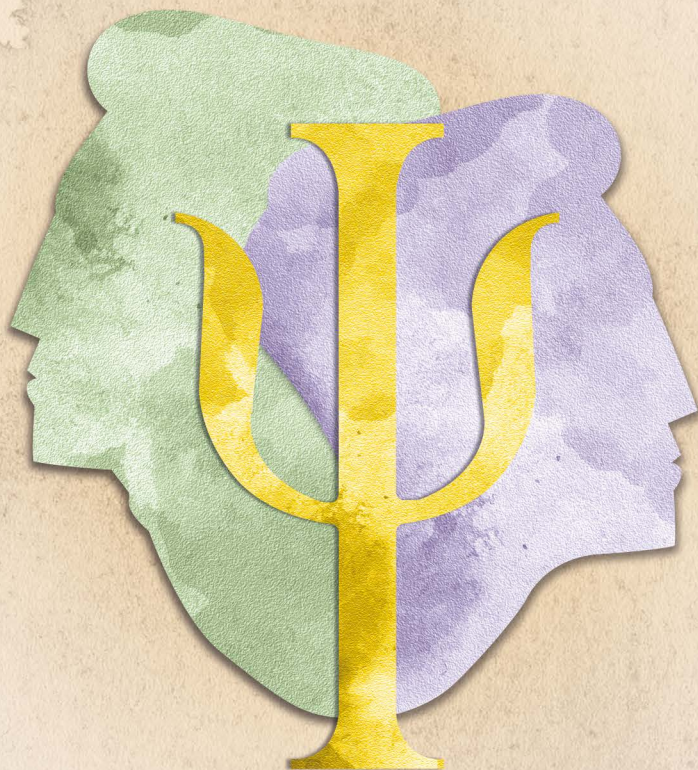


Psicología, creatividad y educación

Procesos creativos en el desarrollo profesional



Estela Reveles Rodríguez • Edith Alejandra Pérez Márquez
Jorge Armando Acosta de Lira • Hilda María Ortega Neri
Alma Minerva Moreno Puente

Coordinadores



SOMOS
ARTE, CIENCIA Y
DESARROLLO
CULTURAL



UAZ-CA-222

Psicología, creatividad y educación

Procesos creativos en el desarrollo profesional



SOMOS
ARTE, CIENCIA Y
DESARROLLO
CULTURAL



UAZ-CA-222

Psicología, creatividad y educación

Procesos creativos en el desarrollo profesional

Estela Reveles Rodríguez
Edith Alejandra Pérez Márquez
Jorge Armando Acosta de Lira
Hilda María Ortega Neri
Alma Minerva Moreno Puente
Coordinadores



SOMOS
ARTE, CIENCIA Y
DESARROLLO
CULTURAL



UAZ-CA-222

Psicología, creatividad y educación. Procesos creativos en el desarrollo profesional. Coordinadores: Estela Reveles Rodríguez, Edith Alejandra Pérez Márquez, Jorge Armando Acosta de Lira, Hilda María Ortega Neri y Alma Minerva Moreno Puente— *Zacatecas, México. 2025*

Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.

Primera edición

ISBN: **979-13-87837-11-2**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20253417>



D. R. © copyright 2025. Estela Reveles Rodríguez, Edith Alejandra Pérez Márquez, Jorge Armando Acosta de Lira, Hilda María Ortega Neri y Alma Minerva Moreno Puente

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Edición y corrección: **Astra ediciones**

Todos los contenidos de esta publicación se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**). Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

Agradecimientos

La publicación de esta obra coordinada por el Cuerpo Académico UAZ-CA-222 Psicología, Creatividad y Educación, es el resultado de los trabajos de investigación, y contó con el valioso apoyo del Lic. Jesús Manuel Correa Venegas, Director de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Asimismo, manifestamos nuestro agradecimiento al Dr. Rubén de Jesús Ibarra Reyes, Rector de nuestra noble institución durante la Administración 2021-2025; Dr. Ángel Román Gutiérrez, Secretario General; Dr. Hans Hiram Pacheco García, Secretario Académico.

*Dra. Hilda María Ortega Neri
Líder del UAZ-CA-222 Psicología, Creatividad y Educación
Comité Editorial de la Unidad Académica de Psicología-UAZ
Zacatecas, Zacatecas, México*

Contenido

Prólogo	15
<i>Nacho Ros Bernal</i>	
Parte I	
Psicología	19
Capítulo 1	
Un agente disruptivo de la cultura, la función padre en el cine danés de Sussane Bier	21
<i>Deisy Raquel Martínez Cortés</i>	
Capítulo 2	
La función del nombre en la constitución de la masculinidad en el adolescente.....	33
<i>Emma Guadalupe Pérez Marentes</i>	
<i>Estela Reveles Rodríguez</i>	
<i>Alma Minerva Moreno Puente</i>	
Capítulo 3	
Leer, escribir y reescribir cuentos de tradición infantil; ¿no es puro cuento!.....	45
<i>Lyric Bañuelos Flores</i>	
<i>Juan Antonio Tarango Rodríguez</i>	
Jaira Lizeth Barragán García	
Capítulo 4	
Las reacciones psicológicas por la pandemia de COVID-19 expresadas a través del dibujo en niños	55
<i>María del Carmen Manzo Chávez</i>	
<i>Ireri Yunuén Vázquez García</i>	

Capítulo 5

Redes sociales y COVID-19 en estudiantes de psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo..... 71

Martín Jacobo Jacobo

Ruth Vallejo Castro

Cynthia Bautista López

Capítulo 6

El malestar psicológico en estudiantes universitarios en contexto de pandemia 83

Sergio Aníbal Pérez Silva

Marisol Elizalde Monjardin

Liliana Jazmín Salcido Cibrián

Capítulo 7

La prevención comienza desde casa 95

Noemí González Ríos

Lesly Jaqueline Aguilar Lara

Ma. Guadalupe Casas Padilla

Alondra Cruz Astorga

Capítulo 8

Programa de prevención de violencia de género para niños y niñas 105

Mónica Judith Díaz Valenciana

Capítulo 9

Evaluación de la cohesión grupal para la atención de la violencia escolar en educación básica 115

Miriam Elizabeth del Villar Martínez

Juan Martín Sánchez Bautista

Capítulo 10

Clima organizacional, un estudio descriptivo en servidores públicos del estado de Zacatecas..... 127

Juan Carlos Espinoza Sandoval

Gloria Edith Pérez García

Parte II

Creatividad 139

Capítulo 11

Creatividad y cambio social..... 141
 (†) *Julio Rodríguez Anido*

Capítulo 12

El enseñar y entender la creatividad de los niños y niñas..... 157
Dairelis Vega Gallardo

Jorge Armando Acosta de Lira

Hilda María Ortega Neri

Capítulo 13

Creatividad, elemento indispensable para la enseñanza en docentes
 de preescolar 169

Monserath Romero Ramírez

Hilda María Ortega Neri

Sonia Villagrán Rueda

Capítulo 14

La creatividad aplicada en las metodologías activas en el proceso
 de aprender a ser una o un docente innovador..... 185

Deysi Rosales Salas

Hilda María Ortega Neri

Silvia del Carmen Miramontes Zapata

Capítulo 15

Estrategias de escritura creativa para adolescentes..... 199
Margarita de Lourdes Reyes Galicia

Capítulo 16

Niveles de creatividad en estudiantes de la Universidad Autónoma
 de Zacatecas “Francisco García Salinas”, Campus Jalpa 209

Ma. de Lourdes Flores Acevedo

Jennifer Rentería Conseción

Faviola Salas Ramírez

Parte III

Educación..... 219

Capítulo 17

Inmigrantes digitales: emociones generadas por el uso de las TIC en la práctica docente.....221

Diana Paulina Velázquez Guerrero

Josefina Rodríguez González

Silvia del Carmen Miramontes Zapata

Capítulo 18

La modalidad híbrida como una posibilidad de acceso a la educación de calidad.....241

Indra Aylin Duarte Cázares

Ruth Vallejo Castro

María del Carmen Manzo Chávez

Capítulo 19

Profesorado a distancia durante la pandemia por COVID-19251

Ximena Guadalupe Castañeda Huerta

Hilda María Ortega Neri

Josefina Rodríguez González

Capítulo 20

El maestro y el stand up. Desafíos docentes pospandemia, una mirada psicosocioeducativa263

Manuel Alejandro Gembe Sánchez

Capítulo 21

Guía de aprendizaje de la biodiversidad zacatecana: una herramienta para la enseñanza del desarrollo sustentable en educación básica277

José Miguel Cortés Gaytán

Hilda María Ortega Neri

Rosalinda Gutiérrez Hernández

Capítulo 22

Propuesta de conocimientos sobre educación inclusiva en la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria.....291

Jery Michel Escobedo Cisneros

Capítulo 23

Violencias escolares y creencias religiosas en México.....303

Eunice Zuleika Báez Aguilera

Norma Gutiérrez Hernández

Capítulo 24

Modificaciones en el coeficiente emocional de niñas y niños de cuarto grado de primaria en Zacatecas a través de un programa teórico-práctico multidisciplinar de historia del arte 321

Ana Saryvi Riva Palacio Villagrana

Laura Rangel Bernal

Irma Faviola Castillo Ruíz

Capítulo 25

El fortalecimiento de la lectura a través de textos de divulgación científica en alumnos de cuarto grado..... 335

Luis Antonio Celaya Pérez

Capítulo 26

La recreación artística para el encuentro socioafectivo 353

Mayra Araceli Nieves Chávez

Semblanzas curriculares..... 367

Prólogo

Dicen que, si no eres parte de la solución, eres parte del problema. Y es que aquí tienes, ante tus ojos, un buen puñado de personas que, más allá de su labor investigadora, ponen su tiempo y estudio a la búsqueda de soluciones concretas para abordar los muchos retos y problemas de nuestra sociedad.

Ante el síndrome de importancia adquirida, de esa sensación más o menos familiar de poder hacer poco o nada por solucionar todos los males que nos aquejan, cada uno de los autores que encontrarás en este libro han realizado un valioso esfuerzo por afrontar cuestiones relacionadas con la violencia de nuestro mundo en todas sus formas, la desigualdad, el daño psicológico que nos dejó la pandemia, entre otros, mostrando la creatividad como uno de los principales resortes en la transformación de nuestro planeta.

Tal y como el lector apreciará, el libro se ha subdividido en tres grandes bloques: Psicología, creatividad y educación. No obstante, se advierte una visión creativa en todos sus bloques, en un intento de abordar la realidad desde la complejidad y la transversalidad, pues, a pesar de su necesaria estructuración temática, se observan conexiones que tienen en el centro el común deseo de caminar hacia un mundo más humanizado.

Y es que la propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2021) nos anima a “reimaginar juntos nuestros futuros”; tal y como decidí comenzar con mi tesis, debemos mirar hacia un futuro que debe sembrarse desde la escuela, buscando la fórmula mágica para habitar los corazones de niños, adolescentes y jóvenes de un presente nuevo y creativo, hilvanado con los valores que hacen que una sociedad crezca y busque ese futuro compartido.

La creatividad con sentido ético es una de las fuerzas más poderosas en el desarrollo humano, capaz de transformar vidas y sociedades. En el ámbito de la educación y la psicología, esta capacidad innata no solo en-

riquece el proceso de aprendizaje, sino que también fomenta el desarrollo profesional de quienes se dedican a estas disciplinas. El libro que tienes en tus manos, *Psicología, Creatividad y Educación. Procesos creativos en el desarrollo profesional* es un compendio de trabajos, estudios y ponencias que exploran la intersección de estos campos, ofreciendo una visión profunda y multifacética de cómo los procesos creativos pueden influir y mejorar la práctica educativa y psicológica.

A lo largo de sus 26 capítulos, esta obra reúne las voces de diversos autores, cada uno aportando su perspectiva única sobre la creatividad y su impacto en el desarrollo profesional. Estos capítulos no solo presentan investigaciones rigurosas y estudios de caso detallados, sino que también comparten experiencias prácticas y estrategias innovadoras que han sido implementadas en diferentes contextos educativos y psicológicos.

