal control compared to women. Specifically in the dimensions of Internalization of failure in interpersonal relationships, Attribution of success in interpersonal relationships to effort, Attribution of success in interpersonal relationships to ability while no differences were found in externalization of failure. In conclusion, this study suggests that there is a significant relationship between attributional styles and the sex of the participants.

KEYWORDS

Attributional styles, control locus, sex differences, university students, interpersonal relationships

INTRODUCCIÓN

Los estilos atributivos están estrechamente ligados en la manera en que los estudiantes responden a los desafíos académicos. Fomentar un estilo atributivo que se centre en causas internas, controlables y que perciba los fracasos como oportunidades de aprendizaje puede ser clave para el éxito escolar y el rendimiento de los estudiantes.

Así pues, cada persona tiene una creencia sobre cuánto control tiene a cerca de las cosas que encuentra a su paso, y la percepción de su vida como algo que puede controlar o no. Los estilos atributivos definen a quién se considera responsable de los éxitos y fracasos: a sí mismo u otras personas. Las personas que desarrollan una atribución interna creen que son responsables de su propio éxito. Por el contrario, quienes tienen una atribución externa creen que fuerzas externas como la suerte determinan sus resultados (Mohanty, 2021).

En investigaciones previas, se han comparado cómo hombres y mujeres atribuyen el éxito y el fracaso en las relaciones interpersonales. En un estudio realizado por Ibarra (2019) se encontró que ambos sexos relacionan el éxito con la amabilidad, mientras que perciben que el fracaso en estas relaciones se debe a la internalización del fracaso.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Sin embargo, otros autores refieren que, en comparación con los hombres, las mujeres perciben que sus logros y/o fracasos académicos son debido a causas internas que están bajo el propio control, más que a condiciones externas ocasionadas por las propias causas del sujeto como la buena suerte y a otras personas (Díaz et al., 2020).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CONCEPTUALIZACIÓN DE ESTILOS ATRIBUTIVOS

Desde que Rotter (1954) desarrolló el constructo de locus de control en su teoría del aprendizaje social este concepto ha sido ampliamente investigado. Según Laborín et al. (2008) consideran que el locus de control es un rasgo de personalidad que está asociado con la forma en que las personas atribuyen sus éxitos y fracasos.

Así mismo, los estilos atributivos se refieren a la percepción que un individuo tiene sobre las principales causas de los acontecimientos de su vida (Arora, 2021). Hewett et al. (2018) describen que este concepto comprende el proceso mediante el cual los individuos explican las causas de los comportamientos.

Por otro lado, de acuerdo a la teoría de Weiner (1985), hay tres dimensiones de atribuciones; la primera es la internalidad o externalidad de las atribuciones. Significa que asumimos que el origen de las atribuciones está en nuestro interior o en nuestro entorno. En segundo lugar, está la estabilidad o inestabilidad de las atribuciones causales. Podemos considerar que las razones de nuestros éxitos y fracasos son estables, lo que significa que se espera que el resultado de nuestras acciones debido a nuestras creencias sea el mismo en el futuro. Si se invierte el caso, el resultado será

diferente; la controlabilidad se refiere al grado de control volitivo que una persona tiene sobre el resultado, es decir, éxito o fracaso, lo que demuestra el grado de efecto directo sobre la causa (Batool et al., 2021).

Conviene resaltar que se ha encontrado en la literatura científica que los términos locus de control y estilos atributivos pueden llegar a ser equivalentes (Batool et al., 2021; Furnham, 2009).

Cuando se menciona los estilos atributivos, se alude a cómo las personas interpretan las causas de sus éxitos o fracasos, así como su nivel de responsabilidad frente a un evento y cómo manejar y estas situaciones (Ibarra, 2019).

Por otro lado, de acuerdo con Silvestre et al. (2021) el locus de control, es decir, el grado de control que una persona cree tener sobre su entorno se atribuye a tres causas: primero, las personas pueden atribuir lo que les sucede a causas internas, segundo, otros pueden atribuir lo que les pasó a causas externas; y tercero, la atribución podría estar enfocada a personas poderosas o coincidencias.

Además, el concepto de locus de control se relaciona con cómo una persona percibe su capacidad para afectar los acontecimientos que le rodean, ya sea que crea que tiene control interno o externo sobre ellos. Este aspecto del desarrollo de la personalidad se va moldeando a lo largo de las diferentes etapas de la vida, especialmente durante la adolescencia (Becerra y Plata, 2021).

CAPITULO PSICOLOGÍA

El locus de control interno conlleva la creencia de que se producirán situaciones favorables como consecuencia de las propias acciones y el locus de control externo como el resultado de eventos que se escapan de nuestro control (Wallston, 2005).

Así mismo, Shanava y Gergauli (2022) afirman, que en el locus de control las personas se diferencian entre sí según la localización del control sobre los eventos en sus vidas, lo que da lugar a dos polos: interno y externo. Aquellos con un locus de control interno creen que su destino está principalmente determinado por sus propias cualidades personales, como la determinación, habilidades y competencia. En contraste, los que tienen un locus de control externo piensan que su vida está más influenciada por fuerzas fuera de su control, como el azar o las acciones de otras personas.

INSTRUMENTOS PARA MEDIR ESTILOS ATRIBUTIVOS

Existen algunos instrumentos que miden estilos atributivos en el contexto académico, deportivo, familiar y social; en diferentes poblaciones tales como: niños regulares y con discapacidad, adolescentes y jóvenes universitarios, algunos de ellos son: Inventario de locus de Control Académico (ILC-A) desarrollado por Arocha y Ledezma (2007); Inventario de Locus de Control del peso (Lugli y Vivas, 2011); Escala Fetal Health Locus of Control (FHLC) adaptada al castellano por López (2014); Escala del Locus de Control Académico: Forma Adolescente (Sarıçam, 2014); Escala de Locus de Control del Deporte Infantil (CSLCS por sus siglas en inglés, Children's Sport Locus of Control Scale) adaptada por Tsa, 2015 y validada al español por Checa y Bohórquez (2018); Nueva Escala de Dimensión Causal (NCDS II) la cual mide estilos atributivos en niños sordos (Batool et al., 2021); Escala de Locus de Control Materna (LOCO-MA)

(García-Méndez et al., 2018); Sleep Locus of Control Scale (SLOC) traducida y adaptada al portugués por Viera et al. (2023); Adaptación del Cuestionario de Estilo Atribucional Académico (CEAA) en estudiantes universitarios (Becerra y Plata, 2021); Adaptación lingüística y psicométrica del Cuestionario de Estilos Atributivos Académicos (EAT-A) (Rodríguez Huitrón y Hernández-Guzmán, 2020).

ESTILOS ATRIBUTIVOS Y SU RELACIÓN CON OTRAS VARIABLES

Se ha revisado en la literatura la relación del locus de control o estilos atributivos con otras variables, se encontraron las siguientes: Agresividad premeditada e impulsiva con estudiantes de nivel básico (Angulo y Blanca, 2020); autoconcepto con el rendimiento del aprendizaje en estudiantes adolescentes (Dewi et al., 2019); estilos de liderazgo en médicos, enfermeras, obstetras, odontólogos, profesionales asistenciales y técnicos asistenciales (Coyla-Zela et al., 2020); dependencia emocional de pareja en estudiantes universitarios (Salas et al., 2017); procrastinación académica en universitarios (Hurtado y Rojas, 2018); autoeficacia en estudiantes universitarios (Silvestre et al., 2021); patrón de conducta y estilo interactivo de riesgo en jóvenes universitarios (Urday y William, 2022); autocontrol y resiliencia en estudiantes universitarios (Shanava y Gergauli, 2022); logro académico, relaciones interpersonales en universitarios (Ibarra, 2019).

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y ESTILOS ATRIBUTIVOS

El desempeño académico en universitarios se puede atribuir a la interacción de distintos factores tanto internos como externos, donde, la asociación a las causas que

CAPITULO PSICOLOGÍA

los estudiantes asignan a sus éxitos o fracasos depende del estilo atributivo de cada persona (Ibarra, 2019).

La forma en que los estudiantes atribuyen causas a sus éxitos y fracasos en la escuela tiene importantes implicaciones para su desarrollo, su aprendizaje y su motivación académica (Lin et al., 2023; Obregón et al., 2022).

Debido a esto, el rendimiento académico según Moreno y Cortez (2020) es el resultado de un conjunto complejo de circunstancias que rodean a los estudiantes, aspectos de la vida cotidiana como el esfuerzo, el logro, la intensidad del estudio, las diferentes habilidades, destrezas, personalidad, memoria y relaciones. También puede verse afectado por factores psicológicos o emocionales como: motivación interna y externa, cansancio, falta de concentración, apatía y en ocasiones depresión profunda, finanzas, comodidad, transporte, costumbres o hábitos de ejercicio.

Las atribuciones causales son consideradas como el factor principal que influye en la motivación y rendimiento académico, ya que representan la manera en que las personas explican por qué tienen éxito o fracasan (Lohbeck et al., 2017).

Estas atribuciones escolares están relacionadas con el sistema de creencias de cada persona, el cual se crea a través de las propias acciones y reflexiones sobre las vivencias dentro y fuera de la escuela, así como las relaciones con familiares y amigos, en la medida que demos pasos para evitar el fracaso escolar estaremos avanzando hacia espacios que propicien el éxito escolar (González, 2015; González, 2020).

Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue comparar los estilos atributivos entre hombres y mujeres en el área de relaciones interpersonales, como un pilotaje. Para ello se utilizó la versión adaptada del Cuestionario de Estilos Atributivos de Matalinares et al., (2009) en el área de relaciones interpersonales.

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un muestreo por conveniencia. El estudio incluyó la participación de 306, de las cuales 154 (50.3%) eran mujeres y 152 (49.7%) hombres. Todos ellos alumnos de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Las edades de los participantes variaron entre 18 y 24 años, con una media de 20.37 y una desviación estándar de 1.57 años. Los criterios de inclusión de acuerdo con Mondragón-Barrios (2009) que se establecieron para este estudio fueron: Ser alumno de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua en alguno de los programas que se ofrecen y participar voluntariamente en la investigación. Los participantes que no respondieron todas las preguntas del cuestionario fueron excluidos del estudio. La investigación siguió los lineamientos de investigación establecidos por la Ley General de Salud en México y el listado de elementos del consentimiento libre e informado. Es importante destacar también que, este estudio se llevó a cabo de acuerdo con las directrices establecidas en la Declaración de Helsinki.

CAPITULO PSICOLOGÍA

DISEÑO

Siguiendo la metodología de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) el estudio se caracterizó por ser un diseño descriptivo, no experimental y transversal. No se manipularon las variables de manera intencionada, tampoco se asignaron sujetos de forma aleatoria, y la recolección y análisis de datos se realizó en un único punto temporal. El propósito principal fue describir las variables y analizar su incidencia o relaciones en ese punto específico.

INSTRUMENTO

El Cuestionario de Estilos Atributivos en el área de relaciones interpersonales adaptado por Matalinares et al., (2009) consta de 29 ítems tipo Likert que evalúan los patrones atributivos a través de afirmaciones sobre las causas del éxito y el fracaso en distintas situaciones por medio de cinco factores: 1. Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales, percibida a la falta de esfuerzo o de habilidad. 2. Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, atribuida al esfuerzo. 3. Externalización del éxito en las relaciones interpersonales, se atribuye a la suerte. 4. Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad, se atribuye a la habilidad y a las otras personas. 5. Externalización del fracaso, se atribuye a la mala suerte o las acciones de otras personas. Para fines de esta investigación se hicieron tres adaptaciones a la versión de Matalinares et al. (2009) la primera adaptación consistió en utilizar una escala de respuesta de 0 a 10 donde 0 es totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo; esta adaptación se justifica en cuanto a que los participantes

están acostumbrados a la escala de 0 a 10, ya que así han sido evaluados por el sistema educativo de nuestro país (México).

La segunda adaptación radicó en cambiar algunos términos utilizados en los ítems de la versión original con el propósito de utilizar un lenguaje más adecuado al contexto de la cultura mexicana. La tercera adaptación consistió en aplicar el instrumento por medio de una computadora con el fin de permitir el almacenamiento de los datos sin etapas previas de codificación, con una mayor precisión y rapidez.

PROCEDIMIENTO

A fin de realizar un pilotaje, se convocó a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física (FCCF) de la Universidad Autónoma de Chihuahua, quienes dieron su consentimiento para participar firmando una carta de aceptación, la cual se ubicaba al inicio del cuestionario. Posteriormente, se procedió a aplicar el instrumento mencionado en los laboratorios de cómputo utilizando una computadora personal (módulo administrador del instrumento del editor de escalas de ejecución típica), con una duración de 40 minutos. Antes de comenzar cada sesión, se pidió a los participantes sinceridad en sus respuestas y se les proporcionó una breve orientación sobre cómo usar el instrumento, incluyendo explicaciones de las instrucciones en la pantalla. Al finalizar cada sesión, se agradeció a los estudiantes por su participación. Una vez completada la aplicación del instrumento, los resultados fueron recopilados utilizando el módulo generador de resultados del editor de escala, versión 2.0 (Blanco et al., 2013).

CAPITULO PSICOLOGÍA

ANÁLISIS DE DATOS

Se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar) para las cinco variables de respuesta (Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales, Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, Externalización del éxito en las relaciones interpersonales, Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad y Externalización del fracaso de las relaciones interpersonales). Tras verificar que los datos cumplían con los supuestos de los análisis estadísticos paramétricos, se realizó un análisis multivariante de varianza (MANOVA), seguido de análisis de varianza univariados (ANOVAs). Estos análisis se utilizaron para examinar las diferencias entre hombres y mujeres en relación con la percepción de estilos atributivos en el área de relaciones interpersonales en los factores Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales, Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, Externalización del éxito en las relaciones interpersonales, Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad y Externalización del fracaso en las relaciones interpersonales

El tamaño de los efectos se estimó mediante el eta cuadrado (η^2). Para los análisis post hoc, se empleó la prueba de Bonferroni.

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS versión 21.0 para Windows. Se estableció un nivel de significación estadística en $p=.05$.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATO

La Tabla 1 muestra las medias y desviaciones estándar de los puntajes en los factores de Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales, Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, Externalización del éxito en las relaciones interpersonales, Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad y Externalización del fracaso, factores estudiados, junto con los resultados del MANOVA y los ANOVAs subsiguientes. El MANOVA reveló diferencias globales significativas en las puntuaciones de estilos atributivos según el sexo (Lambda de Wilks=.902; $p<.000$; $\eta^2=.098$). Los ANOVAs posteriores indicaron que los hombres se perciben con mayor control interno en los cinco factores estudiados: Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales ($F=12.656$, $p<.001$), Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo ($F=7.236$, $p<.01$), Externalización del éxito en las relaciones interpersonales ($F=4.037$, $p<.05$), Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad ($F=18.257$, $p<.001$) y Externalización del fracaso en las relaciones interpersonales ($F=7.739$, $p<.001$), en comparación con las mujeres.

Tabla 9

Análisis de varianza para los factores de estilos atributivos de acuerdo la variable sexo

	Sexo		F	η^2
	Mujer N=154	Hombre N=152		
Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales	3.97 (1.85)	4.77 (2.08)	12.656**	.040
Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo	6.50 (1.61)	7.00 (1.57)	7.236 **	.023

CAPITULO PSICOLOGÍA

Externalización del éxito en las relaciones interpersonales	5.76 (1.70)	5.32 (2.07)	4.037*	.013
Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad	6.47 (1.55)	7.22 (1.49)	18.257**	.057
Externalización del fracaso en las relaciones interpersonales	5.31 (1.64)	4.76 (1.81)	7.739**	.025

Nota. * = $p < .05$ ** = $p < .01$ La desviación estándar aparece entre paréntesis debajo de cada media

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal del estudio fue comparar los estilos atributivos entre hombres y mujeres en el área de relaciones interpersonales como estudio piloto, a partir de los resultados se identificaron diferencias significativas en las puntuaciones de acuerdo al sexo, los cuales se alinearon con los encontrados por diferentes autores (Bhatt y Chauhan, 2013; Díaz et al., 2020; Ibarra, 2019; Suraj et al., 2023; Zaidi y Mohsin, 2013). A diferencia de Mohanty (2021) y Verma y Shah (2022) quienes encontraron que no existe una diferencia significativa de acuerdo al sexo en los estilos atributivos.

Sin embargo, en comparación con las mujeres, los hombres se perciben con mayor locus de control interno, de acuerdo con las investigaciones realizadas por Arora (2021), Awawory et al., (2020) y Zaidi y Mohsin (2013) resultados que en general concuerdan con el presente estudio; a diferencia del realizado por Díaz et al., (2020) donde indican que las mujeres presentan niveles más altos de control interno en comparación con los hombres.

Considerando el propósito principal de este estudio que fue el realizar un pilotaje con el fin de comparar los estilos atributivos de acuerdo al sexo, se pueden obtener las siguientes conclusiones:

Se identificaron diferencias significativas en el área de relaciones interpersonales en los estilos atributivos de hombres y mujeres. Los hombres presentan mayor control interno en comparación con las mujeres. También, se concluyó que los hombres muestran un nivel más alto en el factor Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad y menor nivel en el factor Externalización del fracaso en las relaciones interpersonales, al contrario, las mujeres se inclinan a mayor puntaje en el factor Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo y menor puntaje en la Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales.

Como recomendación de futuras investigaciones se considera importante ampliar la muestra para confirmar los resultados encontrados en la presente investigación, además realizar estudios con universitarios de otras áreas profesionales.

De acuerdo a los resultados encontrados en este estudio es necesario considerar implementar programas de intervención que ayuden a los estudiantes a fomentar un estilo de atribución interno; especialmente considerando las diferencias de acuerdo al sexo, con el fin de que perciban los fracasos como oportunidades de aprendizaje, ya que esto podría mejorar sus relaciones interpersonales tanto en el ámbito escolar, como en el rendimiento académico.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Sin embargo, se identifican algunas limitaciones en los hallazgos informados, el tamaño de la muestra debido al propósito del estudio que fue realizar un pilotaje; otra limitación se identifica en que el instrumento de medición es de autoreporte, lo cual puede estar sujeto a sesgos como la deseabilidad social, donde los participantes podrían responder de manera que consideran sea más aceptable; y el sesgo de autoevaluación, en el cual los participantes pueden evaluarse de manera más positiva o negativa de lo que realmente son.

REFERENCIAS

- Angulo, S., & Blanca, J. (2020). Agresividad Premeditada e Impulsiva y Estilos Atributivos en estudiantes de educación secundaria. [Disertación Doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/46599>
- Arocha, M., & Ledezma, L. (2007). Construcción, Validación y Confiabilidad de un Inventario de Locus de Control Académico (ILC-A). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 24(2), 151–175.
- Arora, S. (2021). A Study on locus of control, self esteem & decision making among male & female adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 9(3). <https://doi.org/10.25215/0903.103>
- Batool, S., Tahir, T., Gul, R., Ishfaq, U., & Bibi, H. (2021). Attribution Styles Of Deaf Children: Application Of Weiner Theory. *Webology*, 18(3), 2021.

- Becerra, C., & Plata, A. (2021). Validación del Cuestionario de Estilo Atribucional Académico para el diagnóstico de ingreso a la Educación Superior. *Diálogos sobre Educación*, 23, 1–23. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.937>
- Bhatt, J. R., & Chauhan, A. S. (2013). Effect of personal variables on locus of control of college students. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 4(5), 1146–1148. <https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3268276>
- Blanco, H., Ornelas, M., Tristán, J. L., Cocca, A., Mayorga-Vega, D., López-Walle, J., & Viciano, J. (2013). Editor for Creating and Applying Computerise Surveys. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106(10), 935–940. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.105>
- Checa, I., & Bohórquez, M. R. (2018). Validación española del cuestionario de locus de control en deporte infantil. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71), 577–588. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.011>
- Churchill, S. A., Munyanyi, M. E., Prakash, K. A., & Smyth, R. (2020). Locus of control and the gender gap in mental health. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 178, 740–758. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2020.08.013>
- Coyla-Zela, M., Salas-Vizcarra, E., & Morales-Rocha, J. (2020). Relación entre el locus de control y estilos de liderazgo en un Centro de Salud de Moquegua. *Polo del Conocimiento: Revista Científico Profesional*, 5(9), 1073–1087.

CAPITULO PSICOLOGÍA

- Dewi, N., Nurahma, H., & Corry, Y. (2019). The relationship between locus of control and self- concept with learning achievement of students at state vocational school 51 jakarta. *Jurnal Ilmiah Econosains*, 17(1), 53–60. <https://doi.org/10.21009/econosains.0171.06>
- Díaz, A., Aguirre, S., Jiménez, C., & Jurado, P. (2020). Estilos atributivos en universitarios: comparaciones por género. *Formación Universitaria*, 13(4), 111–118. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000400111>
- Furnham, A. (2009). Locus of control and attribution style. En *Handbook of individual differences in social behavior*. (pp. 274–287). The Guilford Press.
- García-Méndez, M., Peñaloza-Gómez, R., Méndez-Sánchez, M. del P., & Rivera, S. (2018). Construcción y validación de la escala de locus de control materna. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 35–44. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1593>
- Gonzalez, A. (2015). *Attribution Theory: Dimensions of Causality, Stability and Controllability According to Learners*. Springer.
- González, M. (2020). Sistemas de atribución causal sobre el fracaso escolar de estudiantes y docentes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Científica Hallazgos*21, 5(1), 57–70.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Graw Hill Education. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>

- Hewett, R., Shantz, A., Mundy, J., & Alfes, K. (2018). Attribution theories in Human Resource Management research: a review and research agenda. *The International Journal of Human Resource Management*, 29(1), 87–126. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1380062>
- Hurtado, C., & Rojas, A. (2018). Locus de Control y Procrastinación Académica en Estudiantes Universitarios.
- Ibarra, J. (2019). Estilos atribucionales en la percepción de logro académico y de relaciones interpersonales en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista de Psicología*, 21, 73–86.
- Laborín, J., Vera, J., Durazo, F., & Parra, E. (2008). Composición del Locus de control en dos ciudades latinoamericanas. *Psicología del Caribe*, 22, 63–83.
- Lin, X., Zehui, Z., Zhang, X., & Xiong, J. (2023). Exploring the Effectiveness of a SPOC Learning Analytics System Based on Attribution Theory: Evaluation Framework and Educational Experiment. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 98–111. <https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3268276>
- Lohbeck, A., Grube, D., & Moschner, B. (2017). Academic self-concept and causal attributions for success and failure amongst elementary school children. *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 190–203. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1301806>

CAPITULO PSICOLOGÍA

- López, M. (2014). Creencias de control con respecto a la salud del feto: estructura factorial y fiabilidad de una adaptación al castellano de la Escala Fetal Health Locus of Control (FHLC). *Revista de Psicología*, 10(20).
- Lugli, Z., & Vivas, E. (2011). Construcción y validación del Inventario de Locus de Control del Peso: resultados preliminares. *Psicología y Salud*, 21(2), 165–172. <https://doi.org/10.25009/pys.v21i2.569>
- Matalinares, M., Tueros, R., & Yaringaño, J. (2009). Adaptación psicométrica del cuestionario de estilos atributivos. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 173. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v12i1.3789>
- Mohanty, A. (2021). Gender difference in locus of control: A comparative study. *The International Journal of Indian Psychology*, 9(4). <https://doi.org/10.25215/0904.089>
- Mondragón-Barrios, L. (2009). Consentimiento informado: una praxis dialógica para la investigación. *Revista de Investigación Clínica*, 61(1), 73–82.
- Moreno, J., & Cortez, S. (2020). Rendimiento académico y habilidades de estudiantes en escuelas públicas y privadas: evidencia de los determinantes de las brechas en aprendizaje para México. *Revista De Economía, Facultad De Economía, Universidad Autónoma De Yucatán*, 37(95), 73-106. <https://doi.org/10.33937/reveco.2020.148>
- Obregón, A., Rodríguez, P., León-del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Mínguez-Mínguez, L., González-Santos, J., & González-Bernal, J. (2022). Validation of an Academic

Self-Attribution Questionnaire for Primary and Secondary School Students: Implications of Gender and Grade. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6045), 1–12.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19106045>

Rodríguez, A. M., & Hernández-Guzmán, L. (2020). Adaptación lingüística y psicométrica del Cuestionario de Estilos Atributivos Académicos (EAT-A). *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 26(2), 1-16.
<https://doi.org/10.24265/liberabit.2020.v26n2.03>

Rotter, J. (1954). *Aprendizaje social y psicología clínica*. Prentice-Hall, Inc.
<https://doi.org/10.1037/10788-000>

Salas, Z., Gerson, P., Barrenechea, C., & Fiorella, N. (2017). *Locus de Control y Dependencia Emocional de Pareja en Estudiantes Universitarios*. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Santa María].
<https://core.ac.uk/reader/198125160>

Sarıçam, H. (2014). Psychometric Properties of the Academic Locus of Control Scale-Adolescent Form. *Elementary Education Online*, 13(4), 1135–1144.
<https://doi.org/10.17051/io.2014.32429>

Shanava, I., & Gergauli, G. (2022). A Study of Relationship between Locus of Control and Self-monitoring to Resilience in Students. *European Scientific Journal ESJ*, 9, 612–623. <https://doi.org/10.19044/esipreprint.9.2022.p612>

CAPITULO PSICOLOGÍA

- Silvestre, E., Figueroa-Gutiérrez, V., Díaz-Esteve, J.-V., & Montes-Miranda, A. (2021). Caracterización psicosocial de estudiantes universitarios: relación entre autoestima, autoeficacia y locus de control. *Saber, Ciencia y Libertad*, 16(2), 307–318. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n2.6411>
- Suraj, S., Lohi, R., Singh, B., & Patil, P. (2023). Self-esteem and locus of control as predictors of academic achievement: A study among graduate students. *Annals of Neurosciences*, 1–7. <https://doi.org/10.1177/09727531231183214>
- Urday, M., & William, J. (2022). Relación entre Locus de control, Patrón de conducta A y Estilo interactivo de riesgo en jóvenes universitarios. [Disertación doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/66eccd2f-8770-4811-a738-f146fb5980fb>
- Verma, R., & Shah, S. (2022). Comparative study on the usage of locus of control between men and women. *International Journal of Indian Psychology*, 5(1). <https://doi.org/2010.25215/0501.117>
- Viera, P., Silva, J., Allen, A., Vicent, N., Pinto, M., & Ruivo, D. (2023). Psychometric Properties of the Sleep Locus of Control (SLOC) Scale in a Portuguese Sample. *J Ration Emot Cogn Behav Ther*, 41(1), 193–208. <https://doi.org/10.1007/s10942-022-00462-2>
- Wallston, K. A. (2005). The Validity of the Multidimensional Health Locus of Control Scales. *Journal of Health Psychology*, 10(5), 623–631. <https://doi.org/10.1177/1359105305055304>

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

Zaidi, I. H., & Mohsin, M. N. (2013). Locus of control in graduation students. *International journal of psychological research*, 6(1), 15–20. <https://doi.org/10.21500/20112084.695>

RESEÑAS AUTORAS

MICHELLE ANAHÍ CANALES ACOSTA

Maestra en Psicomotricidad y docente en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, le interesa publicar en temas como: Estilos atributivos, trastorno del espectro autista y Lengua de Señas Mexicana, actualmente es alumna del Doctorado en Ciencias de la Cultura Física y becaria del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).

PERLA JANNET JURADO GARCÍA

Doctora en Ciencias de la Cultura Física, profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, líder del Cuerpo Académico UACH-CA-135 “Factores Personales y Calidad de Vida”, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I, cuenta con publicaciones en temas como: Burnout académico, barreras para la práctica de ejercicio

CAPITULO PSICOLOGÍA

físico, bienestar psicológico, autoeficacia, imagen corporal, motivación hacia la actividad física, estilos atributivos y resiliencia, entre otros.

SUSANNA IVONNE AGUIRRE VÁSQUEZ

Doctora en Ciencias de la Cultura Física, profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, integrante del Cuerpo Académico UACH-CA 135 “Factores Personales y Calidad de Vida”, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I y cuenta con publicaciones en temas como: Calidad de vida, ansiedad ante el envejecimiento, barreras para la práctica de ejercicio físico, bienestar psicológico, autoeficacia, imagen corporal, resiliencia y estilos atributivos, entre otros temas.

MARÍA DEL CARMEN ZUECK ENRÍQUEZ

Doctora en Actividad Física y Salud, profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, integrante del Cuerpo Académico UACH-CA 101 “Innovación Educativa”, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II y cuenta con publicaciones en temas como: Satisfacción en las clases de actividad física, autoeficacia, imagen corporal, autoconcepto físico, estilos atributivos, competencias en educadores físicos y barreras para la práctica de ejercicio físico, entre otros.

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi más sincero agradecimiento al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por el valioso apoyo financiero al otorgarme una beca, lo que hizo posible la realización de este proyecto.

LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA EN CLAVE DE FUTURO

THE HISTORY OF PSYCHOLOGY IN A FUTURE KEY

Luis Alejandro Polanco Mancera
Universidad Nacional de Colombia
Grupo de Investigación en Cognición y Desarrollo Socio-Moral
Colombia

Investigación Teórica

RESUMEN

En el texto se evidencia cómo la historia de la psicología ha sido relegada a un papel anecdótico a través del análisis de las mallas curriculares de universidades como la PUJ, la UR y la UA. Se destacan cuatro aspectos: el uso de la fisiología como sinónimo de biología, la ubicación temprana de materias históricas y epistemológicas, la separación en procesos psicológicos y la tendencia hacia la aplicación.

Estos aspectos reflejan un abandono de una perspectiva profunda en cuanto a la historia de la disciplina, pues de manera implícita guardan la idea de un perfeccionamiento epistemológico, que tiene como punto final el modelo de las ciencias naturales. Esta idea de un perfeccionamiento epistemológico en las disciplinas elimina todo potencial heurístico del pasado de las disciplinas.

Se rastrea el origen de este enfoque en el pensamiento moderno del modelo de la máquina, la noción clásica de ascensión epistemológica y la noción moderna de convergencia y constructividad. Toomela (2010), muestra que el paradigma dominante en psicología, que él llama el paradigma Humeano, tiene la misma idea de perfeccionamiento implícita; por lo que ha hecho que los mismos psicólogos se olviden de indagar en el pasado epistemológico de su disciplina.

Finalmente, se plantea la introducción de dos herramientas conceptuales propias de Yáñez (2014) y Maestro (2017) para una revisión crítica y no lineal de la historia de la psicología que permita generar nuevas perspectivas, discusiones y orientaciones teóricas en miras de un nuevo enfoque para el futuro de la disciplina.

PALABRAS CLAVE

Historia de la psicología, epistemología de la psicología, investigación histórica, desarrollo científico, futuro de la psicología

ABSTRACT

The text illustrates how the history of psychology has been relegated to an anecdotal role through the analysis of the curriculum structures of universities such as PUJ, UR, and UA. Four aspects are highlighted: the use of physiology as a synonym for biology, the early placement of historical and epistemological subjects, the separation of psychological processes, and the tendency towards application.

CAPITULO PSICOLOGÍA

These aspects reflect a neglect of a deep perspective on the history of the discipline, as they implicitly carry the idea of epistemological improvement, ultimately aiming for the model of the natural sciences. This idea of epistemological improvement in the disciplines eliminates any heuristic potential in their past.

The origin of this approach is traced to modern thought, the machine model, the classical notion of epistemological ascent, and the modern ideas of convergence and constructivism. Toomela (2010) shows that the dominant paradigm in psychology, which he calls the Humean paradigm, also carries the same implicit idea of improvement. This has led psychologists to forget to investigate the epistemological past of their discipline.

Finally, the introduction of two conceptual tools from Yáñez (2024) and Maestro (2017) is proposed for a critical and non-linear review of the history of psychology, aiming to generate new perspectives, discussions, and theoretical orientations toward a new approach for the future of the discipline.

KEY WORDS

History of psychology, epistemology of psychology, historical research, scientific development, future of psychology.

INTRODUCCIÓN

Siguiendo a Roncancio (2021) la perspectiva histórico-evolutiva a lo largo del siglo XX se perdió, y los pioneros de la psicología de finales del siglo XIX que defendían esta perspectiva fueron olvidados, o su obra fue rescatada sólo de manera parcial. Esto

implicó, según la autora, la falta de la dimensión temporal en las teorías psicológicas a lo largo del siglo XX (Roncancio,2021).

No sólo se trató de un olvido de la dimensión temporal en cuanto a las teorizaciones del sujeto, sino que también involucró un olvido de la dimensión temporal en cuanto a los fundamentos epistemológicos de la disciplina. En tanto que se perdió su articulación con respecto al sujeto, a sí mismo pasó con respecto a las producciones de conocimiento de los sujetos. Como lo conceptualiza Ramírez (2018) la ciencia psicológica empezó a verse aquejada por un presentismo. Se trata de la suposición de que es siempre inevitable la superación epistemológica del presente.

Esto puede sonar como una idea que no tiene trascendencia y que por lo tanto se puede solucionar fácilmente dándole un pequeño lugar a la historia de la disciplina en las introducciones a las materias o en la introducción a la propia carrera. Sin embargo, a mí parecer esto no soluciona nada y es sólo evidencia del tratamiento que se le da a la historia de la disciplina. Se la relega a un papel secundario, un papel de anecdótico.

A mí parecer esto significa un problema no sólo para los historiadores de la ciencia, sino que implica un problema para la ciencia psicológica en sí misma. El hecho de que se haya relegado a la historia a un papel secundario implica no sólo la preponderancia de una perspectiva particular de lo que debería ser la psicología sino la pérdida de horizonte, oportunidad de reflexión, apropiación teórica y propósito en las investigaciones recientes. Incluso más grave que esto, considero que el olvido del tratamiento profundo de la historia de la psicología por parte de los propios psicólogos hizo posible la crisis de la replicabilidad que señala Desmet (2022), que de acuerdo con

CAPITULO PSICOLOGÍA

la suposición que este autor hace no se trata de un problema ético sino de un problema epistemológico (Desmet,2022)

En este texto intentaré mostrar la desestimación dada a la historia de la disciplina por medio de tres mallas curriculares de pregrado en psicología de tres universidades bogotanas, y haré un pequeño recorrido de la historia de las ideas implícitas en la construcción de estas mallas que llevan al olvido histórico. Además, al final retomaré dos herramientas conceptuales que considero valiosas para el tratamiento de la historia de la psicología.

MARCO TEÓRICO

Todo proceso de indagación, toda formulación de preguntas, todo sistema articulado de conocimiento parte de manera explícita o implícita de determinados axiomas, o supuestos que dan sentido, encuadran y fundamentan la investigación, la pregunta o la creencia.

El presente texto consecuentemente también parte de supuestos particulares que trataré de explicitar a continuación. Los supuestos que he logrado identificar de este texto son cinco.

El primero, y más básico, es el monismo emergentista. El cual consiste en la suposición de que la realidad está constituida por una sola substancia: la materia. La cual presenta cambios cualitativos en su proceso de desarrollo. Estos “saltos”, de cambios cualitativos, emergen de un nivel anterior, en el cuál antes no estaban incluidos. Se trata en últimas del emergimiento de cualidades novedosas bajo la misma substancia

que es la materia, a través de los modos en que se organiza e interactúa. De esto se deriva que existe una jerarquía ontológica de la realidad. Algunos ejemplos de estos saltos en la jerarquía ontológica son: El salto de la materia inorgánica a la orgánica, el salto de lo orgánico a la vida y el salto de la vida a la consciencia.

El segundo supuesto incluye dos conceptualizaciones, pero ambas apuntan a las explicaciones; de niveles y entre niveles, sin apelar a conceptos trascendentales. En primera instancia, se sostiene la independencia explicativa de cada uno de estos niveles, todos los niveles ontológicos llevan aparejado un nivel de explicación. La escala ontológica viene acompañada de una escala de explicación. A modo de reconceptualización, esta primera parte se trata del carácter diferencial e irreconciliable de las explicaciones dentro de la escala ontológica. Esto significa que, cada nivel ontológico, debido a su naturaleza, no puede ser explicado con una misma forma de explicación o apelando a una misma analogía (Elias1970) (Baldwin1906), cada nivel requiere obligatoriamente de su propia explicación, y todo intento de explicar un nivel superior apelando a conceptos explicativos de uno anterior resultará infructífero (Elias1970) (Baldwin1906). Este mismo presupuesto acompaña diferentes apuestas teóricas como por ejemplo la de Norbert Elias (1970); en sociología, David Christian (2019); en historia universal, y James Mark Baldwin(1906) ;en psicología. Y en segunda instancia, se asume la posibilidad de explicación de los cambios cualitativos entre niveles de la realidad. La explicación de los saltos cualitativos se tiene que poder hacer dentro de la inmanencia del nivel anterior, es decir únicamente apelando a la relación, organización e interacción del nivel anterior.

CAPITULO PSICOLOGÍA

El tercer supuesto es lo que se podría llamar con Baldwin (1906), el postulado negativo La lógica de la génesis no se puede tratar como la lógica clásica, pues no hay proposiciones convertibles. Si A se vuelve B no tiene por qué implicar que lo contrario sea verdad (Baldwin,1906). Los procesos de desarrollo no son necesariamente reversibles. Se trata de la irreversibilidad del tiempo.

El cuarto supuesto es que, en orden de poder explicar un fenómeno, o dar cuenta de este, hay que apelar también a su proceso de desarrollo. Ningún fenómeno se puede entender de forma adecuada si no se estudia su cambio. Siguiendo a Dux (2012) la mejor estrategia para entender un proceso en desarrollo es la reconstrucción de las condiciones empíricas de posibilidad de aparición del fenómeno. Es indispensable que los procesos de desarrollo se estudien desde antes de su emergencia hasta sus condiciones actuales, no sólo para dar cuenta de los cambios cualitativos entre niveles sino para poder dar explicaciones más adecuadas al interior de cada nivel.

Tomar la reconstrucción de un fenómeno como método de estudio nos lleva al quinto supuesto, y es que la mejor manera de conceptualizar los objetos es como totalidades. Las totalidades determinan las propiedades de las partes, y en tanto que son totalidades en desarrollo, nuevas pueden emerger.

Es posible la aparición de nuevas totalidades que variarán el funcionamiento de las partes. Es por esto por lo que la mejor estrategia es la reconstructiva. Ya que si se estudia una totalidad ya conformada y no se entiende cómo fue posible que se formase, ni a partir de qué otra totalidad, el esfuerzo no será del todo fructífero pues las

propiedades de la nueva totalidad ya habrán cambiado la organización e interacción entre las partes.