Uno de los temas recurrentes en este libro es la importancia de fomentar un entorno que aliente la creatividad tanto en estudiantes como en profesionales, más si cabe tras la pandemia. La necesidad de diseñar entornos de aprendizaje que no solo transmitan conocimiento, sino que también estimulen la imaginación y el pensamiento crítico, bien sea a través de la escritura, del cine, de los cuentos infantiles o de la misma creación expresiva y artística. Asimismo, se discute el papel fundamental de la creatividad en la resolución de diversos problemas y en la adaptabilidad de los profesionales en un mundo en constante cambio.

La psicología, como ciencia del comportamiento y la mente, también juega un papel crucial en la comprensión de los procesos creativos. Se exploran conceptos como la importancia y reto de las redes sociales, la importancia de la prevención, de la cohesión, del clima de aula y organizacional, a menudo desde una mirada divergente y posibilitadora, siendo necesario que se ponga en juego para mejorar el desempeño y la satisfacción profesional.

Un aspecto particularmente interesante de esta obra es la diversidad de enfoques presentados, teniendo cabida estudios cuantitativos que ofrecen datos concretos sobre la eficacia de ciertas técnicas, estrategias o intervenciones, hasta trabajos más cualitativos que proporcionan una comprensión mixta, profunda y matizada de las experiencias, ofreciendo una panorámica completa y equilibrada del estado actual de la inves-

tigación en psicología, creatividad y educación. Los conocimientos y experiencias compartidos en estos capítulos no solo amplían nuestra comprensión en estos ámbitos, sino que también ofrecen herramientas prácticas para fomentar el desarrollo profesional continuo.

Espero que este libro inspire a sus lectores a explorar nuevas formas de pensar y actuar, a desafiar el statu quo y a utilizar su creatividad para hacer del mundo un lugar mejor.

Nacho Ros Bernal
Profesor Magisterio y CAFYD
Coordinador Innovación Facultad de Educación y Psicología

<https://doi.org/10.61728/AE20253424>



Parte **I**



Psicología

Capítulo **1**

Un agente disruptivo de la cultura, la función padre en el cine danés de Sussane Bier

Deisy Raquel Martínez Cortés

<https://doi.org/10.61728/AE20253431>



Introducción

Planteamiento, preguntas y objetivo

El cine es un producto artístico y cultural que cuenta historias; por ello suele reflejar circunstancias subjetivas puestas en tramas complejas y, a su vez, ofrece respuestas y propuestas a la teoría psicoanalítica. Este trabajo se ocupa de un encuentro entre el cine Dogma 95 y el psicoanálisis, encuentro que me encaró cuando leí la anécdota que Freud refiere acerca de su padre:

Siendo yo muchacho, paseaba por las calles del pueblo donde tú naciste, un sábado; llevaba un lindo traje con un gorro de pieles sobre la cabeza. Vino entonces un cristiano y de un golpe me quitó el gorro y lo arrojó al barro exclamando: ¡Judío, bájate de la acera!

- ¿Y tú qué hiciste? -Me bajé de la calle y recogí el gorro, (Freud, 2020).

Para Freud, la respuesta de su padre fue decepcionante; la calificó de “resignada” e incongruente. Esa representación de padre que expone Freud me llevó a pensar en la película *En un mundo mejor* de Susanne Bier, cuyo protagonista adolescente y su padre permiten el abuso y la humillación, con la bandera de la bondad y la paz. La anécdota y la película abrieron dos bandas: reflexionar la función padre en el filme y adentrarme en el cine de la danesa Susanne Bier, en su contexto, pues emana de los directores que fundaron el movimiento Dogma 95. De ahí surgió un primer planteamiento que luego desencadenaría preguntas: el extremo de la sacralización del pacifismo, la bondad y la huida del conflicto no siempre será algo posibilitador para la inserción del sujeto en la cultura. ¿Qué pasa con ese padre que es moralmente bueno casi de forma absoluta? ¿Qué implica que el hijo sufra una violencia constante en sus vínculos? ¿El padre biológico está haciendo función paterna? ¿Quién le representa la terceridad al niño?

La diferencia en la función paterna es posibilitadora, orienta al hijo a la salida a la cultura, pues es mediadora y, tras desprenderlo del deseo materno, ha de mostrarle que existen alternativas. Esta función muestra la vida en el exterior, en la que habrá de relacionarse, con reglas distintas, por lo tanto, la función padre es representante de la ley (no es la ley en sí) y también la cumple.

Podría parecer desalentador o desafortunado pensar que la conformación del sujeto requiere a una madre y a un padre, no obstante, el decir de las “funciones” involucra que, aún con la presencia de los progenitores, podrían ser ejercidas por otros o podrían no existir. Por lo tanto, la existencia de la figura paterna o de la presencia de un progenitor o de un padre legítimo, no garantiza el ejercicio de la función y tampoco que sea la figura quien la cumple, la función puede estar en otros lugares.

La existencia de la función paterna sí exige la apertura de la (función) madre, esto sucede cuando, por ejemplo, se permite la intervención de médico con prescripciones o proscipciones para el hijo, escucha al docente escolar, respeta las reglas del juego, aunque el niño pierda, incluso, por el contrario, abre la puerta al llamado de la disrupción, a pesar de que luego, ponga otros límites. En todos esos casos, hay un tercero que rompe con el emparejamiento madre-hijo.

La figura paterna tampoco es suficiente, en sí, no es un sustituto del progenitor lo que posibilita, como si fuera cuestión solo de la presencia del hombre, no es solo la diferencia de género. El constructo del rol de padre no es lo que organiza la vida psíquica, sino las interacciones, límites y orientaciones hacia los vínculos... la diferencia. Y, las funciones, aunque existentes, se ejercen de manera (más o menos) fallida. El objetivo de este trabajo es pensar a los personajes de la obra cinematográfica *En un mundo mejor* de la directora Susanne Bier, miembro del movimiento Dogma 95, como instancias del sujeto atravesados o no, por la función paterna entendida desde la teoría psicoanalítica.

Métodos utilizados

No es un psicoanálisis del filme; sí es un análisis de la subjetividad en el filme. Este trabajo es un ejercicio para la reflexión de la función padre en un filme, *En un mundo mejor* (2010) de Susanne Bier, que no tiene el sello Dogma 95, pero la directora pertenece al movimiento. En primera instancia, se realizó un rastreo del movimiento Dogma 95 en la historia del cine, para entender su influencia en la puesta en escena del sujeto en sus productos culturales. Posteriormente, se realizó un análisis del filme basado en conceptos psicoanalíticos; los más relevantes fueron: el atra-

vesamiento del sujeto por la función paterna; la función paterna fallida; la función paterna en la diferencia; el giro del sujeto ante la disrupción.

Este análisis del filme ubicará al sujeto y sus atravesamientos. No pretende ser un psicoanálisis del filme, en tanto que el filme no es un sujeto. Sin embargo, sí refleja la condición humana, subjetiva; por tanto, es un producto de la cultura en el que es posible aterrizar, reflexionar y analogizar conceptos psicoanalíticos. La historia y los personajes son campo fértil para pensar y decir algo.

Resultados

Acerca del sujeto y de la función padre. El padre es un operador simbólico ahistórico; no hay que pensarlo como un sujeto encarnado y presente en la vida del hijo en un periodo cronológico cumpliendo con ciertas tareas. La lógica de la función paterna es simbólica. Se le supone una historia mítica, lo que implica que no pretende, de manera precisa, que exista investido con una serie de conjeturas y atribuciones. (Dor, 1998) Es una “entidad esencialmente simbólica, ordenadora de una función”. (Dor, 1998, p. 12) Esta entidad no está conferida, necesariamente, a una persona con un género particular. Empero, sí “sujeta en la sexuación”. (Dor, 1998, p. 17) El padre biológico o progenitor, si está, será “en lo real de su encarnación, como aquel que debe representar al gobierno del padre simbólico, asumir la delegación de esta autoridad ante la comunidad extranjera madre-hijo” (Dor, 1998).

Si la función padre está, entonces habrá dos atribuciones relevantes; una función simbólica y ser depositario de la ley. Lo simbólico, inherentemente, es referente del lenguaje, de la construcción discursiva del sujeto que se ve confrontado al encuentro con el sentido, un sentido inacabado que abre la puerta a la búsqueda; la ley refiere a un ordenamiento, pero más que del comportamiento del individuo (como se plantearía de una forma política), implica al posicionamiento del sujeto, prohibiendo la atadura perpetua a la madre (posición tentadora en la estructuración psíquica para todo hijo). El padre simbólico introduce al hijo al universo de la subjetividad, a la atribución de la sexualidad, al lenguaje; lo separa de la madre, quien se mueve a su posición de mujer.

El padre real puede estar o no estar; su presencia, en una lógica de padre biológico o, incluso, legítimo, genera la idea del padre imaginario, con determinados rasgos de presencia que quizá se orienten más a lo que se ha construido socialmente, enmarcado en un rol.

El carácter estructurante de esta función [padre] proviene del mero hecho de apoyarse esta en un principio estructural. No se trata de una pura y simple redundancia, se trata de comprender que dicha función aplica dentro del marco de una estructura, es decir, del conjunto de un sistema de elementos gobernados por leyes internas. (Dor, 1998, p. 16)

La introducción de un tercero en la estructura que propicia un movimiento de la madre y su deseo hacia otro, que no es el hijo, confiere al padre simbólico la introducción de un nuevo significante que se intercambia por el significante del deseo materno; es el significante del Nombre-del-padre. Ese intercambio da cuenta de la metáfora del Nombre-del-padre; es la sustitución del significante.

Habrà una función materna en la que la centralidad se encuentra en el deseo de la madre que, en esa búsqueda de completarse coloca en el hijo su deseo. La puesta en juego del deseo materno en el hijo es constitutivo y necesario, es el primer paso para que exista un yo y posteriormente un sujeto. Pero, la madre habrá que virar, hacer un movimiento para pasar a la posición de mujer. Ese tránsito abrirá el espacio para que se introduzca la otra función, la función paterna.

El amor de la madre constituye al Yo, ahí está el deseo que saca al hijo del mundo del sufrimiento, del exceso de las sensaciones de lo real y lo coloca en un plano imaginario donde se entiende integrado, constituido. Atorarse en la madre, le representaría servilismo, circular en su propio eje, sin lograr transitar a una vida propia.

En el primer tiempo del Edipo en la madre está encarnada una ley omnímoda. No es que haya una ley y la madre es representada en ella. Es la ley misma. Así como el hijo es el falo, ella es la ley. El niño y la madre son una unidad narcisista en que cada uno posibilite la ilusión en el otro de su perfección y produce narcisismo satisfecho. (Bleichmar, 1980)

No pretendo caer en reduccionismos, no se trata de quitarle todo valor al hijo, tampoco de generarle una situación de frustración innecesaria, por el contrario, tiene que ver con esas imposibilidades que se le presentan al sujeto, que le abren el camino para que acepte ciertas normas que vienen del exterior, con las que tendrá que lidiar para integrarse en la cultura. “La represión originaria se condena al fracaso cuando es forcluido el significante Nombre-del-padre y este fracaso neutraliza el advenimiento de la metáfora paterna. Cuando este proceso metafórico no pasa, el acceso del niño a lo simbólico queda gravemente comprometido” (Dor, 1998, p. 97).

La forclusión del Nombre-del-padre implica la renegación en el discurso de la madre con respecto del dicho significante; por el otro, el hijo no se constituirá sujeto, pues, el niño no ingresará al campo de su deseo propio, más bien se quedará atrapado en el deseo del Otro. Esto no quiere decir que no exista un padre carnal o real, ya sea progenitor o legítimo, puede estar presente un hombre al que se le asume como tal, sin embargo, no funge como padre simbólico y, esta función simbólica es la que adviene como Nombre-del-padre.

La mención de la forclusión del Nombre-del-padre como proceso inductor de las psicosis implica acentuar el hecho de la imposibilidad en que se encuentra el niño de poder referirse al Padre simbólico. [...] La ambigüedad en la que subsiste la cuestión de la renegación de la función paterna se explica por el mero hecho de que estas madres pretenden actualizar ellas mismas la Ley para el niño (Dor, 1998, p. 98).

La imposibilidad de la madre de permitir que otro entre a representar y hacer cumplir una ley que viene de afuera, de la cultura, implica a la madre fálica, la que colocará al hijo en la proximidad estructural de la psicosis y la perversión. La función paterna posibilita al sujeto en su propio deseo, y no en el deseo del Otro, porque es lo que la madre desea y porque él desea lo que desea la madre. Si bien la función materna posibilita la existencia del Yo, la función padre, simbólica, inserta al Yo en el lenguaje y lo arroja fuera de la madre para que este se pueda introducir en la cultura.

El cine Dogma 95

El movimiento Dogma 95 surge como una rebeldía contra el hollywoodense; es un retorno a la reivindicación de los orígenes del cine y su esencia, es un retorno al sujeto. Surge en el año de 1995 y los dos fundadores son Lars Von Trier y Thomas Vinterberg, quienes determinaron el decálogo del manifiesto, cuyas condiciones refieren el nulo artificio.

Los dos cineastas tienen influencias filosóficas, políticas, literarias, más que cinematográficas, aunque con respecto al cine, la más expuesta es la Nouvelle Vague, un cine sencillo en producción, pero próximo al conflicto subjetivo. En las cintas del cine Dogma, existe una apertura de la vida interior de los personajes que revela cómo se articula el sujeto a partir de sus relaciones con los otros, revela la falla, el error, la consecuencia de la relación disforme, la ruptura de los roles en las interacciones parentales y su influencia en la conformación psíquica y las estructuras subjetivas. Aunque los directores del movimiento no se enfocaron en el cumplimiento del decálogo, sí hicieron un cine con menos artificios y con más exploración de la psique del sujeto.

Susan Bier es una integrante del movimiento, obtuvo el sello Dogma 95 en una de sus películas, *Corazón abierto*, sin embargo, la película que me ocupa ahora es *En un mundo mejor* y no tiene el sello, no obstante, sus personajes y el conflicto es tratado con profundidad. En la exploración de la vida interior, averiguan de las relaciones parentales en la puesta en escena del sujeto no dominado por la razón, sino el sujeto del lenguaje, del inconsciente y sus interacciones primarias. En el caso de este filme, la directora aborda la historia de Elías, Christian y Antón (padre de Elías).

Elías es un niño colocado en la resignación del abuso de sus compañeros de escuela, busca estrategias para aligerar las consecuencias, por ejemplo, caminar cuando dañan su bicicleta o tratar de suavizar el dolor después de que lo golpean. No se hace oír con las autoridades (en la casa o escuela), aún ahí, sigue colocado en la postura pasiva que asume consecuencias sin cuestionar. Christian, que llega a la escuela de Elías luego de la muerte de su madre, está molesto con su situación, reniega de lo sucedido. Al conocer a Elías, se topa con el maltrato, se indigna y, de inmediato, toma acciones, como golpear a los niños y amenazarlos

con un cuchillo, que le regala a Elías para su supuesta protección. La relación de Christian con su padre es hostil, el niño cuestiona su toma de decisiones, cuestiona la vida y en particular la suya.

Antón es padre de Elías, es un médico misionero en África, lejos de casa; constantemente está sometido a dolor, riesgo y situaciones extremas, tanto de cansancio como de responsabilidad, pues hay un grupo de delincuentes que, en medio de la pobreza, han manipulado la situación y abusado de los lugareños. La pobreza y el sufrimiento son desbordados y Antón está comprometido con mejorar la situación. Su experiencia y su vocación lo hacen colocarse como un héroe, que busca oponerse a la violencia que vive. En la búsqueda de cumplir cabalmente su misión, es violentado; empero, él responde de manera pacífica, irremediamente.

La situación detonante para diversos movimientos en la trama y también psíquicamente en los personajes es la escena en la que el hermanito de Elías está en un columpio, otro niño de su edad llega y se lo quita, de manera que le provoca una reacción. Ante la reacción, Antón llega a poner paz entre los dos; en ese momento, se aproxima el padre del niño que inicia el conflicto y golpea a Antón, quien recibe el golpe con resignación, y pide a los niños retirarse juntos a casa y así terminar con el conflicto. La indignación invade a Christian y a Elías, quienes sugieren acudir a la policía para buscar justicia, sin éxito, porque Antón se niega tajantemente y los retira para ir a casa. Así como cuando el padre de Freud recoge su sombrero y se marcha sin objetar.

Es importante resaltar que los niños no le pidieron al padre regresar el golpe, ni siquiera pelear, solo hacer un llamado a la ley. Los niños insisten, y fuerzan a Antón a hacer algo, a movilizarse ante la violencia, a poner un freno. Antón lleva a los niños al lugar donde trabaja el hombre que lo golpeó e intenta hacer un diálogo orientado hacia la disculpa y la reconciliación; nuevamente, la respuesta vuelve a ser violenta. Y Antón se queda sin hacer nada.

Ante la impotencia de la permisión de la injusticia y el abuso. Christian comienza a pensar cómo impartir justicia por su propia mano; de una manera riesgosa y extrema, incita a Elías a manipular unos juegos pirotécnicos que dejó su abuelo, para hacer una bomba casera y ponérsela en la camioneta al señor que violentó a Antón en el parque. El problema

de Antón no es la ausencia física ante Elías, es que no está dispuesto a reconocer una ley que ofrece caminos para moverse del abuso; no hay presencia como ordenador simbólico.

Simultáneamente, mientras Elías está tentado a participar en el plan de la bomba, Antón vive una imposición de atender y curar al sicario que ha abusado de la comunidad donde trabaja. No es capaz de negarse, además de que es coaccionado para ello. Tiene el poder de dejarlo morir, pero no lo logra; lo cura, aunque la gente de la comunidad se rebela. Esa noche Elías intenta hablar con él, pero entre su cansancio y las fallas técnicas, Antón desplaza la llamada de su hijo.

Elías se decide a poner la bomba junto con Christian y, en el momento del estallido, una mujer y una niña, ajenas a la situación, van pasando, y van a ser afectadas por la explosión; por esa razón, Elías corre a salvarlas y resulta él herido.

Reflexiones y aporte

En un mundo mejor y el agente disruptivo como función, la entrada en el conflicto. Por ningún motivo, con este trabajo, pretendo apologizar la violencia. Sí, deseo destacar la relevancia de la diferencia como un ineludible contraste que cuestiona la posición subjetiva. El silencio no es la paz y la aproximación al conflicto, ni provocarlo ni negarlo, aunque moralmente caracterizado como negativo o malo, es indispensable para la puesta en marcha de vínculos.

La violencia que se desplaza geográfica, social e ideológicamente, la violencia como vía para el alcance del éxito, permeada en el juego cotidiano en las infancias... pareciera que nos obliga a un imperativo de paz, así, como un imperativo absoluto. Ese imperativo de paz ante lo violento nos pone a jugar el mismo juego y en la misma cancha, de un lado o de otro, el mismo. Una tercera vía es la esperanza, la terceridad, una "otra" diferente.

La diferencia se tiene que buscar fuera, ya sea de la esfera, del círculo, de la cancha o, incluso, de la casa. La diferencia, al menos en un primer momento, habrá de ser, si no violenta, sí agresiva; es lo que Lacan llamaría resorte, pues "el diálogo parece en sí mismo constituir una

renuncia a la agresividad” (Lacan, 2009, p. 111), pero el diálogo, cuando cuestiona o interpela, es disruptivo o, a veces, lo disruptivo resulta en un cuestionamiento que faculta el movimiento del sujeto.

La explosión de la película *En un mundo mejor* es una hipérbole de estallido con el exterior que al sujeto le representa la salida; la explosión solo es una representación de las circunstancias que el niño encara fuera del círculo parental y que lo movilizan. En la película, al parecer, la explosión los movilizó a todos, incluso al padre. Y eso que se niega, que se huye, que se tapa e, incluso, se sanciona y prohíbe, es más posibilitador para el sujeto que el atrapamiento en la palabra absoluta de la bondad, por ejemplo, mucho más de la heroicidad, que acaba, no solo con la vida subjetiva, sino también con la vida física. Es decir, los absolutos paralizan sin permitir movimiento. Pensar en una bomba que explota haría pensar que el peligro está afuera; ante eso, la opción es no salir, pero el sujeto se quedará atrapado en un solo sentido del decir.

Aquella madre que descalifica a las maestras por poner malas notas a su hijo, porque, según ella, es retador; el padre que preferiría educar a sus hijos en casa porque piensa que él está más preparado que las maestras tontas de educación básica; los padres que desdeñan las películas infantiles porque, según ellos, tienen mensajes subliminales que pervierten a su hijo... Esa descalificación de lo que sucede en el mundo representa una negación de la exposición con la diferencia.

Tampoco esto pretende abstraer a los padres del cuidado de lo que sucede afuera; sin embargo, ese cuidado no implica la negación de la existencia de la diferencia. La socialización requiere conocimiento del entorno y un aprendizaje de las normas de la cultura, que facultan los límites y facilitan la interacción; esta, a su vez, seguirá nutriendo la subjetividad.

La bondad absoluta, el heroísmo total y la paz sin condición dejan al sujeto indefenso ante la vida. En la película, el padre y sus supuestos no hacen otra cosa que convertir en una víctima perpetua a su hijo. Sin la posibilidad, siquiera, de acudir a las mismas vías que lo simbólico, el lenguaje o la cultura, ponen para transitar, es decir, la ley. Es Christian, el niño disruptivo, quien mueve a Elías para poner un límite, de manera violenta, pero es la única salida ante la falta de referentes “otros” para romper con el ciclo vicioso del abuso.

Antón no era un padre era un héroe para un gran otro que le demanda bondad, obediencia, paz, atención y salvación, salvación para el otro, pero no salvación para sí, sus relaciones y su ejercicio para la estructuración de su hijo. Ahí no había un padre, no había tampoco una representación de la ley, incluso, no había un cumplimiento.

Los tres ámbitos de la función padre que hemos recorrido en este trabajo son: la diferencia, la representación de la ley y la salida a la cultura. Ninguno de esos fue posible con Antón. Y, aunque de manera muy fallida, Christian invita a poner un alto, si no con la norma escolar o con la ley del Estado, sí con actos agresivos y violentos, que no se justifican, pero que sí invitan a la reflexión. Christian muestra la diferencia de la absoluta bondad de Antón. Y la diferencia posibilita la subjetividad.

La función de Christian solo es un tropo para mostrar que un agente disruptivo puede ser posibilitador, queda claro que no hay que pensar en una función padre en plenitud, pero esos encuentros de diferencia y terceridad, se constituyen nociones ordenadoras para el sujeto, siempre fallidas, siempre en falta, siempre con arrojo hacia la búsqueda.

Carol Rambo, en su artículo Múltiples reflexiones sobre el abuso sexual infantil: Un argumento para una narración en capas (Rambo, 2019) describe cómo, en la muerte de un perrito, encuentra la diferencia que le posibilita la vida; le permite ver que la muerte es algo que a ella también le puede pasar, ante una madre con retraso mental y un padre psicótico que la abusan física y sexualmente de manera constante. Así como un perrito muerto representó un encuentro con la muerte y eso le posibilitó encontrar formas de vivir, así de sorpresiva es la cultura que, de manera constante, propone espacios simbólicos para los encuentros que nos constituyen en nuestra subjetividad.

Referencias

- Bier, S. (Dirección). (2010). *En un mundo mejor* [Película].
- Bleichmar, H. B. (1980). *Introducción al estudio de las perversiones, La teoría del Edipo en Freud y Lacan*. Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Dor, J. (1998). *El Padre y su función en Psicoanálisis*. Ediciones Nueva Visión SAIC.