El sexto supuesto tiene que ver con la idea de Platón de que, a diferencia del mundo sensible que es múltiple, la verdad en tanto forma debe ser única. Este supuesto se trata de la negación de esta idea platónica. No existe una forma, en tanto modelo teórico, que dé cuenta de la totalidad de un contenido. Una ciencia o un sistema teórico de conocimiento nunca va a llegar a una teoría que pueda explicar todo el fenómeno al que apunta explicar. No se puede elaborar la teoría perfecta y definitiva. Y aparejado a este supuesto esta la negación de una metodología única que garantice la validez de un conocimiento, no hay un método que garantice la científicidad de una aproximación, o que sea automáticamente criterio de verdad. Esto es negar de antemano la diferencia cualitativa de cada objeto dentro de la escala ontológica, pues se hace preponderar al método sin importar la naturaleza del objeto que se esté estudiando. Esta decisión de hacer preponderar al método sin importar la naturaleza del objeto de estudio, a mi parecer, sólo puede ser engañosa.

El séptimo supuesto para este texto es la consideración que Valsiner hace de las ciencias y es que: "All sciences are socially guided by historically established semiotic means. The basic questions they address... are all embedded in socially contested contexts of varied interests." (Valsiner, 2012, p. 261) La universidad, la divulgadora y productora de conocimiento científico con el paso del tiempo se ha vuelto la autoridad preminente en cuanto al valor de verdad. La etiqueta de una universidad es ahora criterio para determinar si algo es verdad o no, o si algo es confiable o no. El problema es que

CAPITULO PSICOLOGÍA

el valor de verdad se presume. Lo que se produce o se ofrece en las universidades está respaldado por el sello de calidad de la universidad detrás del producto. Un leit motiv como el de Bayern; si es Bayern, es bueno, a sí mismo, si es tal o cual universidad, es verdad.

En tanto que el valor de verdad se asume, cuando en una de estas instituciones de alto prestigio, y por ende imponente autoridad, se afinsa una perspectiva única de lo que debería ser una ciencia; sus métodos , sus rangos de acción y su enseñanza, apropiándose del mote de ciencia; por ende de verdad , y además, se desacreditan todas las demás posturas, a la vez que se inmunizan sus presupuestos axiomáticos, ya se ha desvirtuado el proyecto científico quedando sólo su nombre, y se ha pasado a constituir un dogma.

Estas instituciones son las encargadas de producir los planes de estudio que atravesarán y formarán a los futuros profesionales en las diferentes disciplinas. Es decir que administran la formación de las diferentes disciplinas, construyendo en sus planes de estudio un camino de lo que se ha de enseñar. Como mencioné al principio toda construcción teórica parte de suposiciones particulares, reconocidas o no reconocidas. Es así que, la construcción de estas mallas curriculares parte bajo ciertas presuposiciones explícitas o implícitas, de lo que se ha de enseñar, por qué enseñarlo y cómo enseñarlo.

Retomando a Roncancio (2021) se puede entonces afirmar que en este proceso históricamente guiado de la psicología la perspectiva histórico-evolutiva se ha olvidado, dejando que se afinque una perspectiva que no tiene en cuenta los procesos de

desarrollo para entender al sujeto. Circunstancia que fue condición de posibilidad para el consecuente olvido del tratamiento de la historia de la disciplina.

Antes de terminar, quiero hacer un supuesto de claridad en los términos, en relación con la analogía del anecdotario. Esta puede sonar provocadora y por tanto se puede llegar a pensar que no apela en ningún sentido a la realidad.

Anecdotario hace referencia a una colección de anécdotas. Las anécdotas muchas veces son valiosas pero otras muchas intrascendentes, hechos curiosos, ejemplos o entretenimiento. En el caso de la historia de la psicología esta se relega a una colección de estos hechos intrascendentes o curiosos; Wundt fundando en Leipzig el primer laboratorio de psicología experimental, por ejemplo, o por otro lado, si se tratan de ejemplos que buscan enseñar, en este caso, es acerca de lo que era la psicología antes de llegar a la científicidad, a la perfección del método, tanto cuantitativo como cualitativo, o a la proclamada síntesis de los métodos mixtos. Antes se trataba de una pseudociencia, o protociencia, que usaba métodos tan poco rigurosos y falaces como la introspección. Estos ejemplos que buscan ser valiosos para los novicios dentro del baúl del anecdotario en realidad son ejemplos de lo que no se debería hacer si la psicología aspira a ser científica.

A modo de recapitulación de los anteriores presupuestos, se enlistan a continuación:

1. Monismo emergentista.
2. Posibilidad de explicación inmanente.

CAPITULO PSICOLOGÍA

2.1 Posibilidad de explicación inmanente dentro de cada nivel (Independencia explicativa)

2.2 Posibilidad de explicación inmanente entre niveles (Explicación entre los saltos de la escala ontológica)

3. Irreversibilidad del tiempo.

4. La perspectiva del desarrollo como indispensable.

5. Conceptualización como totalidad.

6. Imposibilidad de completitud (no linealidad de las construcciones de conocimiento que apelan a la verdad)

6.1 Negación de la metodología como garantía de cientificidad

7. Ciencias como procesos sociales históricamente guiados

8. La guía histórica de la psicología llevó al olvido de la perspectiva histórico-evolutiva en el análisis del sujeto

9. Anécdotas con el fin de entretener

Con estos presupuestos claros, que se podrían catalogar como ontológicos y epistemológicos, podemos pasar al punto de partida de este texto. La idea de que la historia de la disciplina se ha relegado a un anecdotario.

METODOLOGÍA

El texto se centra sobre todo en el análisis teórico, es por esto que el único dato empírico al que se recurrió fue a las mallas curriculares de pregrado en Psicología de tres universidades bogotanas, disponibles en las páginas de las propias universidades.

En orden de probar el punto de partida del texto, el tratamiento de anecdotario de la historia de la disciplina, no basta con mostrar las mallas sin más, sino que apelaré a dos ideas centrales que, por su lógica, llevan por corolario la imagen del anecdotario, y que de manera implícita determinaron la arquitectura de estas mallas, reproduciendo de este modo el imaginario del anaquel. Recurriré entonces a mostrar cómo estos dos ejes aparecen en las mallas curriculares de pregrado en psicología de tres universidades bogotanas: la Pontificia Universidad Javeriana Sede Bogotá, la Universidad de los Andes y la Universidad del Rosario.

Las dos ideas a las que me refiero son las siguientes:

1. La historia de las disciplinas como proceso de perfeccionamiento
2. La inocuidad de la perspectiva histórica para la psicología

Recorrido histórico por los supuestos

Ahora, procederé a desarrollar estas dos ideas de forma más amplia, antes de continuar a evidenciarlas en las mallas curriculares.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Antes de comenzar por elaborar esta primera idea es necesario dar un rodeo por los inicios conceptuales de la modernidad. Siguiendo a Norbert Elias(1990), es el incremento paulatino del dominio de la naturaleza lo que permite un mayor distanciamiento, en cuanto a las formas de explicación dadas por el ser humano, con respecto a la naturaleza no humana, se trata de una distancia en cuanto a los propios deseos y temores . Esto culminará para Elias en un hecho evidente, un mayor distanciamiento en las explicaciones con respecto al mundo natural, a diferencia de las que se le daban al mundo social.

“A lo largo de toda la edad media ocurre un aumento constante del uso de la máquina, cuya técnica se perfecciona paulatinamente con la utilización del viento y el agua” (Dux,2012, p.40) Será gracias al uso de la máquina que el dominio de la naturaleza se incrementará, haciendo posible el distanciamiento en la explicación. Para Dux (2012), el cambio paradigmático en la modernidad fue gracias al modelo de la máquina. El pensamiento de Spinoza es una evidencia de cómo la articulación del pensamiento, en tanto búsqueda de explicación a los fenómenos naturales, había dejado de ser fundamentada en dios, y se habría secularizado usando el modelo maquínico. “Únicamente el impulso inicial debía ser dios” (Dux,2012, p.42) enseguida todo era inmanente. Siguiendo la exposición que hace Baldwin (2006), Spinoza va a hacer ontológicamente a dios todo, y en tanto que lo hace todo; lo hace nada. Elimina la necesidad de recurrir a dios para la explicación de la naturaleza, extendiéndolo a toda la realidad. Se usa acá el paradigma maquínico en tanto que el mundo “va sólo”, como una máquina, sólo se necesita el diseño y ponerla en marcha, ya en marcha opera bajo sus propias reglas, el creador sólo interviene en el inicio. “En el proceso de secularización, lo

que sucede en el mundo es atribuido a una red de condiciones sistémicas internas, librándolo de la injerencia divina o de cualquier otro poder subjetivista” (Dux,2012, p.42)

Este proceso de secularización, como se ha dejado entrever más arriba, siguiendo a Elias (1990) empieza en el mundo natural, pero también se extiende al mundo social. En otras palabras, el proceso secularizador empieza siendo la suplantación de dios por el hombre en los fundamentos explicativos, primero de la naturaleza no humana, y luego, de la naturaleza humana. Más adentrados en la modernidad, y siguiendo a Dux (2012), lo que caracteriza epistemológicamente a la modernidad está claramente marcado por el emergimiento de dos ideas. Las ideas de convergencia y constructividad. Debido a la eliminación de dios como fundamento del devenir humano fue posible la emergencia del hombre mismo como fundamento, esto es la idea de convergencia (Dux,2012). Lo que sea el mundo de los hombres converge en el hombre mismo, en su acción. Por otro lado, el principio de constructividad implica que, lo que sea el mundo ahora, es una secuencia de mundos contruidos por el hombre mismo (Dux,2012).

Es sólo en la modernidad que se puede hablar entonces de historia como un intento de dar cuenta de la constructividad de los mundos sociales (Dux,2012). Sólo después de la modernidad es posible conceptualizar el desarrollo en todos los niveles. Articular de manera sistemática el cambio histórico. Ya con la noción de constructividad fue un paso lógico sencillo relacionar esta idea con la lógica de la ascendencia epistemológica ya existente en el mundo clásico. La idea de la convergencia y la idea de la ascendencia epistemológica dan lugar a una idea particular, la ascendencia epistemológica en la constructividad de los mundos contruidos por los hombres. El

CAPITULO PSICOLOGÍA

mundo clásico y el mundo moderno superaban al mundo medieval, y aquel superaba a ese. El mundo moderno se volvía el punto final, el perfeccionamiento y el triunfo de la facultad de la razón. La razón que había logrado domesticar el mundo no humano a través del modelo de la máquina.

Lo que hay en el fondo de esta idea del modelo maquínico, que llevó a las ciencias físicas al control de la naturaleza no humana, o al menos lo que se creyó que constituyó su éxito, fueron de manera resumida cuatro ideas.

1. La cuantificación
2. La generalización inductiva
3. La eliminación de todas las causas Aristotélicas exceptuando la causalidad eficiente
4. La suficiencia del análisis de las partes para dar cuenta de un sistema

Por lo tanto, toda interpretación diferente del mundo, todo abordaje de otro objeto que se alejara de estas dos ideas era visto como algo que no valía la pena. Para Kant, siguiendo la exposición de Valsiner (2012), por ejemplo, no podía existir una ciencia psicológica, tampoco podía existir un conocimiento científico de la química. La explicación que da Kant acerca de la imposibilidad es más compleja, pero se puede resumir en la imposibilidad de matematización de los objetos de la química y la psicología (Valsiner,2012).

Esto llevó paulatinamente a la creencia de que la historia es una de perfeccionamiento, que culmina en formas que acepten las cuatro ideas anteriores. Es por esto que la historia de las disciplinas se vuelve una anécdota, pues sería el recuento de todos los momentos anteriores, de todas las equivocaciones pasadas que condujeron al camino de esta “razón maquina”, que permitió el dominio de la naturaleza no humana, y que permitirá el dominio de la naturaleza humana.

Retomando a Ramírez (2018) y dirigiéndonos a la psicología, para uno de los estudiantes de Wundt, Boring, la psicología tuvo su inicio en la fundación del laboratorio experimental de Wundt. Y marcó el punto de quiebre porque se trataba de psicología experimental. Para Boring, Wundt había erradicado toda discusión filosófica (Ramírez,2018), reemplazándola por hechos cuantificables que podían entonces volverse una ciencia. Respetando así el paradigma de la máquina en la mente. Sin embargo, como ya señala Ramírez (2018), este mito fundacional que presenta Boring y que ha calado profundamente en el imaginario del pasado de la disciplina es tan sólo esto; un mito, que como se encarga de mostrar el autor parte de ideas equivocadas acerca del pensamiento del propio Wundt (Ramírez,2018).

En el mundo contemporáneo podemos ver este razonamiento en psicología en lo que Toomela (2010) llamará el paradigma Humeano, que ha venido siendo, y es, el paradigma predominante en psicología. Este paradigma se centra en tratar de refutar a Kant siguiéndolo en su argumentación basal, al igual que Boring. Sólo la cuantificación podrá dar lugar a un conocimiento científico; entonces se procedió a cuantificar la mente, a través de la creación de herramientas para la medición de diferentes constructos

CAPITULO PSICOLOGÍA

psicológicos. Estas medidas se pueden dividir en implícitas (Tests de asociación implícita) y explícitas (escalas Lykert). Sin embargo, ambos tipos de medida parten de la suposición de que hay una correspondencia uno a uno entre conducta (respuesta en el test) y procesos mentales (Desmet,2018). Junto con la cuantificación, el exclusivo centramiento en una causalidad lineal eliminó la posibilidad de articular una teoría abarcadora.

Como nos muestra Desmett (2018) esto termina desembocando en la crisis de la replicabilidad, en donde ciertos análisis muestran que el 72% de estudios en psicología muestran una conducta científica corrupta, entre este porcentaje muchos estudios son imposibles de replicar, esto no sólo aqueja a la psicología, sino también a la medicina y a la economía (Desmet,2018). Según Desmett (2018) lo que hay al fondo de esto no es un asunto ético como suele parecer, sino que se trata de un problema epistemológico. Recurriendo a los métodos estadísticos se puede llegar a una conclusión acerca de la relación de dos variables y al siguiente día refutarla, o incluso con los mismos datos de una investigación hacer conclusiones opuestas. Esto puede parecer una crítica exclusivamente a los métodos cuantitativos en favor de los métodos cualitativos, sin embargo, siguiendo a Toomela (2011), los métodos cualitativos contemporáneos parten de lo que él llamará el paradigma Heracliteano. Para Toomela(2018) los métodos cualitativos no sólo niegan una causalidad lineal sino que niegan cualquier tipo de articulación teórica. Esto porque parten del presupuesto del devenir constante. Es decir, todo en el universo se trata de un proceso continuo y constante, y esto tiene una implicación directa para la pretensión de conocimiento, y es que no existen ni pueden existir universales (Toomela,2018). No se puede construir una teoría de conocimiento

acerca de nada, sólo puede haber estudios de tipo interpretativo inconexos porque existen realidades múltiples (Toomela,2018). La ciencia o la pretensión de conocimiento científico es imposible, cualquier descripción es tan científica como cualquier otra.

Antes de pasar a ahondar en la segunda idea, la inocuidad de la perspectiva histórica para la psicología, quisiera recapitular lo dicho hasta ahora. La transición al pensamiento moderno fue posible en parte por el creciente control de la naturaleza no humana a través de la máquina (Dux,2012), lo que permitió un distanciamiento en las construcciones teóricas que buscaban dar cuenta de esta misma naturaleza no humana (Elias,1990). Estas elaboraciones teóricas que habían resultado tan fructíferas para el ser humano, pronto se traspasaron a otros objetos, sin embargo, ya había un canon establecido, y todo lo que se apartase de las elaboraciones teóricas usadas para dar cuenta de la naturaleza no humana era desestimado. Estos presupuestos teóricos tomados junto a la noción moderna conceptualizada por Dux (2012) en los conceptos de la convergencia y la constructividad, dieron paso a la idea de que estos presupuestos teóricos eran el culmen de un proceso de desarrollo epistemológico en la humanidad. Entre estos presupuestos se encontraba la cuantificación, por lo tanto, los objetos que no se pudieran adecuar a la cuantificación eran simplemente ignorados. Siglos más tarde no se rechazó el imperativo cuantificador, o el modelo de la máquina, sino que se le impuso al objeto de la mente, y se intentó cuantificar los procesos mentales y hacerlos encajar dentro de un modelo explicativo de causalidad lineal (Toomela,2010), o por otro lado negar todo modelo causal (Toomela,2012). El hecho de pensar que hay un punto culmen epistemológico, y que este punto culmen es el modelo de la máquina, lleva a que

CAPITULO PSICOLOGÍA

todas las teorías se ciñan a este modelo, mientras que hace de las posturas anteriores, o de las posturas disidentes, errores o anécdotas.

Continuemos ahora con la idea de la inocuidad de la perspectiva histórica para la psicología. Como se ha intentado mostrar anteriormente la historia se trata de un camino de perfeccionamiento epistemológico. Sin embargo, pensar que únicamente existieron posturas que se ajustaban únicamente al modelo de la máquina o a la desestimación de una independencia explicativa en niveles ontológicos diferentes es miope. En los antecedentes del estudio de la mente ha habido múltiples posturas diferentes que abogaban por los cinco supuestos que señalé al inicio de este texto. Por mencionar algunos autores, se puede leer en esta misma clave a Wolff, Goethe o Herder (Eckardt, Bringmann, & Sprung, 1985). Siguiendo con la ciencia psicológica propiamente dicha, tenemos, por ejemplo, a William James, James Mark Baldwin, George Mead, y Wilhelm Wundt (Roncancio,2021).

Tatiana Roncancio (2021) se encargó ya de señalar en su tesis doctoral cómo dentro de los pioneros de la ciencia psicológica ya existía una perspectiva histórico-evolutiva que se perdió. Ella señala que en la batalla epistemológica... “que se dio entre las dos concepciones contrapuestas de la psicología –el socio cultural y la fisiológico-experimental–, resultaron damnificadas las perspectivas más amplias e integrativas, que eran las que tenían un enfoque histórico-evolutivo como norte para la psicología.” (Roncancio,2021, p. 254)

Para Roncancio (2021) está perdida que se dio de una perspectiva que entendiera al ser humano dentro de un marco procesual histórico perjudicó el entendimiento del

sujeto psicológico y llevó a una pérdida de la dimensión temporal en las elaboraciones teóricas posteriores, al menos en las más predominantes. Esta ruptura con la dimensión temporal fue lo que caracterizó la mayor parte del siglo XX en el desarrollo científico de la psicología (Roncancio,2021). La explicación y las razones de la eliminación de una perspectiva temporal en la ciencia de la psicología “no fueron científicas, ni geopolíticas –no completamente, al menos– ... debe considerar elementos epistemológicos, o histórico-epistemológicos, para lograr un alcance más comprensivo.” (Roncancio,2021,p.254) Sin ánimo de intentar posibles respuestas a lo que pudieran ser estos elementos epistemológicos, quiero resaltar el hecho que muestra la tesis. Para gran parte de la psicología del siglo XX pensar al sujeto psicológico dentro de una dimensión temporal fue descartado (Roncancio,2021). Esto llevó a centrar los esfuerzos en el paradigma maquínico, en dar cuenta de la mente a través de elementos fisiológicos, y elementos que negaban la singularidad ontológica de la mente en el universo. Si pensar al sujeto dentro de una dimensión temporal era considerado vacuo, también resultaba inútil analizar los productos mentales de este sujeto en una perspectiva histórica.

El punto que quiero resaltar es el hecho de que, para los propios psicólogos, indagar en su propia historia epistemológica se volvió un asunto insípido; digno tan sólo de entretenimiento, anécdotas para interesar a los nuevos aprendices en el punto presente, y final, superador de la ciencia psicológica, y en los peores casos, vacuo e intrascendente.

Análisis de las mallas curriculares

CAPITULO PSICOLOGÍA

Con estas dos ideas tratadas, pasemos pues a evidenciarlas en las mallas curriculares de pregrado en psicología de las tres universidades. La Universidad de los Andes (UA), La Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) y La Universidad del Rosario (UR). Sin embargo, con la intención de proceder a este análisis de un modo diferente, no procederé analizando malla por malla, pues considero el proceder de este modo algo tedioso, repetitivo e inefectivo. En vez de esto enunciaré cuatro hechos transversales de la arquitectura de las tres mallas, y mencionaré por qué estas decisiones de diseño son corolarios de las dos ideas que traté anteriormente, cabe resaltar que a las mallas se puede acceder de manera virtual en las páginas principales de las. Los hechos transversales a las tres mallas son los siguientes:

1. La biología como sinónimo de fisiología
2. La historia de la psicología o fundamentos epistemológicos ubicadas en los primeros semestres
3. La gran importancia a la separación en procesos psicológicos
4. La tendencia de los semestres dirigida a la aplicación en los diferentes campos de acción de la psicología.

Empecemos con el tratamiento de la biología como sinónimo de fisiología. En las tres mallas se puede ver cómo el tratamiento de la biología se reduce al tratamiento fisiológico. Por ejemplo, en la malla de la PUJ se puede ver cómo la materia de “Procesos Psicobiológicos” desemboca en “Neuropsicología” y después en “Neuropsicología clínica”. En este mismo sentido, en la UA la materia “Introducción a la biología” también

desemboca inmediatamente en “Neurociencias I”. Y en la UR vemos una ausencia desde el primer semestre de perspectivas biológicas diferentes a las fisiológicas, pues se inicia con “Neurociencia y comportamiento”.

La idea manifiesta en este desarrollo de las mallas curriculares es que la única biología necesaria para el estudio adecuado del ser humano es la biología fisiológica, la que permite usar el método experimental. Esta idea claramente lleva implícita la noción de que la historia evolutiva de la especie es irrelevante para explicar, o ayudar a explicar, la mente del ser humano actual. Se puede ver claramente que en esta perspectiva se entiende como punto final epistemológico, en cuanto a los antecedentes biológicos necesarios para explicar la especie, los avances fisiológicos en el entendimiento del cerebro. Lo único que interesa es la versión “final” del ser humano, su funcionamiento fisiológico, y además de esto, exclusivamente el funcionamiento neurofisiológico del ser humano adulto.

Prosigamos con la siguiente idea. En las tres mallas podemos ver la ubicación de los antecedentes epistemológicos, o la materia de la historia de la psicología propiamente, ubicados al inicio de la carrera. En la malla de la UR encontramos “Historia de la psicología: Enfoques clásicos”, línea que continúa directamente a explicar los enfoques modernos bajo el nombre de los “Fundamentos de metodología de la investigación”. En la misma línea en la PUJ encontramos en primer semestre “Historia y epistemología de las psicologías” que abre el camino a las diferentes vertientes aplicadas de la psicología. También en la UA vemos cómo no hay una materia dedicada a historia

CAPITULO PSICOLOGÍA

de la psicología, al menos no obligatoria, sino que aparece en primer semestre la materia “¿Cómo se conoce en las ciencias sociales?”.

El hecho que estos presupuestos aparezcan en primer semestre y no se retomen en adelante, dan a entender que los presupuestos epistemológicos de una ciencia o de un modelo teórico, o de varios modelos teóricos, pueden ser comprendidos por cualquier novicio. Es decir, que las competencias requeridas para comprender estos presupuestos y compararlos son relativamente sencillas. Considero que la profundidad de lo que implican los presupuestos de una construcción teórica y su comparación con otros modelos no son competencias que pueda adquirir cualquier novicio, por lo que a mí parecer, ese hecho de organización presupone, inequívocamente, que el lugar de todos estos presupuestos epistemológicos es el de una anécdota, que sirve para introducir a los recién ingresados en el punto final de lo que es la ciencia psicológica, el cual se procederá a ampliar en los semestres subsiguientes. La concepción histórica de la construcción de un cuerpo de conocimiento es relegada a los primeros semestres debido a la subestimación de su potencial heurístico y a la presuposición de su simpleza, inspirada, a mí parecer, por la idea de perfeccionamiento en las ciencias. Entre más avanzada más compleja, por lo que el pasado es relativamente sencillo de comprender.

Siguiendo con la tercera idea, en todas las mallas se pueden ver varias materias dedicadas a procesos psicológicos. Esta separación parece tener una fuerte inspiración en la teoría modular del procesamiento de la información. En la que cabe recordar existen sistemas centrales de procesamiento de la información exclusivamente dedicados al procesamiento de un tipo particular de información. En esta perspectiva es clave la

concepción modular de Fodor; en la que los módulos están aislados entre sí y son de base innata y madurativa (Gutierrez,2005). Bajo esta perspectiva es claro que no se pueden entender las razones del proceso de desarrollo de estos procesos psicológicos, ni la interacción entre los diferentes procesos. Al tratarse de módulos innatos no cabe la pregunta acerca de cómo pudieron haber emergido estos módulos, o si estos módulos pueden cambiar a lo largo del desarrollo histórico de la especie, se da la impresión de que son estáticos. Esta perspectiva imposibilita un abordaje abarcador y la presentación de un sistema articulado entre los procesos psicológicos, además, de que hace innecesaria una explicación que recurra a la dimensión temporal; pues esa parte la tiene ya explicada y no es su objetivo.

Por último, la cuarta idea, la tendencia clara de los semestres en las tres mallas curriculares es inequívoco. Estas tienden a lo que es la aplicación de la psicología en los diferentes campos de acción en que la psicología tiene injerencia, como lo son el ámbito clínico, el ámbito organizacional, educacional y comunitario, por mencionar algunos. Sin embargo, ¿por qué esto sería una evidencia del tratamiento de la historia de la psicología como anecdotario? Me explico, según Desmet (2022) el mecanicismo se ha vuelto la ideología imperante en nuestra sociedad, esta ideología tiene como un pilar muy importante la cuantificación y la aceptación del atomismo para dar cuenta de los sistemas de la naturaleza, afirmación que implica la negación de la independencia explicativa, debido a la consideración metafísica de que sólo existen cambios cuantitativos en la naturaleza (Desmet,2022). Toda investigación ha de presentarse anclada a una justificación matemática, en el caso de las ciencias sociales a una justificación estadística, para considerarse como válida, o como un aporte al conocimiento. El número

CAPITULO PSICOLOGÍA

esta imbuido en un halo de objetividad, sin embargo, esta creencia es ideológica (Desmet,2022). Los individuos reproducen esta ideología en las estructuras sociales que han conformado, y estas estructuras sociales se encargan de reproducirla en los individuos que son engendrados bajo estas mismas estructuras sociales. Es por esto por lo que los campos de acción de la psicología están influenciados, o tienden a conformarse, con la ideología mecanicista imperante.

Bajo esta ideología dominante tiene sentido que las universidades creen mallas curriculares que parten de una perspectiva particular que desprecia la historia de las disciplinas y tiende hacia los diferentes campos de acción que en su mayoría sólo consideran esta misma ideología como válida. En otras palabras, la tendencia de las mallas curriculares hacia los diferentes campos de acción es evidencia de la inocuidad y noción de perfeccionamiento de la perspectiva histórica en la disciplina, en tanto que en estos campos de acción sólo se consideran valiosas perspectivas que se adecúen a los presupuestos epistemológicos del mecanicismo.

Espero con estos cuatro puntos referentes a las mallas curriculares haber mostrado que a su construcción subyace una idea de perfeccionamiento, que tiene como punto final el calcado del modelo de la máquina en el entendimiento de la mente, y, además, que la perspectiva histórica en cuanto al sujeto psicológico y por ende en cuanto a la propia historia de la disciplina no presenta un valor heurístico. No es fuente de inspiración, ni para la investigación, ni para la enseñanza, queda en un valor de recuerdo del cual lo único valioso que hay que aprender es cómo no hacer psicología. El pasado ya cumplió su labor, no tiene mucho más por ofrecer.

Herramientas útiles para la indagación en la historia de la psicología

Como se ha expuesto hasta acá la historia de la psicología se ha relegado a un anecdotario y se puede evidenciar en la construcción de las mallas curriculares. Pero bajo los presupuestos axiomáticos que mencioné al inicio de este trabajo es imposible considerar la historia de la disciplina de este modo. Bajo todos estos supuestos la historia de la disciplina se convierte en una discusión con el pasado, no para caer en la postura contraria y decir que todo el pasado siempre es superior epistemológicamente, sino para encontrar límites y nuevos horizontes. El estudio de la disciplina bajo estos supuestos hace posible la reflexión más allá del método, o métodos, y permite escudriñar en los puntos basales, descalificados como metafísicos, que determinan el camino que recorren los diferentes programas de investigación.

Es indispensable abordar la historia de la disciplina en una clave que comprenda el potencial heurístico del pasado, entendiendo que la construcción social de conocimiento no puede ser representada como un desarrollo lineal ascendente que culmina con una propuesta teórica capaz de explicarlo todo, o que, en el mismo sentido, sea inevitable la superación epistemológica del pasado por el presente.

Ahora con este norte claro quiero pasar a mostrar dos herramientas que proponen dos autores que considero son pertinentes para el estudio de la historia de la disciplina psicológica. Cabe aclarar que una de ellas ya está orientada a las teorías en psicología.

La primera herramienta que quiero traer es la del autor Jesús Maestro (2017). El autor a pesar de estar dedicado a los estudios de la literatura da herramientas que

CAPITULO PSICOLOGÍA

considero útiles para el tratamiento de la psicología. Este autor como herramienta teórica divide su objeto de estudio en tres partes. El material literario, la teoría de la literatura y la crítica de la literatura (Maestro,2017). En su libro él tratará estos tres niveles enmarcándolos como ontología, gnoseología y genealogía, y crítica (Mestro,2017). Reconociendo la profundidad de la obra del autor no quisiera adentrarme más allá de la división que hace de estos tres niveles. Esta división que hace el autor de su campo de conocimiento se puede extrapolar perfectamente a la psicología y a cualquier campo del conocimiento.

Dentro de los presupuestos que mencioné en la primera parte de este texto, mencioné que se asume que la realidad está dividida ontológicamente y que cada nivel ontológico debido a sus cambios cualitativos debe tener una independencia explicativa. Ahora quiero mostrar cómo puede encajar esta herramienta adaptada a la psicología dentro de este supuesto.

Se debe marcar un salto cualitativo en el emergimiento de la mente, la mente posee cualidades que no son identificables con el substrato material, por ende, requiere una independencia explicativa de niveles anteriores, como lo pueden ser explicaciones fisiológicas. La mente no es idéntica al cerebro, o al substrato material que lo hace posible. A su vez se debe marcar un salto cualitativo en el proceso de enculturación, como lo llama Dux (2012), la base biológica del ser humano, no sólo fisiológica sino su condición antropológica, es condición de posibilidad del paso a la enculturación (Dux,2012). Este nivel es el correspondiente al objeto de estudio. Es la mente como objeto único en la realidad que no es identificable a otros elementos, y en particular la

mente humana, pues es el objeto de estudio de la psicología. No daré aquí una definición de lo que es la mente ni me atreveré a aventurar una formulación de lo que hace única la mente humana a las demás, pues mi objetivo es sólo mostrar la adecuación de esta primera herramienta. La caracterización del objeto con todas sus particularidades es un estudio extenso que involucra claramente no sólo el método experimental. De este modo la caracterización que Maestro (2017) categoriza como ontológica se adecúa también a la ciencia psicológica.

Sigamos ahora con los otros dos niveles, que el autor reconoce como teoría de la literatura y crítica de la literatura.

Empecemos con el nivel de la teoría, en este caso teoría de la psicología. Según Baldwin (2006), sólo fue posible la mente como substrato ontológico diferente en la modernidad, prueba de esto la explicitación que hace de esta dualidad Descartes. Es decir que una construcción sistemática y articulada de esta substancia sólo fue posible en la modernidad, sin embargo, esto no quiere decir que no hubiese herramientas conceptuales para trabajar la mente antes de la modernidad (Baldwin,2006), sólo que el concepto de mente no estaba diferenciado de otros conceptos, logro al que sólo se llegó en la modernidad. Toda construcción teórica parte de supuestos que orientan su construcción, el presupuesto común a toda construcción acerca de la mente es la aceptación de la existencia de esta. Este nivel hace referencia simplemente a las construcciones teóricas particulares acerca del objeto.

Siguiendo con Maestro (2017) en cuanto al último nivel, el de la crítica, este opera, no ya como lo hace el segundo nivel con respecto al nivel ontológico, sino que lo hace

CAPITULO PSICOLOGÍA

sobre el segundo nivel. Es decir, la crítica trabaja con las construcciones de las teorías, refiere al estudio de las sistematizaciones teóricas que se han generado para dar cuenta de tal objeto Maestro (2017). Por lo tanto, trabaja con las maneras en cómo se relacionan los conceptos que se han engendrado en el primer nivel, esto permite una comparación de las diferentes teorías, u objetos del segundo nivel. Cabe aclarar que cualquier trabajo de historia de la psicología opera siempre en los dos últimos niveles de esta organización. Es decir, o trata acerca de una teoría individual, o trata acerca de tendencias más grandes de relacionar los conceptos de un grupo de teorías.

A pesar de que esto es una forma superficial de tomar la herramienta que elabora Maestro no elimina su utilidad para mi propósito. A continuación, introduciré la segunda herramienta del otro autor, y que conjugada con la anterior puede colaborar en la orientación de discusiones acerca de la construcción histórica de la psicología.

La segunda herramienta es la creada por Jaime Yáñez para aproximarse a las construcciones teóricas en psicología. Yáñez (2024) elabora una distinción conceptual que permite articular las discusiones de la teoría de la psicología alrededor de dos ejes. Los cuáles son:

1.Eje Sincrónico

2.Eje Diacrónico

De manera resumida el eje diacrónico tiene que ver con la dimensión temporal, mientras que el sincrónico tiene que ver con la dimensión estructural. Pasaré a ampliar un poco las divisiones que hace Yáñez de ambos ejes para aclarar ambos conceptos.

Con respecto al eje sincrónico Yáñez (2024) propone que toda aproximación teórica puede conceptualizar a la mente de dos formas; o se elabora un sistema teórico que considere la mente como una división en átomos, como por ejemplo el modularismo, o, por otro lado, se puede partir de un modelo de totalidades, como por ejemplo la propuesta de Werner (1965). A mi entender el concepto sincrónico de átomos presupone que existen, siguiendo la analogía, partículas fundamentales cualitativamente iguales, y por lo tanto un sistema es un agregado de estos átomos fundamentales, el único propósito de una teoría que entienda la mente así es encontrar o caracterizar estos elementos fundamentales y agregarlos en generalidades, por ejemplo, como señala Werner (1965) que hace la perspectiva antropológica de Graebner . Es el agregado o repulsión de las características fundamentales las que conforman al todo, la totalidad es el resultado accidental de las atracciones o repulsiones de las partes.

En cuanto a la perspectiva de la totalidad se tiene que es la totalidad la que determinará las características de las partes, una misma forma puede aparecer sin importar los átomos de los que se está hecho, a modo de ejemplo simple de esta afirmación, pensemos en un círculo hecho con puntos o un círculo hecho con triángulos. Ambas son la misma totalidad, pero constituidas a partir de partes diferentes. En la teoría de Werner (1965) por ejemplo, la mente sin importar las características específicas en las que se manifieste tiene una forma particular, y es la de ser homogénea y tender hacia la heterogeneidad y la jerarquización.

Pasando al eje diacrónico, el de la dimensión temporal, Yáñez (2024) propone cuatro características formales de todo proceso de cambio. Estas son:

CAPITULO PSICOLOGÍA

1. Discontinuidad-Continuidad
2. Dirección
3. Representación
4. Explicación

La primera característica hace referencia a si el intento teórico articula el tiempo en etapas cualitativamente diferentes o en continuidades de adición o substracción cuantitativa. Por ejemplo, una perspectiva acerca de la facultad del lenguaje que considere que el cambio substancial entre un niño de dos años de edad y ese mismo niño a los tres años es exclusivamente el número de palabras que sabe está considerando que no hay un cambio cualitativo. Suponer una discontinuidad, por el contrario, es suponer la aparición de algo con características nuevas que no estaban contenidas en el nivel anterior.

La dirección es la tendencia hacia la que se dirige un proceso de cambio. La dirección puede ser una concreta como por ejemplo la teoría del desarrollo de Baldwin (1906) en primera instancia al dualismo cartesiano, o por ejemplo en sociología la teoría del desarrollo social de Marx (2014) que se dirige hacia una forma de organización económica comunista. O, por otro lado, la direccionalidad de un proceso de desarrollo se puede tratar hacia un movimiento hacia la especialización, como el principio ortogenético de Werner (1965).

La representación hace referencia a la imagen que puede representar el desarrollo. Si se hace como una línea ascendente, si se representa como una parábola invertida, mostrando una ascendencia y luego un decaimiento, o si por el contrario se trata de un círculo. En cuanto a la explicación esta hace referencia a la explicación del cambio, en los modelos atomistas por ejemplo la explicación del cambio va a ser una atracción o repulsión de estos átomos, pero en otras perspectivas como el modularismo de Fodor la explicación es un desenvolvimiento maduracional (Gutierrez,2005). La explicación de una teoría del desarrollo que concibe saltos cualitativos puede ser muy clara como en el caso de Marx (2014) en la que se trata de la lucha de clases, o puede ser menos específica como la de Dux (2012), que señala, por ejemplo, como explicación del emergimiento de la lógica procesual en la modernidad, varias condiciones de posibilidad del salto cualitativo.

Con las herramientas de ambos autores expuestas, quisiera proceder a mostrar algunas preguntas que son posibles gracias a la conjugación de ambas herramientas y que a mí parecer pueden resultar útiles para articular las discusiones en torno a la historia de la psicología.

Por ejemplo, con respecto al tercer nivel, el de la crítica de la teoría psicológica: ¿De qué manera se puede organizar una crítica a la teoría psicológica, o, en otras palabras, ¿cómo se puede representar en un esquema abarcador las diferentes teorías psicológicas? ¿Ha habido rupturas en el desarrollo de las teorías psicológicas, si es así, a qué se deben, y qué tendencias han dibujado? ¿Cuáles han sido las maneras de pensar las explicaciones de las teorías que consideran una discontinuidad? ¿Qué tienen

CAPITULO PSICOLOGÍA

en común las teorías que dan cuenta de la mente partiendo de la perspectiva sincrónica de las totalidades, existe acuerdo con respecto a cómo se organizan o conciben? ¿Existe alguna conjugación necesaria entre un modelo de átomos y un planteamiento de continuidad? ¿Cómo ha sido la relación entre teorías atomistas y de totalidades, cómo se han organizado sus disputas, y hacia dónde nos ha llevado su discusión?