- Fabelo, R. (1 de marzo de 2012). Macguffin007. Obtenido de Manifiesto Dogma 95: <https://macguffin007.com/2012/03/01/manifiesto-dogma-95/>
- Fellini, F. (Dirección). (1954). *La strada* [Película].
- Freud, S. (2020). *La interpretación de los sueños*. En S. Freud, Volumen IV, Obras Completas de Freud (pág. 211). BLacan, J. (2009). Escritos I. Siglo XXI.
- Rambo, C. (2019). Múltiples reflexiones sobre el abuso sexual infantil: Un argumento para una narración en capas. En S. Benard, *Autoetnografía, una metodología cualitativa* (págs. 123-154). UAA y Colsan.
- Rossellini, R. (Dirección). (1945). *Roma, città aperta* [Película].
- Truffaut, F. (Dirección). (1959). *400 golpes* [Película].

Capítulo 2

La función del nombre en la constitución de la masculinidad en el adolescente

Emma Guadalupe Pérez Marentes

Estela Reveles Rodríguez

Alma Minerva Moreno Puente

<https://doi.org/10.61728/AE20253448>



Introducción

La presente investigación nace de la práctica clínica pública y privada, ya que es en el encuentro con el otro donde surge el deseo de entender y comprender el inconsciente que no se revela fácilmente. Al realizar mi servicio social en un Centro de Intervención y Servicios Psicológicos de la Unidad Académica de Psicología (CISP), alguno de mis asesores, por aquellos años, me hizo llegar un formato de entrevista clínica infantil. Al estudiarlo a detalle, me di cuenta de que parte de lo que se indicaba explorar en el infante era su nombre y en torno a este se desataron muchas interrogantes, como: ¿quién lo eligió?, ¿fue papá, fue mamá u otra persona?; ¿el hijo sabía lo que significaba su nombre o la razón por la que le fue asignado?; ¿tenía apodos y cuáles eran? Estas y otras interrogantes crecieron a partir de indagar sobre el origen del nombre de esa persona que tenía frente a mí.

Con el pasar de los años, identifiqué una constante al hablar con propios y ajenos sobre el origen de su nombre, en cada uno de ellos, el nombre contaba una historia que tenía mucho que ver con su portador; era como si el nombre les proporcionara características únicas que tenían su origen en la persona que los nombró. En muchas ocasiones, el poseedor de ese nombre había logrado dotar a su nombre propio con características que le permitían recrearse mediante este. Justo esta característica es la que aún atrae mi atención y cuando tuve la oportunidad de observar en un adolescente la tarea de constituir su masculinidad mediante la carga inconsciente y el significante de su nombre, no dudé en ahondar más en ello.

El tema me parece interesante y pertinente porque en la literatura psicoanalítica no se ha ahondado en gran cantidad; por lo tanto, considero viable retomarlo en esta investigación. Socialmente, contribuye a analizar la formación y consolidación de la identidad en el proceso evolutivo y del desarrollo del adolescente, cómo la función del nombre propio replantea el devenir de la masculinidad, propiciando y generando

nuevos estereotipos masculinos que no pongan en riesgo su integridad física y emocional al constituirse como varones. Como sustentan Oliveira, Bolaños y Ferreira (2020) respecto al nombre y a la adolescencia:

Consideramos que en el psicoanálisis el tema de la identificación y, por consiguiente, del encuentro con el otro, es decisivo en el proceso de construcción de sí, no pudiéndose olvidar la importancia del nombre propio y de las creaciones de nombre que aparecen en la adolescencia (apodos, renombramientos, cambios de nombre) en este proceso. De igual forma, cuando es posible la traducción, es necesario que se respete el nombre propio. Al recibir un nombre, el niño recibe la marca que lo diferencia de todas las cosas y personas en el mundo. Esta marca tiene la historia familiar; por lo tanto, un nombre siempre es histórico, se inscribe en la cultura y es atravesado por los deseos inconscientes (p. 136).

El enfoque freudiano-lacaniano permite desarrollar el análisis del tema central del presente trabajo, ya que es importante considerar que, justo en la adolescencia, el proceso de identificación se realiza a partir de nombrar y ser nombrado. Esta investigación pretende generar aportaciones teórico-clínicas que sirvan como base para enriquecer exploraciones posteriores, sin dejar de lado que cada individuo posee una historia de vida y la posibilidad de resignificarse en su particularidad.

Problematización

La revolución incitada por los desarrollos científicos, tecnológicos y culturales de nuestra época conlleva la necesidad de plantearse de manera distinta los abordajes dentro de la práctica de la psicoterapia; uno de estos temas es el que llamó mi atención, la masculinidad. Al respecto de este tema, Bleichmar (2009) refiere que el psicoanálisis tiene una deuda clínica y ética con los hombres; esto es por haber interpretado sus fantasmas de masculinización como fantasmas homosexuales. “Nadie puede ser en el inconsciente lo opuesto a aquellos que en la conciencia, ninguna fantasía puede ser interpretada como si diera cuenta de otro que no reconoce ser” (pp. 13-14).

Actualmente, la masculinidad es un tema que se encuentra en boga, no solo para el psicoanálisis, sino también para otras áreas del conoci-

miento; tal vez se está generando un movimiento científico y cultural que permita a los varones encontrar una nueva significación al significante de la masculinidad a través del lenguaje. Cultura, tradición, procesos de pensamiento y cuanto involucre al lenguaje es parte fundamental de la Constitución de la masculinidad; las diferencias biológicas no son por sí mismas fundamento angular para construir la identidad; lo biológico va de la mano con lo cultural, lo simbólico, lo psicológico y social. La masculinidad en nuestra sociedad se conceptualiza como una serie de requisitos que debe reunir el varón para considerarse masculino, reunir estos requisitos devienen en masculinidad y enmarca el comportamiento del varón; para Connell (1987-1998 citado en Careaga y Cruz 2006) respecto a la masculinidad refiere que es un proceso de relación entre estructuras sociales y las prácticas que estas estructuras sociales posibilitan, en tal caso y aún en nuestro siglo esta aportación tiene un sentido vigente; ya que podemos observar en la cotidianidad que estructuras sociales como las del ámbito productivo, social, de poder y son estándares por los que se rige el comportamiento del varón; sin embargo se tomaran en cuenta privilegiadamente la pulsiones, estas últimas indudablemente ponen sobre la lupa el abordaje de la situación a considerar en la presente investigación.

Si bien en el trayecto de la práctica clínica es frecuente encontrar a pacientes con problemas a la hora de identificarse, esto es en los chicos que tienen once años y un poco más, es decir, en los púberes y adolescentes como tal, a los que Blos (1993) refiere que se encuentran en una regresión pulsional y yoice hacia etapas pregenitales y preedípicas que constituye la característica psicológica de los adolescentes. Mismos que buscan en un segundo tiempo la virilidad y, por ende, para ello la figura paterna real o simbólica en el orden de los tres registros planteados por Lacan, en donde, mediante la metáfora paterna, el hijo logrará la significación que le permita devenir en masculino.

Estos procesos se complicaron ante la falta de contacto con sus pares y otras figuras significativas dentro del entorno inmediato que le permita separarse de las figuras originarias para re-significarse y lograr la identificación. Se complica derivado del confinamiento establecido a razón de la pandemia que afecto considerablemente a nuestro estado ya que no

les permite a los adolescentes la interacción con sus pares u otras figuras como maestros, etc. Que les facilite este proceso de metamorfosis en el que se encuentran inmersos y en donde los otros son tan importantes para la separación del hijo respecto al sistema de normas y creencias propio de su familia de origen.

- En la literatura psicoanalítica se hace referencia al lenguaje, ya que es a través de este que el sujeto se vuelve parte de algo, es a través de este que el sujeto se puede significar; es entonces una posibilidad que permite la identificación en el sujeto, ya que, a decir de Bleichmar y Leiberman (1997), el hombre nace, pues, en un universo que habla, en un universo de lenguaje. El solo hecho de ser nombrado lo introduce en el sistema lingüístico y este sistema lo transforma en un significante más de la cadena. Toda esta situación llama poderosamente mi atención y comienza la inquietud que me lleva a tratar de encontrar la respuesta a la siguiente interrogante
- ¿Cómo deviene la constitución de la masculinidad de un adolescente a partir del nombre propio?

Objetivo general

Analizar cómo deviene la masculinidad en el caso de un adolescente a partir de la significación de su nombre propio.

Objetivos particulares

- Investigar cómo el significado del significante del nombre propio puede lograr la carga simbólica necesaria para lograr la identificación en un adolescente.
- Analizar la carga simbólica y significación del nombre propio del adolescente en la constitución de su masculinidad.

Tipo de investigación y descripción del sujeto

La metodología cualitativa es la utilizada para lograr el propósito planteado, ya que permite indagar en situaciones naturales con el objetivo

de dar sentido e interpretación a los fenómenos que se podrán observar a través del estudio, uso y recolección de material debidamente ordenado en la historia clínica. El tipo de estudio es interpretativo y consta de la recolección de datos mediante la elaboración de la historia clínica y psicodinámica, con los datos que permiten la entrevista directa con el sujeto, la observación directa del paciente en el setting analítico, así como la invaluable aportación que tiene la observación y análisis de la transferencia y donde el conflicto del sujeto se centra en la necesidad de construir su masculinidad. La faena es ardua y, para facilitarla, es importante distinguir las categorías de análisis e indicadores que nos permitirán un mejor manejo de los conceptos en juego para consolidar las conclusiones.

Categoría: adolescencia

Es el proceso de transición psicológica y social donde se busca la asimilación del cuerpo, de las funciones de este, así como la re-creación de la identidad. Es en la adolescencia donde los jóvenes eligen nuevos modelos de identificación (Dolto, 1992).

Indicador: identificación

Proceso mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el mundo de este. La personalidad aquí se construye y se diferencia mediante una serie de identificaciones (Laplanche, 2004). En suma, la identidad no busca abolir las identificaciones pasadas, busca reestructurarlas mediante la configuración de un nuevo repertorio a través de agregar nuevos elementos que logran la constitución de la identidad reorganizando las identificaciones que se tenían en torno a los padres o figuras sustitutas de ellos.

Categoría: masculinidad

Construcción psicosocial, expresada en individuos a manera de conductas ya establecidas, convirtiéndose estas en representaciones mentales que pueden ser modificadas mediante el análisis de sus formas inconscientes,

meramente simbólicas o de representación de deseos y necesidades humanas que van mucho más allá del hecho de ser solo hombre. Los grupos sociales han articulado parámetros que incluyen emociones, actitudes, fantasías y hasta el desarrollo diferencial de habilidades, fijando estos desempeños de género en razón a las diferencias biológicas anatómicas (Burin y Meler 2006).

Indicador: constitución

El proceso de pensamiento y cuanto involucre al lenguaje es parte de la constitución de la masculinidad; para esto, la socialización de género cobra una profunda importancia a la hora de hacerse “hombre”. La constitución de la masculinidad como objeto de estudio busca reflexionar respecto a cómo es que los hombres llegan a ser hombres, a constituirse masculinos.

Categoría: la función del nombre propio

Para un sujeto, el nombre adquiere una función importante, ya que el sujeto nace en un universo que habla, nace, pues, en el lenguaje, y el solo hecho de ser nombrado lo introduce en el sistema lingüístico y este sistema lo transforma en un significante más de una cadena (Bleichmar y Leberman, 1997).

Indicadores: designación

La única forma de designar a un sujeto en particular es a través de los significantes del lenguaje; un significante es lo que representa al sujeto para otro significante. Al producirse el significante en el campo de otro, el significante hace surgir al sujeto de su significación (Lacan, 1945).

Significante: Es lo que representa al sujeto para otro significante. Este significante es, pues, el significante por el cual todos los otros significantes representan al sujeto (Zelis, 2012); por lo tanto, el nombre es un significante, ya que su enunciación se iguala a su significación.

Los tres registros: dentro de la importancia de la figura paterna según Lacan se puede distinguir el orden de los tres registros de Lacan, estos son: lo simbólico, lo imaginario y lo real. Los tres esenciales para la rea-

lidad humana ya que durante el transitar en ellos el sujeto tiene que aparecer, esto se debe a que la triada cobra importancia respecto al lenguaje porque permite la constitución del sujeto mediante los tres registros. La importancia del padre en este momento es derivada de su capacidad del acto de nombrar, aunado a lo anterior, en los aportes freudianos, la función del padre es fundamental en el proceso de identificación, especialmente si es tomado en cuenta como aquel que enuncia a través del lenguaje.