En cuanto al segundo nivel se podría plantear a modo de ejemplo: ¿Han habido rupturas en el proceso de construcción de la teoría psicológica, por ejemplo, de Piaget, y si es el caso, por qué? ¿Cuáles son las conceptualizaciones teóricas que se usan para caracterizar la mente? ¿Qué diferentes maneras hay de representarse una teoría que de cuenta de la mente? ¿Qué puede explicar la popularización de una teoría psicológica sobre otras? ¿Qué métodos ha usado el procesamiento de la información en su proceso de construcción? ¿Cómo se organiza la construcción teórica de una teoría como por ejemplo la teoría del desarrollo del ciclo vital? ¿Por qué dar cuenta del fenómeno de la imitación es tan importante para la teoría de Baldwin?

Estas preguntas han sido posibles gracias a la conjugación de las herramientas conceptuales propuestas por Yáñez (2024) y por Maestro (2017). El hecho de su formulación, tanto como de sus posibles respuestas, parten del reconocimiento de la no-linealidad de la construcción de conocimiento, por lo tanto, invitan a reflexionar en su clave.

Estas formulaciones a pesar de tratarse del pasado invitan a plantear nuevas investigaciones, formular norte cognitivos que conduzcan, posiblemente, a replantear la forma en que investigamos y enseñamos la disciplina. A elaborar nuevos métodos, o a

aplicar los existentes de manera novedosa, y sobre todo, a ampliar y profundizar las discusiones que tenemos entre nosotros con bases teóricas profundas que permitan la reflexión acerca de los supuestos epistemológicos que constituyen las teorías.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de este texto hemos visto cómo la historia de la disciplina se ha relegado a un papel de anecdótico, desprovista de un valor útil tanto para la actualidad como para el futuro. Lo anterior se ha evidenciado a través de la manera en que están construidas las mallas curriculares de pregrado en Psicología de la PUJ Sede Bogotá, la UR y la UA, pues en las cuatro se evidenciaba: el uso de la fisiología como sinónimo de biología; las materias de contextualización epistemológica y de historia de la psicología ubicadas en primeros semestres; la separación en procesos psicológicos, y la tendencia a la aplicación.

Estos cuatro hechos llevan de forma implícita las ideas de perfeccionamiento epistemológico en la historia de las disciplinas, y el abandono por parte de los propios psicólogos de una perspectiva histórica en el entendimiento de la propia disciplina.

Junto con la evidencia de estos supuestos en las mallas se intentó rastrear su procedencia en el pensamiento moderno basado en el modelo de la máquina, que se intentó extrapolar al ser humano, y por ende a sus productos culturales históricos, como las construcciones de conocimiento. El éxito de las ciencias naturales en el control de la naturaleza no humana y la noción clásica de la ascendencia epistemológica junto con la idea de la convergencia y la constructividad, propias de la modernidad según Dux (2012),

CAPITULO PSICOLOGÍA

condujeron a la idea de una ascendencia epistemológica en las construcciones teóricas humanas que culminaban con el modo de proceder en las ciencias naturales. Esto en cierta manera llevó a Kant a afirmar la imposibilidad de una ciencia psicológica pues no se ajustaba a la matematización que las ciencias naturales habían enseñado (Valsiner,2012).

Llegados al siglo XXI Toomela (2010) nos mostró cómo este modelo de la máquina sigue presente en lo que él llamó el paradigma Humeano, y que este paradigma no ha sido ni va a ser superado por el paradigma Heracliteano de los métodos cualitativos, pues este último presenta un bloqueo en la construcción de un conocimiento teórico articulado debido a sus presupuestos ontológicos.

Al final del texto recurrir a rescatar dos ideas, la de Yáñez (2024) y la de Maestro (2017), que considero pertinentes para formular preguntas acerca de la historia de la disciplina, que al no estar basadas en una perspectiva que contemple el desarrollo como una línea ascendente con un punto claro permiten conceptualizaciones interesantes acerca de la historia de la disciplina y reflexiones teóricas profundas.

Desmett (2018) ya había señalado que el problema de la crisis de la replicabilidad en las investigaciones en psicología no se trata de un problema de ética, sino que es un problema epistemológico. Siguiendo a Valsiner: “psychology has a chance to build itself as a new science. It is through careful investigation of unsuccessful lines of thought in the past—developed into a new form in the present—that it can innovate itself.” (Valsiner,2012, p. 280) La indagación en el pasado de la disciplina de una manera rigurosa puede llevarnos a una transformación profunda en la orientación de la disciplina.

REFERENCIAS

- Baldwin, J. M. (2006). History of psychology: Sketch and an Interpretation Vol I. Elibron Classics.
- Baldwin, J. M. (2006). History of psychology: A Sketch and an Interpretation Vol II. Elibron Classics.
- Baldwin, J. (1906). Thought and thing: Functional Logic Vol1 . London Swan Sonnenschein
- Baldwin, J. (1906). Thought and thing: Functional Logic Vol3. London Swan Sonnenschein
- Christian, D. (2019). La gran historia de todo. Editorial Planeta Colombiana.
- Desmet, M. (2018). The pursuit o objectivity in spychology. Ghent: Owl press.
- Desmet, M. (2022). Psychology of totalitarianism. Chelsea Green Publishing.
- Dux, G. (2012). Teoría histórico-genética de la cultura: La lógica procesual en el cambio cultural. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Eckardt, G., Bringmann, W., & Sprung, L. (1985). Contrubtions to a history of developmental psychology. New Babylon.
- Elias, N. (1970). Sociología Fundamental. Gedisa editorial.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Elias, N. (1990). Compromiso y distanciamiento; Ensayos de sociología del conocimiento. Ediciones Península.

Gutierrez,F. (2005). Teorías del desarrollo cognitivo. McGraw Hill

Maestro, J. (2017). Crítica de la razón literaria; El materialismo filosófico como Teoría,Crítica y Dialéctica de la literatura. Academia de Hispanismo.

Marx, K. (2014). Manifiesto del partido comunista. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Ramírez,A.(2018). Revisión crítica del mito fundacional de la psicología Una lectura alternativa del proyecto de Wilhelm Wundt. [Tesis para optar por el título deMagíster en Psicología con énfasis en cognición y desarrollo moral] Universidad Nacional de Colombia

<https://repositorio.unal.edu.co/>

Roncancio,T. (2021). La perspectiva histórico-evolutiva en el inicio de la psicología como disciplina científica [Tesis para optar por el título de Doctor en psicología] Universidad Nacional de Colombia

<https://repositorio.unal.edu.co/>

Toomela. A (2010). Quantitative methods in psychology: inevitable and useless. *Frontiers in Psychology*. doi:10.3389/fpsyg.2010.00029

Toomela, A. (2011). Travel Into a Fairy Land: A Critique of Modern Qualitative and Mixed Methods Psychologies. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45(1), 21–47. doi:10.1007/s12124-010-9152-5

Valsiner, J. (2012). *A guided science: History of psychology in the mirror of its making*. Transaction publishers.

Valsiner, J. (2014). *The catalyzing mind: Beyond models of causality*. Springer.

Valsiner, J. (2017). *Representing Development: The social construction of models of change*. Routledge.

Werner, H. (1965) *Psicología comparada del desarrollo mental*. Editorial Paidós

Yáñez, J. (2024). *Lawrence Kohlberg: Una historia de la psicología del desarrollo*. En prensa.

RESEÑA AUTOR

LUIS ALEJANDRO POLANCO MANCERA

Estudiante de último semestre de pregrado en psicología de la Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá. Parte del grupo de Investigación en Cognición y desarrollo socio-moral dirigido por el profesor Jaime Yáñez Canal

AGRADECIMIENTOS

Especial agradecimiento a todos los participantes del grupo de Cognición y desarrollo socio-moral de la Universidad Nacional de Colombia. Sobre todo, al profesor Jaime Yáñez Canal

**MEMORIA DE TRABAJO, PROCESOS LECTORES Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN NIÑOS TDAH DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN
LA CIUDAD DE CARTAGENA**

**WORKING MEMORY, READING PROCESSES AND ACADEMIC PERFORMANCE IN
ADHD CHILDREN IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CITY OF CARTAGENA**

Nelly Revollo Carrillo

Universidad de San Buenaventura Cartagena
Estudiante del Programa de Formación
Postdoctoral en Educación: Producción y Gestión del Conocimiento en Educación,
ofrecido por la Universidad Alcalá de Henares y la Cátedra Iberoamericana de
Educación OEI – UAH. España.
Colombia

Investigación Descriptiva

RESUMEN

El presente estudio analiza la relación entre la memoria de trabajo, los procesos lectores y el rendimiento académico en niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en instituciones educativas de Cartagena. Se abordan las dificultades en la adquisición de la lectura y su impacto en el desempeño escolar, destacando la importancia de la madurez cognitiva y el desarrollo de funciones ejecutivas. A partir de una revisión de literatura y estudios previos, se resalta la influencia

CAPITULO PSICOLOGÍA

de la memoria de trabajo en la comprensión lectora y en la adaptación escolar de los niños con TDAH, subrayando la necesidad de intervenciones educativas y neuropsicológicas oportunas.

PALABRAS CLAVE

Memoria de trabajo, comprensión lectora, TDAH, rendimiento académico, educación, funciones ejecutivas, dificultades de aprendizaje.

ABSTRACT

This study examines the relationship between working memory, reading processes, and academic performance in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in educational institutions in Cartagena. The research explores reading acquisition difficulties and their impact on academic performance, emphasizing the role of cognitive maturity and executive functions development. Through a literature review and previous studies, the influence of working memory on reading comprehension and school adaptation in children with ADHD is highlighted, stressing the need for timely educational and neuropsychological interventions.

KEYWORDS

Working memory, reading comprehension, ADHD, academic performance, education, executive functions, learning difficulties.

CONTENIDO

A lo largo de la historia de la educación se han hecho evidente dificultades en el aprendizaje de los niños y niñas; específicamente a lo referido con la lectura y escritura, entre los 6 y 12 años de edad, cuando es posible el aprendizaje de la lectura, la escritura, las matemáticas y en general la realización de procesos metacognitivos (Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky-Solís, 2007); indicadores de fracaso escolar, como el alumno que no pasa a otro nivel o no avanza, el niño que presenta desinterés en la clase, el niño que presenta un déficit (no discapacidad), el niño que presenta trastornos en su comportamiento, son problemáticas que tienden a observar los agentes educativos en las instituciones escolares.

La dificultad en la adquisición de la lectura es el trastorno de aprendizaje más frecuente en la literatura y constituye un interferente importante en el rendimiento académico de los niños. Estudios realizados en Bogotá descubrieron cifras alarmantes a partir de entrevista con 110 maestros de preescolar y primaria que fueron encuestados, y quienes reportan tener un total de 3643 alumnos, 3014 niños pertenecían a los grados primero a quinto de primaria. De estos niños estudiados 836 presentaban dificultades de aprendizaje de la lectura por ausencia en la adquisición o porque fueran catalogados como lectores lentos (Talero, Espinosa & Vélez Van Meerbeke, 2005).

Estudios realizados en Barranquilla, concluyen en la prevalencia de las dificultades en la lectura de la población estudiada es del 3.32% (De los Reyes, Lewis & Peña, 2007). De igual forma, se presenta la tendencia que, a mejor rendimiento lector, mejor desempeño en la función ejecutiva de memoria de trabajo (Batista, Lewis &

CAPITULO PSICOLOGÍA

Palacio, 2011). De lo anterior, se podría inferir que el inicio, déficit o poco desarrollo de las funciones ejecutivas, podrían ser uno de los factores causales del bajo rendimiento lector, lo que conlleva a otros factores de riesgo de dificultades de aprendizaje y al mismo tiempo a trastornos conductuales; y más aún a la presencia de problemas en otras áreas académicas fundamentales (matemática, lenguaje, sociales, entre otras).

Ahora bien, en el caso de estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje o trastornos en su comportamiento, suele ser más compleja su comprensión, puesto que, se deben tener en cuenta aquellas problemáticas a nivel del neurodesarrollo que, luego de ser identificadas por los padres, observadas por los agentes educativos en las instituciones escolares y/o detectadas y diagnosticadas a tiempo, por parte del profesional encargado, deben ser abordadas y tratadas de acuerdo a las características del trastorno en sí mismo; lo que significa que se debe tener claridad del diagnóstico para poder realizar los abordajes oportunamente.

De ahí que, en el presente proyecto de investigación se llevará a cabo el estudio de la Memoria de Trabajo en niños escolares diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH); y, de qué manera, estos elementos tienen implicaciones en los procesos de aprendizaje y adaptación escolar. Dicho lo anterior, entiéndase desde el (DSM-5, 2013), el TDAH como un Trastorno del Neurodesarrollo que posee un patrón persistente de Inatención y/ o Hiperactividad-Impulsividad que interfiere con el funcionamiento y desarrollo. Este funcionamiento no sólo se ve afectado por disfunciones a nivel cognitivo; sino también, por alteraciones en la afectividad, las

emociones y las motivaciones del paciente, interfiriendo de forma significativa el Rendimiento Académico, y en general la vida cotidiana del individuo (DSM-5, 2013).

Durante la educación infantil, se logra una madurez cognitiva, a su vez, que se desarrollan habilidades y competencias que llevan a desarrollar procesos cognitivos para la lectura; posteriormente y con la maduración de funciones ejecutivas cognitivas superiores; el desarrollo de habilidades lectoras continúa siempre y cuando se den las condiciones físicas, mentales, biológicas y genéticas del individuo.

La madurez cognitiva o madurez en la corteza cerebral se correlaciona con el desarrollo de conductas cognoscitivas más elaboradas. Se observa un importante incremento en el desarrollo de dispositivos básicos del aprendizaje, motivación, memoria, pensamiento, sensopercepción, resolución de problemas y madurez de las funciones ejecutivas; así como el incremento en la capacidad de respuestas del niño a los estímulos del medio ambiente; gracias al desarrollo de las conexiones entre áreas cerebrales y la mielinización de las neuronas, que continúan a lo largo de la segunda infancia, entre los 6 y 12 años aproximadamente; maduración que permite el aprendizaje de la lectura, la escritura, las matemáticas y en general la realización de procesos metacognitivos que implican planeación, organización, memoria de trabajo, atención, resolución de problemas, entre otros (Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky- Solís, 2007); desarrollo y maduración que es congruente con la teoría expuesta por Jean Piaget, cuando describe la evolución del niño desde el nacimiento hasta finalizar la adolescencia y Lev Vigotsky, quien analizó las fuerzas sociales socioculturales (mediadores) que forman la capacidad de aprehender, al entregarle imágenes, herramientas y lenguajes (De Zubiría, 2005).

CAPITULO PSICOLOGÍA

Por otra parte, estudios en el campo de la educación y la psicología, han tratado de definir el concepto de segunda infancia, algunos autores la definen como un período determinado de la vida de un niño o niña, medible por un intervalo de edad, para la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas considera que abarca hasta los 18 años. En algunos textos legales españoles, se considera el intervalo 0-18 como infancia y adolescencia, sin especificar una solución de continuidad entre ambos conceptos. Finalmente, la infancia también puede entenderse, “desde un punto de vista demográfico, como el conjunto de población de un territorio señalado, que tiene la edad comprendida en el intervalo convenido de 0-18 años. Rodríguez, (2012, p.6). Para el presente estudio se define la segunda infancia, como el periodo comprendido entre los 6 a 12 años de edad, donde ocurren cambios significativos del desarrollo neurobiopsicosocial del individuo en el marco de los procesos educativos, propiamente en el rendimiento lector y por ende en el rendimiento escolar.

Como antecedentes de la problemática descrita se retoman estudios investigativos que arrojan la prevalencia de los trastornos de aprendizaje de la lectura se ha estimado entre 5 - 17.5%, constituyendo el trastorno de aprendizaje más común en la literatura americana y europea, que afecta al 80% de los sujetos identificados con alteraciones para el aprendizaje.

Estudios realizados en Colombia concluyen, además, que la prevalencia de las dificultades en la lectura de la población estudiada es del 3.32%, porcentaje cercano al establecido por el DSM-IV (1994), (De los Reyes, Lewis, & Peña, 2007). Pero presentan

una tendencia que, a mejor rendimiento lector, mejor desempeño de las funciones ejecutivas (Batista, Lewis, & Palacio, 2011).

En Latinoamérica, particularmente en Colombia, no se tienen cifras exactas de la prevalencia de trastornos del aprendizaje general y específicamente de la lectura en niños y muy pocos de ellos tienen la oportunidad de acceder a servicios especializados (Talero et. al., 2005). De allí, la necesidad de promover investigaciones soportadas en experiencias de agentes educativos. En este sentido el compromiso que se adquiere con la educación, y más específicamente en los primeros años de vida del sujeto es de vital importancia en el avance de los procesos cognitivos que intervienen en la lectura de textos; así como también, en la propuesta de alternativas investigativas orientadas a mejorar la calidad educativa en la segunda infancia y en la formación de agentes educativos.

Con el conocimiento de la problemática descrita sobre el bajo rendimiento lector, se resalta la relevancia de esta investigación en la lectura, como proceso indispensable e importante para un crecimiento cognitivo del ser humano, (Wolf, 2008); así como la búsqueda de la aplicación de programas educativos que permitan el desarrollo de procesos mentales complejos para mejorar el rendimiento lector, de tal forma que se logre disminuir el índice de reprobación y deserción escolar presente en la ciudad de Cartagena de Indias.

Es pertinente este tema en la medida que pretende contribuir con aportes conceptuales en la búsqueda de posibles soluciones a problemáticas en el campo educativo, – dificultades en la lectura, que conllevan al fracaso y deserción escolar entre

CAPITULO PSICOLOGÍA

los 8 y 12 años aproximadamente; cuando puede ser posible el aprendizaje de la lectura, la escritura, las matemáticas y en general la realización de procesos metacognitivos (Matute, Rosselli, Ardila, & Ostrosky-Solís, 2007).

LA LECTURA

Para el presente estudio es pertinente hacer referencia al concepto de la lectura y su relación con el desarrollo de las funciones ejecutivas metacognitivas, a lo largo de la vida de un individuo; pero en especial en los primeros años cuando ocurren cambios significativos a nivel cognitivo, motor, social, afectivo, biológico y corporal, como procesos que ayudan a la inteligencia humana desde edad temprana.

La lectura se caracteriza tradicionalmente por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases que tienen significado para una persona. Una vez descifrado el símbolo se pasa a reproducirlo, así pues, la primera fase del aprendizaje de la lectura está ligada a la escritura. El objetivo último de la lectura es hacer posible comprender los materiales escritos evaluarlos y usarlos para alguna necesidad. Ahora bien, los procesos del desarrollo que mejoran la comprensión de la lectura durante los años escolares son similares a aquellos que expanden la memoria. A medida que el reconocimiento de las palabras se hace más rápido y automático, los niños pueden enfocarse en el significado de lo que leen buscando inferencias y conexiones (Papalia, Wendkos, Duskin, 2001). De manera que, “la lectura exitosa implica la adquisición de dos grandes grupos de habilidades y conocimientos: los que permiten el reconocimiento de palabras precisas y la comprensión eficiente” (Caín, 2009). Es así como aprender a leer no es un fin en sí mismo, es una habilidad que abre puertas y brinda oportunidades a lo largo de toda la

vida. La comprensión exitosa de un texto escrito permite al lector adquirir y aplicar nuevos conocimientos, experimentar otros mundos para comunicarse con éxito y lograr éxito académico (Caín, 2009).

En este mismo sentido, la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), la lectura, implica el desarrollo de tres aspectos: comprensión, precisión y velocidad. Al hablar de comprensión y memoria de trabajo se debe decir que, ésta es una tarea compleja que se basa en diferentes habilidades y procesos cognitivos; por lo que, cada nivel superior de habilidad de lenguaje se relaciona con la comprensión lectora y las operaciones cognitivas involucradas en este proceso; de ahí que, de acuerdo con Rosselli, Matute & Ardila (2006), por lo anterior, la lectura es entendida como la “capacidad para decodificar los estímulos visuales, velocidad en la denominación, la amplitud en el vocabulario, la capacidad de memoria operativa y el mantener la atención y la concentración de un estímulo escrito”.

En el caso de Isabel Solé, (1987), citada por Gispert, & Ribas, (2010), define la lectura como una actividad compleja en la que intervienen y se interrelacionan una serie de actitudes, capacidades y habilidades que posibilitan la comprensión y la fluidez de la lectura (Gispert & Ribas, 2010). El comprender no equivale a un conocimiento visual de las palabras o al ejercicio de decir en voz alta lo plasmado en un papel, consiste en la capacidad mental de establecer relación entre el microproceso de descifrar lo leído y el macroproceso de comprender la información leída, lo cual le ayuda a integrar diferentes tipos de información, reconocer los signos que están escritos en el papel (grafemas) y

CAPITULO PSICOLOGÍA

relacionarlos con un sonido determinado (fonemas); esto se produce por medio de una representación interna previamente establecida.

Sin embargo, se han propuesto diferentes modelos explicativos en torno a la lectura, algunos de carácter perceptivo (Orton, 1937) citado por Valles, (2005), otros apoyados en el procesamiento de la información, tales como los llamados bottom-up, los cuales se basan en el procesamiento de la lectura desde sus segmentos lingüísticos más simples como las letras, las palabras, las frases, en un proceso de menos a más, que permite al lector la comprensión del texto. En este modelo es necesaria una apropiada competencia decodificadora, con la respectiva consolidación de las Reglas de Correspondencia Grafema – Fonema (RCGF) y pueda dedicar los esfuerzos de su memoria de trabajo al proceso comprensivo. Además, se han postulado modelos de lectura en los que el procesamiento cognitivo se realiza de un modo descendente, es decir, desde la aportación de los conocimientos previos del lector sobre la lectura y el reconocimiento global de las palabras, son los denominados topdown Vallés, (2005).

En la lectura de un texto se pueden dar diferentes niveles de comprensión, en función de variables tales como: nivel de competencia decodificadora del lector, nivel de conocimientos previos acerca del tema de la lectura, capacidad cognoscitiva, nivel de competencia lingüística (inferencias, deducciones, empleo de claves, etc.), nivel de dominio de las estrategias de comprensión lectora, grado de interés por la lectura, condiciones psicofísicas de la situación lectora, grado de dificultad del texto, otra clasificación de niveles de comprensión lectora en función de la intencionalidad y del grado de profundidad alcanzado es la propuesta por González, (2004).

En la lectura y su comprensión intervienen procesos perceptivos que son los encargados de recabar la información textual para transmitirlos a las estructuras corticales del cerebro que serán las encargadas de su posterior procesamiento. La recogida de información se realiza mediante los sentidos de la vista o mediante el sentido del tacto.

Los procesos cognitivos y sus operaciones involucradas en la comprensión lectora incluyen el reconocimiento de las palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de las ideas significativas, la extracción de conclusiones y la relación entre lo que se lee y lo que ya se sabe. Todo ello se realiza concurrentemente para poder alcanzar la comprensión del texto y exige un procesamiento múltiple de la información; la lectura demanda prestar atención activa a muchas cosas al mismo tiempo para coordinar los procesos psicológicos que se dan en la aprehensión de los códigos escritos. Sin embargo, la capacidad humana de procesamiento es limitada, de acuerdo con la experiencia del lector. Cuando se da este desajuste entre la capacidad del lector y las demandas de la comprensión, se produce un conflicto que se manifiesta en forma de dificultades de comprensión lectora.

Los procesos psicológicos básicos que intervienen en la comprensión lectora son los siguientes: Atención selectiva, esta consiste en que el lector debe focalizar su atención en el texto objeto de lectura y rechazar otros estímulos externos o internos que le puedan distraer. Ello supone un notable esfuerzo de control y de autorregulación de la atención. Análisis secuencial, este constituye uno de los componentes del proceso mental de análisis-síntesis, mediante el cual el lector va realizando una lectura

CAPITULO PSICOLOGÍA

continuada (palabra tras palabra) y van concatenando los significados de cada una de ellas, para posteriormente dotar de significado mediante inferencias lingüísticas a la secuencia del texto leído, bien por frases, párrafos o tramos más extensos. Síntesis, mediante este proceso el lector recapitula, resume y atribuye significado a determinadas unidades lingüísticas para que las palabras leídas se vertebran en una unidad coherente y con significado (comprensión del texto). ahora bien, para que el desarrollo de la comprensión lectora sea eficaz es necesario que los procesos cognitivos de análisis-síntesis se den de manera simultánea en el proceso lector, evitando así que un entrenamiento lector excesivamente sintético contribuya a la aparición de errores de exactitud lectora, tales como omisiones, inversiones, sustituciones, etc.

Los procesos cognitivos de análisis-síntesis deben ser de carácter interactivo y respaldarse entre sí. Al leer se produce una percepción visual de las letras, se distinguen, se decodifican (correspondencia letra-sonido), se integran en las sílabas, en las palabras, éstas se integran en las frases y éstas a su vez en el párrafo. En la misma medida involucra también el reconocimiento de los patrones ortográficos, el conocimiento de sus significados, etc., y exige una reciprocidad sintético-analítica.

En el proceso de la lectura y su comprensión, también intervienen las diferentes clases de memoria, memoria a corto y largo plazo, los cuales son procesos importantes que colaboran en el proceso lector mediante rutinas de almacenamiento. Por medio de la memoria a largo plazo, se establecen relaciones de significados con otros conocimientos adquiridos anteriormente, gracias a lo cual se van construyendo aprendizajes significativos (Ausubel, Novack & Hanesian, 1983, citado por Valles, 2005),

sobre los esquemas cognitivos que ya existían en los archivos de la memoria a largo plazo del sujeto. En la memoria a corto plazo, siguiendo la estructura del texto, se activan mecanismos de asociación, secuenciación, linealidad y recuerdo del texto, mientras se va leyendo. De esta manera, se produce un proceso constante de memoria inmediata al ir asociando los nuevos contenidos, acciones o escenas textuales que aparecen, con los correspondientes personajes, temas, acciones u otros detalles tratados en el texto.

Todo este proceso interactivo de los dos tipos de memoria produce interconexiones significativas entre las distintas partes integrantes de un texto leído, permite la comprensión lectora. Desde lo funcional, la información proveniente de la estimulación (aferencia visual icónica o táctil -escritura Braille-) captada por los mecanismos atencionales llega a la estructura cognitiva en la que se almacena durante brevísimo tiempo (milisegundos), llamada Memoria Sensorial (MS), y la Memoria de Trabajo conocida también como Memoria Operativa, selecciona la información para almacenarla en la Memoria a Corto Plazo (MCP), dispositivo donde permanece por unos segundos, desde el cual pasa al almacén de la Memoria a Largo Plazo (MLP) gracias a un mecanismo de integración ejecutado por la memoria de trabajo.

Así, la Memoria de Trabajo es la encargada de realizar la evocación de los conocimientos existentes previamente en el almacén de la MLP, los proyecta sobre los contenidos que se intentan comprender, realiza las correspondientes inferencias, permite la comprensión parcial que el lector va realizando y finalmente deposita la información comprendida y organizada en la MLP. La memoria de trabajo realiza el proceso de integración entre la MCP y la MLP durante todo el proceso lector. El propósito de la

CAPITULO PSICOLOGÍA

lectura es hacer posible entender los textos escritos, valorarlos y utilizarlos para alguna necesidad. Ahora bien, los procesos del desarrollo que mejoran la comprensión de la lectura durante los años escolares son similares a aquellos que expanden la memoria. A medida que el reconocimiento de las palabras se hace más rápido y automático, los niños pueden enfocarse en el significado de lo que leen buscando inferencias y conexiones (Papalia, Wendkos, Olds, Duskin, 2001). De manera que, la lectura exitosa implica la adquisición de dos grandes grupos de habilidades y conocimientos: los que permiten el reconocimiento de palabras precisas y la comprensión eficiente (Cain, 2009). Es así como, aprender a leer no es un fin en sí mismo, es una habilidad que abre puertas y brinda oportunidades a lo largo de toda la vida. La comprensión exitosa de un texto escrito permite al lector adquirir y aplicar nuevos conocimientos, experimentar otros mundos para comunicarse con éxito y lograr éxito académico (Cain, 2009).

Aproximadamente, el 10% de los lectores jóvenes adquiere, para su edad, una apropiada habilidad en la lectura de palabras; pero no desarrollan la lectura acorde a la capacidad de comprensión. Estos niños inesperadamente presentan dificultades en la comprensión de textos porque su comprensión de la lectura está por debajo del nivel previsto por su capacidad de lectura de palabras y su edad cronológica (Cain & Oakhill, 2007). La comprensión de textos es un proceso dinámico e interactivo que involucra a varias fuentes de la información y del conocimiento. Algunas personas con dificultades en la comprensión lectora tienen pocas habilidades semánticas y sintácticas, que presumiblemente afectan a su capacidad de construir representaciones de los significados de expresiones y frases (Nation, Clarke, Marshall & Duran, 2004).

Otro grupo de personas con pobre comprensión lectora no demuestran dificultades significativas con la palabra o el procesamiento de oraciones, pero tienen problemas con las habilidades de procesamiento de textos que pueden conducir a dificultades con la construcción de un modelo de situación. Estas habilidades son integración e inferencia, control de la comprensión, y conocimiento y uso de la estructura del texto (Cain & Oakhill, 2007). Habría, por el contrario, una buena comprensión lectora si las personas que presentan dificultad en este campo llevarán a cabo el procesamiento de planificación estratégica, como lo es el leer de nuevo el texto anterior, para resolver el fracaso en la comprensión.

En este mismo sentido, el conocimiento sobre la estructura del texto puede facilitar la comprensión proporcionando un marco para la identificación e integración de la información importante. Por ejemplo, los textos narrativos que comprenden una secuencia típica dirigida a objetos de eventos, que están causalmente relacionados. De ahí que, un método común para evaluar los conocimientos y la aplicación de la estructura de un texto narrativo es que los niños para producir sus propias historias, por lo general lo hagan por vía oral (Cain, 2009). La comprensión de textos y las habilidades que lo soportan son dependientes en la memoria a corto plazo o memoria de trabajo. Esta memoria permite que el lector (oyente) almacene y recupere pequeñas piezas de información; por lo que podría ser útil para el procesamiento de oraciones con estructuras largas o complejas. Aunque a corto plazo la memoria es a menudo pobre en niños con dificultades en la lectura de palabras (Cain, & Oakhill, 2006).

CAPITULO PSICOLOGÍA

La lectura es un proceso que se desarrolla por etapas que necesariamente involucra el uso de diversas estrategias que van de la mano con el desarrollo de las habilidades cognitivas (Vallés-Majoral, Roig & Navarra, 2002), de ahí que, sus características sean la precisión, comprensión y velocidad.

En consideración a la relevancia de la lectura cabe destacar su reconocimiento por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura como una de las herramientas esenciales para el aprendizaje, requisito para que todas las personas puedan conseguir, no solo un nivel básico de educación, sino también la creación de su propia identidad, la capacidad crítica y reflexiva de los individuos, el desarrollo económico y permite al ser humano desarrollarse profesionalmente y de manera digna (CERLAC & OEI, 2004), lo que permite comprender los esfuerzos hechos por mejorar el desempeño en pruebas aplicadas a escolares de diferentes países de latinoamericanos encontrándose que en nuestro país, el 51% de los estudiantes colombianos no alcanzó el nivel básico de competencia, mientras que el 31% alcanzó el nivel básico, es decir, presentan niveles lectores por debajo de lo esperado en el año 2012 (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES], 2013).

Sin embargo, la lectura se mira desde diferentes ámbitos, principalmente destacando que “la lectura es un acto neuronal e intelectual tortuoso, enriquecido por los impredecibles rodeos de las deducciones y pensamientos de un lector como por el mensaje que llega directamente al ojo desde el texto” (Wolf, M. 2008). De acuerdo con esto, Rueda (1995) define la lectura como un conjunto de procesos mentales que incluyen percepción, decodificación, la representación fonológica, el significado del

contenido de acuerdo al contexto o al ambiente, para llegar a la comprensión global del texto.

En conclusión, el desarrollo de los procesos básicos primarios como la percepción, la clasificación, la calificación, las relaciones de la causalidad soportan el desarrollo de procesos cognitivos más complejos como la resolución de problemas, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, y los procesos metacognitivos, como el monitoreo de la ejecución de la tarea, la solución y la comprensión de la estructura adecuada para orientar de manera eficaz como el que realiza la lectura sin distraerse, con la autoconciencia de detectar y corregir errores; procesos que implican, sin duda, centrar la atención, concentrarse, memorizar y planear anticipadamente lo que se va hacer. Por ello, es primordial el estudio y relación de la lectura y la función ejecutiva metacognitiva de memoria de trabajo, debido a que resulta significativo conocer su impacto en la vida académica y social de los educandos.

RENDIMIENTO LECTOR

La lectura constituye una actividad que privilegia y desarrolla el pensamiento, proceso que favorece toda actividad escolar dada desde cualquier área. Es por eso que, para este trabajo es importante destacar el tema del rendimiento lector puesto que se convierte en una herramienta básica para construir el conocimiento en la escuela, logrando beneficios no solamente desde el área de lenguaje sino desde cualquier área del currículo.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Ahora bien para definir el rendimiento lector es pertinente tener en cuenta los términos anteriormente mencionados, porque se convierten en pilares necesarios para que arroje un resultado considerable en el proceso lector del niño, en la cual debe ser acorde a su edad cronológica, inteligencia y educación, entendiéndolo como “la medida de las pruebas individuales y estandarizadas que se aplican a un individuo, para evaluar la exactitud de la comprensión (Linderman & Flannery, 2005, P.217 citados por Batista 2011). Por su parte, Ardila, Rosselli & Matute (2005), describen entre las características del bajo rendimiento lector, la lectura lenta, la falta de fluidez, vacilaciones en palabras polisilábicas o de uso poco frecuente, omisiones y adiciones de palabras (conjunciones, artículos), sustituciones visuales o derivacionales, sustituciones de letras, dificultad en la comprensión de textos y lectura silenciosa superiora la lectura en voz alta.

Desde el nacimiento, cada individuo aprende de los sucesos cotidianos que le rodean, pero es hasta la segunda infancia, donde el aprendizaje se vuelve formal, así como también la adquisición de la lectura y la escritura; con relación a los conocimientos básicos sobre matemáticas y ciencias se requieren de atender, comparar, diferenciar y buscar semejanzas para lograr asociar e integrar las nuevas ideas con las ya existentes (Castillo-Parra, Gómez, Ostrosky-Solís & Abril, 2009). Logros que implican una maduración cognitiva que le permita al niño potencializar procesos mentales básicos y superiores, gracias a la acción de características propias como carga genética, maduración, estimulación, relación con el contexto a través de experiencias propias con los demás. Según la teoría piagetana, el individuo que haya adquirido pensamiento formal, leerá e interpretará la realidad y los símbolos a nivel formal, de manera hipotética deductiva, independientemente del contenido del cual se trate; alcanzar este estadio

implica que el conjunto de operaciones intelectuales que se realizan, estén orientadas por el pensamiento formal (De Zubiría, 2001).

En este mismo sentido se puede decir que, desde este enfoque cognitivista, cuando el individuo alcanza su maduración mental interna, es capaz de calcular, ordenar, clasificar, razonar, analizar, narrar cuentos, definir palabras en función del uso, preguntar el significado de palabras nuevas y comprender situaciones de la vida diaria o textos leídos; así, leer, escuchar música, o mirar un cuadro, son ejemplos de actividad mental constructivista. Así, el sujeto construye sus conocimientos, en interacción con el ambiente, al tiempo que los esquemas se van modificando, de modo que, a los dos años de edad, la perspectiva de la realidad no es la misma que a los 7 o 12 años, o dicho de otra forma, los procesos mentales a los 2 años no son iguales que a los 12 años.

Desde la descripción de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), el dominio de la lectura está determinado por los subdominios de precisión, comprensión y velocidad (Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky-Solís, 2007). La precisión comprende las pruebas de lectura de sílabas, lectura de palabras, lectura de no palabras, lectura de oraciones y lectura de palabras con errores en la lectura en voz alta; la comprensión involucra lectura de oraciones, lectura en voz alta y lectura silenciosa.

La subdimensión de precisión busca evaluar la capacidad de los niños para emplear correctamente las reglas de conversión grafema-fonema, es decir, para pronunciar correctamente los sonidos asociados al conjunto de letras impresas que se les muestran, ya sean sílabas, palabras u oraciones. La subdimensión de comprensión evalúa la capacidad de los niños para captar el significado de lo que leen, ya sea

CAPITULO PSICOLOGÍA

siguiendo instrucciones o reportando las ideas principales y secundarias de un relato. Y, la dimensión de velocidad busca evaluar el tiempo que le toma a un(a) niño(a) leer. La selección de las dimensiones de habilidades metalingüísticas y de lectura responden a su amplio uso en el ámbito clínico con población colombiana, además de que proveen datos normativos, por edad, para población infantil colombiana y reportan coeficientes de fiabilidad entre 0,85 y 0,98 para las pruebas aplicadas (Bolaños-García & Gómez-Betancurt, 2009; Matute et al., 2007).

Investigaciones realizadas por Solé (1987), citada por Gispert & Ribas, (2010) proponen que la comprensión del lector integra tres factores: habilidades para la decodificación o comprensión del texto; en la cual intervienen proceso cognitivos tales como atención, memoria, percepción visual, relacionar, ordenar, análisis, síntesis, control, regulación e inferir; el nivel de competencias lingüísticas, tales como grafo-fonético, morfológico y conceptual y el papel activo del alumno el cual dependerá de la motivación, el estado emocional, el estilo de aprendizaje, los conocimientos previos sobre el tema, la capacidad para establecer hipótesis predictoras, etc. Hoy día, es posible pensar que, estas habilidades y competencias descritas anteriormente, muchas veces se observan afectadas en los niños, ocasionando una serie de dificultades en el rendimiento lector, que conlleva al desinterés, a la incompreensión de informaciones, al bajo rendimiento escolar hasta llegar a la deserción escolar que se evidencia en instituciones educativas a nivel nacional, departamental y local.

En este mismo sentido se dice que el procesamiento de la información de un texto resulta de la comprensión lectora considerada por Smith (2003), como aquella a partir de

la cual se fundamenta en dos fuentes de información que son: La información visual, que se refiere a los signos impresos; los que se perciben directamente a través de la visión o del tacto (código Braille). Y, la información no visual, es decir, el conocimiento tanto del lenguaje como del contenido de los textos escritos. Es por eso que los lectores, aunque adquieran algún sistema o estrategia para la comprensión, tienen más dificultad aquellos lectores que no conocen el tema, considerando entonces que aquellos que conocen del tema tienen menos dependencia de lo visual y la lectura es más fluida.

El ejercicio de leer implica, que los niños desarrollen competencias y estrategias cognitivas básicas y superiores o funciones ejecutivas que les faciliten el reconocimiento de sílabas, palabras, con un dominio fonológico que facilite la precisión en la pronunciación de fonemas para hacer conexiones significativas internas dentro de la lectura de un texto. Con relación a esta situación, la evidencia sugiere que algunos niños pueden presentar déficits específicos en la lectura por dificultades en la fluidez, de manera que no sean capaces de reconocer y decodificar palabras con precisión, conllevando a una lectura excesivamente lenta. Finalmente, estudios como el de Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins (2001), han demostrado que la fluidez de lectura está relacionada con la comprensión lectora.

La fluidez en la lectura es más a menudo definida como la capacidad de leer textos con rapidez, precisión y con la expresión adecuada (National Reading Panel (2000). Especificas habilidades ejecutivas que se proponen para influir en el rendimiento de comprensión lectora incluyen la aptitud verbal y memoria visual de trabajo, así como la capacidad para planificar, organizar y controlar la información (Por ejemplo, Cutting,

CAPITULO PSICOLOGÍA

Eason, Young & Alberstadt, 2009; los elementos de comprensión de lectura Sesma, Mahone, Levine, Eason, & Cutting, (2009). Las investigaciones anteriores indican que el monitoreo durante la lectura (por ejemplo, Perfetti et al. 1996; Oakhill & Yuill, 1996; Ruffman, 1996), la organización de material de lectura (por ejemplo, Cornoldi & Oakhill, 1996), y la memoria de trabajo son predictivos de la comprensión de la lectura (por ejemplo, Swanson & Trahan, 1996; Swanson, 1999).

No obstante, la velocidad lectora, relacionada con la rapidez en la lectura de palabras, oraciones y texto, se logra en la medida en que el niño realice lecturas en voz alta o silenciosa con seguridad y en el tiempo esperado. La evidencia sugiere que el nombramiento de velocidad contribuye más a habilidades de identificación de palabras, mientras que el procesamiento fonológico hace mayores contribuciones a habilidades de decodificación (Wolf, O'Rourke, Gidney, Lovett, Cirino & Morris, 2002).

Para Pérez (2003) el proceso de leer está constituido por múltiples componentes tanto perceptivos como lingüísticos y cognitivos, estructurados en tres niveles: decodificación, comprensión y metacognición, a partir de los cuales el lector obtiene información a través de los símbolos escritos que analiza y comprende, dentro de un determinado contexto.

Muchas de estas investigaciones muestran que las habilidades lingüísticas son un prerrequisito para aprender a leer en los primeros años escolares (Adams, 1990; Snow, Burns & Griffin, 1998; Tunmer & Hoover, 1992; en Engen & Høien, 2002) citados por Vargas & Villamil, 2007. pág. 66) para lograr esto, los niños deben construir diversos tipos de información, identificar los signos que están escritos en el papel (grafemas) y

relacionarlos con un sonido determinado (fonemas); esto se da a través de una representación interna previamente establecida.

Los estudios longitudinales realizados con niños (que se encuentran en preescolar y en los primeros grados de primaria), dan a conocer que los procesos fonológicos son el principal predictor del aprendizaje de la lectura en los primeros años escolares (Villalón, Bravo & Orellana, 2003; Jager, Foorman, Lundberg, & Beeler, 1998). A raíz de que, los lectores jóvenes necesitan lograr cierto nivel de conciencia fonológica para adquirir habilidades lectoras (Engen & Høien, 2002, p. 613), los niños que se caracterizan por su habilidad de ser ágiles usando sílabas o fonemas aprenden a leer más rápido, aparte de tener en cuenta su cociente intelectual, vocabulario y nivel socioeconómico Lonigan, Burgess, Anthony & Barker (1998), citado por Bravo, (2002).

Así, la instrucción fonológica no es el único componente en la enseñanza de la lectura, ya que debe combinarse con una instrucción en conciencia fonológica, fluidez y estrategias de comprensión, y la instrucción de las reglas de conversión grafema fonema debe llevarse a cabo de forma creativa y en un contexto altamente atractivo y motivante para los niños (Jiménez & O`Shanahan, 2008). Una lectura fluida (exactitud, velocidad y prosodia) es esencial para tener éxito académico, puesto que, por un lado, garantiza una buena comprensión y, por otro, una buena adaptación en el mundo actual. La velocidad en denominación correlaciona significativamente con tareas que requieren fluidez lectora (Lovett, Steinbach & Frijters, 2000).

Es por esto que, según Ardila, Rosselli & Matute, (2005) la evaluación de un niño con dificultades de la lectura debería cumplir con tres objetivos principales: Determinar

CAPITULO PSICOLOGÍA

el diagnóstico de dislexia, describir el perfil cognoscitivo del niño viendo el nivel de desarrollo de las áreas alteradas y de aquellas que presentan un funcionamiento adecuado y; finalmente, describir las características de su lectura y escritura. Fernández et al., 2002 (como se citó en Porta & Difabio, 2009) encontraron en niños procedentes de España, a partir de los 7 años, que en lectores deficientes, el orden de dificultad creciente de las tareas es: unir sílabas; adicionar sílabas finales a palabras; reconocer rimas; identificar sílabas iniciales; contar sílabas en palabras (segmentación silábica); comparar segmentos en palabras; especificar el fonema final; identificar la palabra sobrante; unir fonos (síntesis de sonidos); especificar el fonema inicial suprimido, suprimir el fonema inicial, suprimir el fonema final, aislar el fonema final, aislar el fonema inicial, aislar el fonema medial, buscar la sílaba común entre palabras y producir rimas.

La dificultad en los pasos anteriores implica una dificultad en la denominada fluidez lectora, que incluye el reconocimiento de las palabras separadas, la lectura oral y el entendimiento de frases completas como resultado, precisamente, de la habilidad de un estudiante para leer rápidamente y con un uso de puntuación apropiado (Manning, 1984; NPR, 2000; Rose & Rosenberg, 1986; tomado de Bender, 2004). Los problemas de la lectura más frecuentes, que sin duda alguna determinan un bajo rendimiento lector son: malos hábitos de lectura, errores de reconocimiento de palabras, omisión, inserción, sustitución, inversión, pronunciación incorrecta, transposición, lectura a un ritmo lento y con interrupciones, errores de comprensión. No ser capaz de recordar hechos fundamentales, algunas secuencias importantes o incluso el tema principal), hasta llegar a la dislexia.

El bajo rendimiento lector de los niños se caracteriza por lectura lenta, con alteraciones en la fluidez, con una alta frecuencia de modificaciones al texto y dificultades en la comprensión. La lectura de palabras y de pseudopalabras es más lenta que en los otros niños (Matute, 2001). Por consiguiente, leer es un proceso complejo que implica la preparación intelectual del sujeto, la maduración cognitiva, el desarrollo de funciones ejecutivas metacognitivas, y la participación de mediadores socioculturales (madre, padre, parientes, docentes, comunidad en general), y de la consecución de habilidades y competencias para lograr el contacto entre lector y el texto, así como el desarrollo de procesos mental, tales como: atención, memoria, motivación, habituación, pensamiento; que permitan entrelazar palabras, frases y párrafos; así como el comprender la información leída.

RELACIÓN ENTRE LECTURA Y FUNCIÓN EJECUTIVA METACOGNITIVA MEMORIA DE TRABAJO

Al ser la lectura un proceso complejo, requiere de diferentes habilidades cognitivas, una de esas habilidades es la memoria de trabajo, llamada también memoria operativa la cual se constituye en un mecanismo dinámico que posibilita que se pueda llevar a cabo tanto el almacenamiento de la información, como su procesamiento ya que mantiene activa la que es relevante e inhibe la información irrelevante (Rosselli, Matute, Ardila, 2006).

Pero no solo se requiere de memoria de trabajo para poder llevarse a cabo el proceso de la lectura, esta exige prerrequisitos cognitivos, como, por ejemplo, el procesamiento fonológico, la denominación automatizada rápida, la automaticidad

CAPITULO PSICOLOGÍA

motora, la percepción del habla, la memoria a corto plazo, la habilidad para mantener la atención y la concentración, el lenguaje, la abstracción, entre otros, que descansan en distintas estructuras cerebrales (Matute, et-al., 2006).

A través de la aplicación de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) se estudian las habilidades cognitivas que están asociadas con el aprendizaje de la lectura en español, según las necesidades del examinador, se pueden aplicar las diferentes subpruebas de manera independiente, (Ardila & Ostrosky, 2012). Esta batería neuropsicológica evalúa tres aspectos de la lectura que son, comprensión, precisión y velocidad, los cuales hacen parte del rendimiento lector.

La comprensión es una tarea compleja que se basa en diferentes habilidades y procesos cognitivos, por lo que, cada nivel superior de habilidad de lenguaje se relaciona con la comprensión lectora y las operaciones cognitivas involucradas en este proceso. Desde el punto de vistas neuropsicológico, la lectura requiere de precisión, la cual se define como un sistema de análisis indirecto de las palabras, el que se puede presentar por el análisis sublexical o fonológico (reconocimiento de cada uno de los elementos de la palabra, fonemas) o por el análisis lexical (reconocimiento de la palabra) (Rosselli, Matute & Ardila, 2006). Según Ardila (1998) en español la lectura se lleva a cabo principalmente por el análisis sublexical o fonológico. Wiener & Bazerman, (2006) definen la velocidad como la cantidad de palabras por minuto con la intención de comprender el contenido de un texto.

La precisión se evalúa teniendo en cuenta el número de modificaciones al texto leído, ya sea por omisión, sustitución, translocación o adición de palabras, segmentos o

grafemas. La velocidad por su parte, se considerada como el número de palabras o sílabas leídas en un minuto. Esta velocidad es la que determina el nivel de fluidez o facilidad lectora (Vallés, 1999). Es así como la fluidez, por lo general, incorpora elementos de precisión, prosodia y automaticidad en la lectura, aunque para ciertos autores la fluidez es lo mismo que velocidad (Landerl & Wimmer, 2008).

Diversas investigaciones han estudiado la relación entre la memoria de trabajo y la comprensión lectora, tanto en adultos como en niños. Cartoceti, Abusamra, Sampedro & Ferreres (2010), encontraron que existe una correlación entre la habilidad de la comprensión lectora y la memoria de trabajo. Ahora bien, La comprensión de lectura es un proceso activo y constructivo de interpretación del significado del texto (van Dijk & Kintsch, 1983; Graesser & Tipping, 1998). La comprensión de textos implica una formación base en el significado, lo que quiere decir que, la representación del texto es, a menudo llamado, un modelo mental o una situación modelo (Gernsbacher, 1990; Johnson-Laird, 1983; Kintsch, 1998). Los procesos de integración y la inferencia son importantes para la construcción de un modelo integrado y coherente de un texto. Es un proceso activo porque se deben poner en juego una serie de operaciones y estrategias mentales para procesar la información que se recibe del texto, y es constructivo porque las operaciones y estrategias puestas en juego permiten construir el significado del texto y crear nueva información de la interacción entre la información obtenida del texto y el conocimiento previo del lector. El resultado del proceso es una representación mental o un modelo de la situación descrita en Ramos, (2006).

CAPITULO PSICOLOGÍA

La representación del texto base es una copia semántica equivalente a la estructura superficial del texto y constituye sólo una parte de la representación mental final del proceso de comprensión (Kintsch, 1998). Para Kintsch (1998) la representación superficial es el nivel de representación más básico de la comprensión; es un registro breve de los estímulos gráficos exactos, ya sean palabras u oraciones, que se han leído más recientemente (Kintsch, 1998; Parodi, 1999). Dado que el texto base conserva el significado del texto, se convierte en una representación un poco más estable, lo que permite la construcción del nivel inmediatamente superior (Mannes & George, 1996, como se citó en Morales, 2006). No obstante, si un lector sólo construye este nivel, la recuperación de la información será difícil o se perderá (Coté & Goldman, 1999, como se citó en Morales, 2006). El modelo de situación es la representación mental final del proceso de comprensión. Para Kintsch (1998), el modelo de situación es la comprensión propiamente dicha; de ahí que, este nivel de representación refleja la experiencia del lector sobre la situación referida por el texto.

Según Díaz & De Vega (2003), el modelo de situación representa patrones reducidos de información particular o singular que el lector construye a partir del texto. Es así como, se puede decir que un lector ha comprendido un texto cuando es capaz de construir un modelo de situación que le proporcione los indicadores conceptuales y contextuales para reactivar información relevante de la memoria a largo plazo (Maury et al., 2002, como se citó en Morales, 2006), y al mismo tiempo, le sirva de apoyo a todas sus acciones destinadas al aprendizaje (Kintsch, 1998; van Dijk y Kintsch, 1983). Según Graesser et al., (1996), el modelo de situación produce una representación más vívida, elaborada y productiva que la representación mental del texto base.

Estos procesos descritos anteriormente, demandan que la información pertinente, ya sea en el texto o en todo el conocimiento, esté disponible y sea accesible. La memoria de trabajo sirve como un amortiguador para las propuestas que sean leídas recientemente en un texto, permitiendo su integración y estableciendo la coherencia, que contiene la información recuperada de memoria a largo plazo para facilitar su integración con el texto actualmente activo (el rendimiento de los estudiantes universitarios en las evaluaciones estandarizadas (Cook, Halleran, & O'Brien, 1998; Graesser et al, 1994). Esta capacidad de la memoria de trabajo se relaciona con la habilidad de comprensión (Daneman y Carpenter, 1980, 1983). Más aún, la capacidad de la memoria de trabajo está relacionada con habilidades importantes para la comprensión, tales como la resolución de los pronombres, memoria para los hechos y la inferencia de significados de palabras desconocidas de contexto (Daneman y Carpenter, 1980; Daneman & Green, 1986; Masson y Miller, 1983). En consecuencia, la memoria de trabajo cuenta con recursos para la comprensión jugando un papel central en las prácticas de procesamiento.

Existe, en este mismo sentido, una fuerte relación entre la memoria de trabajo y la comprensión lectora, con relación a aquellas tareas que requieran el almacenamiento y el procesamiento simultáneo de información simbólica y comprensión de lectura en los niños. La memoria de trabajo está íntimamente relacionada con la comprensión lectora debido a que la lectura requiere mantener información nueva y retomar información (Daneman & Merikle, 1996, como se citó en Carretti et al., 2009). La comprensión no se relaciona solamente con aquellas tareas que sólo simplifican el almacenamiento pasivo de la información (Cuero & Henry, 1994, como se citó en Gutiérrez et al., 2004; Oakhill

CAPITULO PSICOLOGÍA

et al., 1986, Swanson & Berninger, 1995; Yuill et al., 1989) sino que también requieran el procesamiento y almacenamiento de palabras (De Beni, Palladino, Pazzaglia, & Cornoldi, 1998), frases (Seigneuric et al., 2000), y números (Yuill et al., 1989). Otras actividades relacionadas con la memoria de trabajo en los niños, son las verbales y las numéricas las cuales son a la vez relacionadas con la comprensión lectora (Oakhill et al., 2003; Seigneuric et al., 2000).

No obstante, el desempeño de los niños en tareas de memoria de trabajo que requieran la manipulación de formas y patrones no explica la variación en comprensión de lectura (Nation et al., 1999; Seigneuric et al., 2000). Esto se refiere a las tareas de memoria de trabajo que requieran el tratamiento colectivo de materiales lingüísticos o numéricos verbalmente mediados por las tareas de memoria de trabajo, para diferenciarlas de aquellas que requieran un procesamiento espacial. Nation et al. (1999) contribuyeron en dar a conocer que el trabajo infantil de memoria y su comprensión del texto se sustentan por las habilidades verbales y semánticas. Lo que significa, según los autores, que la pobre comprensión lectora tiene su origen en una debilidad semántica específica que restringe su capacidad de almacenar información verbal en memoria a corto plazo.

Lo anterior explica las diferencias individuales en la comprensión lectora de los niños y la capacidad de la memoria de trabajo verbal por encima de otros predictores bien establecidas de la comprensión, tales como la decodificación, la habilidad de reconocimiento de palabras y el conocimiento de vocabulario (Swanson & Berninger, 1995; Yuill et al., 1989). Por lo que, el recurso de memoria de trabajo suele ser importante

y determinante en el nivel de comprensión de lectura de los niños. Puesto que, aquellos que presenten pobre comprensión lectora tienen dificultad en detectar inconsistencias internas en un texto (Ehrlich, Remond, & Tardieu, 1999). Tales dificultades son más pronunciadas cuando los segmentos originales de información no son adyacentes (Yuill et al., 1989), lo que indica que la capacidad de la memoria de trabajo puede influir en la aplicación de esta habilidad. Rubman & Waters (2000) argumentan que el control efectivo de la comprensión no puede realizarse a menos que el lector ha adquirido la capacidad de integrar proposiciones para construir una coherente representación de un texto, que puede afectar especialmente a la detección de inconsistencias internas.

Por su parte, París y sus colegas (por ejemplo, Myers & Paris, 1978; Paris & Jacobs, 1984) han encontrado que el conocimiento sobre el propósito de la lectura y el conocimiento de la información proporcionada por características convencionales de texto están relacionados con la edad y comprensión de lectura. Por ejemplo, los lectores con mejor y mayor comprensión fueron capaces de explicar los tipos de información que pueden ser proporcionados por la introducción y el final de un texto.

Los niños con dificultades en la comprensión específica demostraron deficiencias en su capacidad para historias de la estructura (Cain, 2003; Cain & Oakhill, 1996) y pobre conocimiento acerca de la información contenida en ciertas características del texto. Si el conocimiento acerca de la estructura narrativa es bien aprendido y se puede activar con un bajo precio para la capacidad de procesamiento, es posible que la recuperación y el uso eficiente de dicho conocimiento, pueda reducir los efectos adversos de la capacidad de procesamiento (Graesser et al., 1994).

CAPITULO PSICOLOGÍA

La lectura, desde el enfoque del procesamiento de la información, es considerada una habilidad compleja en la que intervienen procesos de codificación, de recodificación y de comprensión. Por procesos de codificación se entiende todas aquellas operaciones cognitivas dedicadas al análisis físico del texto, tales como los movimientos oculares y la detección, identificación o reconocimiento de las características visuales de la señal gráfica (Crowder, 1982; Navalón et al., 1989; Ato & Romero, 1989, como se citó en Sánchez, 1991). Cuando se habla de recodificación se hace referencia a los procesos fonológicos (también denominados de "análisis mediacional") involucrados en la lectura y que suelen entenderse como una forma de representación temporal de la información basada en los fonemas que tiene lugar antes de que el lector comprenda el significado del texto. Los procesos de comprensión permiten los análisis sintácticos y semánticos pertinentes para dar significado al texto.

En esta misma línea, en la comprensión lectora, se ha destacado que las habilidades de decodificación son importantes en edades tempranas para alcanzar un buen desempeño lector. Con relación a la conciencia fonológica y decodificación frecuentemente se citan como determinantes del éxito en las tareas de lectura (McCandliss et al., 2003). Sin embargo, el procesamiento fonológico, por sí solo no explica las variaciones en la comprensión lectora, dado que el conocimiento textual (van Dijk & Kintsch, 1983), el uso de la información previa y habilidades metacognitivas (Anderson, 1994; Brown, 1981, como se citó en González et al., 2011), entre otras, también son fundamentales. Se pueden diferenciar ciertos estados del desarrollo de la comprensión de la lectura, los cuales están vinculados con el grado escolar de los niños. La tendencia es que, a mayor grado escolar, mejores y más efectivas son las estrategias

empleadas para identificar las ideas importantes de un texto (Garner, 1985; Vieiro & García, 1997, como se citó en González et al., 2011) y para elaborar resúmenes apropiados (Brown & Day, 1983; Brown, Day & Jones, 1983, como se citó en González et al., 2011), incluso en niños de secundaria.

Según la teoría de la comprensión propuesta por Just & Carpenter (1992) denominada la teoría de la comprensión lingüística, se afirma que ésta puede ser restringida gracias a un amplio número de resultados experimentales. Debido a que, las personas que presenten mayor comprensión son aquellos capaces de mantener en estado activo y durante más tiempo las partes de la frase a comprender. De ahí que, su procesamiento resulta más preciso, en otras palabras, su comprensión es mucho mejor porque realiza con más tiempo su procesamiento. A diferencia de las personas, que presentan dificultades en el proceso de comprensión; puesto que, evidencian un notorio problema al momento de conservar activo el significado de las diferentes partes de una frase, es decir, muestran dificultades al momento de responder (se tardan más). Lo que significa que, depende de las diferencias individuales lo que hace que algunos sujetos con mayor capacidad logren mantener el óptimo nivel de eficacia, mientras que lo que tienen menor capacidad, reducen su rendimiento significativamente.

Por otra parte, diversos estudios han centrado sus esfuerzos en conocer si la lectura en silencio favorece la comprensión. Kragler (1995) encontró en niños lectores iniciales que cuando se les permitió susurrar mientras leían obtuvieron mejores puntuaciones que aquellos que no se les permitió. Algo semejante se ha encontrado en niños caracterizados como pobres lectores, en muestras de diferentes edades, quienes

CAPITULO PSICOLOGÍA

también se benefician de la lectura en voz alta (Miller & Smith, 1989). Algunos autores interpretan estos resultados como evidencia de que la lectura en voz alta permite a los niños auto-monitorearse y enfocar su atención en el material impreso (Kragler, 1995), lo que ayuda tanto a lectores iniciales como a lectores con dificultades. Sin embargo, los resultados de otros estudios no apoyan esta conclusión; por ejemplo, Reutzel, Fawson & Smith, (2008, tomado de González, et. al. 2011) encuentran iguales ventajas en la comprensión lectora tras el entrenamiento en lectura silenciosa como en voz alta.

El efecto de la lectura en silencio o de forma oral sobre la comprensión en lectores avanzados tampoco es claro ya que, como señalan Prior & Welling (2001), algunos estudios reportan ventajas de la lectura en silencio, mientras que otros no; además de no proporcionar una problematización y una explicación en términos de un modelo de desarrollo de estas habilidades. Estos mismos autores, considerando esta última dificultad metodológica, compararon la lectura en voz alta y la silenciosa en niños de 2º, 3º y 4º grado de primaria. Sus resultados no muestran una ventaja de la lectura en voz alta para los niños de menor grado escolar, pero si para los niños de 4º grado por lo que sus resultados no siguen la dirección propuesta por Kragler (1995). Es necesario indagar un poco más para obtener una idea más clara del proceso evolutivo de la habilidad de leer en voz alta y de leer en silencio en niños de edad escolar.

Es preciso decir también, que las personas con mejor comprensión no difieren de los de peor comprensión porque los primeros emplean algunos procesos cognitivos que los segundos no emplean: las diferencias individuales radican en la capacidad para almacenar y procesar transitoriamente la información necesaria para poder comprender

los mensajes lingüísticos (comentario crítico de Waters & Caplan, 1996, y la réplica de Just, Carpenter & Keller, 1996). Se trata, por tanto, de una diferencia básica de la capacidad a nivel de la memoria de trabajo, es decir, de la disponibilidad para resistir los trastornos producidos por sobrecarga de información o de necesidades de procesamiento. Lo que quiere decir que las diferencias individuales son determinantes en tareas de tipo comprensivo que requieran, indiscutiblemente el papel de la memoria de trabajo. De ahí que, individuos con una alta capacidad a nivel de memoria de trabajo pueden supervisar eficientemente el procesamiento de la información, mientras que los individuos de baja capacidad no disponen de los recursos necesarios para realizar esta supervisión. Por lo tanto, la memoria de trabajo constituirá un módulo de recursos para procesar información que limita la capacidad del sujeto para resolver tareas cognitivamente exigentes que varían en su nivel de exigencia cuanto más compleja es la tarea, mayor es la importancia de estas restricciones de capacidad.

En contraste con lo anterior, un trabajo realizado en hispanoamérica tuvo como objetivo conocer en hispanohablantes, con edades comprendidas entre los 5 y los 16 años, el efecto de la edad en tareas de lectura. Y, dentro de las hipótesis dadas se encuentra que 1) a mayor edad se observará mayor número de aciertos, y mayor velocidad en la lectura; y 2) la precisión y velocidad de la lectura serán dominadas más tempranamente que la comprensión lectora, debido en parte a la facilidad de aprendizaje del código de transcripción grafema-fonema en una lengua transparente como es el español. González, Matute, Inozemtseva & Guajardo, (2011). De ahí que, se ha reportado que en lenguas cuya ortografía es transparente, como el caso del español, la precisión de la lectura frecuentemente alcanza su techo en un período de pocos meses

CAPITULO PSICOLOGÍA

después del inicio de la instrucción formal (Cossu, Giugliotta & Marshall, 1995). Más aún, en el español, por ejemplo, Gómez et al., 2011, logran evidenciar que los niños logran el dominio del código en la lectura de palabras al terminar el primer grado escolar.

Teniendo en cuenta que la precisión es la habilidad que ha alcanzado el lector cuando es capaz de emplear correctamente las reglas correspondientes grafema-fonemas propias del idioma (Roselli, Matute & Ardilla, 2006), se puede comprender el por qué, en un estudio realizado por Medrano, Zarabozo y Matute (2004) con niños de habla hispana, se reporta mayor precisión en la lectura de palabras que en la de no palabras, y esto es evidente a la edad de 11 años, lo que sugiere que para el caso del idioma español la carga semántica tiene un efecto incluso en lectores expertos.

Es así como para predecir el nivel de comprensión de lectura de un niño, se debe tener en cuenta tanto la habilidad de decodificación y la comprensión del lenguaje oral. Hoover & Gough (1990) afirmaron que la decodificación y la comprensión del lenguaje son separables, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura. Su teoría predice que los niños con problemas de comprensión oral no serán buenos lectores, incluso si tienen excelentes habilidades de decodificación. No obstante, se debe entender la decodificación como aquella que depende del proceso fonológico que puede ser definida como la habilidad de detectar y manipular los fonemas del lenguaje oral. Teniendo en cuenta las ideas de Pickering (2006), la comprensión lectora es un proceso más complejo que incluye memoria de trabajo, la memoria, la memoria a largo plazo, los procesos ejecutivos y el razonamiento fluido.

En el caso de la decodificación se dice que está relacionada con la memoria de trabajo fonológico verbal y, por su parte, la comprensión lectora está relacionada con la memoria de trabajo verbal, la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo (Swanson 2006, como se citó en Pickering, 2006, p. 56). La decodificación comprende el proceso fonológico y este al mismo tiempo la conciencia fonológica, la cual se define como el reconocimiento de los sonidos que componen una palabra; durante la lectura, el proceso fonológico depende de la memoria fonológica de trabajo. El proceso de decodificación implica el aprendizaje de códigos fonéticos de las letras y palabras, relacionando los fonemas con los grafemas, lo que exige la memoria a largo plazo. Si bien, el proceso visual está involucrado en la decodificación lectora, es el proceso fonológico el que determina el desarrollo de la capacidad lectora. El proceso fonológico, la memoria de trabajo fonológica y verbal son interdependientes, determinando la memoria de trabajo fonológica (de Jong, 2006, como se citó en Pickering, 2006).

Con relación a lo expuesto por de Jong (como se citó en Pickering, 2006, p. 55), el riesgo de que el proceso fonológico sólo cuente para la relación entre la memoria de trabajo y la lectura se ha estimado en muchas investigaciones. La mayoría de ellas han encontrado que la memoria de trabajo fonológica y la memoria de trabajo verbal contribuyen a las habilidades lectoras después del proceso fonológico. Pero, se registra que la memoria de trabajo fonológico y verbal comparte una subyacente habilidad con el proceso fonológico, la cual está asociada a la relación entre memoria de trabajo y la decodificación. Desde este esta figura, la memoria de trabajo ha quedado subordinada, pero; con un papel principal en la adquisición de las habilidades lectoras.

CAPITULO PSICOLOGÍA

En otro sentido la velocidad en el proceso lector, se entiende como la capacidad que puede tener un sujeto al leer un número de palabras en una unidad de tiempo determinada. La unidad de tiempo, frecuentemente, viene expresada en minutos, es decir, el número de palabras leídas por minuto. Asimismo, Cattell (1886) evidenció también el aumento de la velocidad en la lectura cuando se proporcionaba un contexto semántico y sintáctico, como en las frases (como se citó en M. González, 2005). En el caso de los escolares, la velocidad lectora es un indicador del rendimiento escolar habitual en el centro educativo. La velocidad con que se lee determina la duración de ciertas actividades de aprendizaje. Una baja velocidad lectora merma notablemente el poder seguir una lectura oral grupal en el aula, enlentece la realización de ejercicios y actividades escritas y entorpece otras actividades didácticas. Convirtiéndose así la velocidad en otro elemento que determina el pobre desempeño de la memoria de trabajo; tanto en la velocidad articulatoria como en el uso de estrategias verbales. La eficaz utilización de la memoria de trabajo fonológica depende de la velocidad articulatoria. Según los estudios de Baddeley (1986) referenciados por Pickering (2006, p. 22) la velocidad articulatoria distingue a los buenos y malos lectores. Sin embargo, la velocidad articulatoria parece tener una pequeña relación con las diferencias individuales entre éstos y esto explica las dificultades en la memoria de trabajo en niños con problemas de rendimiento lector.

Más aún, la capacidad de procesamiento, incluida la fluidez de lectura, está vinculada con la capacidad de responder con rapidez y eficacia a los estímulos básicos (Rucklidge y Tannock, 2002). La velocidad de procesamiento se define por lo general como la velocidad para realizar una tarea con precisión razonable. Por lo que, la

velocidad de procesamiento puede ser un proceso cognitivo esencial que subyace a la eficiencia con la que se puede leer y escribir. Es, pues, la velocidad de procesamiento lento catalogado como una característica sensible pero no específico de una amplia gama de trastornos comunes de la niñez (Sonuga-Barke, Sargeant, Nigg & Willcutt, 2008). Los niños con TDAH, por ejemplo, presentan una lenta velocidad de procesamiento en relación con los niños que cumplen con la misma edad, a través de una amplia variedad de tareas tales como: (Shanahan et al., 2006) velocidad de grafomotricidad; rápida "automatizado" nombrando velocidad (Willcutt et al., 2010) y, el tiempo de reacción en tareas computarizadas (Wodka et al., 2007).

En el caso de los niños disléxicos la velocidad para nombrar una serie de fotografías familiares, colores o caracteres alfanuméricos en repetición suele ser deficiente (Denckla & Cutting, 1999). Esto es particularmente evidente en las ortografías regulares, donde la mayoría de los niños aprenden a decodificar con precisión utilizando correspondencias letra-sonido, pero los lectores disléxicos, que normalmente son pobres en nombrar rápidamente en serie, se caracterizan por la lentitud, la lectura no fluida (Wimmer, Mayringer & Landerl, 2000). El nombramiento de esta serie rápida es a menudo considerado como una prueba de recuperación fonológica, pero el rendimiento en esta medida se puede dissociar de otras tareas de procesamiento fonológico (Kirby, Parrilla & Pfeiffer, 2003; Manis, Seidenberg & Doi, 1999; Wolf et al., 2002), lo que indica que no se trata sólo de una medida alternativa de la habilidad fonológica. Pues por lo general, los niños con discapacidades de lectura más graves muestran déficits tanto en denominación de serie rápida y conciencia fonológica (Morris et al., 1998).

CAPITULO PSICOLOGÍA

Por lo tanto, la velocidad de procesamiento se puede convertir en un déficit neuropsicológico en el TDAH que puede contribuir de forma única a dificultades en la lectura, en particular, ya que puede influir en la eficiencia de la fluidez de la lectura entre los que pueden leer palabras sueltas con precisión. Igualmente, los efectos de la velocidad de procesamiento de la fluidez de lectura pueden afectar posteriormente un mayor desarrollo de las habilidades académicas más complejas, tales como la comprensión lectora (Wolf & Katzir-Cohen, 2001), destacando la interdependencia de la automaticidad y la comprensión. En otras palabras, la lectura se vuelve más mecanizada, menos mental y los recursos de atención son necesarios para la decodificación en curso y la lectura de palabras precisas (Mahone, 2011).

En este mismo sentido la fluidez en la lectura, o la capacidad de leer palabras de forma rápida, ya sea en forma aislada o texto, es especialmente importante para los niños mayores, que se les requiere saber lo que están leyendo (Mahone, 2011). La falta de fluidez aumenta las demandas sobre otros procesos, como la memoria de trabajo, y resulta en dificultad con la comprensión porque los procesos de más alto nivel tienen que competir con la decodificación de las palabras por los mismos recursos limitados en el tiempo (Shankweiler et al., 1999), creando un cuello de botella. Por tal razón, para estos niños mayores, es fundamental que no sólo sean precisos en la lectura de palabras, sino también eficientes, automáticos y leer con fluidez (Mahones M., 2011).

Son varios los casos en que, incluidos los niños que leen con fluidez, no pueden entender lo que leen, debido a los déficits relacionados con el componente imprescindible de la función ejecutiva conocida como la memoria de trabajo (Mahone, 2011). La

memoria de trabajo consiste en la retención temporal de información que se acaba de experimentar, pero ya no existe (Sheridan et al., 2007). La información contenida en la memoria de trabajo puede ser almacenado sólo por períodos cortos de tiempo, y eso, teniendo en cuenta la manipulación o el ensayo que se le haya dado (Mahone, 2011). La memoria de trabajo es responsable de mantener temporalmente y manipular la información durante una actividad cognitiva (Baddeley, 2002). Se ha encontrado que está estrechamente relacionada con una amplia gama de habilidades cognitivas de alto nivel tales como el razonamiento, la resolución de problemas y el aprendizaje (Kyllonen & Christal, 1990). Además, la memoria de trabajo se relacionados con logros académicos en el dominio de la lectura (Daneman & Tardif, 1987), escritura (Abu-Rabia, 2003), las matemáticas y la ciencia, (Smedt, Ghesquiere, & Verschaffel, 2004; Gathercole, Pickering, Knight & Stegmann, 2004, como se citó en Yuan et al., 2006). De ahí que, la memoria de trabajo, incluye la memoria que se necesita para hacer frente a material continuo, que abarca tanto las funciones de almacenamiento y de control. Los déficits en la memoria de trabajo pueden desmejorar la lectura en varios lugares (Shankweiler et al., 1999). La eficiente capacidad de memoria de trabajo es fundamental para la multitarea, ya que permite la "pausa", que es necesario, entre la percepción y la acción, para guiar el comportamiento controlado (Mahone, 2011). Los niños con TDAH pueden ser particularmente vulnerables a las dificultades en la comprensión de la lectura, incluso en ausencia de las dificultades básicas de la lectura de palabras. La memoria de trabajo se asienta interrumpida en niños con TDAH (Martinussen et al., 2005), pero, posiblemente, por razones diferentes a los niños con dificultades de decodificación de palabras; debido a que, se encontró que los niños con TDAH podrían sostener

CAPITULO PSICOLOGÍA

("mantener") la información verbal de la misma manera que los niños con desarrollo típico; sin embargo, su deterioro se produjo en el Ejecutivo Central ("manipular"), componente de la memoria de trabajo, lo que afecta su capacidad para dividir la atención entre dos tareas (es decir, realizar múltiples tareas) Mahone (2011). Estos déficits ejecutivos pueden ser la base de los informes de las dificultades de comprensión de lectura observados en niños con TDAH (Locascio et al., 2010; Sesma et al, 2009).

En el proceso lector, juegan un papel esencial la comprensión lectora, la velocidad y la precisión. En el caso de la velocidad, se dice que depende de hábitos que potencian los aspectos fisiológicos que actúan, mientras que la comprensión implica capacidad mental suficiente, análisis-síntesis, disposición activa para captar significados o ideas y una riqueza de vocabulario que permita una cierta independencia con respecto al diccionario (Cuevas & Gordillo, 1985: 135). También la velocidad de procesamiento de la información y la precisión que se tenga de ésta, son cruciales a la hora de evaluar un conjunto de procesos cognitivos simples, independientemente del conocimiento específico o del contenido de la información. Estos procesos cognitivos tales como la captación del estímulo, la discriminación, la elección, la búsqueda visual, el rastreo de la memoria a corto plazo y la recuperación de información desde la memoria a largo plazo son llevados a cabo por cualquier persona que pueda realizarlos sin presentar errores.

Se puede concluir que, la memoria de trabajo juega un papel fundamental en la comprensión lectora puesto que permite manipular la información de tal manera que el sujeto va relacionando la información que tiene anteriormente con la nueva, al mismo tiempo, puede llevar a cabo análisis e inferencias lo que le permite alcanzar la adquisición

de información del mundo, posibilitando no sólo la comunicación sino también el éxito académico, (Cain & Oakhill, 2007). En este punto, las diferencias individuales son cruciales durante el proceso lector; pues se consideran, en virtud del tiempo de reacción que tenga cada persona y los aciertos a los que llegue.

Así, al momento de afirmar que la eficiencia en la lectura se relaciona de forma estrecha con el éxito escolar; se dice porque el lector rápido y preciso posee un instrumento inapreciable para introducirse en el mundo del conocimiento; mientras que, el lector deficiente lee de manera tan lenta, que no puede procesar directamente el significado. Debe, en consecuencia, depender en gran medida de lo que aprende por medio de lo que escucha, motivo por el cual tiende a fracasar en las materias que requieren la lectura. Este fracaso es mayor a medida que el alumno pasa de curso y aumenta la necesidad de la lectura en el proceso de adquisición de conocimientos (Condemarín & Alliende, 1993, p. 7).

En definitiva, el proceso lector requiere de diversas habilidades cognitivas una de esas habilidades es la memoria de trabajo la cual permite recuperar la información almacenada, (precisión), manipularla de manera eficiente (velocidad), así como el procesamiento, análisis de la misma (comprensión), es decir, que la memoria de trabajo es indispensable para un adecuado proceso lector, (Rosselli, Matute & Ardila, 2006).

TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se define como un trastorno neuropsiquiátrico. Se caracteriza principalmente porque el desarrollo del

CAPITULO PSICOLOGÍA

individuo es atípico. Se observan patrones de inatención, inquietud e impulsividad persistentes. El surgimiento de estas señales se destaca dentro de la primera infancia y existe una alta detección durante la etapa de escolaridad y su prevalencia a lo largo de toda la vida (González-Carpio & Serrano, 2016). El Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-5), define al TDAH como un modelo que persevera en desatención e hiperactividad-impulsividad. Además, entorpece el desempeño o crecimiento caracterizado por (1) y/o (2): 1. Inatención y 2. Hiperactividad e impulsividad (DSM-5, 2013). Por su parte, Barkley (1990), define el TDAH como un trastorno relacionado al desarrollo neurológico y, considera la inatención y la hiperactividad e impulsividad como los dos principales síntomas elementales. Los síntomas del TDAH se presentan evolutivamente y, por lo general, comienzan a visualizarse en primera infancia.