Resultados y conclusiones

En nuestra época se ha vuelto cada vez más común hablar sobre temas que tienen que ver con la masculinidad, que si existen las nuevas masculinidades, que si conservan viejos modelos que tienen que ver con el machismo, etc. Actualmente, la masculinidad se encuentra en plena construcción; hoy en día, ser masculino tiene que ver con ser, por ejemplo, un padre involucrado con la crianza, con el trabajo colaborativo en el hogar, entre otras formas de involucrarse en relación con la mujer y la descendencia. Sin embargo, la masculinidad para nada tiene que ver con dar la impresión de ser un varón débil; más bien tiene que ver con estas características que se atribuyen a lo masculino, sin que eso tenga que ver con malos tratos hacia sí mismo o hacia los demás. Por tanto, considero que las siguientes puntualizaciones abarcan e ilustran las respuestas encontradas en la elaboración de mi trabajo de tesis y a continuación las presento:

La masculinidad en el varón cobra especial importancia ya que es parte de la identidad que va gestándose desde sus primeras interacciones e introyecciones con sus principales figuras de amor, recordemos que para ello es importante la manera en que el sujeto percibe a su padre y también en la forma en que la madre le dibuja a tan importante figura, así mismo en este proceso de identificación en donde se van adquiriendo las características que cada uno de los individuos construye para su propia identidad tiene que ver también con la figura materna que además del impacto del comportamiento de esta hacia el sujeto también es importante el discurso que lleva al individuo a crear una imagen paterna mediante la palabra de su madre.

El impacto del lenguaje es sin duda piedra angular en el proceso de constituirse como sujeto, el sujeto ya tiene una configuración aun antes de nacer, esa configuración existe desde que padre y madre conciben la idea de un hijo que viene en camino o incluso desde que en un remoto momento se planteó la posibilidad de maternidad y/o paternidad, en ese momento comenzó en el mundo interno de los padres la producción de características que su descendencia debe de tener u obtener al paso del tiempo.

Quién en algún punto de su historia no ha elegido un nombre, quién no ha pasado horas en la ardua búsqueda de la mejor opción para nombrar a alguien o algo; la búsqueda de ese conjunto de símbolos que expresen eso que en nuestro interior se decodifica es sin duda la acción más cotidiana en nuestras vidas, desde el nombre para un bebé que está en camino hasta nombrar un negocio o una mascota, cuantos no contamos con apodos desagradables o cariñosos que se han vuelto parte de nuestra historia.

La importancia del Nombre propio cobra especial relevancia para los adolescentes ya que es en esta etapa donde es importante pertenecer a “algo” podemos encontrar que el nombre con la carga inconsciente que se le confiere puede lograr a través de la resignificación la constitución de la masculinidad en el adolescente y apaciguar la necesidad de un sentido de pertenencia, el trayecto para lograrlo es todo un proceso en la aventura del adolescente; entonces la función del Nombre propio es sin duda una vía mediante la cual se puede acceder a la constitución de la masculinidad como parte de la identidad propia que le permita al adolescente adaptarse al medio social.

Es importante destacar que Laplanche (2004) refería que la identidad en la adolescencia es el “(...) proceso mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de este. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones” (p.184). Es el Nombre propio un aspecto que el sujeto puede transformar de acuerdo a una necesidad propia para después asimilarlo y así contribuir a una identidad propia con características entonces muy particulares que reestructura identificaciones pasadas y que en la adolescencia se vuelve prioritaria su transformación y reorganización de las identificaciones que se tenían en torno a los padres.

Concluyo que el nombre propio sí puede llevar a la constitución de la masculinidad, por lo tanto, coadyuvar a la consolidación de la identidad durante la adolescencia, ya que es importante destacar algunas características que, referente al nombre, se pueden considerar, tales como:

El nombre propio se refiere a la interpretación subjetiva, interna, que hace el sujeto de sí mismo y de su nombre como significado, influyendo así en construir y solidificar la identidad y el concepto del self. El significado y apropiación que se hace del nombre propio guarda una estrecha relación con la conformación psíquica y el comportamiento externo e interno del sujeto. El sujeto, antes de ser un hablante, es nombrado, narrado y descrito por los otros; es ya parte de una colectividad.

Un nombre propio no lleva consigo el sentido del objeto que nombra, implica algo como una marca, aplicada de alguna manera al objeto que nombra, superpuesta a él; por lo que el nombre no solo cumple en carácter de identificación, sino también de carácter distintivo. El nombre que proporcionan los padres ya lleva consigo un cúmulo de significantes porque está impregnado de características simbólicas y expectativas representativas que devienen de los progenitores.

Es decir, el nombre propio conlleva una serie de relaciones entre la persona que lo porta y la fuente de la cual proviene ese nombre. El nombre es una marca personal del individuo, que solo adquiere sentido cuando se refiere al grupo al cual pertenece, como es la familia. Es así como el nombre propio determina el lugar como individuo dentro del sistema familiar y el apellido es parte de la pertenencia a un grupo social. El nombre propio dota al sujeto de fuerza para hacer realidad una idea, un deseo que ha sido postergado y que va relacionado al material inconsciente del nombre aún antes de la procreación de un individuo.

Al nombre propio para hilarlo con respecto a la constitución de su masculinidad; es a partir de esa carga energética o expectativa que los padres asientan en los hijos lo que determina hasta la elección del nombre, no solo para darle una identidad legal, sino para ser nombrados y cobrar existencia ante ese Otro, que en la literatura lacaniana se prescribe como el significante. Este significante será punto crucial en la adquisición del significado del nombre propio; para un adolescente es esencial y trascendental el significado de su nombre.

Por último, considero que aún existen aspectos en torno al Nombre propio que se pueden continuar explorando puesto que otorgarían importantes aportaciones teórico-prácticas desde la postura psicoanalítica, para la comprensión de la historia de vida, la identidad, la conformación psíquica y el devenir de la masculinidad, aunque también agregaría, el devenir de la feminidad en el caso de la mujer.

Referencias

- Bleichmar, N. y Leiberman, C. (1997). *El psicoanálisis después de Freud*. Paidós.
- Bleichmar, S. (2009). *Paradojas de la sexualidad masculina*. Paidós.
- Blos, P. (1981). *La transición adolescente*. Amorrortu.
- Burin, M. y Meler, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad Masculina*. Paidós.
- De Oliveira Moreira, J., Bolaños, D. F. y Ferreira Rodrigues, B. Nombre propio, nombre sustituto y apodos: la adolescencia entre el yo y el otro. *Revista Affectio Societatis*, Vol. 17, N.º 33, julio-diciembre de 2020 Art. #6 (pp. 133-155) *Departamento de Psicoanálisis*, Universidad de Antioquia Medellín, Colombia. Obtenido de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/affectiosocietatis/article/view/344831>
- Dolto, F (1992). *La causa de los adolescentes*. Seix Barral.
- Lacan, J. (1953). *Conferencia Lo simbólico, lo imaginario y lo real*. Obtenido de: <https://www.lacanerafreudiana.com.ar/2.5.1.4%20%20LO%20SIMB,%20LO%20IMAG%20Y%20LO%20REAL,%201953..pdf>
- Lacan, J. (2005). *Escritos de Jacques Lacan*. Tomo 1. 23 Edición. Siglo XXI EDITORES S.A de C.V. en español Obtenido de: <https://www.bibliopsi.org/docs/lacan/33%20Los%20Escritos%20de%20Jacques%20Lacan.pdf>
- Lacan, J. (2005). *Los nombres del padre*. 1ra edición. Paidós. Obtenido de: <https://www.bibliopsi.org/docs/lacan/Lacan-De-Los-Nombres-Del-Padre-Paidos.pdf>
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (2004). *Diccionario de Psicoanálisis*. Paidós. Tomado de: <https://www.bibliopsi.org/docs/guia/diccionario-de-psicoanalisis-laplanche-y-pontalis.pdf>

- Ramírez Rodríguez, J. C. (2006). Debates sobre masculinidades. Careaga, G. y Cruz Sierra, S. (coordinadores). ¿Y eso de la masculinidad? Apuntes para una discusión. (pp. 31-57). *Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. Universidad nacional autónoma de México.
- Zelis, O.P. (2012). *Aportes de Peirce a la función del nombre en psicoanálisis*. V Jornadas “Peirce en Argentina”. Obtenido de: <https://xdoc.mx/documents/aportes-de-peirce-a-la-funcion-del-nombre-en-el-psicoanalisis-5c5f33ba405ff>

Capítulo 3

Leer, escribir y reescribir cuentos de tradición infantil; ¿no es puro cuento!

*Lyric Bañuelos Flores
Juan Antonio Tarango Rodríguez
Jaira Lizeth Barragán García*

<https://doi.org/10.61728/AE20253455>



Introducción

Actualmente en las aulas escolares se siguen llevando a cabo prácticas docentes repetitivas, antiguas, en torno a la enseñanza de la lectura y escritura, quizá porque se utilizan los mismos métodos de enseñanza que aplican los profesores que fueron parte de la formación académica de cada ser humano. Es razonable que los docentes se actualicen, documenten y lleven a cabo de la mejor manera su quehacer para lograr que los estudiantes sean seres críticos, pensantes, capaces de resolver problemas y se consoliden los aprendizajes esperados.

Existen diversos prejuicios al momento de cómo enseñar a leer, escribir y, sobre todo, en la revisión de textos; esto ha llevado a repensar cuál es la mejor manera para llevar a cabo este importante proceso. Este documento, fundamentado en la didáctica de la lectura y escritura, se desarrolló a través de un proyecto de producción e interpretación de textos, en el que los alumnos realizaron sesiones de lectura de textos de tradición infantil y reescritura de un cuento tradicional.

Este trabajo trata sobre la formación de lectores y escritores mediante lecturas de cuentos tradicionales, en particular la revisión del texto. Se reescribe una versión de Blancanieves centrada en el personaje malvado: la madrastra. El trabajo da cuenta del desarrollo de un proyecto de producción e interpretación de textos que implica lectura y escritura a través de la docente.

La lectura en voz alta a través de la maestra permite a los alumnos desarrollar quehaceres de lector: conocer el contenido de los textos, intercambiar reflexiones, impresiones y argumentos que repercuten en la diversidad de interpretaciones que hacen los niños de los cuentos tradicionales. En la escritura de un cuento tradicional desarrollan quehaceres de escritor que les implican acciones como verificar, modificar, revisar y justificar lo que se lee y se escribe para comunicarlo.

Cultura escrita, la problemática en la escuela primaria

De acuerdo con cifras oficiales, más de 90 % de la población mexicana se encuentra alfabetizada (Instituto Nacional de Geografía e Informática –INEGI–, 2006), es decir, sabe leer y escribir gracias a que la Educación Básica ha cumplido con relativo éxito la enseñanza del código de lectoescritura (p. 27). Cabe mencionar que este estudio demuestra el porcentaje de la población que sabe leer y escribir, pero no señala si realmente las personas son capaces de interpretar y comprender los textos.

Díaz Barriga (1996) señala que “muchos alumnos, incluso los que ingresan a niveles superiores, leen y escriben de manera deficiente” (como se citó en Franco, 2018, p. 27). La preocupación latente dentro de las aulas escolares radica principalmente en que el alumno lea y escriba, dejando a un lado si realmente le otorga significado a los textos, los comprende o logra interpretarlos.

Este panorama preocupante ha sido confirmado por evaluaciones recientes, por ejemplo, las realizadas por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) con la prueba PISA o el Examen de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En este sentido, las investigaciones realizadas por el INEE (2006 a, b, 2007), a través de la prueba EXCALE, muestran que 63 % de los alumnos de sexto de primaria, 43 % de tercero y 56 % de tercero de secundaria tienen competencias de escritura por debajo del mínimo esperado, en especial sobre tipos de discurso y funciones del texto (p. 27). Es importante que los docentes realicen una introspección hacia su práctica y reflexionen si realmente están implementando situaciones de aprendizaje fructíferas, si los conocimientos que van adquiriendo los alumnos son reales, porque las estadísticas de diversos estudios han demostrado que los saberes de los niños están por debajo de los estándares esperados. Los resultados reflejan mayores deficiencias particularmente en estrategias textuales (coherencia, integración textual y manejo efectivo de estructuras textuales) y convencionalidades de la lengua (cohesión, consistencia entre género y número, ortografía, puntuación y segmentación) (INEE, 2007). Además de los resultados reportados en los estudios del INEE, otras investigaciones nacionales

constatan que los estudiantes tienen deficiencias en los rubros de conocimientos semánticos, sintácticos y pragmáticos necesarios en el proceso de expresión escrita (p. 18).

Se requiere que dentro de la comunidad escolar se implementen y diseñen espacios donde los alumnos se desarrollen como seres capaces de buscar información, para dar respuesta a inquietudes, para rectificar alguna idea o resolver problemas, para formar alumnos. Lerner (2001), menciona que “enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto” (p.1). Esto va más allá, no solo se requiere aprender a leer, sino identificar la lectura en el aspecto literal e interpretativo, puesto que la enseñanza de la lectura dentro de la educación básica constituye un papel difícil pero que trasciende suficientemente a la alfabetización en sentido preciso.

Lerner (2003), menciona que:

(...) para que los alumnos puedan ejercer como lectores autónomos en la clase, es necesario tejer una delicada trama didáctica, que contempla la creación y sostenimiento de –por lo menos, las siguientes condiciones:

- Otorgar a los alumnos cierto poder sobre el tiempo didáctico e instalarlos en la duración.
- Favorecer la construcción de una memoria de la clase y la participación de los niños en dicha construcción.
- Distribuir las funciones del docente y los alumnos de tal modo que estos últimos puedan asumir la responsabilidad de comprender y de validar sus interpretaciones, que tengan la oportunidad de construir los conocimientos y estrategias necesarios para hacerlo.
- Articular el trabajo colectivo, grupal e individual de tal modo que todos los alumnos puedan beneficiarse con los aspectos productivos de la interacción cognitiva al mismo tiempo que asumen la responsabilidad del proyecto de aprendizaje y, en particular, la responsabilidad de comprender lo que leen. (p. 3)

La enseñanza de la lectura y escritura se realiza por medio de distintas situaciones de aprendizaje que son practicadas fundamentalmente en el entorno escolar. Lerner (2002) refiere que “para formar lectores autónomos en el marco de la institución escolar, no alcanza con modificar

los contenidos de la enseñanza” (p. 1). Es decir: es necesario que se diseñen condiciones didácticas que permitan que los alumnos asuman responsabilidad en torno a la lectura y escritura.

Modalidad de trabajo. Proyecto didáctico

Castedo (1995) propone trabajar en las aulas escolares proyectos didácticos para la enseñanza y práctica de la lectura y la escritura; estos consisten en seguir una secuencia didáctica con el propósito de obtener un producto tangible. El proceso se describe de la siguiente manera:

- Plantear problemas. Es decir, plantear una situación para la cual los niños no poseen todos los conocimientos ni todas las estrategias necesarias para poder resolverlo íntegramente. Su resolución genera la necesidad de coordinar o resignificar conocimientos anteriores, construir nuevos conocimientos y desarrollar estrategias.
- Organizar proyectos de producción de textos reales en contextos reales. Un proyecto de producción de un texto real en un contexto de comunicación real es nuestra unidad de trabajo pedagógico. Es decir, el conjunto de situaciones durante las cuales el docente tiene posibilidad de enseñar y los niños tienen posibilidad de aprender los contenidos seleccionados.
- Seleccionar la mayor variedad posible de textos a fin de que el docente tenga oportunidad de enseñar y los niños tengan oportunidad de aprender la mayor cantidad de contenidos y la reformulación de estos en diferentes contextos lingüísticos y comunicacionales.
- Generar situaciones pedagógicas que contemplen la posibilidad de aproximaciones sucesivas a los contenidos lingüísticos. En un doble sentido: a lo largo de la escolaridad, volviendo sobre los mismos problemas para resignificarlos y en el interior de un proyecto porque es posible pensar un texto, proyectarlo, escribir y reescribir varias veces.
- Generar situaciones pedagógicas donde resulte necesario que los niños expliciten sus competencias lingüísticas y comunicativas, donde puedan confrontarlas con las ideas de otros niños, del docente y de modelos textuales para transformarlas en otras más próximas a la convencionalidad de los textos. Una situación de enseñanza debe

incluir también la elaboración de certezas colectivas que constituyen trabajos de sistematización de conocimientos compartidos (p. 9).

Por medio de los proyectos didácticos, la enseñanza resulta ser favorable para los estudiantes; ya que a través de los espacios que se diseñan para que el niño desarrolle los quehaceres del lector y escritor, permite que sean parte del proyecto desde el primer momento, asuman responsabilidades, tomen decisiones y resuelvan problemas.

En el transcurso del proyecto los niños se encuentran inmersos de principio a fin, tomando decisiones y resolviendo problemas, en conjunto con la maestra, en torno a las situaciones de aprendizaje que se llevarán a cabo. La lectura en voz alta por la maestra permite a los niños conocer el contenido de los textos; el intercambio de reflexiones, impresiones y argumentos repercute en la diversidad de interpretaciones que hacen los alumnos. Les implica tomar decisiones: verificar, modificar, revisar y justificar las interpretaciones. Volver al texto, releer el contenido y expresividad de las palabras.

Nace un proyecto. “Los personajes malvados de los cuentos tradicionales”

Este proyecto fue aplicado en alumnos de cuarto grado que leen convencionalmente. El proyecto fue dividido en tres fases: previa, lectura y escritura; en cada una de ellas se desarrollaron diversas secuencias didácticas. En la etapa previa se puso en funcionamiento la biblioteca del aula, con el propósito de que los niños pudieran explorar, conocer y agendar sus futuras lecturas en colectivo.

En la segunda fase se leyeron cinco cuentos tradicionales con personajes malvados (Blancanieves, Bella Durmiente, Sirenita, Rapunzel, Hansel y Gretel). La maestra leyó para los niños en voz alta, en estas situaciones, no solo se leyeron cuentos nuevos, sino que también se leyeron narraciones ya conocidas por los alumnos. Mientras se desarrollaban las lecturas se discutió, cada vez con mayor profundidad, estableciendo relaciones entre los textos leídos. Se desarrollaron, simultáneamente, situaciones de relectura y lectura intensiva de estos cuentos, con el pro-

pósito de que los niños reafirmaran su interpretación. Al trabajar estas condiciones didácticas, los alumnos tuvieron oportunidad de acercarse a los textos literarios tradicionales.

Los alumnos son capaces de hacer anticipaciones, interpretaciones e hipótesis de lo que pudiera contener una nueva versión de un escrito. Con ayuda de la lectura a través de la maestra, se fueron apropiando de los quehaceres del lector y escritor, para formarse como lectores y escritores críticos, libres de elegir y expresar sus propias interpretaciones. Esto con el fin de que lo utilicen en la vida cotidiana.

En el momento de la intertextualidad, los estudiantes tuvieron oportunidad de intercambiar ideas y discutían las interpretaciones diferentes que tenían. Para hacer cambiar a los otros de opinión, recurrían a la versión original para releer y comprobar sus aportaciones. La relectura por la maestra generó que los niños no solo se percataran de las palabras, sino que identificaban y precisaban sus interpretaciones. La expresividad de las palabras que encontraron muestra que los niños fueron creándose como lectores críticos y libres de expresar sus reflexiones, capaces de defender sus puntos de vista y aclarar dudas sobre lo leído. Una vez que los alumnos identificarán la relación entre los personajes malvados de los cuentos tradicionales, se realizó un punteo con el propósito de organizar la información en un diagrama y conservar una memoria de lo construido en colectivo.

Para comenzar a planificar lo que se pretendía escribir, se contempló como un factor esencial el diagrama de relaciones, porque en la nueva reescritura se debían conservar aspectos importantes para no perder la esencia y la belleza de la versión original. En colectivo se tomaban decisiones sobre el contenido y la manera de escribir la historia, sin perder de vista el propósito comunicativo, didáctico y a los destinatarios.

Esto es particularmente fundamental cuando lo que se intenta es la escritura de una nueva versión de un cuento ya existente. Dado que la historia ya está “inventada”, el desafío consiste en resolver de qué manera se la relata. En este proceso es útil volver a los textos fuente con la intención de analizar el modo en que se dice lo que se dice (Castedo, 2008, p. 17).

En el momento de textualizar lo planificado, los alumnos hicieron uso de diferentes estrategias discursivas, como la coherencia de los tiempos

verbales; analizaron cuál conector gramatical sonaba mejor mientras relataban su cuento. “En el segundo ciclo, los alumnos prueban y desarrollan estas estrategias discursivas mientras cuentan cuentos o novelas de sus autores favoritos o crean sus propios cuentos” (2004, p. 698). Además, volvían a la toma de notas, leía y releía la versión original, para corroborar sus interpretaciones y verificar si no se estaba perdiendo la esencia.

En la primera revisión general, los alumnos hicieron uso de sus conocimientos previos para identificar en dónde había problemas en la escritura. Los principales errores que observaron fue la ausencia de mayúsculas, puntos y comas. Conforme se iba avanzando en la revisión, los alumnos notaban otros aspectos que eran importantes revisar, como los signos de interrogación, admiración y el espaciado entre los párrafos, porque recurrieron a la versión original cuando había dudas y era ahí el momento en el que notaban que faltaban cosas que no habían contemplado desde la textualización.

En la segunda revisión en colectivo, la maestra compartió algunos fragmentos en voz alta, con el propósito de que los alumnos notaran algo raro en su lectura y en la reescritura. Después de que la maestra compartió el segundo pasaje, los estudiantes mencionaron que algunas palabras no estaban bien pronunciadas, como la palabra “pais” (sin acento).

En este momento hicieron uso de sus conocimientos previos para justificar por qué las palabras no estaban bien y qué era lo que hacía falta. Fueron recordando que era necesario identificar la sílaba tónica; los alumnos mencionaron que era importante ver en qué parte de la palabra “sonaba fuerte” para poder acentuar de manera correcta las palabras.

Particularmente los niños mostraban dificultad para identificar la letra que debía ser acentuada, es por eso, que en este momento los niños trabajaron en pequeños equipos para que se pudieran apoyar unos con otros. Hicieron uso de materiales de consulta proporcionados por la maestra. Las palabras se corrigieron de acuerdo con lo que los alumnos señalaron, se desarrollaron como revisores de su propio escrito para cumplir el propósito comunicativo: compartirlo con otros.

Referencias

- Castedo, M. L. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y vida*, 16. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (pp. 1-6). Fondo de cultura económica. <https://newz33pre-escolar.files.wordpress.com/2019/10/leer-y-escribir-en-laescuela-de-lia-lerner-2001-compressed.pdf>
- Castedo, M. L. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares* (Doctoral dissertation, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1612/te.1612.pdf>
- Castedo, M. (2008). *El mundo de las brujas* (1er. y 2do. año): Prácticas del lenguaje. Proyecto: Seguir un personaje. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1176/pm.1176.pdf>
- Jiménez Franco, V., Zúñiga García, M., Albarrán Díaz, C. D., Rojas Drummond, S., Guzmán Tinajero, C. K., & Hernández Carrillo, F. B. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D403-1.pdf>
- Zamudio Mesa, C. (2011). *La revisión de textos en el aula. Una guía para el maestro*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D404.pdf>

Capítulo **4**

Las reacciones psicológicas por la pandemia de COVID-19 expresadas a través del dibujo en niños

*María del Carmen Manzo Chávez
Ileri Yunuén Vázquez García*

<https://doi.org/10.61728/AE20253462>



Resumen

Hace tres años que se declaró la pandemia por COVID-19 y el confinamiento como medida sanitaria. En el caso de los niños, la suspensión de sus actividades y el cambio en las dinámicas de vida y familiar, ocasionaron una serie de reacciones y padecimientos psicológicos, que llevaron a los niños a terapia. La presente investigación con enfoque cualitativo y alcance descriptivo, tuvo como objetivo describir las reacciones psicológicas por la pandemia por COVID-19 expresadas a través del dibujo en niños. Se trabajó con 22 participantes, siendo 13 hombres y 9 mujeres, entre los 5 y 11 años de edad, a partir del estudio de caso, siendo los instrumentos de recolección de datos, la entrevista, el Test del dibujo libre, el cuadernillo “El COVID-19 y yo: ¿cómo me siento?” (Tooltoys, 2020), los reportes de las sesiones y dibujos realizados en las sesiones. Se encontró que los participantes incrementaron el recurso del dibujo en las sesiones durante y después del confinamiento sin importar la edad. A través de este recurso expresaron miedo, ansiedad, tristeza, depresión y la situación personal y de salud que estaban viviendo por la pandemia, como por ejemplo despedirse de algún familiar fallecido por COVID-19 con un dibujo o el deseo de ver a sus amigos. Generalmente los niños acompañaban los dibujos con una historia. Por lo tanto, el dibujo fue un medio de expresión y ajuste de las emociones en los niños durante la pandemia, por lo que su valor como recurso terapéutico es invaluable.