Dentro de las comorbilidades más comunes que tiene el TDAH es con los trastornos disruptivos como el trastorno oposicionista desafiante (TOD) o el trastorno disocial de la conducta (TDC), estimando un 70% y 30% respectivamente (Martínez, Henao & Gómez, 2009). Por otra parte, un 30% de los diagnosticados puede presentar comorbilidad con dislexia, trastornos del aprendizaje (TEA), disgrafía y discalculia (Martínez et al., 2009). Hervás & Durán (2014), hablan sobre la fuerte carga hereditaria que poseen los niños con trastornos del aprendizaje, siendo de base neurobiológica. Los trastornos del aprendizaje se consideran una de las principales comorbilidades del TDAH, de esta forma, entre un 20 y 40% de las personas diagnosticadas con TDAH tendrían un Trastorno Específico del Aprendizaje (TEA) asociado, considerando que ambos son causa frecuente de un bajo Rendimiento Académico. La dislexia es uno de los trastornos del aprendizaje más comunes, en donde un 25% de los niños afectados

por ella presentan comorbilidad con TDAH. Para Martínez et al. (2009), la causa más común entre TDAH y el trastorno del aprendizaje es la dislexia entre un 25 y 40%, e inversamente, el 33% de los niños con dislexia presentan TDAH. Es necesario evaluar las competencias escolares del niño y también la presencia de los síntomas asociados (inatención, hiperactividad e impulsividad) en los niños con trastorno del aprendizaje.

RENDIMIENTO ACADÉMICO

El Rendimiento Académico depende en gran parte del profesor y de su proceso de enseñanza - aprendizaje; pero, además intervienen otros factores, entre ellos, la metodología, el aspecto individual del estudiante, el apoyo familiar, la situación social, entre otros. En general, el Rendimiento Académico, en su aspecto dinámico, responde al proceso de aprendizaje, como tal, está ligado a la capacidad y esfuerzo del estudiante; y en otro aspecto comprende al producto del aprendizaje generado por el estudiante y, por tanto, expresa el aprovechamiento de las influencias empleadas en el proceso de enseñanza aprendizaje con concreción en sus diferentes niveles de concreción. Esta definición puede relacionarse con un juicio o valoración acerca del grado de cumplimiento de los propósitos de formación tanto en el orden carácter académico en función al modelo social que esté vigente (Alban & Calero, 2017).

La sistematización histórica del desarrollo de las concepciones permite confirmar de las posiciones teóricas que desde mediados del siglo pasado comenzaron a centrar el análisis de la oferta educativa. Al respecto es posible configurar el tránsito de posiciones particulares a más generalizadoras y multifactoriales acerca de unos rangos que delinear el contenido del término (Alban & Calero, 2017). En contraste, según

CAPITULO PSICOLOGÍA

Chadwick (1979), el Rendimiento Académico es la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante, desarrollado y actualizado a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período, que se sintetizan un calificativo final que evalúa el nivel alcanzado. Un Rendimiento Académico insatisfactorio es aquel que se sitúa por debajo del rendimiento esperado. En ocasiones puede estar relacionado con los métodos didácticos (Martí, 2003). La expansión de las oportunidades educacionales en América Latina no ha servido hasta ahora para compensar las desigualdades de origen socioeconómico y cultural. Si bien es cierto que hoy en día millones de niños y jóvenes antes excluidos de la educación ingresan al proceso formativo K-12 (término que engloba la educación preescolar, primaria y secundaria), en promedio una mitad no lo completa y la otra mitad sigue trayectorias altamente disímiles desde el punto de vista de la calidad formativa.

PROBLEMÁTICA

La institución educativa , es hoy día el epicentro de problemáticas y acontecimientos que subyacen bajo las relaciones interpersonales de los miembros de la comunidad educativa, uno de los problemas que es de vital interés para los agentes educativos se refiere al bajo rendimiento lector que afecta a sujetos de diversas edades; problemática que conlleva , muchas veces, a fracasos en los primeros niveles de la escuela; episodio que sin duda alguna origina sentimientos de inferioridad, desvalorización del yo, fracaso de las habilidades cognitivas, trastornos de escolarización o trastornos de la personalidad (Narvarte, 2011).

Esta es una de las problemáticas que afecta a la población objeto de estudio de un colegio público de Cartagena de Indias donde se reporta por el grupo docentes un número de niños y niñas con bajo rendimiento lector y bajo rendimiento académico.

Luego de investigaciones realizadas sobre características lectoras de niños con trastorno del aprendizaje de la lectura, exponen que el trastorno del aprendizaje (TA) de la lectura se manifiesta con un rendimiento sustancialmente por debajo de lo esperado en pruebas de precisión y comprensión lectora; considerando la edad, inteligencia y una educación apropiada (Asociación Americana de Psiquiatría – APA, 2000, como se citó en Bolaños y Gómez, 2009). Se caracteriza principalmente por un fracaso en el reconocimiento de las palabras, presentándose incapacidad para desarrollar una lectura fluida y sin esfuerzo (Soriano, 2004). Los estudios a nivel mundial muestran una tasa de prevalencia que oscila entre el 5 y el 20% (Chan et al., 2007; Karande et al., 2007, como se citó en Bolaños y Gómez, 2009).

Soriano (2004) ha mostrado que es un trastorno crónico, y su impacto en el ámbito educativo va más allá del aprendizaje lector como tal. El déficit ocasionado por el trastorno de la lectura se mantiene durante toda la vida y varía su expresión y consecuencias desde la edad escolar hasta la adultez. En el adolescente disléxico, afirma Soriano (2004), las dificultades se transfieren al campo de la ortografía (confusiones, omisiones, inversiones, contaminaciones, palabras soldadas y separaciones arbitrarias), y se mantienen frente a la lectura de sílabas desprovista de sentido (pseudopalabras) o frente al aprendizaje de una lengua extranjera. En contraste con esto, los adultos presentan menor fluidez y precisión al leer necesitando un mayor

CAPITULO PSICOLOGÍA

esfuerzo en las actividades en las que interviene la lectura (Sáez, 2005; Tressoldi, Vio, & Jozzino, 2007, como se citó en Bolaños y Gómez, 2009).

En relación a esto último, Portellano (2005), señala que la mayoría de los casos de fracaso de los estudiantes en su desempeño escolar están relacionados con factores de orden neuropsicológico. De esta forma, se pone de manifiesto la pertinencia teórica de abordar desde una perspectiva neuropsicológica las dificultades en la lectura atendiendo al componente neuropsicológico implicado en el proceso lector.

Un estudio desarrollado en Colombia, ha evidenciado que, de 3014 niños, pertenecientes a los grados primero a quinto de primaria, 836 presentan dificultades lectoras (Talero, Espinosa, & Vélez, 2005). Los resultados obtenidos de esta investigación confirman que existe una significativa frecuencia a nivel de las dificultades lectoras, similar a la informada en la literatura mundial. En Colombia, la prevalencia ha sido del 5,5% y 3.3%, según los resultados de los estudios de Rosselli et al., (1999) y De los Reyes et al., (2007), respectivamente. Es uno de los trastornos de la infancia que tiene alto impacto no sólo en la etapa escolar, sino en la vida adulta de las personas (como se citó en Bolaños y Gómez, 2009)

En la ciudad de Barranquilla estudios realizados con 112 niños de 7 años pertenecientes a segundo grado de básica primaria concernientes a 4 colegios privados no bilingües de estrato socioeconómico medio-alto; señalan que la prevalencia de las dificultades en la lectura de la población estudiada es del 3.32%, porcentaje cercano al establecido por el DSM-IV (1994), que estima su prevalencia en un 4% para los niños en edad escolar. Las mayores deficiencias fueron encontradas en las pruebas de precisión,

velocidad y conciencia fonológica (De los Reyes et al., 2007, como se citó en Bolaños y Gómez, 2009).

Otro de los aportes investigativos, son los realizados con sujetos que se seleccionaron de forma intencional en colegios no bilingües de las ciudades de Barranquilla y Cartagena, para determinar diferencias significativas entre el rendimiento de un grupo de niños con trastorno específico de la lectura y un grupo sin trastorno lector en las subpruebas de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). Estudio que concluye que las dificultades observadas en casos de trastorno específico de la lectura se concentran principalmente en habilidades lingüísticas, entre las que se destacan procesos de repetición, expresión y comprensión del lenguaje; así como también, en habilidades metalingüísticas. Los procesos en los que se evidencia un mayor compromiso son los relacionados con la lectura a nivel de Precisión, comprensión y velocidad. De igual forma, se observa un rendimiento significativamente inferior a sujetos sin trastorno en subpruebas que evalúan escritura en cuanto a precisión, composición narrativa y velocidad (Campo, Gutiérrez, Harrys, De los Reyes & Lewis, 2009).

Por otra parte, una investigación, hace referencia a la comparación de las funciones ejecutivas de planeación y memoria de trabajo en niños entre 7 y 13 años de un colegio privado de Barranquilla con bajo y buen rendimiento lector, el estudio plantea que no se confirma –para la muestra estudiada- que existan diferencias significativas entre la función ejecutiva con el buen y bajo rendimiento lector; Pero plantea la importancia de la intervención de las funciones ejecutivas para mejorar el rendimiento lector (Batista, Lewis y Palacio, 2011).

CAPITULO PSICOLOGÍA

La problemática descrita no es ajena a la escuela pública de Cartagena de Indias, objeto de estudio de la presente investigación, donde a partir de un tamizaje realizado por las docentes encargadas de los niños y niñas, se identificaron un total de 144 estudiantes con dificultades en la toma de dictado de sílabas, de palabras, de oraciones y de párrafos; caracterizados a su vez, en algunos casos, por presentar lectura lenta, así como la dificultad para la comprensión de textos leídos.

Estas dificultades en la lectura han afectado la asimilación, acomodación e integración de conceptos trabajados y han afectado significativamente el rendimiento escolar en general de los niños y niñas; según la información reportada por las docentes de los grados de básica primaria de la escuela pública en mención.

METODOLOGÍA

Este estudio de acuerdo con Hernández, Fernández, Baptista (2014), es de tipo cuantitativo donde se realiza una medición regulada y objetiva de las variables de estudio, para comprobar las hipótesis planteadas a través de la subprueba de lectura de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), que mide el rendimiento lector, la prueba de memoria de trabajo Búsqueda de Símbolos y Dígitos, y la subprueba Claves de la prueba WISC-III, que evalúan la memoria de trabajo, de manera objetiva, teniendo en cuenta que la objetividad es esencial en todo proceso investigativo.

POBLACIÓN Y MUESTRA

El presente trabajo de investigación se realizará teniendo en cuenta la disponibilidad de la población; correspondiente al nivel educativo de los grados 2°, 3°, 4°

y 5° de una Institución Educativa Pública de la ciudad de Cartagena de Indias. Esta población debía contar con niños en edades entre 8 a 12 años, el grado de escolaridad, el bajo rendimiento lector y con diagnóstico TDAH, habitantes de una zona urbana del distrito de Cartagena y pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3. A cada uno de ellos se les aplicará la escala de inteligencia WISC-III abreviado (dos verbales y dos manuales).

CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Todo proceso de investigación cuantitativa requiere seleccionar una muestra adecuada para recolectar los datos necesarios y que sea representativo de toda una población, (Hernández, Fernández, Baptista, 2014), por tanto, se hace necesario tener criterios claros de las características que debe tener dicha muestra, que faciliten el proceso investigativo. Estos criterios son, el nivel de inteligencia de los niños, la edad, género y grado de los sujetos a investigar y los niños que tengan el apoyo de los padres mediante un consentimiento informado.

PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo la investigación fue necesario inicialmente una revisión exhaustiva del material científico, definir la metodología a seguir y elegir los instrumentos indicados.

Se inicia con una capacitación por parte de expertos sobre los instrumentos elegidos para la investigación como son Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), Prueba psicológica WISC-III abreviado, Prueba Símbolos y Dígitos y Subprueba Claves de la WISC-III, para evaluar la memoria de trabajo.

CAPITULO PSICOLOGÍA

En primera instancia, se llevará a cabo la aplicación del WISC- III abreviado (dos pruebas verbales y dos manuales) que debían puntuar por encima de 80. Esto con el fin de confirmar que el bajo rendimiento lector que se diera luego de la aplicación de la subprueba de lectura ENI, no se debiera a un bajo coeficiente intelectual, convirtiéndose éste (CI) en un criterio de inclusión o exclusión. Estos estudiantes estaban distribuidos en los grados tercero, cuarto y quinto de primaria y, como es de esperarse, con edades y sexos diferentes. Para definir el buen rendimiento lector, se basará en los parámetros de respuesta de la ENI con un rango percentil mayor de 75, en los tres componentes de la lectura que son: precisión, comprensión y velocidad o un bajo rendimiento lector que se determina con un rango percentil menor de 75 en cualquiera de los componentes antes mencionados. Para finalizar esta parte, se aplica la prueba de memoria Símbolos y Dígitos, con el fin de identificar la condición de la memoria de trabajo en los estudiantes.

REFERENCIAS

- Abu-Rabia, S. (2003). The influence of working memory on reading and creative writing processes in a second language. *Educational Psychology, 23*(2), 209-219. <https://doi.org/10.1080/01443410303227>
- Albán, J. & Calero, J. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado, 13*(58), 213- 220. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado>
- Ardila, A., & Ostrosky-Solís, F. (2008). *Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas. Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 1-21.*

Ardila, A., & Ostrosky, F. (2012). *GUÍA PARA EL DIAGNÓSTICO NEUROPSICOLÓGICO*.

Retrieved 06 24, 2012, from

<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/ardila-guia-01.pdf>.

Ardila, A. Roselli, M. y Matute, E., (2010). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. México, D.F.: Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.

Ardila, A., Roselli, M. & Matute, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. México: Manual Moderno.

Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5.ª ed.)*.

Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.

Baddeley, A. D. (2002). Is working memory still working? *European Psychologist*, 7(2), 85–97. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.7.2.85>

Barkley, R.A. (1990). *Attention deficit Hyperactivity Disorder: a handbook for diagnosis and Treatment*. New York: Guildford Press

Batista, J., Lewis, S. y Palacio, J. (2011). *Las Funciones Ejecutivas de Planeación y Memoria de Trabajo de Acuerdo al Rendimiento Lector en Niños entre 7 y 13 Años de un Colegio Privado de Barranquilla*. Barranquilla- Colombia: Universidad del Norte.

CAPITULO PSICOLOGÍA

- Bender, W. (2004). *Learning Disabilities: Characteristics, identification and teaching strategies* (5ª ed.). Reino Unido: Allyn and Bacon.
https://www.google.com/books/edition/_/WdksJDMXwpkC?sa=X&ved=2ahUKEwi45KDBgp6LAXW-RzABHZYLIsIQ8fIDegQIKRAZ
- Bolaños, G. R. y Gómez, B. L. (2009). Características lectoras de niños con trastornos del aprendizaje de la lectura. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 12(2), 37-45.
<https://www.redalyc.org/pdf/798/79815640004.pdf>
- Bravo, L. (2002). La Conciencia Fonológica Como una Zona de Desarrollo Próximo para el Aprendizaje Inicial de la Lectura. *Estudios Pedagógicos*, N° 28, 2002, pp. 165-177.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 335–351. <https://doi.org/10.1348/026151003322277739>
- Cain, K. & Oakhill, J. (1996). The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(2), 187-201. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1996.tb00701.x>
- Cain, K. & Oakhill, J. (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. New York: Guildford Press.

- Cain, K., (2009). Making Sense of Text: Skills That Support Text Comprehension and Its Development. *Perspectives on Language and Literacy* Spring. p. 11-14.
- Cartoceti, R., Abusamra, V., Sampedro, B. y Ferreres, A. (2010). *Influencia del Mecanismo de Actualización en la Comprensión de Textos*. Castel y Cubo, Editores. Argentina.
- Castillo-Parra, G., Gómez P., E., & Ostrosky-Solís, F. (Abril, 2009). Relación entre funciones cognitivas y nivel de rendimiento académico en niños. *Revista neuropsicología, Psiquiatría y Neurociencia*, 41-54, Volumen 9.
- Chadwick, C. (1979). *Teorías del aprendizaje*. Santiago: Ed. Tecla.
- CERLALC, & OEI (2004). Agenda de políticas públicas de lectura. Bogotá. Disponible en: http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/03/Agenda_PP_Lectura.pdf
- Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C. & De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 245-251. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.10.002>
- Condemarín, M. y Alliende, F. (1993). *Fichas de Lenguaje y Lectura Comprensiva*. España: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Cook, A., Halleran, J. & O'Brien, E. (1998). What is readily available during reading? A memory-based view of text processing. *Discourse Processes*, 26(2-3), 109–129. <https://doi.org/10.1080/01638539809545041>

CAPITULO PSICOLOGÍA

Cornoldi, C. & Oakhill, J. (Eds.). (1996). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Cossu, G., Gugliotta, M. & Marshall, J. (1995). Acquisition of reading and written spelling in a transparent orthography: Two non parallel processes? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7(1), 9-22. <https://doi.org/10.1007/BF01026945>

Crowder, R. G. (1982). The demise of short-term memory. *Acta Psychologica*, 50(3), 291-323. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(82\)90044-0](https://doi.org/10.1016/0001-6918(82)90044-0)

Cuevas, J. Gordillo, L. y Marti (1985). *Didáctica de la Lectura métodos y diagnóstico*. Barcelona: Humanitas.

Cutting, L.E., Eason, S.H., Young, K. & Alberstadt. A.L. (2009). Reading Comprehension: Cognition and Neuroimaging. In K. Pugh & P. McCardle (Eds.). *How Children Learn To Read: Current Issues and New Directions in the Integration of Cognition, Neurobiology and Genetics of Reading and Dyslexia Research and Practice*. Philadelphia, PA: Lawrence Earlbaum Associates. D

Daneman, M. & Carpenter, P. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 19(4), 450-466. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(80\)90312-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(80)90312-6)

Daneman, M. & Carpenter, P. (1983). Individual differences in integrating information between and within sentences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 9(4), 561-584. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.9.4.561>

- Daneman, M. & Green, I. (1986). Individual differences in comprehending and producing words in context. *Journal of Memory and Language*, 25(1), 1-18. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(86\)90018-5](https://doi.org/10.1016/0749-596X(86)90018-5)
- Daneman, M. & Tardif, T. (1987). Working memory and reading skill re-examined. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance 12: The psychology of reading* (pp. 491–508). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- De Beni, R., Palladino, P., Pazzaglia, F. & Cornoldi, C. (1998). Increases in intrusion errors and working memory deficit of poor comprehenders. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology A: Human Experimental Psychology*, 51(2), 305-320. <https://doi.org/10.1080/027249898391648>
- De los Reyes, C., Lewis, S., & Peña, M. (2007). *Estudio de Prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla* (Colombia). *Psicología del Caribe Universidad del Norte*, 37-49.
- De Zubiría, S. J. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo*. Bogotá: Magisterio.
- De Zubiría, S. M. (2005). *Enfoques pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Colombia: Copyright.
- Denckla, M. B. & Cutting, L. E. (1999). History and significance of rapid automatized naming. *Annals of Dyslexia*, 49, 29–42. <https://doi.org/10.1007/s11881-999-0018->

CAPITULO PSICOLOGÍA

Díaz, J. y De Vega, M. (2003). Modelos de situación e inferencias en la comprensión de textos. En León, J. (Coord.). Conocimiento y Discurso claves para inferir y comprender, pp. 139-152. Madrid: Pirámide.

Ehrlich, M. F., Remond, M., & Tardieu, H. (1999). Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders: Differences in metacognitive monitoring. *Reading and Writing*, 11(1), 29-63.

Engen, L. & Høien, T. (2002). Phonological skills and reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 613-631.

Fuchs, L., Fuchs, D., Hosp, M., y Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading* 5: 239-256.

Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/1990-98674-000>

Gispert, D. & Ribas, L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Graó. de IRIE S.I.

Gómez, E., Defior, S. y Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de

intervención en español. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 4(2), 65-73.
10.5231/psy.writ.2011.1007

González, A., Matute, E., Inozemtseva, O., Guajardo, S. y Rosselli, M. (2011). Influencia de la Edad en Medidas Usuales Relacionadas con Tareas de Lectura en Escolares Hispanohablantes. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 51-66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640855>

González, G. y Serrano, J. (2016). Medication and creativity in Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Psicothema*, 28(1), 20-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72743610003.pdf>

González, J. (2011). Programa Educativo Personalizado, (P.E.P.) “Desarrollo de la Capacidad de Memoria de Trabajo” http://www.mipaginapersonal.movistar.es/web3/juanjesus47/GESNEAE/Datos%20pagina/Legislacion/PEP_DE_ATENCION.pdf.

González, M. C. (2005). *Comprensión Lectora en Niños: Morfosintaxis y Prosodia en Acción. Pedagogía Social*. Editorial Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/829/15808932.pdf?sequence=1>

Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>

Graesser, A., Swamer, S., Baggett, W. & Sell, M. (1996). New models of deep comprehension. In Britton, B. & Graesser, A. (Eds.) *Models of Understanding Text*. pp. 1-31. Mahwah, NJ: Erlbaum.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Graesser, A. & Tipping, P. (1998). Understanding texts. In Bechtel, W. & Graham, G. (Eds.), *A companion to cognitive science*, pp. 324-330. Oxford: Blackwell.

Gutiérrez, V., Calderón, J., Ellis, S. (2004). Verbal Working Memory in Bilingual Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(4), 863-876.
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/064\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/064))

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. McGRAW HILL.
https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Hervás, A. y Durán, F. (2014). El TDAH y su comorbilidad. *Pediatría Integral*, 18(9), 643-654.
<https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2015/01/Pediatr%C3%ADa-Integral-XVIII-9.pdf#page=55>

Hoover, W. & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>

Jager, M., Foorman, B., Lundberg, I. & Beeler, T. (1998). Phonemic Awareness in Young Children: A Classroom Curriculum. McGraw-Hill Reading – Kindergarten.

Jiménez, J. y O`Shanahan, I. (2008). *Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa*. Revista Iberoamericana de Educación.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Just, M. & Carpenter, P. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99(1), 122-149. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.1.122>
- Kyllonen, P. C. & Christal, R. E. (1990). Reasoning ability is (little more than) working-memory capacity?! *Intelligence*, 14(4), 389-433. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(05\)80012-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(05)80012-1)
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/record/1998-07128-000>
- Kirby, J. R., Parilla, R. K. & Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95, 453-464. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.452>
- Kragler, S. (1995). The transition from oral to silent Reading. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 16, 395-408.
- Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150-161. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.150>
- Locascio, G., Mahone, E., Eason, S. & Cutting, L. (2010). Executive dysfunction among children with reading comprehension deficits. *Journal of learning disabilities*, 43(5), 441–454. <https://doi.org/10.1177/0022219409355476>

CAPITULO PSICOLOGÍA

Lovett, M., Steinbach, K. & Frijters, J. (2000). Remediating the core deficits of developmental reading disability: A double-deficit perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 334-358. <https://doi.org/10.1177/002221940003300406>

Mahone, E. M. (2011). The Effects of ADHD (Beyond Decoding Accuracy) on Reading Fluency and Comprehension. *New Horizons for Learning*, 9(1). Recuperado de <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Journals/Winter2011/Mahone>

Manis, F., Seidenberg, M. & Doi, L. (1999). See Dick RAN: Rapid naming and the longitudinal prediction of reading subskills in first and second graders. *Scientific Studies of Reading*, 3(2), 129-157. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0302_3

Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La construcción infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Antonio Machado

Martínez, M., Henao, G. y Gómez, L. Á. (2009). Comorbilidad del trastorno por déficit de atención e hiperactividad con los trastornos específicos del aprendizaje. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), 178-194. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80615448011>

Martinussen, R., Hayden, J., Hogg-Johnson, S. & Tannock, R. (2005). A meta-analysis of working memory impairments in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(4), 377-384. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000153228.72591.73>

- Masson, M. & Miller, J. (1983). Working memory and individual differences in comprehension and memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 314-318. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.2.314>
- Matute, Inozemtseva, & Rosselli, (2006). *Habilidades cognitivas y lectura de un texto en escolares*. Fuentes Humanísticas. 32, pp. 19-26.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Ostrosky-Solís, f. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)*. México D.F.: manual Moderno.
- Medrano, A., Zarabozo, D. y Matute, E. (2004). Efectos de la ortografía del español sobre la lectura y escritura de palabras en el niño con dislexia. En Matute, E. (Coord.), *Aprendizaje de la lectura: Bases biológicas y estimulación ambiental* (pp.71-94).
- McCandliss, B., Beck, I., Sandak, R. & Perfetti, C. (2003). Focusing attention on decoding for children with poor reading skills: Design and preliminary tests of the word building intervention. *Scientific Studies of Reading*, 7(1), 75-104. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0701_05
- Miller, S. & Smith, D. (1989). Relations among oral reading, silent reading and listening comprehension of students at different competency levels. *Reading Research and Instruction*, 29, 73-84. <https://doi.org/10.1080/19388079009558006>
- Morales, R. (2006). Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico. *Onomázein*, (14), 197-210. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134516602007.pdf>

CAPITULO PSICOLOGÍA

Morris, R., Stuebing, K., Fletcher, J., Shaywitz, S., Lyon, G., Shankweiler, D., Katz, L.,

Francis, D. & Shaywitz, B. (1998). Subtypes of reading disability: Variability around a phonological core. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 347-373.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.3.347>

Narvarte, M. (2011). Trastornos escolares: detección, diagnóstico y tratamiento.

Recuperado de <https://es.scribd.com/document/538182270/Narvarte-Mariana-Trastornos-Escolares-Deteccion-Diagnostico-Tratamiento>

Nation, K., Adams, J., Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. J. (1999). Working memory

deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73(2), 139- 158.

<https://doi.org/10.1006/jecp.1999.2498>

National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based

assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.

Navalón, C., Ato, M. y Rabadán, R. (1989). El papel de la memoria de trabajo en la

adquisición lectora en niños de habla castellana. *Journal for the Study of Education and Development*, 12(45), 85–105.

<https://doi.org/10.1080/02103702.1989.10822229>

- Oakhill, J., Cain, K. & Bryant, P. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468. <https://doi.org/10.1080/01690960344000008>
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. In Cornoldi, C. & Oakhill, J. (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 69-92). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/1996-06333-004>
- Oakhill, J., Yuill, N., & Parkin, A. (1986). On the nature of the difference between skilled and less-skilled comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 9(2), 80-91. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1986.tb00115.x>
- Ostrosky-Solís, A. &. (2008). *Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas*. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 1-21.
- Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R.F. (2001). *Desarrollo Humano*. Bogotá. Mc Graw Hill.
- Parodi, G. (1999). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva: Bases teóricas y antecedentes empíricos. Ediciones Universitarias de Valparaíso. Recuperado de http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20150930/asocfile/20150930091236/relaciones_entre_lectura_y_escritura_una_perspectiva_cognitiva_discursiva.pdf

CAPITULO PSICOLOGÍA

Pérez, M. (2003). *Orientación Educativa y Dificultades de Aprendizaje*. España: Thomson.

https://granatensis.ugr.es/discovery/fulldisplay?docid=alma991005591549704990&context=L&vid=34CUBA_UGR:VU1&lang=es&search_scope=MyInstitution&daptor=Local%20Search%20Engine&tab=Granada&query=sub,exact,Aprendizaje,%20Trastornos%20del,AND&mode=advanced&offset=0

Perfetti, C., Marron, M. & Foltz, P. (1996). Sources of reading comprehension failure: theoretical perspectives and case studies. In Cornoldi, C. y Oakhill, J. (Eds.), *Reading comprehension difficulties processes and intervention* (pp. 137-166). Mahwah: N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Pickering, S. (Ed.). (2006). *Working Memory and Education*. Academic Press.

Porta, M. y Difabio, H. (2009). Detección oportuna de niños en riesgo prelector. Ponderación del valor potencial de instrumentos de evaluación de la conciencia fonológica. *Revista de Psicología*, 5(9), 55-77.
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6002/1/deteccion-oportuna-ninos-riesgo.pdf>

Portellano, J. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. Madrid: McGRAW-HILL.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40999080/introduccion_a_la_neuropsicologia_-_jose_antonio_portellano.pdf?1738280995=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DIntroduccion_a_la_neuropsicologia.pdf&Expires=1738642211&Signature=Pyc4ZKLz22KSjppBvj0LA4d5vYHLF4WiR8zHym

[AYllqZyV~509yvGMggN6n6Q-](#)

[XhAa34Ld4PeaObL5TM8tCHUtLfftBDFatzSreuRNtO-](#)

[qK6zNbsui0T73S62GKkdP5McYnOxcXknTgNNCIN2vYolQWvUi7AyVT7bFywXE](#)

[oyOFIkpZkX77XW8SfHlyZVtrFIQghKGHL3kQclPH1WU~1SqD~gwgTjJcD3WG](#)

[CaG4gcpUWT5MGVgrH7OHkrijpuFu94dlmXCZ--](#)

[sdsHdvt1PLm5bmy5cCLUH6WirRkLMzdW3PNMmUHOAMiJYbchMDVKVAIXvjh](#)

[daCrifGNCudd3KaJg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](#)

Prior, S. M., & Welling, K. A. (2001). "Read in your head": A Vygotskian analysis of the transition from oral to silent reading. *Reading Psychology*, 22(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/02702710151130172>

Ramos Morales C., (2006). Elaboración de un Instrumento para medir Comprensión Lectora en niños de Octavo año Básico. Universidad de La Serena.

Rodríguez, M., (2012) *La Influencia del comportamiento que presenta la madre primeriza hacia los síntomas psicossomáticos del infante*. Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Ciencias Psicológicas, Centro de Investigaciones en Psicología-CIEPS "Mayra Gutierrez"; Guatemala. http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/13/13_3784.pdf

Rosselli M., Matute E., Ardila A., (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Rosselli, M. Matute, E. y Ardila A., (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura.

En *Revista Neurol: 42*, 202- 2010 Recuperado el 14 de agosto de 2009

<http://www.neurologia.com/pdf/Web/4204/u040202.pdf>

Rosselli,M., Jurado,. Matute, E. (2008). *Las Funciones Ejecutivas a Través de la Vida.*

Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 23-46.

Rosselli, D. (2005). Phineas Gage, "Tan" y la importancia de los casos clínicos. *REV.*

NEUROL, 122-124.

Rosselli, M., Matute, E., Ardila, A., Botero, E., Tangarife, A., Echeverría, E., Arbeláez.C.,

Mejía, M., Méndez, C.,Villa, C., Ocampo, P. (2004). Evaluación Neuropsicológica

Infantil (ENI): una batería para la evaluación de niños entre 5 y 16 años de edad.

Estudio normativo colombiano. *Revista de Neuropsicología*.

Rueda, M. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca Amarú.

Rucklidge, J. & Tannock, R. (2002). Neuropsychological profiles of adolescents with

ADHD: Effects of reading difficulties and gender. *Journal of Child Psychology and*

Psychiatry, 43(8), 988-1003. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00227>

Rubman, C. & Salatas, H. (2000). A,B seeing: The role of constructive processes in

children's comprehension monitoring. *Journal of Educational Psychology*, 92(3),

503-514. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.503>

Ruffman, T. (1996). Do children understand the mind by means of simulation or a theory: Evidence from their understanding of inference. *Mind & Language*, 11(4), 388-414.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.1996.tb00053.x>

Sánchez, J. Velocidad de codificación y retraso específico en lectura. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 7(1), 31–44. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/28291>

Seigneuric, A., Ehrlich, M., Oakhill, J. & Yuill, N. (2000). Working memory resources and children's reading comprehension. *Reading and Writing*, 13, 81-103. DOI: [10.1023/A:1008088230941](https://doi.org/10.1023/A:1008088230941)

Sesma, H., Mahone, E., Levine, T., Eason, S. & Cutting, L. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child neuropsychology: a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*, 15(3), 232-246.
<https://doi.org/10.1080/09297040802220029>

Shanahan, M.A., Pennington, B.F., Yerys, B.E., Scott, A., Boada, R., Willcutt, E.G., Olson, R.K. & DeFries, J.C. (2006). Processing Speed Deficits in Attention Deficit/Hyperactivity Disorder and Reading Disability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 585-602.

Shankweiler, D., Lundquist, E., Katz, L., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Brady, S., Fowler, A., Dreyer, L. G., Marchione, K. E., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (1999). Comprehension and decoding: Patterns of association in children with reading

CAPITULO PSICOLOGÍA

difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 3(1), 69-94.
https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0301_4

Sheridan, M., Hinshaw, S. & D'Esposito, M. (2007). Efficiency of the prefrontal cortex during working memory in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(10), 1357-1366.
<https://doi.org/10.1097/chi.0b013e31812eecf7>

Sonuga-Barke, E., Sargeant, J., Nigg, J. & Willcutt, E. (2008). Executive Dysfunction and Delay Aversion in Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Nosologic and Diagnostic Implications. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(2), 367-384. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2007.11.008>

Soriano, M. (2004). Perspectivas actuales en el estudio de la dislexia evolutiva. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 2(2), 1-4.
Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/4/espanol/Art_4_50.pdf.

Swanson, H. (1999). Reading comprehension and working memory in learning-disabled readers: Is the phonological loop more important than the executive system? *Journal of Experimental Child Psychology*, 72(1), 1-31. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2477>

Swanson, H. & Berninger, V. (1995). The role of working memory in skilled and less skilled readers' comprehension. *Intelligence*, 21(1), 83-108. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(95\)90040-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(95)90040-3)

- Swanson, H. & Trahan, M. (1996). Learning disabled and average readers' working memory and comprehension: Does metacognition play a role? *British Journal of Educational Psychology*, 66(3), 333-355. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1996.tb01201.x>
- Talero, C., Espinosa, A. y Vélez, A. (2005). Dificultad del aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Bogotá. *Acta Neurol Colombia*, 280-288.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press. Recuperado de <https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/06/Teun-A-van-Dijk-Walter-Kintsch-1983-Strategies-Of-Discourse-Comprehension.pdf>
- Vallés-Majoral, E., Roig, J., & Navarra, J. (2002). Trastornos en el aprendizaje de la lectura. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 190-196.
- Vallés, A., (2005). Comprensión Lectora y Procesos Psicológicos. *Revista de Psicología*, num. 11. pp. 49-61.
- Vargas, A. & Villamil W. (2007); *Diferencias en el rendimiento lector entre dos grupos de niños de transición debidas a una investigación promotora del alfabetismo emergente en el aula*. *Revista Colombiana de Psicología* N° 16, Bogotá- Colombia; Pág. 65-76

CAPITULO PSICOLOGÍA

- Villalón, M., Bravo, L. y Orellana, E. (2003). Desarrollo cognitivo y aprendizaje inicial de la lectura: un proceso de influencia recíproca. *Pensamiento Educativo*, 32(1), 90-106. Recuperado de <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/26505>
- Wiener, H. S., Bazerman, C. (2006). *Reading Skills Handbook*. New York: Pearson Education.
- Willcutt, E. G., Betjemann, R. S., McGrath, L. M., Chhabildas, N. A., Olson, R. K., DeFries, J. C. & Pennington, B. F. (2010). Etiology and neuropsychology of comorbidity between RD and ADHD: the case for multiple-deficit models. *Cortex; a journal devoted to the study of the nervous system and behavior*, 46(10), 1345-1361. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2010.06.009>
- Wimmer, H., Mayringer, H. & Landerl, K. (2000). The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 668-680. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.668>
- Wodka, E., Mahone, E., Blankner, J., Larson, J., Fotedar, S., Denckla, M. & Mostofsky, S. (2007). Evidence that response inhibition is a primary deficit in ADHD. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 29(4), 345-356. <https://doi.org/10.1080/13803390600678046>
- Wolf, M., (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Ediciones B: Buenos Aires.

- Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211–239. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_2
- Wolf, M., O'Rourke, A., Gidney, C., Lovett, M., Cirino, P. & Morris, R. (2002). The second deficit: An investigation of the independence of phonological and naming-speed deficits in developmental dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15(1-2), 43-72. <https://doi.org/10.1023/A:1013816320290>
- Yuan, K., Steedle, J., Shavelson, R., Alonzo, A. & Oppezzo, M. (2006). Working memory, fluid intelligence, and science learning. *Educational Research Review*, 1(2), 83-89. <https://dl.icdst.org/pdfs/files/57b9c163731a43a5993c6ec1d6a015fd.pdf>
- Yuill, N., Oakhill, J. & Parkin, A. J. (1989). Working memory, comprehension ability and the resolution of text anomaly. *British Journal of Psychology*, 80(3), 351-361. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1989.tb02325.x>

PLAN DE VIDA

LIFE PLAN

Sandra Luz Espinosa Zamudio
Universidad Anáhuac
México

Praxis Académica

RESUMEN

El texto describe el plan de vida como una herramienta para que cada individuo pueda re-organizar su existencia en función de sus valores y objetivos, a corto, mediano y largo plazo. Se enfoca en contrarrestar las manifestaciones negativas de la personalidad con virtudes como la humildad y la exigencia.

Este plan se adapta a las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales actuales, que han generado cambios profundos en los modos de vida y en las estructuras laborales, lo que a su vez influye en la identidad y el propósito de las personas.

A través de este enfoque, el plan de vida invita a trabajar en el fortalecimiento personal y en el desarrollo espiritual, gestionando el tiempo y enfocándose en mejorar las relaciones personales, familiares y laborales.

Esto se logra mediante la autoevaluación, reconociendo defectos, aprendiendo a pedir ayuda y siendo tolerante con los demás. La exigencia, por su parte, se relaciona con aprovechar el tiempo de manera efectiva, controlarse en situaciones difíciles y asumir las responsabilidades propias.

Se enfatiza también en la importancia de trabajar en las dimensiones física y espiritual del ser humano. La espiritualidad se cultiva mediante actividades como la meditación, la oración, la lectura, la participación en actividades religiosas o sociales, y el desarrollo de intereses recreativos, como el deporte o juegos de estrategia. Además, se sugiere tener un ideal de vida y metas claras, creando lemas personales y familiares que sirvan de motivación y guía.

Finalmente, se recomienda realizar un análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) personal, para identificar habilidades y cualidades para poder mejorar en áreas específicas, permitiendo así un aprovechamiento completo del potencial de cada individuo en su búsqueda de crecimiento y superación personal.

PALABRAS CLAVE

Plan de vida. Virtudes. Humildad. Exigencia. Desarrollo personal. Espiritualidad. Autoevaluación. Responsabilidad. Metas. Análisis FODA

CAPITULO PSICOLOGÍA

ABSTRACT

The text describes the life plan as a tool for each individual to organize their existence based on their values and goals, in the short, medium, and long term. It focuses on counteracting the negative manifestations of personality with virtues such as humility and diligence.