Introducción

En diciembre de 2019 se inicia en China la pandemia global por COVID-19 que, hasta mediados del mes de abril, ha dejado a nivel mundial 676 609 955 personas contagiadas y 6 881 955 fallecimientos (Universidad de Medicina Johns Hopkins, 2023). El país con mayor índice de contagios es Estados Unidos con 103 804 263 casos y 1 123 836 per-

sonas fallecidas, y el país con el menor índice de contagios es Yemen, con 11 945 casos y 2159 fallecimientos (Universidad de Medicina Johns Hopkins, 2023).

En el caso de México, el número de personas contagiadas asciende a 7 483 444 y 333 188 decesos (Universidad de Medicina Johns Hopkins, 2023), siendo la Ciudad de México la que tiene el mayor índice de contagios con 1 883 327 casos. Cabe mencionar que el 64 % de los casos de contagios se acumulan en la Ciudad de México, Estado de México, Nuevo León, Guanajuato, Jalisco, San Luis Potosí, Veracruz, Tabasco, Puebla y Sonora. El COVID – 19 se presenta más en mujeres que en hombres (53.5 % de contagios) y la mediana de edad es de 38 años. Respecto a Michoacán, se han presentado 117 451 casos y han fallecido 9052 personas (CONACYT, 2023).

En cuanto a la población infantil en México entre los 5 y 9 años, hay 97, 222 casos reportados y 0 fallecimientos; en la cohorte de 10 a 14 años se reportan 169 466 casos y 0 muertes (CONACYT, 2023).

La evolución de esta pandemia trajo consigo como medida sanitaria el confinamiento, es decir, la limitación o suspensión de actividades de primera necesidad, tales como desplazamientos a centros laborales, reducción del transporte de viajeros, cierre de locales de actividades culturales, artísticas, deportivas y similares; además, se suspendió la actividad escolar presencial para aproximadamente 138 billones de niños en todo el mundo (Sánchez, 2021). El confinamiento en el caso de México inició para toda la población en marzo de 2020, regresando de manera gradual a las actividades, siendo los niños y la población escolar los últimos en regresar en agosto de 2022 aproximadamente.

El confinamiento trajo consigo un cambio radical en la dinámica de vida y los niños tuvieron que enfrentarse al aislamiento físico y social, las clases a distancia, cambios en la dinámica familiar, aprender diferentes formas de jugar, pero sobre todo a enfrentar una enfermedad desconocida que los puso en riesgo a ellos y a su familia. Sufrieron una serie de pérdidas reales y/o simbólicas como la pérdida de la salud, así como pérdidas sociales, lúdicas, de aprendizajes y las que trajo consigo la muerte de familiares. A su vez se suma la soledad, las dificultades para el aprendizaje remoto a través de internet y las alteraciones en la rutina.

Todo lo anterior fueron fuentes de estrés que experimentaron durante la pandemia y que además fueron factores que contraponen el bienestar mental y físico (Howard-Jones et al., 2021).

Es así que, ante tal situación, los niños se encontraron en una situación de mayor vulnerabilidad, ya que por sus características como la edad, sexo, estructura familiar, nivel educativo, origen étnico y condición física y/ o mental presentaron más riesgos de afectación psicológica.

Al respecto, la Asociación Nacional de Psicólogos Clínicos y Residentes Asociación Nacional de Psicólogos Clínicos y Residentes (ANPIR) (2020), estimaban que 1 de cada 4 niños que sufrieron aislamiento por COVID – 19 presentó síntomas depresivos y/o ansiedad. Del mismo modo mencionaban los efectos de la salud mental de las infancias cuando sean asociadas a factores psicológicos y sociales que trajo la pandemia. Heredia (2020), por su parte, menciona que lidiar con el sentimiento de frustración, aburrimiento, ansiedad o estrés, trajo consigo una respuesta de desesperanza, depresión o hasta enojo.

Por su parte, el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021), Sánchez (2021) y Gualdrón-Moncada (2022) reportan como reacciones psicológicas ante la pandemia por COVID-19 la dificultad para dormir, las pesadillas, problemas de apetito, dolor de cabeza, dolor de estómago, estar enojados o con miedo todo el tiempo, la pérdida de interés por sus compañeros, apego excesivo, competencia entre hermanos por la atención de los padres en casa, reacciones emocionales negativas, problemas de conducta. Asimismo, se presentaron síntomas de angustia como palpitaciones, hiperventilación y diarreas, asociados generalmente a procesos de somatización; así como rasgos de depresión con sentimientos de tristeza y abandono (Sánchez, 2021).

La psicopatología como consecuencia de la pandemia en la población infantil, reveló la necesidad de difundir métodos de contención, estrategias para enfrentar el estigma ante el contagio, guías para el manejo de estrés, guías sobre la formación y fortalecimiento de la resiliencia, material psicoeducativo para superar el desaliento, ansiedad, depresión, desesperanza, apatía, frustración, peligro e inestabilidad (Shultz et al, 2008, como se citó en Rodríguez, 2020), así como abrir espacios psicoterapéuticos para los niños afectados.

La psicoterapia infantil tiene como objetivo bajar los niveles de angustia que llevan a la presencia de sintomatología (Padilla, 2000). En la psicoterapia con niños, la herramienta fundamental es el juego; sin embargo, hay otras herramientas como el dibujo libre, el garabateo, el modelado, los cuentos, entre otras (Padilla, 2000). Siendo las principales el juego y el dibujo.

En el dibujo hay un tema libre, ya que, a través de él, el niño traslada su estado anímico al papel.

Las producciones gráficas en el dibujo constituyen un instrumento privilegiado para el abordaje y exploración de la personalidad infantil. Teniendo en cuenta su carácter lúdico y libre, posibilita una respuesta “espontánea”, que nos aproxima al inconsciente y a la imagen corporal del niño. (Stillitano, 2022, p. 1).

El dibujo es simbólico y permite la elaboración de conflictos psicológicos, además del establecimiento de la transferencia, comunicación y evaluación terapéutica del niño (Padilla, 2000; Stillitano, 2022). El dibujo como herramienta terapéutica tiene las siguientes características, según Padilla (2000):

- Se espera que dibuje por placer.
- De 18 meses a 2 años garabatea libremente.
- De los 2 a los 3 años, prueba en su dibujo herramientas diferentes: rotulador, acuarela, crayolas, colores, etcétera.
- Los dibujos de niños de 3 y 4 años son más elaborados en color, forma y contenido.
- Los dibujos de niños de 4 años en adelante, son dibujos elaborados y generalmente acompañados de una historia.

Por su parte, Widlöcher (como se citó en Stillitano, 2022), son cuatro los planos que se distinguen en el dibujo como herramienta terapéutica y que permiten interpretar la personalidad del niño:

- El valor expresivo, tiene que ver con las pautas formales, con el gesto gráfico mismo.
- El valor proyectivo, concibe al dibujo como una totalidad, que refleja un estilo y que refleja la personalidad en su conjunto.

- El valor narrativo que depende del tema del dibujo y se interpreta lo que el niño puede contar, y explicar de su dibujo, en relación a lo que determinó que eligiera un dibujo y no otro.
- El cuarto plano es el que surge del análisis psicoanalítico, el dibujo es uno de los medios que permite el acceso al inconsciente.

Por lo tanto, el dibujo es una herramienta de alto valor en el trabajo terapéutico con niños ya que es una forma sencilla y directa de expresión.

Método

El presente estudio tuvo un enfoque cualitativo y un alcance descriptivo, por lo que pretende describir una problemática de relevancia en el campo de la psicología.

El objetivo general fue describir las reacciones psicológicas por la pandemia por COVID-19 expresadas a través del dibujo en niños. Se trabajó con 22 participantes, siendo 13 hombres y 9 mujeres, entre los 5 y 11 años de edad, que cursaban la primaria en instituciones públicas y privadas. El escenario fue un consultorio privado de psicología, ubicado en la ciudad de Morelia, Michoacán, México. La investigación se realizó durante el periodo de pandemia (marzo del 2020 a octubre del 2022).

La técnica empleada fue el estudio de caso, siendo los instrumentos de recolección de datos la entrevista semiestructurada, el Test del dibujo libre de Wolff (revisado por Stillitano, 2022), el cuadernillo “El COVID-19 y yo: ¿cómo me siento?” (Tooltoys, 2020), los reportes de las sesiones y dibujos realizados en las sesiones clínicas. Respecto al cuadernillo “El COVID-19 y yo: ¿cómo me siento?” (Tooltoys, 2020), para este estudio solo se consideraron las actividades en las que se tenían que realizar dibujos.

En cuanto a las consideraciones éticas, se contó con el consentimiento informado por parte de los padres o tutores de los niños. Los datos fueron manejados de manera anónima y confidencial. Los casos se presentan con un número y una letra. El número corresponde al número del caso y la letra al género del niño (H, hombre, o M, mujer). La validez y confiabilidad del estudio se dio a partir de la triangulación por instrumentos

y triangulación por expertos. Los datos recolectados se codificaron y categorizaron, para posteriormente elaborar matrices y analizarlas a dos niveles (Hernández et al., 2010).

Resultados

Los resultados por categorías fueron los siguientes:

Categoría 1. Motivo de consulta

Para esta categoría se consideró el motivo manifiesto de la consulta, solicitud del tratamiento y referencia (en caso de haberla) en 3 momentos: antes de la pandemia y confinamiento, durante el confinamiento y regreso a actividades. Los resultados del primer momento se presentan en la tabla 1.

Tabla 1.

Motivo de consulta, solicitud y referencia del tratamiento antes de la pandemia y confinamiento (enero -marzo de 2020)

Caso	Edad	Motivo de consulta	Solicitud del tratamiento referencia
1 H	6 años	TDAH, Dificultades escolares	Padres
2 H	5 años	Problemas de conducta en la escuela	Escuela (sin condicionar)
3 H	6 años	Problemas de conducta en casa y escuela, dificultades en la socialización.	Padres
4 M	7 años	Ansiedad, dificultades familiares (divorcio de los padres)	Madre
5 M	10 años	Víctima de bullying en la escuela	Madre

Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse en la tabla 1, los motivos de consulta están relacionados con aspectos escolares y en un caso, el niño fue enviado por parte de la escuela a tratamiento.

En la tabla 2, se concentran los datos sobre el motivo de consulta, referencia y solicitud del tratamiento durante la pandemia y el confinamiento.

Tabla 2.