This plan adapts to current social, technological, and cultural transformations, which have led to profound changes in lifestyles and work structures, thereby influencing people's identity and purpose.

Through this approach, the life plan encourages working on personal growth and spiritual development by managing time and focusing on improving personal, family, and work relationships. This is achieved through self-evaluation, recognizing flaws, learning to ask for help, and being tolerant of others. Diligence, on the other hand, involves making effective use of time, exercising self-control in challenging situations, and taking responsibility for one's own obligations.

The importance of working on both the physical and spiritual dimensions of the human being is also emphasized. Spirituality is cultivated through activities such as meditation, personal prayer, reading, participation in religious or social activities, and the development of recreational interests, such as sports or strategic games. Additionally, it is suggested to have a life ideal and clear goals, creating personal and family mottos that serve as motivation and guidance.

Finally, the text recommends conducting a personal SWOT analysis (strengths, weaknesses, opportunities, and threats) to identify skills and improve in specific areas, allowing each individual to fully realize their potential in their pursuit of personal growth and self-improvement.

KEYWORDS

Life plan. Virtues. Humility. Diligence. Personal development. Spirituality.

Self-evaluation. Responsibility. Goals. SWOT analysis

INTRODUCCIÓN

Este artículo nace de la necesidad de ayudar a mejorar algunos aspectos de la vida, basandonos en ley natural (naces, creces, te reproduces y mueres). Nos cuestionamos y formulamos algunas preguntas, por ejemplo: ¿Cómo impacta el seguimiento de un plan de vida en el bienestar emocional y profesional de los individuos? ¿Qué rol desempeñan las virtudes de humildad y exigencia en la mejora de las relaciones interpersonales y laborales? ¿De qué manera el análisis FODA facilita la identificación de oportunidades y el desarrollo de habilidades personales?

La Justificación y Relevancia del Estudio es relevante porque ofrece una perspectiva práctica para mejorar la vida de las personas en un entorno cambiante. La investigación permitirá identificar herramientas y métodos que faciliten el crecimiento personal y profesional. Además, el estudio contribuye al campo académico al

CAPITULO PSICOLOGÍA

proporcionar una base sólida de evidencia sobre la utilidad de los planes de vida en la gestión del desarrollo personal y profesional.

La investigación es viable debido a la disponibilidad de metodologías de autoevaluación y análisis como el FODA, que han sido ampliamente validadas en otros contextos. Además, la accesibilidad a participantes de diversos sectores sociales y profesionales asegura una muestra representativa para el estudio.

Uno de los posibles desafíos es la subjetividad en la autoevaluación de los participantes, lo que puede dificultar la interpretación de resultados. Además, la implementación de un plan de vida implica un compromiso personal que puede variar entre los individuos, lo cual podría influir en los resultados.

La investigación se desarrolló en un contexto urbano, con participantes que enfrentan demandas laborales y personales típicas de la vida moderna y adultos en diversas etapas de la vida para analizar cómo el plan de vida puede adaptarse a diferentes necesidades.

Investigaciones preliminares sugieren que las personas que implementan un plan de vida estructurado experimentan una mayor satisfacción en su vida diaria y una mejora en la organización de su tiempo. Estos hallazgos indican que el estudio puede proporcionar beneficios tanto académicos como profesionales al ofrecer una guía estructurada para la superación personal y la adaptación a los cambios sociales actuales.

MARCO DE REFERENCIA

Un plan de vida es una guía personal que facilita la organización y el logro de metas en diferentes etapas. En un entorno en constante transformación, permite a las personas ajustarse de manera consciente y estratégica a los cambios que experimentan en sus vidas. A través de diferentes herramientas se identifica un mayor autoconocimiento y la capacidad de manejar los retos del entorno.

Este enfoque también promueve el balance de deseos básicos del Ser humano, para evitar conductas desequilibradas. Así, el plan de vida integra el desarrollo personal y social, conectando el bienestar individual con una vida plena y en armonía con el contexto.

CONTENIDO ESPECÍFICO

“Nick, no tienes que cambiar si no quieres, pero la única persona que te puede ayudar a que tu vida sea mejor, eres tú mismo” (una vida sin límites, Nick Vujicic).

El plan de vida es una guía práctica para desglosar las manifestaciones negativas con sus respectivas virtudes que las contrarrestan. Cada sociedad vive sobre la base de su cultura, las transformaciones socio-culturales, los inventos tecnológicos, la economía, descubrimientos científicos, todo esto produce cambios en los modos de vida, y suscitan ordinariamente transformaciones sociales, de mayor alcance y profundidad que lo que supusieron los inventores y quienes hicieron uso de los nuevos inventos y nadie sospechó que en los empleos se provocarían nuevos cambios sociales, algunos hasta quedarse sin ellos por las maquinas.

CAPITULO PSICOLOGÍA

El plan de vida es un sistema para que todo ser humano se conozca y lleve una pauta de su circunstancia de vida, y esclarecer lo que quiere a corto, mediano o largo plazo, y que el individuo realice un esfuerzo para llevar la vida más ligera pero administrada en base a su jerarquía de valores, aprendiendo a organizar el tiempo e identificar lo que tiene que hacer para reforzar y eliminar obstáculos para llegar a metas reales.

Es muy fácil confundirse con lo que uno quiere en la vida, en las metas o distraerse y buscar falsos objetivos, uno de los primeros pasos es que se debe empezar por uno mismo. comprometerse, con la familia, amigos y un equipo de trabajo. Ese esfuerzo hace que la persona trabaje en sí mismo la parte humana y la espiritual en virtud de llegar a ser siempre mejor, a superarse por medio de elaborar una síntesis de donde está en este momento y hacer una introspección.

“Mientras no sepa qué necesitan una planta, un animal, un niño, un hombre, una mujer, y mientras no me desprenda de lo que me figuro que es mejor para el otro y de mi deseo de controlarlo, mi amor es destructivo. Un beso de la muerte”. (El arte de amar, Erick Fromm)

Una vez que se hayan determinado cuales son las manifestaciones negativas de nuestro defecto, hay que buscar la virtud que debemos conquistar, sea humildad o exigencia. La humildad a reconocer nuestros defectos, a saber, pedir ayuda y a aprender a ser tolerante.

La exigencia será en el aprovechamiento del tiempo, al dominio personal de los sentidos o la exigencia a la responsabilidad en mis obligaciones y compromisos.

Trabajar las motivaciones que ayuden a realizar lo que deseo, a ser mejor esposo, hijo, padre, hermano, amigo, a ser mejor persona, educar y dar amor a los que me rodean, educar el temperamento, el carácter, ser coherente en la vida personal, abandonar o cambiar malas costumbres, compromisos y deberes, cerrar ciclos por el bien personal.

A veces se deja de lado la parte de la religiosidad o la espiritualidad que son cosas diferentes, solo se trabaja en la vida humana y no en la espiritual, entonces tenemos que trabajar la parte espiritual como en la meditación, oración personal, leer un libro, rezar, asistir al templo o iglesia, comprometerse, retiros o triduos, si nuestro cuerpo tiene un alma tenemos que alimentarla.

Tampoco dejar de lado esa parte social como el de pertenecer a un grupo social, club, algún deporte, equipo de ajedrez, domino o billar, para mantener la sociabilidad que todo ser humano necesita porque somos seres sociales, no podemos vivir como ermitaños, tenemos que aprender a trabajar en equipo, aprender a aprender, aprender a desprender y aprender a emprender.

Buscar un ideal, el ideal es el destino a donde queremos llegar, metas claras, realistas, encontrar lemas, logos y todos debemos tener un lema personal, familiar y de trabajo. Además incluir el FODA que es una técnica de planeación estratégica que permite crear o reajustar una estrategia, ya sea de negocios, comunicación, relaciones

CAPITULO PSICOLOGÍA

públicas, familia y obviamente de forma personal. El cual permitirá conformar un cuadro de la situación de la vida actual permitiendo, obtener un diagnóstico para tomar decisiones.

El término **FODA** es una sigla conformada por las primeras letras de las palabras: **F**ortalezas. **O**portunidades. **D**ebilidades. **A**menazas. Para determinar las fortalezas y debilidades se debe de tener conocimiento de uno mismo.

Las **fortalezas** son los diferenciadores con respecto a la competencia; detectar en que soy bueno, como desarrollo mis habilidades y mis cualidades. En una empresa las fortalezas se clasifican:

- **Comunes:** cuando varias empresas tienen la misma capacidad.
- **Distintivas:** cuando una misma fortaleza la tiene un pequeño número de competidores. Son las que generan ventajas competitivas y desempeños superiores a las del promedio.
- **De imitación:** son grandes capacidades de copiar y mejorar las fortalezas distintivas de los demás.
- **Ahora llevémoslo a la persona.**

Las **debilidades** hay que detectarlas, buscar dentro de mi que es lo que me cuesta o se me dificulta hacer y mejorar para convertirlo en fortaleza. Las debilidades se refieren básicamente a desventajas competitivas. Al realizar el análisis externo se deben considerar todos los elementos de la cadena productiva, aspectos demográficos, culturales, políticos e institucionales.

Se deben plantear preguntas como: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿para qué? Para un GANAR-GANAR. Se orienta principalmente al análisis y resolución de problemas y se lleva a cabo para identificar y analizar las Fortalezas y Debilidades, así como las Oportunidades (aprovechadas y no aprovechadas) y Amenazas reveladas por la información obtenida del contexto externo.

Al detectar primero las amenazas que las debilidades, se tendrá que poner atención a las primeras y desarrollar las estrategias convenientes para contrarrestarlas, y con ello, ir disminuyendo el impacto de las debilidades.

Al tener conciencia de las amenazas, se aprovechará de una manera más integral tanto sus fortalezas como sus debilidades. La técnica requiere del análisis de los diferentes elementos que forman parte del funcionamiento de la persona humana y finalmente buscar el sentido de vida.

Es importante para la persona que analice su vida y considerando este aspecto debemos retomar el sentido común, pues la arrogancia, el desapego a la normalidad, el romper las reglas o el simple no darse cuenta de lo que sucede alrededor, siendo indisciplinados, sin metas, sin logros, arrogantes por creer que todo lo merecemos sin dar nada a cambio, sin valores, aprovechándose del amigo, *“trepadores de relaciones”* es decir; pésimos en la capacidad de disponer recursos materiales, humanos, financieros, para obtener los objetivos programados, sí eres así entonces estas fallando y no eres profesional en la profesión. Y puede ser que seas excelente profesionalista, pero la arrogancia hace que no se vea tu brillo.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Explicado con otras palabras, Es fundamental que cada persona reflexione sobre su vida y, en ese proceso, recupere el sentido común. La arrogancia, el desapego de la realidad, la falta de disciplina, y la ausencia de metas y valores pueden llevarnos a pensar que merecemos todo sin ofrecer nada a cambio, o a aprovecharse de otros en lugar de valorar los recursos y relaciones de manera constructiva. Actuar de esta forma indica una falta de profesionalismo, incluso si se poseen habilidades destacadas, ya que la arrogancia opaca cualquier talento que se tenga.

Asimismo, tomar riesgos excesivos o descuidar los problemas verdaderamente importantes que surgen en la vida cotidiana puede tener consecuencias devastadoras para el individuo. Cuando no se pone atención a los asuntos que requieren una respuesta inmediata o cuando se minimizan los riesgos que pueden afectar la estabilidad personal, se corre el peligro de enfrentar situaciones difíciles que podrían haberse evitado.

Este tipo de actitud no solo incrementa el estrés y la incertidumbre, sino que también puede llevar a resultados negativos en diferentes áreas de la vida, desde lo profesional hasta lo personal. En última instancia, la falta de prudencia y de una visión realista sobre los problemas puede guiar al ser humano hacia la desgracia, obstaculizando su bienestar y crecimiento.

“Todos los hombres cometen errores, pero solo los hombres juiciosos aprenden de sus errores” Winston Churchill

A continuación, se enumeran los seis deseos fundamentales del ser humano, cada uno de los cuales representa una necesidad o aspiración esencial en la vida de las

personas. Sin embargo, para alcanzar una vida plena y satisfactoria, es importante no solo reconocer estos deseos, sino también buscar el equilibrio adecuado entre ellos.

Este balance permite que cada uno de estos deseos contribuya de manera positiva al desarrollo personal y no se convierta en un exceso que pueda llevar a conflictos internos o afecte negativamente las relaciones con los demás.

El equilibrio en estos deseos permite al individuo vivir de manera coherente, enfocándose tanto en el crecimiento personal como en su contribución a la sociedad, mientras encuentra satisfacción y realización en las diferentes áreas de su vida.

"La virtud es una disposición voluntaria, que consiste en un término medio relativo a nosotros, determinado por la razón y tal como lo determinaría el hombre prudente. Es un término medio entre dos vicios, uno por exceso y otro por defecto." Aristóteles.

1. Deseo de respuesta emocional por parte de otros individuos: El deseo de hallar simpatía personal, amistad, amor, en otras personas, Ese deseo en exceso llega a que la persona sea lo que le llaman lambiscona.

2. Deseos de seguridad: Debido al hecho de que el hombre representa el futuro y se preocupa por él, las satisfacciones presentes no son suficientes mientras que se perciba el porvenir como incierto. Este deseo incita a la creación o innovación y desarrollar un método o estrategia, para asegurar las condiciones de vida, nos lleva a buscar el amparo del grupo social, familiar, personal, la seguridad de un empleo, de la solvencia económica, de una ciudad segura, policía, militares y hospitales.

CAPITULO PSICOLOGÍA

3. Deseos de nuevas experiencias: Y no estamos hablando de adicciones, la persona humana siente curiosidad por las novedades, el anhelo de progreso y de mejora, el arriesgarse para obtener la calidad de vida, pero; con límites, y ser realista de lo que se puede lograr. Cuando se tiene una edad madura y se brincaron las etapas de la vida, quieren vivir lo que no vivieron o quieren que los hijos vivan lo que ellos no vivieron.

4. Deseos de reconocimiento: Consiste en los deseos de ser tomado en cuenta por los demás; de qué estos reconozcan en uno, determinadas cualidades de ser aceptado, en ciertos grupos o círculos, de tener prestigio, de ser estimado, de disfrutar de una posición social, estos deseos llevan a conductas valiosas, a esfuerzos de trabajo.

El exceso es cuando sobrepasa el límite y gana el tronco común de los vicios. “El egoísmo” y entonces empieza la exhibición de musculo, en los hombres y en las mujeres la minifalda o a vestir semi desnuda a los 40 años. Son manifestaciones exageradas por el deseo de reconocimiento al igual que etapas que se brincaron en la infancia y las quieren retomar, vivir como adolescente en la vejez.

5. Deseos de ayudar: Se trata de deseo altruista, apostolado, caridad, estos deseos de ayudar al otro, llevan a hallar satisfacción personal. Siempre y cuando estén en un punto de equilibrio, como un dicho mexicano “Nadie puede dar lo que no tiene” es también una forma de practicar los valores como la generosidad, solidaridad y de ser agradecido.

6. Deseos de ser libre y de autoafirmarse: Al avanzar en la vida va afirmándose en el adulto el deseo de libertad como ser individual, todo ser humano tiene que ser libre, libertad física, libertad interior, libertad moral, libertad religiosa, con responsabilidad,

límites, compromiso, restricción y con derecho. Sin afectar a terceros. Esa libertad sin dejar de ser tú.

"La justicia consiste en que cada parte del alma realice su propia función y no interfiera en la labor de las otras, logrando así un equilibrio interno." Platón

A continuación, daremos inicio al desarrollo del plan de vida, un proceso estructurado y reflexivo que permitirá establecer metas claras y alcanzar una dirección personal definida. Este plan de vida es fundamental, para identificar los objetivos, así como los pasos necesarios para lograrlos. Además, ayudará a identificar y superar obstáculos personales, y a desarrollar cualidades que potencien el crecimiento en todos los ámbitos: personal, profesional, social y espiritual.

Con este plan, cada individuo podrá construir una vida coherente con sus valores, aspiraciones y propósito, logrando así una mayor realización y sentido de logro en el transcurso de su vida.

RECORDATORIO DE 24 HORAS.

Escribe todo lo que hiciste el día anterior desde que se levantó en la mañana hasta que se acostó a dormir por la noche.

Responde el tiempo en horas a las siguientes actividades.

ACTIVIDAD	Inversión en gustos	TIEMPO SEMANAL

CAPITULO PSICOLOGÍA

Especializarse	
Espiritualidad	
Alimentación	
Descanso nocturno	
Aseo personal	
Trabajo	
Estudio	
Deporte	
Lectura	
Familia	
Vida social	
Servicio social/caridad	
hobby	
Hablar otro idioma	
Tocar un instrumento	
Bailar	

ARBOL DE LOS VICIOS VICIOS DE LA SOBERBIA	Marque con una X lo que mas te identifique
--	--

1.- SOBERBIA	HUMILDAD	
OSTENTACIÓN	SENCILLEZ	
AUTOSUFICIENCIA	DEPENDENCIA	
HIPOCRECIA	AUTENTICIDAD	
AFAN DE SUPERIORIDAD	HUMILDAD DE CORAZÓN	
DISCORDIA	AMABILIDAD	
DISPUTAS	PAZ	
ALTANERÍA	BONDAD	
DESOBEDIENCIA	OBEDIENCIA	
VANIDAD	PUREZA DE INTENCIÓN	

2.- ENVIDIA	GOZO ESPIRITUAL	
ODIO	BENEVOLENCIA	
CHISMES	CONVICCIÓN	
GOZO DE LAS ADVERSIDADES DEL PRÓJIMO	ALEGRÍA DE LA PROSPERIDAD DEL PRÓJIMO	
DESALIENTO	OPTIMISTA	
CAVILACIÓN	VISIÓN OBJETIVA	
DESEO DE ESTIMA	SANA INDIFERENCIA	
SUSCEPTIBILIDAD	CONFIANZA EN LOS DEMÁS	
TIMIDEZ	SENCILLEZ	
INTRIGA	DISCRECIÓN	
ORGULLO	HUMILDAD	

3.- AVARICIA	POBREZA	
DURA DE CORAZÓN	APERTURA DE MENTE Y ESPIRITU	
CODICIA	DESAPEGOS	
MAL TRATO	CONCESIÓN	
FRAUDE	HONESTIDAD	
MEZQUINO	GENEROSIDAD	
TRAICIÓN	LEALTAD	
AFAN DE SINGULARIDAD	HUMILDAD	

4.- IRA	BONDAD	
ARREBATO	PERDON	
RENCOR	PACIENCIA	
BLASFEMIA	ALABANZA	
INSULTO	RESPECTO	
VIOLENCIA	EMPATÍA	

ARBOL DE LOS VICIOS
VICIOS DE LA SENSUALIDAD

5.- PEREZA	EXIGENCIA	
INCONSISTENCIA	EXIGENCIA DE RETOS A CORTO-MEDIANO- LARGO PLAZO	
COMODIDAD	MILITANCIA	
HUIDA DE SACRIFICIO	FIRMEZA DE CARÁCTER	
FALTA DE DISCIPLINA	PLAN DE TRABAJO	

CAPITULO PSICOLOGÍA

DIVAGACIÓN MENTAL	DISCIPLINA MENTAL	
NEGLIGENCIA	LABORIOSIDAD	
IRRESPONSABILIDAD	MADUREZ	

6.- GULA	SOBRIEDAD	
SUPERFICIALIDAD	REFLEXIÓN	
DESORDENADA ALEGRÍA	SERIEDAD Y MESURA	
VULGARIDAD	BUENOS MODALES	
GLOTONERÍA	AYUNO	
SIN LÍMITES	EDUCACIÓN	
FALTA DEL DEBER	RESPONSABLE	

7.- LUJURIA	CASTIDAD	
CEGUERA ESPIRITUAL	VIDA INTERIOR	
IMAGINACIÓN DESORDENADA	DOMINIO DE LOS SENTIDOS INTERNOS	
SEXUALIDAD DESORDENADA	DOMINIO DE LOS INSTINTOS	
AMOR DESORDENADO A SÍ MISMO	ORDEN EN LA AFECTIVIDAD	
ODIO A DIOS	DEVOCIÓN	
HORROR A LA VIDA	ANHELOS Y ASPIRACIONES DE CRECIMIENTO PERSONAL	

El plan de vida también es para mejorar la convivencia familiar (para las que tengan hijos) Analizar cómo están mis hijos en este momento, y que se necesita hacer al respecto si es que me he equivocado.

1. Estoy viviendo con mis hijos lo que no viví
2. Me siento segura con lo que tengo, material y espiritual
3. Si pudiera cambiar algo del pasado lo cambiaria
4. Pienso que me faltaron cosas por hacer, escribelas y ve si puedes tenerlas.
5. Disfrute mi adolescencia
6. Mis padres me apoyaron siempre en mis ideales
7. Necesito de alguien para ser feliz
8. Encontré el amor en la mujer o el hombre indicado
9. Tengo una casa donde vivir
10. Mi libertad en movilidad me permite decidir a donde quiero ir
11. Considero que mi salud es buena
12. El empleo en el que estoy laborando llena mis expectativas
13. He adquirido el respeto y reconocimiento de los demás

14. La belleza que poseo es la que quiero

A esta edad qué me falta para ser feliz _____

Ahora analiza y escribe lo bueno y lo malo que tienes actualmente en tu vida.

De lo malo que puedes mejorar _____

Necesito. Aprender a aprender, aprender a desaprender y aprender a emprender.

- 1.- ¿Para quién vivo?
- 2.- ¿Hace cuánto tiempo no me compro algo para mí?
- 3.- ¿Mi familia para mí que representa?
- 4.- ¿Cuántas excusas pongo para no sociabilizar
- 5.- Elabora un análisis de la inversión en tiempo o dinero en gustos y hobby. Si sobrepasa los gastos de las necesidades básicas, tiene que haber un punto de equilibrio. ¿Lo tienes?
- 6.- Analiza cuáles son todos los tipos de apoyo que existen en la primera empresa. (La familia). Empezando por mí mismo.
- 7.- Hasta ahora, metafóricamente voltea hacia atrás, y ve que has hecho de 10 años a la fecha.

DE ACUERDO A LO ANTERIOR QUE DEBO MEJORAR O CAMBIAR.

CAPITULO PSICOLOGÍA

MOTIVACIONES A TRABAJAR

IDEAL _____

LEMA PERSONAL _____

LEMA FAMILIAR _____

LEMA EMPRESARIAL _____

VIRTUD A CONQUISTAR _____

MEDIOS PRACTICOS QUE TRABAJARÉ PARA CONQUISTAR:

LA VIRTUD EN RELACIÓN **A LA ESPIRITUALIDAD.**

MEDIOS PRACTICOS QUE TRABAJARÉ PARA CONQUISTAR LA VIRTUD **CON LOS**
DEMÁS.

EJEMPLO: LUNES	7-8 MISA			
MARTES		10-12 CURSO...		
MIÉRCOLES			TERAPIA	
JUEVES	CENAR CON MI ESPOSO O AMIGOS			
VIERNES				LLEVAR A MI HIJO AL FUT Y CINE
SABADO	APRENDER A DISFRUTAR			
DOMINGO			LEER PERIODICO	

CONCLUSIÓN

Se juegan importantes roles en la existencia humana, la elaboración del FODA personal es un parámetro para trabajar las motivaciones y ponerse metas para encontrar la calidad de vida. No esperarse a “*Tocar fondo*” para empezar un cambio de mejora en nuestra vida.

Aprender a relacionarse con el prójimo, sociabilizar, hacer alianzas o pactos. Pero, no sólo que apunten a los bienes materiales, trabajar la parte espiritual. Por ejemplo.- no viene en cuestión el deseo del enfermo de estar sano, o el deseo de hallar a Dios; pero, si viene en cuestión el deseo de someterse al médico, y el deseo de establecer relación en una comunidad religiosa.

CAPITULO PSICOLOGÍA

Los afanes, los deseos y las necesidades del hombre son muy variados, los deseos sociales son básicos. Es muy triste encontrarse personas que les invade la soledad sin vínculos sentimentales, este elemento apunta hacia la respuesta emocional desfavorable y la necesidad de amor de otras personas hace que te equivoques constantemente.

A veces la falta a la respuesta afectiva es la única explicación para que se tengan tropiezos en la edad adulta, hay que detectar la falla y volver a empezar, siempre podemos restaurar los vínculos.

La decadencia es inevitable cuando no se detecta a tiempo, es evitable si se detecta con humildad. La forma de pensar debe ser para alcanzar las metas. Los grandes líderes han sabido combinar sus talentos con el momento oportuno para tomar decisiones importantes en la vida. Todos somos imperfectos, todos cometemos errores, aunque unos más que otros, la diferencia es el impulso y el aprendizaje con que se tomen, además de la constancia y la disciplina para lograr las cosas.

La arrogancia es muy común en el ser humano, las actitudes como la indisciplina, la autosuficiencia, el no darle importancia a los verdaderos problemas son alguna de las causas de crisis. Siempre hay algo peor que pueda ocurrir.

Hay que aceptar la realidad y buscar la mejor solución, comprometerse para realizar el cambio en uno mismo, buscar la perfección del carácter, el bien para llevar a cabo la sustentabilidad de los recursos necesarios para subsistir en la vida cotidiana.

Siempre existirá la parte negativa que es la mediocridad sino se busca la perfección, con un plan de vida en el que se elabora un recordatorio de 24 horas de todo lo que se hizo un día anterior para valorar qué virtudes se tienen, si es o no agradecido, si hay soberbia en tu vida, humildad o egoísmo.

Acompañado de una serie de preguntas para conocerse y se den cuenta si son útiles a la sociedad, y que aprendan que las relaciones sociales son importantes en la vida, que acepten pactos sin perder los valores, tratar de buscar ese extra para ser extraordinarios en lo que se desempeñen.

Con acción disciplinada y contribuir a la sociedad como condición de progreso, amando a su patria, sus costumbres, su raza. Y lo principal amándose a sí mismo en compañía de los seres queridos. No en soledad. Los hombres son diferentes en cada momento de la historia, es la consecuencia que se deriva mediante el análisis de la estructura y del movimiento de nuestra vida.

Como en cada década, en cada tiempo el hombre comienza su existencia partiendo de un nivel histórico diverso al que halló la generación de sus padres, la vida de generaciones anteriores se desenvuelve sobre un plano diferente, a la que a su vez la nueva generación aporta nuevas modificaciones y así sucesivamente.

Los elementos permanentes son la religión, la espiritualidad, el conocimiento, la economía, el derecho, el arte, esas funciones son las constantes de la vida humana a través de todos los tiempos. En tal sentido cabe decir; que el hombre hace siempre las

CAPITULO PSICOLOGÍA

mismas cosas, pero; a eso hay que añadir que esas mismas cosas las hace siempre de diferente manera, porque el hombre aprende de los mismos hombres.

La vida se va haciendo así misma al hilo de la razón vital y de la razón histórica, la razón vital es el conocimiento que el individuo humano tiene de lo que él ha sido, de lo que le ha pasado, de lo que ha hecho, de lo que ha vivido y de la serie de constancias prácticas que extrae ese conocimiento.

Tenemos que darnos cuenta que hay que mejorar para ser productivo, útil a la sociedad. Y no desaprovechar o “*tirar por la borda*” todo lo bueno que tienes. A veces las oportunidades las tenemos con solo estirar la mano, sin embargo; son invisibles para los que no están preparados, la verán cuándo se dan cuenta y despierten de esa nube oscura en la que viven o vivían, podrán disfrutar de lo que existe alrededor regularmente cuando la oportunidad se fue u otro la tomo.

BIBLIOGRAFIA

Aristóteles. (1999). *Ética a Nicómaco* (W. F. R. Hardie, Trad.). México: Porrúa. (Trabajo original publicado en el siglo IV a.C.)

Platón. (2003). *La República* (J. M. Pabón, Trad.). Madrid: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en el siglo IV a.C.)

Colaboradores, Formación cívica, Instituto cumbres México, 2013, Edit. Anáhuac.

Frankl, V. El hombre en busca de sentido, Herder, Barcelona, 2004

Giussani Luigi, (2006) El sentido Religioso, Encuentro Madrid

Hernández J.A. Art. El mexicano, 2012, Edit. Anáhuac.

Lucas, R. (1999). El hombre, espíritu encarnado. Salamanca: Sígueme

Montemayor S, 2002, Formación Humana, Editorial Escfe.

Olguin, O. guía práctica de un plan de vida, 2010, Anáhuac Ortega Trillo, A. 2011.

Olguin, O, Vicios y virtudes, Editorial El arca, México 2010

Sada, R. Curso de ética general y aplicada. México: Minos.

Williams, T. 2009, Construyendo sobre roca firme, Edit. El arca.

RESEÑA AUTORA

SANDRA LUZ ESPINOSA ZAMUDIO (SANDRINI)

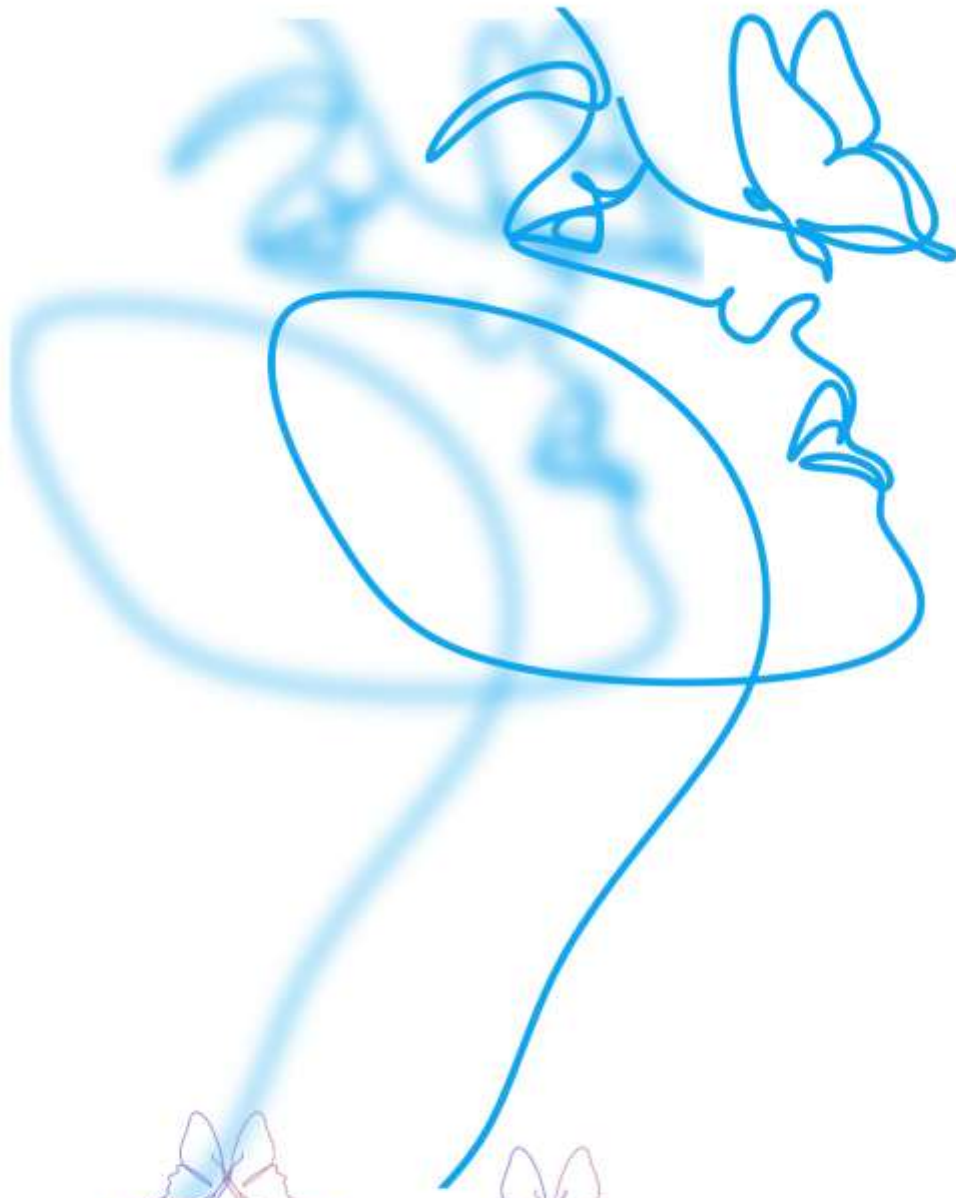
La Asociación Nacional de locutores le otorgó el galardón Micrófono de Oro por estar en los primeros lugares de audiencia. En Spotify tiene su espacio en Radio Sandrini, también es conductora en YouTube en Guapóstoles y tu vida como empresa. y en Escapada H, en Heraldo Radio 98.5 FM. También es escritora, autora del Libro Tu vida como empresa Catedrática de la Universidad Anáhuac México desde hace más de 20 años. Cuenta con un Doctorado Honoris Causa y un doctorado en alta dirección. 3 maestrías: Alta Dirección, Equidad de género. Desarrollo Organizacional. 5 masters: Bioética, Docencia, Adicciones, Religiones, Behavioral Econom.

CAPITULO PSICOLOGÍA

2 licenciaturas: Licenciada en Nutrición y Licenciada en Locución. Galardones: Premio Nacional de la Mujer 2017, Premio Nacional de Mujer 2018, Premio "PALMAS DE ORO" 2019 Otorgado por el Club de Periodistas. Premio Liderazgo Internacional, 2020. Premio Mujer Líder 2021 por Fundación Forjadores de México. Excelencia docente y académica 2019 y 2023 en la Univ. Anáhuac México. Practicante artes marciales. Cinta café de la Asoc. Japonesa JKA Karate do. Miembro desde hace 10 años de AMMJE, Asoc. Mujeres jefas de empresa.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a la Universidad Anáhuac México por su invaluable apoyo institucional, que ha sido fundamental para llevar a cabo esta investigación. Su compromiso con el desarrollo académico y su respaldo han sido pilares que impulsaron este proyecto hacia su realización. A cada docente, mentor y colaborador que, con su orientación y confianza, contribuyó al crecimiento de este trabajo, les expreso mi más sincero agradecimiento.



CAPÍTULO



SALUD MENTAL

TABLA DE CONTENIDO CAPÍTULO SALUD MENTAL

JÓVENES Y TIC: CONOCER USOS PARA PROMOVER FUTUROS SALUDABLES. ESTUDIO REPRESENTATIVO DE ADOLESCENCIAS DE CÓRDOBA	781
ADOLESCENTS AND ICTS: KNOWING USES TO PROMOTE HEALTHY FUTURES. REPRESENTATIVE STUDY OF ADOLESCENTS OF CÓRDOBA.....	781
RAÚL RICARDO QUIROGA	781

JÓVENES Y TIC: CONOCER USOS PARA PROMOVER FUTUROS SALUDABLES. ESTUDIO REPRESENTATIVO DE ADOLESCENCIAS DE CÓRDOBA

ADOLESCENTS AND ICTS: KNOWING USES TO PROMOTE HEALTHY FUTURES. REPRESENTATIVE STUDY OF ADOLESCENTS OF CÓRDOBA

Raúl Ricardo Quiroga
Lotería de la Provincia de Córdoba
Argentina

Investigación Descriptiva

RESUMEN

Antecedentes: Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) supusieron un cambio cultural-social ya que modificaron la forma de acceder a la información y al conocimiento, la forma de comunicarse, de relacionarse y de ocio. Sin embargo, su uso masivo genera preocupación por el uso problemático que se puede hacer de ellas, considerando a la adolescencia como un grupo de riesgo a nivel demográfico. El estudio evalúa el uso que hacen los adolescentes de las TIC en escuelas públicas de Córdoba, Argentina. Método: Se elaboró y adaptó un instrumento de 28 ítems, compuesto por el Cuestionario de Conductas Asociadas al Uso de TIC, la Escala de Estrés Percibido de 4 ítems y 3 preguntas sobre el uso de videojuegos que aplican los criterios diagnósticos del DSM-5. Este cuestionario autoadministrado voluntario fue

CAPITULO SALUD MENTAL

subido a la plataforma SurveyMonkey entre Junio-Diciembre 2021. Resultados: Los adolescentes pasan un tiempo considerable conectados a Internet, son conscientes de su impacto en sus estudios. Predomina el control paterno, y la mayoría de los adolescentes respetan las normas establecidas. La mayoría no realiza actividades no autorizadas en línea ni juega excesivamente con videojuegos. Curiosamente, los adolescentes demuestran autorregulación, reconociendo las consecuencias del uso de las TIC en el rendimiento académico. En cuanto al estrés percibido, la mayoría de los adolescentes señalan estrategias de afrontamiento. El uso de videojuegos no afecta significativamente a su estado de ánimo, sus obligaciones o su autocontrol. Conclusiones: Los resultados sugieren un marco regulador implícito seguido por los adolescentes, posiblemente influido por la orientación parental y la autoconciencia. El estudio propone implicar a los adultos responsables en el desarrollo de directrices para un uso saludable de las TIC, integradas en las actividades educativas. Este enfoque pretende abordar las preocupaciones sobre el uso problemático de las TIC entre los adolescentes. El estudio ha sido financiado por Lotería de Córdoba.

PALABRAS CLAVE

TIC; Hábitos de uso; Adolescentes.

ABSTRACT

Background: Information and Communication Technologies (ICT) implied a cultural-social change as they modified the way of accessing information and knowledge, the way of communicating, interacting and leisure. However, the mass use raise concerns

about the problematic use that can be made of them, considering adolescence a risk group at the demographic level. The study evaluates adolescents' use of ICT in public schools in Cordoba, Argentina. Method: A 28-item instrument was developed and adapted, consisting of the Questionnaire of Behaviors Associated with the Use of ICT, the Perceived Stress Scale of 4 items and 3 questions about the use of video games that apply the DSM-5 diagnostic criteria. This voluntary self-administered questionnaire was uploaded to SurveyMonkey platform from Junio-Diciembre 2021. Results: Adolescents spend considerable time online, they are aware of its impact on their studies. Parental control is prevalent, with most adolescents adhering to set rules. The majority do not engage in unauthorized activities online or play video games excessively. Interestingly, adolescents demonstrate self-regulation, acknowledging the consequences of ICT use on academic performance. Concerning perceived stress, most adolescents report coping strategies. Video game use does not significantly affect their mood, obligations, or self-control. Conclusion: The findings suggest an implicit regulatory framework followed by adolescents, possibly influenced by parental guidance and self-awareness. The study proposes involving responsible adults in developing guidelines for healthy ICT use, integrated into educational activities. This approach aims to address concerns about problematic ICT use among adolescents. The study was funded by Lotería de Córdoba.

KEYWORDS

ICT; Usage habits; Adolescents.

INTRODUCCIÓN

Desde el Equipo Técnico de Lotería de la Provincia de Córdoba S.E. en el marco de acciones de promoción de conductas saludables del Programa Juego Responsable, se diseñó en el año 2012 el Subprograma “Jugar para Crecer... Crecer Jugando” el cual promueve el uso responsable, creativo y productivo de las Tics, ya que estas abrieron un nuevo campo de acción, modificando no sólo formas y estilos de jugar, sino también de interactuar, de socializar y relacionarse, de estudiar, de aprender, etc.

El objetivo principal del Subprograma es fomentar en niños, niñas y adolescentes de la Provincia de Córdoba pautas de uso saludable que favorezcan la construcción y el ejercicio de la ciudadanía digital, brindando herramientas para discernir entre pautas de uso adecuadas, de las que no lo son a través de instancias de reflexión informales de los usos que actualmente realizan niños, niñas y adolescentes para co-construir el ejercicio pleno de la ciudadanía digital.

A los fines de realizar intervenciones efectivas y adecuar las acciones a la población objetivo del subprograma surge la necesidad de profundizar en el conocimiento del uso que adolescentes de nuestra provincia hacen de las TIC para poder adecuar nuestras intervenciones a dicha realidad y con ello aumentar la eficacia de las intervenciones.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Celulares, ordenadores, tabletas y otros dispositivos tecnológicos forman parte de la cotidianidad, su uso se intensifica día a día por las posibilidades de comunicación y de acceso a la información que ofrecen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), al brindar nuevas experiencias que, en general, son beneficiosas para el desarrollo personal y social (Echeburúa y Requesens, 2012). Es así que la accesibilidad creciente a las TIC produjo un cambio cultural, se puede acceder a la información, en tiempo real, independientemente del lugar donde ocurre el hecho, lo cual supone cambios tanto culturales como sociales.

Algunos hablan de una “democratización” ya que se accede a información y conocimientos que antaño sólo estaban reservados para una minoría. Hay un modo distinto de acceso al conocimiento, una nueva forma de comunicarnos, de interactuar y de ocio. Sin embargo, su masificación genera preocupación por el uso problemático que algunas personas hacen de ellas.

Las TIC son una herramienta que ha “democratizado” el acceso a la información y el conocimiento, aunque también presentan algunos aspectos relevantes que deben ser tenidos en cuenta: 1- la calidad de la información a la que se accede ya que es imposible moderar, dimensionar o evaluar en términos de validez intrínseca de contenido, de calidad y ética la información, 2- su atractivo, unido a factores de recompensa emocional, anonimato y otras características que las hacen potencialmente generadoras de usos inadecuados o problemáticos, 3- la relativa novedad que poseen para los adultos

CAPITULO SALUD MENTAL

muchas de las nuevas herramientas, dificulta el establecimiento de criterios sobre el uso que hacen menores de edad de las TIC.

En la actualidad se debate entre profesionales de la Salud Mental si es pertinente hablar o no de “adicción” o “uso abusivo” de las TIC.

Cuando hablamos de adicciones sin sustancia, conductuales o comportamentales hacemos referencia a la ejecución de una conducta que por sí sola no es perjudicial. Son conductas habituales que se tornan problemáticas: lo que inició como una experiencia sin mayor trascendencia, puede denominarse adicción cuando se convierte en la conducta alrededor de la cual la persona organiza las demás actividades de su vida cotidiana. Dicha conducta se transforma en una necesidad.

En la CIE-11, se han incorporado los “trastornos debidos al uso de sustancias o conductas adictivas”, lo que supone la inclusión de conductas adictivas que no están relacionadas con el consumo de sustancias. En la CIE-10 este tipo de adicciones no se contemplaban como tales, sino que se las incluía dentro de los trastornos del control de impulsos, y sólo se podía hablar de adicción cuando había un consumo de una sustancia que alterara el conocimiento, la percepción o el control ejecutivo. En cuanto a los “Trastornos debidos a conductas adictivas”, se los define como aquellos síndromes asociados a la angustia y a la interferencia con las funciones personales como resultado de conductas gratificantes repetitivas que producen dependencia, aunque no tengan un componente tóxico. Y en esta categoría se ha diferenciado entre el “Trastorno por juego” (gambling disorder) y el “Trastorno por videojuegos” (gaming disorder), los cuales a pesar de tener similitudes presentan un perfil y patrón psicopatológico diferenciado.

el trastorno por videojuegos (Gaming disorder) en el CIE-11 (OMS, 2018), y descrito como un patrón de juego continuo o recurrente, en el que se dan tres condiciones: (a) falta de control de la conducta de juego en cuanto al inicio, frecuencia, intensidad, duración y contexto en que se realiza; (b) priorización del juego frente a cualquier otro tipo de actividad; y (c) mantenimiento y escalada de la conducta, a pesar de tener conciencia de las consecuencias negativas que estos provocan. Esta constelación de criterios clínicos debe evidenciarse, al menos, durante un periodo de 12 meses.

La persona que se relacione con las TIC de manera problemática, le dedicará un tiempo desmedido, dejará de realizar otras actividades propias de su ciclo vital y generará actitudes de dependencia y falta de control sobre sus conductas (Oliva et al., 2012).

Sabemos que independientemente de la potencialidad adictiva de la sustancia o conducta, en toda adicción hay factores predisponentes, la sustancia o conducta y factores individuales. Hay personas más vulnerables que otras a desarrollar un trastorno adictivo. De hecho, la disponibilidad ambiental de las nuevas tecnologías en las sociedades desarrolladas es muy amplia y, sin embargo, sólo un reducido número de personas muestran problemas de adicción (Becoña, 2009; Echeburúa y Fernández-Montalvo, 2006; Labrador y Villadangos, 2009). Existen ciertas características de personalidad o estados emocionales que aumentan la vulnerabilidad psicológica a las adicciones: la impulsividad; la disforia (estado anormal del ánimo que se vivencia subjetivamente como desagradable y que se caracteriza por oscilaciones frecuentes del

CAPITULO SALUD MENTAL

humor); la intolerancia a los estímulos displacenteros, tanto físicos (dolores, insomnio o fatiga) como psíquicos (disgustos, preocupaciones o responsabilidades); y la búsqueda de emociones fuertes. Hay veces, sin embargo, en que en la adicción subyace un problema de personalidad -timidez excesiva, baja autoestima o rechazo de la imagen corporal, por ejemplo- o un estilo de afrontamiento inadecuado ante las dificultades cotidianas. A su vez, los problemas psiquiátricos previos (depresión, TDAH, fobia social u hostilidad) aumentan el riesgo de un uso problemático de Internet (Estévez, Bayón, De la Cruz y Fernández-Liria, 2009; García del Castillo, Terol, Nieto, Lledó, Sánchez, Martín-Aragón, et al., 2008; Yang, Choe, Balty y Lee, 2005).

Existen diversos estudios y autores que investigan el uso problemático de las nuevas tecnologías, la discusión está en si es un trastorno psicopatológico o, a pesar de las consecuencias negativas de su uso, no alcanza el grado de trastorno. Una investigación relativa al uso excesivo del celular (Sánchez-Carbonell, Beranuy, Castellana, Chamarro y Oberst, 2008) no lo considera pasible de ser patológico ya que la relación de dependencia es más difícil de establecer, aunque si refieren al concepto de uso abusivo del celular. Mientras que autores como Potenza (2018) plantean que las investigaciones recientes sugieren bastantes semejanzas entre las adicciones comportamentales y las adicciones a sustancias, sugiriendo que puede haber tratamientos cognitivos-conductuales y tratamientos farmacológicos comunes efectivos para ambos tipos de adicciones. En relación al debate entre expertos sobre qué hay que clasificar como adicción comportamental Potenza dirá que, si bien por ejemplo la adicción a internet aún no se encuentra incluida en los manuales de clasificación psiquiátrica de uso internacional, su inclusión se encuentra en estudio y recalca que han ocurrido

cambios tan importantes en el uso de las TIC que estos cambios han hecho replantear muchas cosas desde el punto de vista clínico diagnóstico.

Por su parte otro estudio analizó el uso de las redes sociales y videojuegos en relación a patología psiquiátrica y encontró que la ansiedad se encuentra ligada positivamente al uso de redes sociales, pero negativamente a videojuegos. Asimismo, esa relación era inversa con la depresión, es decir, la depresión se encuentra ligada positivamente con el uso de videojuegos y negativamente con el uso de redes sociales. De estos datos concluyen que aquellos participantes que juegan a videojuegos están más deprimidos y aquellos que emplean más las redes sociales más ansiosos, y que, el uso de videojuegos podría actuar como una vía de escape ante los síntomas depresivos (Andreassen et al., 2016). La posible explicación que le otorgan sus autores a estos datos son las dificultades de índole social que presentan las personas con algunos trastornos de ansiedad, como la fobia social, y que les dificulta la interacción cara a cara (Andreassen et al., 2016; Ko et al., 2012).

En relación a hábitos de uso de las nuevas tecnologías, sus características personales y contextuales a nivel local encontramos la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) que para el cuarto trimestre de 2021 informa que se registra el mayor uso de internet en grupos comprendidos entre los 13 y 17 años y entre los 18 y 29 años: más de 94 de cada 100 personas. El teléfono móvil resulta ser la tecnología de uso más extendida para la población joven y adulta. Utilizan celular entre el 97,2% y el 96,2% de las personas de 18 a 29 y de 30 a 64 años y el 74,7% de la población de 65 años y más. A partir de los 18 años se utiliza más el teléfono móvil que la computadora e internet. Los

CAPITULO SALUD MENTAL

niños, niñas y adolescentes de entre 4 y 12 y de 13 a 17 años constituyen los grupos en que la utilización de internet supera la de celular y también la de la computadora. En el grupo etario de 4 a 12 años, hay una diferencia de casi 20 p.p. en el uso de internet por sobre el celular. Los adolescentes comprendidos en el grupo de edad de 13 a 17 años son los que más usan computadora (58,1%). Entre los 18 y los 29 años (97,2%), las personas hacen mayor uso del teléfono celular que los demás grupos etarios; también se advierte un uso extendido entre los 30 y los 64 años (96,2%).

Mientras que en nuestra provincia la última encuesta del Instituto de Prevención de las Adicciones de la Defensoría del Pueblo de la Provincia de Córdoba arroja los siguientes resultados: Las adolescencias de colegios secundarios de la provincia al ser consultadas respecto si la pandemia modifico el uso que hacen de las tecnologías, el 85% refirió que si mientras que el 15% no, prevaleciendo el uso recreativo de las mismas por sobre el uso educativo e informativo entre otros usos. Respecto al tiempo de conexión a los distintos dispositivos el 10% realizo un uso de 1-3 horas diarias, el 55% de 3-5 horas diarias y el 35% de la muestra 5 o más horas diarias. Al ser indagadas respecto a si el uso de las tecnologías ha afectado otras áreas de su vida el 40% indica la conciliación del sueño, 15% cambios de humor, 10% vínculo con sus familias, 10% vínculo con sus amistades, 10% rendimiento escolar y 5% actividades de ocio. Finalmente, para el uso de las TICs: el 55% refirió haberse quedado hasta altas horas de la noche, el 25% refirió estar siempre pendiente del celular y otros dispositivos, el 15% no pudo cumplir con sus tareas escolares y del hogar mientras que para el 5% su uso significo que no pudieran disfrutar algunos momentos por estar pendientes de lo que sucedía en su celular.

Adultos y adolescentes hacen un uso diferente de las nuevas tecnologías, es así como las adolescencias utilizan las TIC para comunicarse, relacionarse e interactuar mediante aplicaciones que son su principal herramienta de socialización. Al ritmo de la accesibilidad creciente de las TIC para la población, también se sumaron distintas investigaciones para estudiar el impacto de estas sobre la misma.

Si bien como vimos en la actualidad no se considera el uso de las TIC como un trastorno por conducta adictiva, si se sabe que existe un uso problemático de las mismas para algunas personas y que las juventudes se constituyen en uno de los grupos más vulnerables.

Es por ello que solidarias con el objetivo del Subprograma “fomentar en niños, niñas y adolescentes de la Provincia de Córdoba pautas de uso saludable que favorezcan la construcción y el ejercicio de la ciudadanía digital, brindando herramientas para discernir entre pautas de uso adecuadas, de las que no lo son” desde el Equipo Técnico del Programa Juego Responsable de Lotería de Córdoba S.E. surge la necesidad de seguir profundizando en el conocimiento del uso que las adolescencias de la Provincia de Córdoba hacen de las TIC para poder adecuar nuestras intervenciones a dicha realidad para que sean pertinentes y eficaces en la co-construcción del ejercicio pleno de la ciudadanía digital.

METODOLOGÍA

POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO: Población escolarizada durante el año académico 2021 que cursa la Enseñanza Secundaria Obligatoria de los centros educativos públicos de la provincia de Córdoba.

DISEÑO: Se aplicó un muestreo no aleatorio. Como criterio de selección se consideraron:

1) Que el establecimiento educativo estuviera incluido en la nómina de instituciones alcanzadas por el Subprograma Jugar para Crecer.

2) Que quienes participaran concurrieran durante el año académico 2021 a establecimientos educativos públicos de nivel secundario de la provincia de Córdoba.

3) Que quienes participaran no hubieran interrumpido su trayectoria escolar en el contexto de pandemia.

PROCEDIMIENTO: Participaron 59 centros educativos de la Provincia de Córdoba cuyos equipos directivos y docentes fueron previamente informados de los pormenores del estudio por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y dieron su consentimiento para participar del mismo. Los Centros Educativos que participaron de la investigación pertenecen a las siguientes localidades de la Provincia de Córdoba: Río Tercero, San José, Las Tapias, San Marcos Sierras, Villa Allende, Río Ceballos, Villa Carlos Paz, Parque Siquiman, Río Cuarto, Saturnino María Laspiur, Arroyito, Tosquita, Alta Gracia, Cruz Alta, Córdoba, Oliva, Los Chañaritos, Villa General

Belgrano, Villa Ascasubi, Coronel Moldes, Chajan, Villa Icho Cruz, Sebastián Elcano, Laboulaye, Huinca Renanco, Jesús María, Ascochinga, Cruz del Eje, La Falda, Manfredi, Santa Rosa del Río Primero, Malagueño, Mina Clavero, Monte Maíz, Valle Hermoso, Despeñaderos y Freyre.

El trabajo de campo fue desarrollado por agentes multiplicadores con experiencia previa en intervención educativa que recibieron formación para la aplicación digital del cuestionario. Los 28 ítems que conformaron el cuestionario de autoadministración se incorporaron a una aplicación digital on-line (SurveyMonkey) permitiendo que las respuestas fueran anónimas y simultáneas. Se solicitaba a cada participante que indicaran su género, edad y centro educativo al que asistía.

El seguimiento y control de la administración del cuestionario estuvo a cargo de agentes multiplicadores estando la coordinación y supervisión a cargo del Equipo Técnico del Departamento Juego Responsable de Lotería de Córdoba S. E.

El procesamiento de datos se llevó a cabo desde el área de informática de la agencia Zuban, Córdoba & Asociados. El trabajo de campo se realizó de junio a diciembre del año 2021.

La convocatoria a participar era voluntaria y el establecimiento educativo solicitó el consentimiento informado de madres y padres o, tutores o representantes legales, de quienes quisieron participar. El método de recogida de datos garantizó el anonimato. El estudio fue autorizado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

CAPITULO SALUD MENTAL

Quienes participaban podían rehusarse a participar o abandonar la investigación cuando así lo quisieran sin tener que expresar sus motivos. Todos los datos de los reportes y respuestas se encuentran protegidos por la Ley N° 25.236 de Protección de Datos Personales, las respuestas recogidas fueron identificadas con un código y utilizadas sólo a los propósitos de la presente investigación. Los datos fueron analizados de manera grupal, almacenados en las computadoras de integrantes del equipo de investigación bajo un código de acceso.

Del cuestionario participaron 10917 adolescentes de la Provincia de Córdoba, 7202 que acordaron con el consentimiento informado y avanzaron en contestar el cuestionario, mientras que 483 no acordaron en la fase del consentimiento informado. Y de quienes acordaron participar superada la fase del consentimiento informado abandonaron el cuestionario 2897 adolescentes, por lo que respondieron la totalidad del cuestionario un total de 7543 adolescentes.

INSTRUMENTOS: Para alcanzar los objetivos de esta investigación, se ha utilizado una variada batería de herramientas de aplicación autoadministrada. En su mayor parte, se trata de instrumentos utilizados y validados por otras y otros expertos. Estas medidas de evaluación incluyen contenidos centrales para la comprensión del fenómeno del uso y abuso de las nuevas tecnologías en adolescentes escolarizados.

A continuación, se detalla la información relacionada con los instrumentos utilizados para evaluar estos contenidos:

Cuestionario de Conductas Asociadas al Uso de TIC (CAU-TIC): cuestionario creado ad hoc para el estudio “Uso y Abuso de las tecnologías de la Información y la comunicación en adolescentes. UN ESTUDIO REPRESENTATIVO DE LA CIUDAD DE MADRID” (2018), que interroga sobre 21 conductas y consecuencias del uso y abuso de las TIC. Se contesta en una escala tipo Likert de 4 opciones: Muchas veces, Algunas veces, Pocas veces y Nunca.

Escala de Estrés Percibido (PSS-4), versión en español: se utilizó la versión de 4 ítems, versión refinada y reducida tomando del cuestionario original los ítems 2, 6, 7 y 14. Esta elección tiene que ver con la utilidad práctica de la versión reducida frente a la original en cuanto al tiempo de toma del cuestionario total. Esta versión reducida PSS-4 utiliza un formato de respuesta de tipo Likert 5 alternativas con un rango de: Nunca, Casi nunca, De vez en cuando, A menudo y Muy a menudo. La PSS original (PSS-14 ítems) fue aplicada en diferentes ámbitos y poblaciones, permitiendo que se cuente en la actualidad con diferentes versiones y traducciones, siendo una de las más reconocidas a nivel científico para la medición de respuesta psicológica general frente a los estresores.

Por último, al ser una investigación en el marco del Programa Juego Responsable de Lotería de Córdoba S.E. decidimos incluir 3 preguntas respecto al uso que hacen nuestras adolescencias de los videojuegos, los ítems elegidos e incluidos aplican los criterios diagnósticos del DSM V, e indagan respecto al tiempo invertido, la incapacidad para reducir el uso, la repercusión en las relaciones familiares/sociales, el rendimiento escolar y/o laboral. Es decir que se interroga respecto a la abstinencia, pérdida de control

CAPITULO SALUD MENTAL

y conflictos interpersonales que podrían indicar un uso problemático de los videojuegos por parte de las adolescencias que asisten a Escuelas Públicas de la Provincia de Córdoba.

RECOGIDA DE DATOS: Los 3 instrumentos descriptos se incorporaron a la aplicación digital On-line “Surveymonkey” que iniciaba con el consentimiento informado y de aceptar la participación, se les pedía que indicaran género, edad y centro educativo previo a pasar al instrumento propiamente dicho.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Cuestionario de Conductas Asociadas al Uso de TIC (CAU-TIC): Cuando se comparan frecuencias de respuestas a cada pregunta aparecen las siguientes apreciaciones significativas:

En el ítem “Sé que paso demasiado tiempo conectado y que ello repercute en mis estudios”, el 61,3% de la muestra respondió con mayor frecuencia a las opciones “Muchas veces” y “Algunas veces”. Siendo significativa dicha frecuencia ya que nos podría estar señalando usos que en principio podrían estar interfiriendo en sus resultados académicos; así también parecería estar presente cierto reconocimiento temporal. Recordemos que el tiempo es uno de los factores a tener en cuenta cuando analizamos pautas de uso, abuso o dependencia.

En el ítem “En algunas épocas decido no conectarme para poder estudiar”, el 37,7% de la muestra responde “Algunas veces”. El 58% elige entre las opciones de “Muchas veces” y “Algunas veces”. No observándose diferencias significativas entre

géneros ni grupo etario. Es así que en consonancia con el ítem anterior se presenta cierto registro de que el uso tiene consecuencias directas en lo académico.

En el ítem “Los adultos me ponen reglas sobre cuándo puedo estar conectado y cuando no”, el 45,4% responde con mayor frecuencia a la opción “Nunca”. Sólo un 15% de la muestra se referencia en la categoría “Muchas veces”. En la comparación entre grupos etarios la franja de 11-14 años es quien presenta mayor frecuencia a dicha opción, podríamos inferir cierta presencia de control parental para esta franja etaria en contraste con la falta de supervisión parental en los modos de uso para el resto de las edades.

En el ítem “Me salto las normas que me ponen para conectarme” el 55% de la muestra eligió la opción “Nunca”, siendo esta frecuencia significativamente pareja en cuanto a grupo etario y género. Si tomamos este ítem complementariamente al ítem anterior podríamos inferir que al no haber reglas no hay una ruptura de las normas.

En el ítem “Me relaciono con personas que sólo conozco online, sin haberlas visto nunca en la vida real”, el 50,5% de la muestra responde con mayor frecuencia a la opción “Nunca”. En contraste casi el 10% de la muestra afirma que, si lo hace, lo cual sería un dato a tener en cuenta para planear y dirigir estrategias y acciones que apunten a reforzar la seguridad en las redes.

En el ítem “Los adultos no saben en realidad para que uso el celular, la Tablet o el ordenador”, el 37,4% de la muestra elige la opción “Nunca”, aunque si observamos desde la opción “Muchas veces” a “Nunca” la distribución de respuestas es homogénea, no presentando grandes diferencias.

CAPITULO SALUD MENTAL

En el ítem “Utilizo aplicaciones que mis padres no autorizarían”, el 72,6% de la muestra responde con mayor frecuencia a la opción “Nunca”. En el ítem “He estado conectado a altas horas de la noche para evitar que mis padres se enteren” el 52.8% de la muestra responde con mayor frecuencia a la opción “Nunca”.

En el ítem “He llegado a levantarme horas antes para conectarme a escondidas” el 73% de la muestra responde con mayor frecuencia a la opción “Nunca”. Analizando estos tres últimos ítems en conjunto podríamos suponer que aquí funciona cierta regulación tácita que las adolescencias cumplen aun no estando explicitada por sus adultos responsables y una autorregulación que apuntaría a pautas de uso responsables.

En el ítem “Uso el celular principalmente para jugar online”, el 62,8% de la muestra responde con mayor frecuencia a las opciones “Pocas veces” y “Nunca”, siendo esta última la más escogida. Esto iría en consonancia con lo relevado en la EPH en relación a que las adolescencias en nuestro país comprendidas en el rango etario de entre 13 a 17 años son los que más usan computadora (58,1%).

En el ítem “He gastado dinero en juegos online sin el consentimiento de mis padres” el 87,6% de la muestra responde con mayor frecuencia la opción “Nunca”.

En el ítem “He gastado dinero en juegos online con el consentimiento de mis padres” el 75,8% de la muestra responde con mayor frecuencia la opción “Nunca”. Haciendo un análisis de los dos últimos ítems en conjunto podríamos inferir que no media el dinero en los juegos online de estas adolescencias relevadas.

En el ítem “Se me pasan las horas usando el celular sin que me dé cuenta”, el 43% de la muestra escoge con mayor frecuencia la opción “Muchas veces”. Siendo un dato destacable que entre las opciones “Muchas veces” y “Algunas veces” acumulan el 69,1% de elección.

En el ítem “He jugado en webs de apuestas deportivas”, el 88,4% de la muestra escoge con mayor frecuencia la opción “Nunca”.

En el ítem “He jugado on-line juegos de apuesta, como póker”, el 88,3% de la muestra responde con mayor frecuencia a la opción “Nunca”. Estos dos últimos ítems analizados en conjunto vuelven a reforzar la inferencia de que en los juegos online de estas adolescencias no media la apuesta por dinero.

En el ítem “Uso el celular a escondidas”, el 70.7% de la muestra elige con mayor frecuencia de respuesta la opción “Nunca” lo cual nos indicaría nuevamente la presencia de una autorregulación que apuntaría a que hay cierta construcción en estas adolescencias de pautas de uso responsable en relación al uso de las tecnologías.

En el ítem “He pensado que no debería estar usando una aplicación”, el 58,5% de la muestra elige con mayor frecuencia de respuesta la opción “Nunca” mientras que la opción “Pocas veces” puntúa un 26.3%, lo cual vuelve indicar la presencia de autorregulación.

En el ítem “Me he sentido culpable por usar demasiado el celular o por cosas que hacía con él”, el 42,4% de la muestra escoge la opción “Nunca”. Mientras que casi la mitad de la muestra, un 46,3%, elige con mayor frecuencia las opciones “Algunas veces”

CAPITULO SALUD MENTAL

y “Pocas veces”. En el ítem “Soy capaz de desconectarme cuando tengo cosas importantes que hacer”, el 48,8% responde con mayor frecuencia la opción “Muchas veces”. Estos dos últimos ítems analizados en conjunto nos indican la presencia de algún criterio de uso aplicado a las tecnologías.

En el ítem “Digo cosas online que no me atrevería a decir en persona”, el 43,2% de la muestra refiere con mayor frecuencia a la opción “Nunca”. Mientras que el 33% eligió “Muchas veces” y “Algunas veces”, lo cual podría estar relacionado con la etapa vital que atraviesan, con el efecto de desinhibición online o el anonimato en redes no pudiendo esclarecerlo dado que no se profundizó en las motivaciones de este ítem.

En el ítem “Tengo maneras de comprobar si con quien estoy hablando es quién dice ser (audio-Skype)”, el 52,8% de la muestra responde con mayor frecuencia a las opciones “Muchas veces” y “Algunas veces” lo que nos indica cierta presencia de pautas de cuidado en el uso de las tecnologías.

Escala de Estrés Percibido (PSS-4), versión en español: En relación a las preguntas de PSS-4 versión en español, los ítems 1 y 4 se refieren a estrés percibido y el 2 y 3 al afrontamiento de dicho estrés, el puntaje total de la escala dio los siguientes resultados para la muestra:

El 45,5% de la muestra puntúa para la categoría “Estrés Leve” y si a esa le adicionamos la categoría “Estrés Moderado” el porcentaje asciende a 78,9%. Mientras que el 15,8% no presenta estrés y un 5,3% califica para “Estrés Severo”. Podríamos inferir que estos resultados reflejan cierta correlación con lo esperable según la

bibliografía científica para la etapa por la cual están atravesando, ya que la adolescencia puede ser vivenciada con altos niveles de estrés. Así, ciertas demandas, desafíos, acontecimientos o ámbitos cotidianos pueden ser percibidos como estresores.

Para la siguiente inferencia nos licenciaremos a tomar cierto riesgo que aún la literatura científica mantiene en tensión y en discusión. Si bien todos los ítems puntúan con mayor frecuencia en la opción “De vez en cuando”, si tomamos la misma categoría de afrontamiento al estrés o autoeficacia frente a situaciones estresoras, pero la analizamos desde su estructura bidimensional, podremos ver que en nuestra muestra el 61.3% considera contar con estrategias de afrontamiento.

En relación al análisis de los resultados de la SPP-4 consideramos pertinente realizar un análisis bidimensional ya que si tomamos sólo el estrés se pierde el dato significativo respecto a que de la muestra el 61.3% considera contar con estrategias de afrontamiento al estrés, lo cual vendría a complementar

Videojuegos: En el ítem En el último año ¿has sentido malestar por no poder jugar a los videojuegos? El 84,5% de la muestra indica con mayor frecuencia a la opción “No”.

En el ítem En el último año ¿has descuidado otras obligaciones (escolares, familiares, etc.) por jugar videojuegos? El 68.7% de la muestra responde con mayor frecuencia a la opción “No”.

En el ítem En el último año ¿has intentado dejar de jugar a los videojuegos y no lo has logrado? El 74% de la muestra indica una mayor frecuencia de respuesta para la categoría “No”.

CAPITULO SALUD MENTAL

Analizados los ítems en conjunto vemos que el uso de los videojuegos no constituye un problema en las adolescencias de nuestra provincia, dado que la mayoría no presenta modificaciones en su estado de ánimo por no poder jugar, ni han descuidado otros aspectos de su vida para jugar y no han perdido el control de su juego.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En relación a los resultados de la investigación “Un estudio representativo de Adolescencias que asisten a Escuelas Públicas de la Provincia de Córdoba” de la aplicación del CAU-TIC sabemos que más del 61.3% de la muestra refiere ser consciente que pasa demasiado tiempo conectado y eso repercute en sus estudios, como ya anticipáramos el tiempo implicado es uno de los factores claves a tener en cuenta cuando analizamos pautas de uso, abuso o dependencia.

Más del 58% refiere en algunas épocas no conectarse para poder estudiar, el 76.2% refiere ser capaz de desconectarse cuando tiene otras cosas importantes que hacer. Quizás cierta lectura sobre la relación entre uso y consecuencias académicas estaría presente en estos ítems, cuestiones que nos invitan sin lugar a dudas a reflexionar sobre prácticas que podríamos catalogar como saludables. Prácticas que podrían devenir de una posible construcción de pautas o criterios de uso y este sentido de uso responsable. Así, en este punto viene bien citar el concepto de salud de la OMS, “la salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no como simplemente ausencia de enfermedad, para que todos los habitantes de todos los países del mundo tengan el nivel de salud suficiente para que puedan trabajar productivamente

en la vida social de la comunidad en la que viven”, la invitación a enunciar juicios normativos de lo adecuado o inadecuado de adopción de estilos de vida.

En cuanto al control parental la mayoría (64%) refiere que los adultos le ponen algunas reglas en relación a cuando pueden conectarse, el 80% refiere cumplir esas reglas que le ponen para conectarse. El 89% refiere usar pocas veces o nunca aplicaciones que no le autorizan a utilizar, el 89% refiere conectarse pocas veces o nunca a escondidas mientras que el 76.3% refiere conectarse pocas veces o nunca de noche para que sus padres no se enteren. El 91% dice que nunca ha gastado dinero en juego online sin el consentimiento de sus padres. Aparecería la presencia de cierta norma de uso situada como control parental en relación a restricciones de contenido, de dinero y privacidad de tiempo de uso.

En relación al uso del celular, el 62.8% de la muestra refiere que pocas veces o nunca utiliza el celular para jugar online, en cuanto al registro de tiempo que pasan conectados el 69.1% dice que muchas veces o algunas veces no se da cuenta que se le pasan las horas usando el celular.

Un 76.7% dice no relacionarse con personas que conocen exclusivamente online, y el 52.8% dice tener maneras de comprobar si con quién interacciona es realmente quién dice ser.

Del análisis de los resultados de dichas investigaciones, podríamos pensar que quizás sería oportuno un abordaje que incluya a la familia en cuanto al uso responsable de las TIC y no solo un abordaje del adolescente desde actividades que se desarrollan

CAPITULO SALUD MENTAL

en el ámbito educativo. Más allá de la ampliación de la población objetivo para incluir a la familia, vemos que un porcentaje minoritario de los y las adolescentes de la provincia de Córdoba refieren tener conductas de riesgo en relación al uso de las TIC y es a ellos a quienes deberíamos poder llegar con nuestras intervenciones para fortalecer y desarrollar factores protectores tanto en ellos como en sus familias que colaboren en que puedan alcanzar un uso saludable, productivo y responsable de las TIC. El hecho de que un porcentaje de los y las encuestados/as declaren tener comportamientos que se pueden leer como de riesgo asociados al uso de los dispositivos y aplicaciones se debe constituir en una alerta sobre el impacto que pueden tener estos problemas en el corto y largo plazo, en cuanto a rendimiento escolar, problemas de control de los impulsos, problemas disciplinarios, y quizás una futura implicación en otros comportamientos adictivos u otras consecuencias para su Salud Mental.

Es así que los resultados, si bien no son alarmantes se constituyen en una llamada de atención para quienes trabajamos diariamente dentro del ámbito de la Salud Mental y, también ha de serlo en el ámbito de la educación, ya que por la edad de los y las encuestados/as se encuentran dentro del marco de la educación obligatoria. Es por esto que una intervención que parta desde el contexto educativo potenciará las posibilidades de trabajo sobre la promoción de hábitos saludables y la prevención de conductas de riesgo en relación a las TIC, permitiendo ajustar contenidos y objetivos a los usuarios a los cuales se destinan las acciones, si sabemos las tendencias de uso de los jóvenes hacia las TIC más cerca estaremos de desarrollar acciones eficaces en el logro de nuestros objetivos.

REFERENCIAS

- Andreassen, C., Billieux, J., Griffiths, M., Kuss, D., Demetrovics, Z., Mazzori, E. y Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 30, 252-262.
- Becoña, E. (2009). Factores de riesgo y de protección en la adicción a las nuevas tecnologías. En E. Echeburúa, F.J. Labrador y E. Becoña (eds.), *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes*. Madrid: Pirámide.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Dhir, A. Chen, S y Nieminen, M. (2015) Predicting adolescent Internet addiction: The roles of demographics, technology, accesibility, unwillingness to communicate and sought Internet gratifications en *Journal Computers in Human Behavior* VL 51. DO - 10.1016/j.chb.2015.04.056
- Echeburúa, E. y Fernández-Montalvo, J. (2006). Adicciones sin drogas. En J.C. Pérez de los Cobos, J.C. Valderrama, G. Cervera y G. Rubio (Eds.). *Tratado SET de trastornos adictivos* (Vol. 1). Madrid: Panamericana.
- Echeburúa, E. y Requesens Moll, A. (2012) *Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para Educadores*. 1º Edición Electrónica Ediciones Pirámides. Madrid, España.

CAPITULO SALUD MENTAL

Encuesta Instituto Prevención de las Adicciones, Defensor del Pueblo Provincia de Córdoba. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/crecio-el-uso-problematico-de-tecnologia-en-adolescentes-durante-la-pandemia-en-cordoba/>

Estévez, L., Bayón, C., De la Cruz, J. y Fernández-Liria, A. (2009). Uso y abuso de Internet en adolescentes. En E. Echeburúa, F.J. Labrador y E. Becoña (eds.), Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes. Madrid: Pirámide.

García del Castillo, J.A., Tero, M.C., Nieto, M., Lledó, A., Sánchez, S., Martín-Aragón, M. y Sitges, E. (2008). Uso y abuso de Internet en jóvenes universitarios. Adicciones, 20, 131-142.

“Guía de Recomendaciones para una Comunicación No Sexista e Inclusiva” (2022) de la Prosecretaría de Comunicación Institucional de la Universidad Nacional de Córdoba.

INDEC- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2021). Informes Técnicos: Ciencia y Tecnología. Vol. 6 N°1. Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH cuarto trimestre de 2021. INDEC, Buenos Aires, Argentina.

Labrador, F.J. y Villadangos, S.M. (2009). Adicciones a nuevas tecnologías en jóvenes y adolescentes. En E. Echeburúa, F.J. Labrador y E. Becoña (eds.), Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes. Madrid: Pirámide.

Oliva, A. Hidalgo, V. Moreno, C. Jiménez, L. Jiménez, A.M. Antolín Suarez, L Ramos, P. (2012) Uso de nuevas tecnologías y riesgo de adicciones entre adolescentes y

jóvenes andaluces. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla. Editorial Agua Clara.

Pedrero-Pérez, E. Gago, M. Rodríguez-Gómez, R. Benítez, M.T., Ordoñez, F. Mora-Rodríguez, C. González, L. (2018). Uso y abuso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por adolescentes: UN ESTUDIO REPRESENTATIVO DE LA CIUDAD DE MADRID. Universidad Camilo José Cela, Madrid. Proyecto: Adicción o abuso de las TICs.

Potenza, M. (27-04-2018) Conferencia Magistral MD, PhD Marc N. Potenza “From Behavioral Addictions to Food Addiction: Neurobiological Perspective” Servicio Psiquiatría del Hospital Universitario de Bellvitge, Universidad de Barcelona.

Reyna, C. Mola, D.J y Correa, P.S. (2019) Escala de Estrés Percibido: análisis psicométrico desde la TCT y la TRI. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IIPSI-CONICET), Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina en Sociedad Española ~ para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés - SEAS. Publicado por Elsevier España, <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.04.003> 1134-7937.

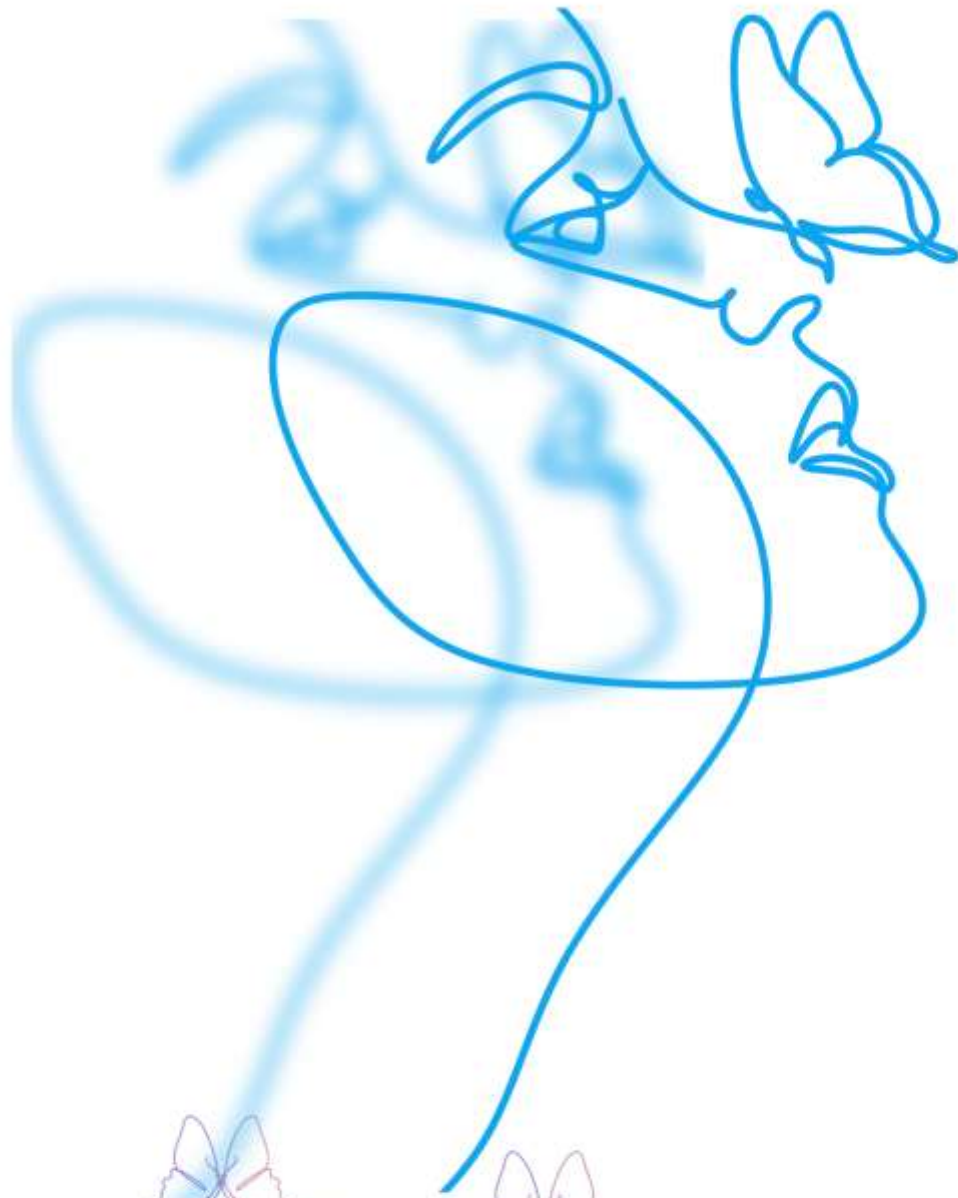
Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A. y Oberst, U. (2008). La adicción a Internet y al móvil: ¿moda o trastorno? *Adicciones*, 20,149-160.

<https://docplayer.es/4111314-Encuesta-a-adolescentes-sobre-consumo-de-medios-internet-redes-sociales-radio-tv-y-medios-graficos.html>

CAPITULO SALUD MENTAL

Yang, C.K., Choe, B.M., Balty, M. y Lee, J.H. (2005). SCL-90-R and 16 PF profiles of senior high school students with excessive Internet use. *Canadian Journal of Psychiatry*, 50, 407-414.

Ko, C. H., Yen, J. Y., Chen, C. C., Chen, S. H. y Yen, C. F. (2012). The association between Internet addiction and psychiatric disorder: A review of the literature. *European Psychiatry*, 27, 1–8.




IPaE
Subjetividades y Vínculos


CONGRESOS PI
Promoviendo la Investigación



SEXUALIDAD

SEXUALIDAD

TABLA DE CONTENIDO CAPÍTULO SEXUALIDAD

EXPERIENCIA DE UN TALLER DE EDUCACIÓN SEXUAL BAJO LOS CRITERIOS DE LA UNESCO EN CHILE.....	811
EXPERIENCE OF A SEXUAL EDUCATION COURSE UNDER UNESCO CRITERIA IN CHILE.....	811
BÁRBARA REGINA VALENZUELA ZAMBRANO	811
NICOLE ALEJANDRA JEREZ FIGUEROA	811

**EXPERIENCIA DE UN TALLER DE EDUCACIÓN SEXUAL BAJO LOS
CRITERIOS DE LA UNESCO EN CHILE**

**EXPERIENCE OF A SEXUAL EDUCATION COURSE UNDER UNESCO CRITERIA IN
CHILE**

Bárbara Regina Valenzuela Zambrano
Directora Magíster Gestión y Liderazgo Educativo
Nicole Alejandra Jerez Figueroa
Licenciada en Educación
Universidad de Concepción
Chile

Praxis Académica

RESUMEN

En Chile los colegios deben impartir educación en sexualidad, no obstante, no hay un programa común y los temas abordados se dejan a criterios de los establecimientos y su proyecto educativo, por lo que muchas veces se dejan dichos contenidos son los mínimos asociados a aspectos principalmente biológicos, dejando fuera varios de los contenidos mínimos propuestos por UNESCO. Esta praxis consiste en un taller de educación sexual aplicado en un colegio chileno a estudiantes de segundo y tercero

CAPITULO SEXUALIDAD

medio, siguiendo los temas propuestos por la UNESCO tales como; el concepto de sexualidad humana desde un enfoque multidimensional, derechos sexuales y reproductivos, diversidad sexual y de género, prevención de la violencia sexual, corresponsabilidad afectiva, consentimiento sexual, autocuidado y co.cuidado sexual, entre otros . Entre los principales resultados alcanzados se observaron un aumento en conocimientos sobre el enfoque multidimensional de la sexualidad, principalmente sobre el tema de corresponsabilidad afectiva y comportamiento sexual responsable asociado a temas como el consentimiento sexual y co cuidado en temas de salud sexual.

PALABRAS CLAVES

Educación sexual, establecimientos educativos, derechos sexuales, programas de educación sexual.

ABSTRACT

In Chile, schools are required to provide sexuality education; however, there is no standardized program, and the topics covered are left to the discretion of each institution and its educational project. As a result, these contents are often limited to basic biological aspects, excluding many of the minimum content recommendations provided by UNESCO. This study describes a sexual education course conducted at a Chilean school with students in the second and third year of high school. The course followed UNESCO's proposed topics, including the multidimensional concept of human sexuality, sexual and reproductive rights, sexual and gender diversity, prevention of sexual violence, affective co-responsibility, sexual consent, self-care, and mutual sexual care, among others. Key

outcomes included an increase in knowledge about the multidimensional approach to sexuality, particularly regarding affective co-responsibility and responsible sexual behavior, with a focus on sexual consent and shared responsibility in sexual health.

KEYWORDS

Sexual education, educational institutions, sexual rights, sexual education programs.

INTRODUCCIÓN

Actualmente no son muchos los países latinoamericanos que cuentan con leyes específicas para fomentar la Educación Sexual, en las instituciones educativas, mucho menos el caso de Educación Sexual Integral [ESI] de ahora en adelante. En Chile, la única normativa que demanda el entregar conocimientos en la materia a establecimientos educacionales es de tipo sanitaria, esta es la ley 20.418 del Ministerio de Salud que fija las normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. A partir de dicha ley, se especifica en el artículo 1 que esta educación debe ser clara, completa, comprensible y confidencial:

Dicha educación e información deberán entregarse por cualquier medio, de manera completa y sin sesgo, y abarcar todas las alternativas que cuenten con la debida autorización, y el grado y porcentaje de efectividad de cada una de ellas, para decidir sobre los métodos de regulación de la fertilidad y, especialmente, para prevenir el embarazo adolescente, las infecciones de transmisión sexual, y la violencia sexual y sus consecuencias [...]

CAPITULO SEXUALIDAD

El contenido y alcance de la información deberá considerar la edad y madurez psicológica de la persona a quien se entrega [...] los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir dentro del ciclo de Enseñanza Media un programa de educación sexual, el cual, según sus principios y valores, incluya contenidos que propendan a una sexualidad responsable e informe de manera completa sobre los diversos métodos anticonceptivos existentes y autorizados, de acuerdo al proyecto educativo, convicciones y creencias que adopte e imparta cada establecimiento educacional en conjunto con los centros de padres y apoderados (República de Chile, 2010, s.r).

Esta ley presenta la educación sexual como solución de una problemática de salud pública enfocada en la regulación de la fertilidad, por lo que se omiten contenidos referentes a la afectividad y los aspectos emocionales de la sexualidad, entregando contenido centrado meramente en los aspectos biológicos (Figueroa, 2012).

Debido a que, en Chile, se establece la Libertad de Enseñanza en la Ley General de Educación publicada en 2010 como el derecho a abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, como también, le da el derecho preferente a los padres para escoger el establecimiento y la educación que reciben sus hijos/as (República de Chile, 2010). Es por esto que los programas impartidos de educación sexual dependen de los establecimientos educacionales y los valores que cada institución entrega como parte de su proyecto educativo.

La construcción de estos planes de educación sexual basados en los principios y valores de los distintos establecimientos, afecta tanto en la formación del estudiantado

cómo en la formación del futuro profesorado. Esto se suma al enfoque biologicista de los contenidos, provocando que profesores y profesoras que ingresan al sistema educativo se sientan menos preparados/as para educar en materia de educación sexual (Latorre et al., 2024).

Para cambiar esta situación, en el año 2021 el gobierno de Chile, presentó un Proyecto de ley para establecer una Política Nacional de Educación Sexoafectiva Integral, pero en el año 2023 a pesar de ser aprobada por la Cámara de Diputados, la ley se ha quedado estancada y no ha presentado actualizaciones desde el año 2023.

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Los establecimientos nacionales no siguen una línea clara respecto a los contenidos a abordar en sexualidad, debido a que no están declarados explícitamente en el Programa de Orientación del Ministerio de Educación cómo pasa con otros contenidos como por ejemplo desarrollo personal, trabajo escolar, relaciones interpersonales, etc. Lo que genera una variabilidad que puede afectar en los conocimientos de niños, niñas y adolescentes en la materia y consecuentemente en registrar prácticas de riesgo en su conducta sexual futura.

De acuerdo al sondeo telefónico sobre Derechos Sexuales y Reproductivos realizado en 2022, por el Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, el 55,8% de los encuestados ha desaprobado la formación en educación sexual recibida durante su formación escolar, de ese porcentaje 22,7% la consideran muy mala 23,4% mala y un 9,7%, señala que no recibió educación sexual (Ministerio de la Mujer y Equidad de

CAPITULO SEXUALIDAD

Género, 2023). Otro sondeo indica que entre el 71% y 83% de los encuestados se informan sobre temáticas de sexualidad a través de internet o redes sociales, además, alrededor del 41% de los encuestados demostraron conocimientos erróneos, lo cual indica que están aprendiendo incorrectamente (Montero, 2019).

Dada la evidencia proporcionada, se propone una intervención bajo el formato de taller sobre educación sexual en base a los contenidos propuestos por la UNESCO (UNESCO 2018; 2022), para un establecimiento chileno.

El objetivo general fue aumentar el conocimiento en Educación Sexual en estudiantes de segundo y tercero medio (16 a 17 años de edad) de un colegio de la comuna de Coronel en Chile.

Siendo los objetivos específicos:

Reconocer los componentes multidimensionales de la sexualidad, la afectividad y su influencia en el desarrollo de las personas.

Comprender la corresponsabilidad afectiva y su influencia en las relaciones amorosas y de amistad, teniendo en cuenta los mitos relacionados.

Reconocer los Derechos sexuales y reproductivos (DSR), y su influencia en el bienestar de las personas.

Reconocer acciones de autocuidado y co-cuidado en comportamientos sexuales.

Fomentar el autoconocimiento respecto al proyecto de vida de cada estudiante.

Comprender la diversidad sexo-afectiva y la influencia de las normas de género en la sociedad.

Analizar el impacto de los roles de género en las relaciones sexo-afectivas y cotidianas.

Fomentar el uso seguro de las redes sociales en temáticas de sexualidad y reconocer sus peligros.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Históricamente, se ha tratado la sexualidad como una temática controversial dentro de los espacios formativos de las niñas, siendo uno de estos la escuela, donde la sexualidad ocupa un puesto invisible, ya que, se cree que la enseñanza de esta conlleva perversión y promiscuidad en las niñas (Otero, 2016).

La escuela constituye un espacio normativo según algunos autores, ya que, perpetúa prácticas para segregar a los y las estudiantes de maneras culturales, simbólicas y espaciales, como lo son la diferenciación de matrículas respecto a sexo-género, diferenciación de uniformes y la segregación de espacios como los baños (Bodenhofer, 2020), según Bourdieu (2000) se considera al “cuerpo como una verdad biológica”, debido a la diferenciación de los cuerpos sexuados, es necesario crear estas prácticas para diferenciar al varón y a la dama. Foucault, 1997, citado en Latorre et. al. (2024) explica esto señalando que la escuela es un dispositivo o instrumento que reproduce las formas de dominio o control en ámbitos sociales, llegando a ámbitos sexuales (p. 5).

CAPITULO SEXUALIDAD

González y Castellanos, 1996, citados en Rivera, et. al. (2016), afirman que la educación sexual en la escuela se ha visto a través de los siguientes enfoques:

Represivo-moralizador: Presenta una mirada más bien culpable de la sexualidad, la concibe sólo en contextos de matrimonio y reproducción. Aquí se superponen preceptos pedagógicos moralistas de control, castigo y reproducción cultural.

Informativo-preventivo: Énfasis en transmisión de datos y hechos de orden anatómico y fisiológico. Dirigida a prevenir el embarazo y las ITS y a promover la higiene de los órganos genitales.

Modelación y modificación del comportamiento: Los individuos pueden ser modelados en función de su conducta sexual a partir de ciertas contingencias de refuerzo.

Hedonista: Se centra en el placer sexual y resta importancia a los restantes componentes de la sexualidad humana, incluida la procreación. Reivindica el erotismo y lo separa de los componentes afectivos.

Los mismos autores consideran que estos enfoques son considerados reduccionistas, debido a que, ningún enfoque por sí sólo engloba las dimensiones biológicas-reproductivas, socio-afectivas y ético morales que deberían estar presentes en la un enfoque de educación sexual integral (González y Castellanos, 1996, citados en Rivera et. al., 2016, p. 134).

Estos enfoques “reduccionistas” traen problemas a la hora de comprender la sexualidad, lo que lleva a que adolescentes inicien actividades sexuales a edades cada vez más tempranas y, así mismo, pueden causar en ellos consecuencias psicológicas, sociales y económicas negativas (González y Riquelme, 2018). Según datos de Andalucía (España), una de las prácticas a las que los jóvenes son más propensos a recrear es el sexting, siendo el 47% de los jóvenes de Andalucía quienes lo practican, junto a esto, 1 de cada 5 menores es víctima de grooming a partir de esta práctica sexual (García, et. al., 2023).

En Chile, según los datos del Ministerio de la Mujer y Equidad de Género (2023), la mayoría de las personas encuestadas (55,8%) clasifica que la educación sexual recibida durante su formación escolar fue mala o no recibió, a partir de estas se puede inferir que la negativa percepción se debe al enfoque utilizado para enseñar educación sexual. Además, la mayoría de las personas encuestadas (94,1%) consideran estar de acuerdo o muy de acuerdo con la creación de una ley que garantice la educación sexual integral en los establecimientos educacionales.

EDUCACIÓN SEXUAL EN CHILE

Chile fue uno de los primeros países en implementar un programa de educación sexual en Latinoamérica, incluido en la reforma educacional de 1965 en el gobierno de Eduardo Frei Montalva se puso en práctica el programa “Vida Familiar y Educación Sexual”, este se vio interrumpido durante la dictadura cívico militar en 1973. Según Figueroa (2012) la dictadura no modificó ningún aspecto del programa existente, ni fue reemplazado por otra propuesta, sino que, la sexualidad como contenido escolar fue

CAPITULO SEXUALIDAD

eliminado del currículo y fue forzado a ser una problemática de carácter privado e íntimo (p. 118).

A la vuelta de la democracia en Chile, si bien se consideró la vuelta de la educación sexual en el currículo escolar, esto no fue bien recibido por grupos conservadores. Durante el año 1996, se comienza a implementar el programa Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS), donde se planteó un trabajo colaborativo e integral entre padres, adolescentes y docentes (Abatte, et al, 1997, citado en Figueroa, 2012). Acá comienza a ser evidente la confrontación entre lo valórico y lo político en temáticas de educación sexual, independiente de su impacto positivo en los niños, niñas y adolescentes (Latorre, et. al, 2024).

En la actualidad no existe en Chile una normativa que instruya a los establecimientos educacionales a impartir Educación Sexual, más que la Ley 20.418 que impone que todos los establecimientos deberán “deberán incluir dentro del ciclo de Enseñanza Media un programa de educación sexual, el cual, según sus principios y valores, incluya contenidos que propendan a una sexualidad responsable e informe de manera completa” (República de Chile, 2010, Art. 1).

No obstante, al quedar sujeta al proyecto educativo del establecimiento, sus creencias, valores y principios en conjunto al centro de padres y apoderados, lleva a que dentro de estos queden vacíos en cuanto a contenido.

Para poder apoyar la puesta en marcha de la ley 20.418, el MINEDUC en conjunto con el Servicio Nacional de la Mujer [SERNAM] facilita siete programas de educación en

sexualidad y afectividad en el año 2011, los cuales fueron elegidos por una comisión de expertos/as conformada por una variedad de especialistas (González y Riquelme, 2018):

“Adolescencia: tiempo de decisiones” de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

“Programa de Aprendizaje, Sexualidad y Afectividad (PASA)” de la Facultad de Psicología de la Universidad de Chile.

“Teen Star” de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Católica de Chile

“Curso de Educación Sexual Integral” Dr. Ricardo Capponi (CESI).

“Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad (PAS) del Centro de Estudios de la Familia de la Universidad San Sebastián.

“Aprendiendo a querer” de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Monseñor Ricardo Ezzati.

“Sexualidad, Autoestima y Prevención del Embarazo en la Adolescencia” de la Asociación Chilena de Protección de la Familia (APROFA).

Aparte de estos programas, el MINEDUC ha publicado orientaciones y oportunidades para enseñar sobre Sexualidad, Afectividad y Género en el aula (MINEDUC, 2017), que, si bien reconoce algunos contenidos importantes, no abarcan

CAPITULO SEXUALIDAD

los contenidos mínimos sobre la materia propuestos por la UNESCO (2018; UNESCO, 2022).

QUÉ SE ENCUENTRA SOBRE SEXUALIDAD EN EL CURRÍCULUM CHILENO

El currículum nacional de la asignatura de Orientación desde primero básico a segundo medio propone cuatro unidades didácticas en el transcurso de cada año escolar en Chile. Dentro de estas unidades, podemos encontrar objetivos de aprendizaje que apuntan a temáticas de sexualidad desde el quinto año básico (11 años promedio de edad de los estudiantes).

A continuación, se exponen los objetivos de aprendizaje desde quinto básico a segundo medio que abordan temáticas de sexualidad y, bienestar y autocuidado para niños, niñas y adolescentes (MINEDUC, 2015):

Tabla 1

Objetivos de aprendizaje que abordan educación sexual en la asignatura de Orientación.

Nivel	Objetivo de Aprendizaje
Quinto Básico	Reconocer y valorar el proceso de desarrollo afectivo y sexual, que aprecia en sí mismo y en los demás, describiendo los cambios físicos, afectivos y sociales que ocurren en la pubertad, considerando la manifestación de estos en las motivaciones, formas de relacionarse y expresar afecto a los demás.
	Practicar en forma autónoma conductas protectoras y de autocuidado, como: mantener una comunicación efectiva con la familia o adulto de su confianza; resguardar la intimidad (por ejemplo, evitar exponer información personal, fotos íntimas a través de redes sociales, protegerse de manifestaciones de índole sexual inapropiadas);

	seleccionar y acudir a fuentes de información confiables (personas significativas, libros y páginas de internet especializadas); realizar un uso seguro de redes sociales.
Sexto Básico	<p>Reconocer y valorar el proceso de desarrollo afectivo y sexual, que aprecia en sí mismo y en los demás, describiendo los cambios físicos, afectivos y sociales que ocurren en la pubertad, considerando la manifestación de estos en las motivaciones, formas de relacionarse y expresar afecto a los demás.</p> <p>Practicar en forma autónoma conductas protectoras y de autocuidado, como: mantener una comunicación efectiva con la familia o adulto de su confianza; resguardar la intimidad (por ejemplo, evitar exponer información personal, fotos íntimas a través de redes sociales, protegerse de manifestaciones de índole sexual inapropiadas); seleccionar y acudir a fuentes de información confiables (personas significativas, libros y páginas de internet especializadas); realizar un uso seguro de redes sociales.</p>
Séptimo Básico	<p>Analizar la importancia de integrar las distintas dimensiones de la sexualidad, el cuidado del cuerpo y la intimidad, discriminando formas de relacionarse en un marco de respeto y el uso de fuentes de información apropiadas para su desarrollo personal.</p> <p>Identificar situaciones que puedan exponer a las y los adolescentes al consumo de sustancias nocivas para el organismo, conductas sexuales riesgosas, conductas violentas, entre otras problemáticas; reconociendo la importancia de desarrollar estrategias para enfrentarlas, y contar con recursos tales como: la comunicación asertiva y la ayuda de personas significativas y/o especializadas, dentro o fuera del establecimiento.</p>
Octavo Básico	<p>Analizar la importancia de integrar las distintas dimensiones de la sexualidad, el cuidado del cuerpo y la intimidad, discriminando formas de relacionarse en un marco de respeto y el uso de fuentes de información apropiadas para su desarrollo personal.</p> <p>Identificar situaciones que puedan exponer a las y los adolescentes al consumo de sustancias nocivas para el organismo, conductas sexuales riesgosas, conductas violentas, entre otras problemáticas; reconociendo la importancia de desarrollar estrategias para enfrentarlas, y contar con recursos tales como: la comunicación asertiva y la ayuda de personas significativas y/o especializadas, dentro o fuera del establecimiento.</p>
Primero Medio	Analizar de manera fundamentada temáticas y situaciones relacionadas con la sexualidad y los vínculos afectivos, en función de valores como el respeto hacia todo ser humano, la responsabilidad y el cuidado de sí mismos y de los demás, considerando el resguardo de la salud, la intimidad, la integridad física y emocional.

CAPITULO SEXUALIDAD

	Evaluar, en sí mismos y en su entorno, situaciones problemáticas y/o de riesgos relacionadas con el consumo de sustancias, conductas sexuales riesgosas y la violencia, entre otros, e identificar y recurrir a redes de apoyo a las que pueden pedir ayuda, como familia, profesores, instituciones de salud, centros comunitarios y fonos y páginas web especializadas, entre otras.
Segundo Medio	Analizar de manera fundamentada temáticas y situaciones relacionadas con la sexualidad y los vínculos afectivos, en función de valores como el respeto hacia todo ser humano, la responsabilidad y el cuidado de sí mismos y de los demás, considerando el resguardo de la salud, la intimidad, la integridad física y emocional.
	Evaluar, en sí mismos y en su entorno, situaciones problemáticas y/o de riesgos relacionadas con el consumo de sustancias, conductas sexuales riesgosas y la violencia, entre otros, e identificar y recurrir a redes de apoyo a las que pueden pedir ayuda, como familia, profesores, instituciones de salud, centros comunitarios y fonos y páginas web especializadas, entre otras.

Fuente: Bases curriculares de 1° básico a 2° medio Orientación, MINEDUC (2015).

Como podemos observar, existe una agrupación de niveles acorde a la edad y madurez del estudiantado, cada agrupación de niveles comparte los mismos objetivos en temáticas de sexualidad, lo cual, queda a criterio de cada profesor(a) jefe cómo abordarlo en el curso asignado. Considerando que la asignatura de Orientación cuenta con una hora pedagógica (45 minutos) a la semana.

A partir de esta limitación, el MINEDUC (2013) establece que:

“el tema de la afectividad, la sexualidad y el género debe ser desarrollado en todos los ámbitos de aprendizaje de la vida escolar, de manera que no queda reducido a un grupo de asignaturas como Biología o Religión, por ejemplo, sino que ha de estar

presente en todas las asignaturas y sectores de aprendizaje.” (Ministerio de Educación, 2013, p. 10).

Lo anterior denota la transversalidad de la educación sexual en el contexto escolar, por lo que, se amplía la responsabilidad de enseñar educación sexual a todos y todas las docentes cuyas asignaturas apunten a la enseñanza de la educación sexual. Así, el Ministerio de Educación coordina y publica las Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género (2018), que señala los objetivos de aprendizaje que se pueden aprovechar para enseñar de educación sexual en distintas asignaturas, además, de entregar orientaciones y propuestas de actividades para abordar las clases.

PROPUESTA DE TALLERES

Se diseñan una serie de talleres con ocho sesiones donde se tratan las temáticas de 1. sexualidad, 2. corresponsabilidad afectiva, 3. derechos sexuales y reproductivos, 4. autocuidado y co-cuidado en comportamientos sexuales, 5. proyecto de vida, 6. identidad de género y orientación sexual, 7. estereotipos, prejuicios, roles de género y discriminación arbitraria y, 8. peligros en las redes relacionados a temas de sexualidad.

A través de la metodología de caso propuesta por el Programa de Aprendizaje en Sexualidad y Afectividad de la Universidad de Chile, que se centra en el protagonismo del estudiante y en la construcción del aprendizaje a partir del análisis de casos narrativos. Los y las estudiantes participan activamente a través de la toma de decisiones informadas en casos hipotéticos que presentan elementos o situaciones que son

CAPITULO SEXUALIDAD

familiares para los y las estudiantes (PASA, s.f.). Se elige adoptar esta metodología de enseñanza, ya que, de acuerdo con las teorías de aprendizaje significativo, “mejoran la comprensión de la información y promueven el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior y el trabajo en equipo” (Araya y Urrutía, 2022, p. 4).

De acuerdo con lo anterior, se planifican las sesiones para los talleres de educación sexual que serían implementados en un establecimiento de Chile, así mismo, se especifican los contenidos vistos en cada sesión y si estos fueron aplicados en los niveles investigados.

Tabla 2

Propuesta de talleres de educación sexual.

N°	Nombre de sesión	Objetivo de la sesión	Contenidos	Aplicación
1	Sexualidad, afectividad y valores	Reconocer los componentes multidimensionales de la sexualidad, la afectividad y su influencia en el desarrollo de las personas.	Dimensiones de la sexualidad, afectividad, valores en la sexualidad.	Sí.
2	Corresponsabilidad afectiva	Reconocer acciones de autocuidado y co-cuidado en comportamientos sexuales.	Corresponsabilidad, consentimiento, prueba del amor, relaciones sanas, celos, <i>ghosting</i> , <i>grooming</i> , <i>love bombing</i> .	Sí.
3	Derechos sexuales y reproductivos	Reconocer los Derechos sexuales y reproductivos (DSR), y su influencia en el	Derechos humanos, salud sexual, derechos sexuales, salud reproductiva,	Sí.

		bienestar de las personas.	derechos reproductivos.	
4	Autocuidado y co-cuidado en comportamientos sexuales	Reconocer acciones de autocuidado y co-cuidado en comportamientos sexuales.	Consentimiento, comportamiento sexual, alcohol y drogas, violencia de género, abuso de poder, autocuidado, co-cuidado.	Sí.
5	Proyecto de vida	Fomentar el autoconocimiento respecto al proyecto de vida de cada estudiante.	Proyecto de vida, toma de decisiones, embarazo adolescente.	Sí.
6	Identidad de género y orientación sexual	Comprender la diversidad sexo-afectiva y la influencia de las normas de género en la sociedad.	Sexo biológico, género, orientación sexual, autodescubrimiento.	No.
7	Estereotipos, prejuicios, roles de género y discriminación arbitraria	Analizar el impacto de los roles de género en las relaciones sexo-afectivas y cotidianas.	Estereotipo, prejuicio, roles de género, heteronormatividad, discriminación, LGBT+fobia, transfobia.	No.
8	Peligros en las redes relacionados a temas de sexualidad.	Fomentar el uso seguro de las redes sociales en temáticas de sexualidad y reconocer sus peligros.	Pornografía, <i>grooming</i> , <i>sexting</i> , coerción, seguridad en las redes, filtración de imágenes íntimas.	No.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la tabla se puede apreciar que no se pudo realizar la totalidad de los talleres a los y las estudiantes del establecimiento investigado, esto debido a que las actividades de cierre de año escolar dificultaron la implementación de las últimas sesiones de los talleres de educación sexual.

CAPITULO SEXUALIDAD

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Durante la realización de los talleres realizados, se fabricó una bitácora anecdótica por cada curso donde se registró las consultas más repetidas a lo largo de las actividades de los talleres.

Tabla 3

Preguntas más repetidas en cada nivel por sesión realizada.

Sesión	Segundo medio	Tercero medio
Sexualidad, afectividad y valores	¿Los aspectos psicológicos y emocionales son parte de la sexualidad?	¿Para qué sirve [la sexualidad]? ¿Los valores realmente intervienen en lo que uno piensa sobre la sexualidad?
Corresponsabilidad afectiva	¿Está mal ser celoso? ¿Qué son las <i>red flags</i> y <i>green flags</i> ? ¿Está mal alejar a mi [pareja] de sus "amiguitas"?	¿En una relación hay sólo <i>green flags</i> o sólo <i>red flags</i> ? ¿Qué es el <i>ghosting</i> ? ¿y el <i>love bombing</i> ? ¿Por qué está mal el <i>ghosting</i> si no quiero hablar con una persona? ¿Qué es una relación sana?
Derechos sexuales y reproductivos	¿Cómo consigo anticonceptivos? ¿Puedo ir solo(a) al doctor? ¿Qué anticonceptivo puedo usar	¿El aborto es un derecho reproductivo? ¿Los hombres tienen los mismos derechos que las mujeres o no?

	<p>sin que mi apoderado sepa?</p> <p>¿Qué es un urólogo?</p> <p>¿Nos van a entregar condones? ¿Dónde podemos conseguir condones gratis?</p>	<p>¿La violencia de género igual afecta a los DSR?</p> <p>¿Qué es un urólogo?</p> <p>¿Es ilegal no informar a tu pareja sexual que tienes una ITS?</p>
<p>Autocuidado y co-cuidado en comportamientos sexuales</p>	<p>¿Los comportamientos sexuales son solamente con otra persona?</p> <p>¿Las citas no cuentan como comportamiento sexual si tiene esa intención?</p> <p>¿Si no es consensuado sigue siendo un comportamiento sexual?</p> <p>¿Por qué es necesario orinar después de una relación sexual?</p>	<p>¿La masturbación y fantasías sexuales cuentan como comportamiento sexual?</p> <p>¿[Besarse] es un comportamiento sexual?</p>
<p>Proyecto de vida</p>	<p>¿Cómo se cuida un bebé?</p> <p>¿Es seguro dejar un bebé tan pequeño con una niñera?</p> <p>¿Qué come un bebé?</p>	<p>¿A qué hora cierra la sala cuna?</p> <p>¿Qué come un bebé?</p> <p>¿No puedo dejar al bebé solo en la casa?</p>

Fuente: Elaboración propia.

Interactuando con los y las estudiantes, se destaca la falta de conocimiento en temáticas como sexualidad, corresponsabilidad afectiva y derechos sexuales y

CAPITULO SEXUALIDAD

reproductivos. Según Rivera (2016), esto se puede explicar a que estas temáticas son obviadas en enfoques más esencialistas o reduccionistas de la educación sexual.

Durante la primera sesión con enfoque en las dimensiones que componen la sexualidad, las preguntas más repetidas en los y las estudiantes apuntan a la utilidad de la sexualidad o si la sexualidad solamente constituye elementos biológicos o más elementos, como la psicológica y emocional, además, muchas veces se cuestionó la influencia de los valores al momento de entender la sexualidad. Según el Ministerio de Educación (2017), “La educación sexual y afectiva debe brindar oportunidades para que los y las estudiantes aprendan sobre valores y actitudes, desarrollen conductas protectoras para su salud y reflexionen sobre sus decisiones” (p. 15).

Durante la segunda sesión, la mayoría de los estudiantes generaban preguntas a partir de sus experiencias con pares, donde demostraban haber realizado prácticas celosas y, en ocasiones, tóxicas en relaciones pasadas y/o actuales. Junto a ésta, la tercera sesión también recibió muchas consultas desde el desconocimiento del tema, los estudiantes no contaban con conocimiento de salud sexual – por ejemplo, ningún nivel sabía qué era un urólogo – como tampoco, disponen de habilidades para construir relaciones sanas.

En una encuesta llevada a cabo por la fundación chilena Todo Mejora, adolescentes transgénero dieron a conocer cuáles fueron los contenidos vistos en la educación sexual formal entregada por sus establecimientos educacionales, a partir de esta encuesta se destaca que, el 56% de los y las encuestadas recibieron información sobre violencia, consentimiento y seguridad (física y/o cibernética), el 41% recibió

información sobre género y, el 36% recibió información sobre valores y derechos humanos (DSR), habilidades para la salud y el bienestar (toma de decisiones, búsqueda de ayuda, influencia de pares) [Todo Mejora, 2020]; dentro de la encuesta, estas temáticas figuran como las menos abordadas en clases de educación sexual en Chile, lo que explica que los y las estudiantes desconozcan o tengan poco conocimiento de estas materias.

A la hora de implementar los talleres de educación sexual, una de las limitaciones que se nos presentaron fueron la calendarización de actividades escolares que, en ocasiones, imposibilitaron la realización de los talleres en su horario acordado con los y las estudiantes del establecimiento.

CONCLUSIONES

Esta intervención, estructurada según los criterios de la UNESCO, demuestra que una formación teniendo en cuenta la mirada multidimensional de sexualidad propuesta por la UNESCO, no solo amplía el conocimiento de los y las estudiantes, sino que también fomenta actitudes saludables hacia la sexualidad, permitiendo un aprendizaje significativo y relevante para su contexto social y cultural.

Los resultados reflejan un interés y necesidad del estudiantado participante por comprender la sexualidad de forma más amplia, representado en las variadas preguntas y la formulación de estas, incluyendo temas de corresponsabilidad afectiva, derechos sexuales y reproductivos, así como consentimiento sexual. Durante las sesiones, los y las estudiantes realizaron preguntas que evidencian un desconocimiento básico en

CAPITULO SEXUALIDAD

temas de salud sexual y autocuidado, lo cual destaca las falencias del currículo actual en esta materia. Asimismo, la metodología de casos narrativos empleada permitió que el estudiantado participara activamente en su aprendizaje, favoreciendo la reflexión crítica y la toma de decisiones informadas. Esta aproximación es especialmente importante para el desarrollo de habilidades socioemocionales que les permitan construir relaciones interpersonales sanas y responsables.

Sin embargo, la implementación de los talleres encontró desafíos logísticos, particularmente en la planificación y disponibilidad de tiempo en el calendario escolar. Estas dificultades sugieren la importancia de integrar formalmente la educación sexual en el currículo, de manera que estas instancias formativas no dependan únicamente de actividades aisladas. Además, sería recomendable una política pública que refuerce y amplíe los contenidos mínimos obligatorios en los programas de educación sexual, en línea con los objetivos de la UNESCO para una educación sexual integral.

En conclusión, la experiencia con estos talleres reafirma la urgencia de una reforma educativa en Chile que aborde la educación sexual de manera integral, superando las barreras del enfoque meramente biológico y promoviendo una formación inclusiva y accesible para todos los y las estudiantes. La respuesta positiva y el compromiso de los estudiantes en las actividades desarrolladas son una señal de que, con el enfoque adecuado, la educación sexual puede desempeñar un rol significativo en la construcción de una sociedad más informada, respetuosa y responsable.

REFERENCIAS

- Araya, S., Urrutia, M. (2022). Uso de metodologías participativas en prácticas pedagógicas del sistema escolar. *Pensamiento educativo*, 59(2), 1-16. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.9>
- Bodenhofner, C. (2020). Estructuras de sexo-género binarias y cisonormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación. *Revista Punto Género*, (12), pp. 101–125. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2019.56250>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama. Recuperado de: <https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondu-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>
- Decreto 2 de 2010 [con fuerza de ley]. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N° 20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley N° 1, de 2005. Julio 2, 2010, Diario Oficial [D.O.] (Chile).
- Figueroa, E. (2012). Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección. *Estado, Gobierno Y Gestión Pública*, 10(20), pp. 105/131. <https://doi.org/10.5354/0717-8980.2012.25861>
- García, A., Salcines, I., González, N., Ramírez, A., Gutiérrez, M. (2023). Educación afectiva y sexual en la familia. Junta de Andalucía. Recuperado de:

CAPITULO SEXUALIDAD

<https://www.rehueong.com.ar/sites/default/files/2024-06/Educaci%C3%B3n%20afectiva%20y%20sexual%20en%20la%20familia.pdf>

González, E., Riquelme, R. (2018). Características de los Programas de Educación Sexual en Liceos de la provincia de Santiago, Chile. Cuadernos Médico Sociales, 58(2), 23–30. Recuperado de <https://cuadernosms.cl/index.php/cms/article/view/279>

Latorre, R. F., Mora, M., & Suarez, M. I. (2024). La importancia de la Educación Sexual Integral en la reflexión docente: un ejercicio de retrospectiva y prospectiva. Revista Saberes Educativos, (13), PP. 1–21. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2024.75399>

Ley No. 20418 art. 1, Fija las normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad, Enero 18, 2010, Diario Oficial [D.O.] (Chile).

Ministerio de Educación (2013). Formación en sexualidad, afectividad y género. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Formaci%C3%B3n-en-Sexualidad-Afectividad-y-G%C3%A9nero.pdf>

Ministerio de Educación (2015). Bases curriculares de 1° básico a 2° medio Orientación. Recuperado de: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Orientacion/Orientacion-1-basico/332233:Bases-Curriculares-1-basico-a-2-medio-Orientacion>

Ministerio de Educación (2017). Educación en sexualidad, afectividad y género.

Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género. Recuperado de:

<https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/05/Cartilla-Orientaciones-para-elaborar-Programa-en-ESAG.pdf>

Ministerio de Educación (2018). Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género. Recuperado de

<https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/Oportunidades-Curriculares-Educacion-sexualidad-afectividad-y-g%C3%A9nero.pdf>

Ministra Orellana presenta principales resultados de Sondeo sobre Derechos Sexuales y Reproductivos (2023, Enero 30) Recuperado de:

<https://minmujeryeg.gob.cl/?p=49516>

Montero, A. (2019). Sexualidad y Salud Sexual en Adolescentes y Jóvenes en Chile. En Instituto Nacional de la Juventud (Ed.) Salud Sexual y Reproductiva Juvenil: En qué está y hacia dónde vamos (pp. 12-17). Instituto Nacional de la Juventud, Revista RT (29). https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/rt_29_web.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia - Edición revisada. Recuperado de:

CAPITULO SEXUALIDAD

https://www.who.int/docs/default-source/reproductive-health/isbn-978-92-3-300092-6.pdf?sfvrsn=eba2c2c9_8

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022).

El camino hacia la educación integral en sexualidad. Informe sobre la situación en el mundo. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381628>

Otero, D. (2016). Educación Sexual Integral: La construcción de una secuencia posible.

Escuela crítica y emancipación. Registros pedagógicos y su potencia de la educación pública. Recuperado de: <https://educacionute.org/wp-content/uploads/2017/05/Otero-ESI-la-construccion-de-una-secuencia-posible.pdf>

Programa de Aprendizaje en Sexualidad y Afectividad (s.f.) Objetivo y fundamento de la Metodología de Casos de Aprendizaje para la Educación Sexual. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Rivera, M. J., Sepúlveda, P., Camacho, J. (2016). Educación sexual más allá de lo biológico. Bio-grafía : escritos sobre la biología y su enseñanza, 9(16). 131-146.

Recuperado de: <https://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD37683.pdf>

Fundación Todo Mejora (2020). Encuesta sobre derechos sexuales y reproductivos en adolescencia trans. Recuperado de: <https://todomejora.org/>

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al Colegio Einstein de Coronel en Chile por permitir la realización de estos talleres, brindando todo el apoyo humano y logístico a las estudiantes tesisistas para realizar su intervención.



XIV
CONGRESO
INTERNACIONAL
DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
LIMA, PERU