Motivo de consulta, solicitud y referencia del tratamiento durante la pandemia y confinamiento (junio 2020 – diciembre de 2021)

Caso	Edad	Motivo de consulta	Solicitud del tratamiento referencia
6 H	8 años	Problemas de conducta en la escuela y casa, ansiedad, dificultades escolares	Madrastra
7 H	6 años	Ansiedad, inseguridad, estrés, irritabilidad, “llorón”, padres separados	Madre
8 H	6 años	Dificultades escolares	Madre
9 H	7 años	Dificultades escolares	Madre
10 H	7 años	Dificultades escolares, estrés, angustia	Madre
11 M	11 años	Fobia a la lluvia, tristeza, miedo, ansiedad, dificultades con la mamá	Madre
12 M	8 años	Cambio de domicilio y escuela, matrimonio de la madre, nacimiento del hermano y celos hacia él, bajo rendimiento escolar, tristeza	Madre
13 M	6 años	Ansiedad, angustia, tristeza, insomnio, distracción, come mucho, dermatitis que con la ansiedad se aumentan los síntomas	Madre
14 M	6 años	Enuresis diurna, ansiedad, angustia	Madre
15 M	8 años	Apatía, rebeldía, llora por todo, se altera, cambios en la dinámica familiar por el confinamiento	Madre
16 M	8 años	Dificultades con la madre, celos hacia la hermana	Madre

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla anterior, los motivos de consulta que predominan son la ansiedad, problemas de conducta, y dificultades escolares, siendo la madre quien solicita el tratamiento. En este bloque no hubo referencias por parte de la escuela; esto puede estar relacionado a que los niños no asistían a clases de manera presencial.

En la tabla 3, se presentan los resultados sobre el motivo de consulta, solicitud y referencia del tratamiento durante el periodo de regreso a actividades de los niños. Ellos fueron de los últimos sectores de la población que se incorporaron a actividades presenciales.

Tabla 3.

Motivo de consulta, solicitud y referencia del tratamiento durante el periodo regreso a actividades (enero – octubre 2022)

Caso	Edad	Motivo de consulta	Referencia/solicitud del tratamiento
17 H	11 años	Conductas hipersexualizadas	Padres
18 H	5 años	Dificultades de aprendizaje y conducta, problemas de lenguaje, padre migrante	Escuela (condicionado)
19 H	5 años	TDAH	Escuela y madre
20 H	10 años	Tristeza, ansiedad, bajo rendimiento escolar	Madre
21 H	5 años	Abuso sexual	Padres
22 M	5 años	Dificultades de lenguaje, Ansiedad	Terapeuta de lenguaje

Fuente: elaboración propia.

En este bloque los motivos de consulta fueron variados y en 3 casos, los pacientes son referidos por instituciones escolares u otros profesionales.

Categoría 2. Situación del confinamiento y COVID-19

En esta categoría se describe de manera general la situación de los participantes durante el confinamiento, así como la presencia del COVID-19 en su familia. Los hallazgos se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Situación del confinamiento y COVID-19

Caso	Situación del confinamiento	COVID-19
1 H	Madre trabajando en línea. No le gustaban las clases en línea.	Se contagió toda su familia menos él
2 H	Padres trabajando en línea. Se confinaron de manera rigurosa. El niño solo salía a terapia. Miedo al contagio. No le gustaban las clases en línea. Embarazo de la madre.	Toda la familia se contagió.
3 H	Confinamiento parcial. Padres siguieron trabajando. Niños al cuidado de abuelos. No le gustaban las clases en línea.	Sin contagios el paciente y su familia nuclear. Muerte del abuelo materno por COVID.
4 M	Padres siguieron trabajando en presencial. Niña al cuidado del abuelo paterno. No le gustaban las clases en línea.	Sin contagios
5 M	Padres trabajo en presencial. Niña al cuidado de niñeras. Si le gustaban las clases en presencial.	Sin contagios.
6 H	Padre en trabajo presencial. Cambios en la dinámica familiar por motivos de divorcio, se va a vivir con su mamá. A cargo de niñeras. No le gustaban las clases en línea.	Madre contagiada.
7 H	Padres trabajando en línea. Le gustaban las clases en línea. Nacimiento de hermano.	Sin contagios él y su familia nuclear. Muerte del abuelo paterno por COVID.
8 H	Padres trabajando en línea. Le gustaban las clases en línea.	Sin contagios
9 H	Padres trabajando en línea. Le gustaban las clases en línea.	Sin contagios
10 H	Padres trabajando en línea. Le gustaban las clases en línea.	Sin contagios
11 M	Madre trabajando en presencial. Al cuidado de la abuela materna. Le gustaban las clases en línea. Se perdió su graduación de la escuela.	Sin contagios
12 M	Cambios radicales en la dinámica familiar. Nacimiento de hermano. No le gustaban las clases en línea. Al cuidado de abuelastros. Padres trabajando en presencial.	Sin contagios

Caso	Situación del confinamiento	COVID-19
13 M	Madre trabajando en línea. Sin dificultades en las clases en línea.	Toda la familia se contagió.
14 M	Padres trabajando en presencial. Niña al cuidado de niñera, contrataron apoyo para las clases y tareas. No le gustaban las clases en presencial	Sin contagios
15 M	Padres trabajando en presencial. Niña al cuidado de niñera, contrataron apoyo para las clases y tareas. No le gustaban las clases en presencial	Se contagió paciente y toda la familia.
16 M	Padre trabajando en presencial. Niña al cuidado de madre. No le gustaban las clases en presencial	Se contagió paciente y toda la familia.
17 H	Padres trabajando en presencial. Niños a cuidado de niñera. Sin dificultades en la escuela. Se perdió su graduación de la primaria.	Sin contagios.
18 H	Padres trabajando en presencial, pero con flexibilidad de horario. Niño al cuidado de madre. Con dificultades escolares.	Sin contagios
19 H	Madre trabajando en presencial. Niños al cuidado de la abuela. Sin dificultades con las clases en línea.	Sin contagios
20 H	Padres trabajando en presencial. Niño al cuidado de abuelos. Con dificultades para las clases en línea	Toda la familia contagiada menos los niños
21 H	Padres trabajando en presencial. Niños a cuidado de niñera. Sin dificultades en la escuela. Se perdió su graduación de la primaria.	Sin contagios.
22 M	Padre trabajando en línea. Niña al cuidado de madre. Sin dificultades para las clases en línea.	Toda la familia contagiada.

Fuente: elaboración propia.

A raíz del confinamiento, las dinámicas familiares, escolares y personales se vieron afectadas y sufrieron cambios radicales. Los participantes quedaron al cuidado de niñeras o familiares como los abuelos. En 8 casos hubo contagios por COVID-19 en familiares y en 2 casos se contagiaron los participantes. Asimismo, se presentaron 2 fallecimientos de abuelos.

Categoría 3. Dibujo y expresión de las reacciones psicológicas ante la pandemia

El material clínico de las sesiones que generalmente presentaban los niños fue a través de dibujos, acompañados de narraciones, ya que la actividad lúdica disminuyó de manera considerable. En los dibujos, los participantes hicieron alusión a la vivencia del confinamiento y la pandemia. El contenido expresaba sus emociones, sentimientos, temores, miedos, deseos y experiencias de la pandemia.

Los niños dibujaban situaciones de la vida cotidiana, como sus sentimientos respecto a las clases en línea (figura 1) o su deseo de salir a la calle cuando terminara la pandemia (figura 2). Los dibujos también fueron un medio para la elaboración del duelo ante las diversas pérdidas que sufrieron los participantes; en 2 casos, hubo fallecimiento de abuelos por COVID-19 y emplearon el dibujo como un medio para despedirse de ellos ante la imposibilidad de asistir al funeral.

A través del dibujo se identificaron rasgos de ansiedad, estrés, tristeza, angustia, miedo, temores (en donde sobresale el miedo al contagio de ellos o de familiares y miedo a la muerte), enojo, frustración, desagrado, pérdidas, duelos, deseo de volver a su vida anterior, de volver a la escuela y ver a sus amigos, deseo de jugar, deseo de ser felices, planes para cuando terminara la pandemia y alegría y felicidad cuando regresaron a las actividades presenciales pero miedo a contagiarse por estar en contacto con la gente.

Figura 1. Dibujo sobre las clases en línea. Participante 4M

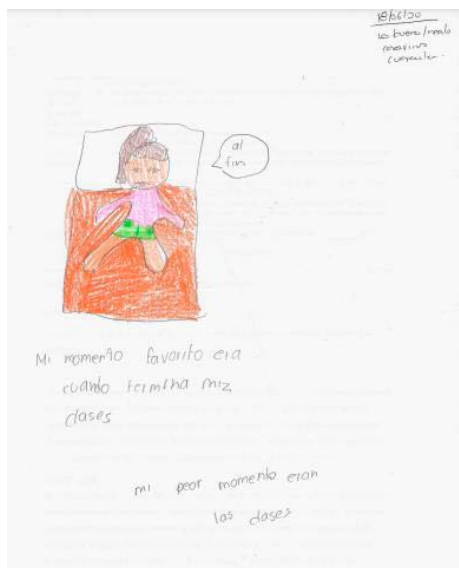
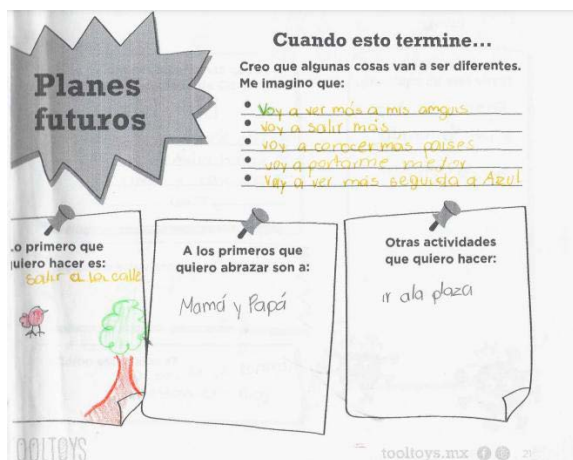


Figura 2. Sus planes para cuando terminara la pandemia. Participante 3H



Discusión y conclusiones

La pandemia por COVID19 y las medidas sanitarias que se tomaron para combatirla trajeron consigo una crisis global que trascendió más allá de la salud y las consecuencias a nivel físico. Las afectaciones se presentaron en el ámbito económico, educativo, laboral, social, etc., y llevaron a nuevas formas de comunicación y de realizar las actividades cotidianas, en donde el uso de la tecnología jugó un papel fundamental.

En el caso de los niños, la afectación de la pandemia fue más a nivel psicológico que físico, ya que los registros arrojan pocos índices de contagio, tal como con los participantes del estudio, en el que no se contagiaron, pero sí algunos familiares. Sin embargo, el confinamiento, los cambios en la interacción familiar, los cambios en las rutinas, las nuevas formas de relacionarse, las nuevas formas de aprender y, por supuesto, las pérdidas, trajeron consigo reacciones psicológicas que, en palabras de Rengel y Calle (2020), “para algunos niños serán para toda la vida”. Lo anterior coincide con lo encontrado en los participantes a quienes la pandemia les trajo un cambio radical de vida, llegando incluso a quedar al cuidado de niñeras o asistentes para las clases en línea.

Las reacciones psicológicas ante la pandemia detectadas en los participantes fueron la ansiedad, estrés, tristeza, angustia, miedo, temores (en donde sobresale el miedo al contagio de ellos o de familiares y miedo a la muerte), enojo, frustración, desagrado, soledad, sufrimiento por pérdidas y duelos, lo que coincide con lo que reportan Rangel y Calle (2020), (ANPIR) (2020), Sánchez (2021), Heredia (2020), UNICEF (2021) y Gualdrón-Moncada (2022).

Un aspecto que mencionan estos autores y que no se detectó en los participantes fue la violencia en diferentes manifestaciones y el estrés postraumático, a excepción de un caso en el que el motivo de consulta fue abuso sexual de tipo incestuoso, por lo que se sugiere abordar este aspecto en futuros estudios.

Asimismo, se encontró que el dibujo en los participantes fue un medio de expresión y elaboración de sus emociones e incluso del conflicto psicológico ante la pandemia, ante la disminución del juego o de producción de otros materiales clínicos como el modelado dentro las sesiones

clínicas, por lo que se corrobora su utilidad y valor dentro del ámbito terapéutico con niños.

Respecto a la disminución del juego como una consecuencia de la pandemia, se sugiere se considere para futuros estudios. Cabe mencionar que los resultados aquí presentados son aplicables solo con los participantes, por lo que es necesario realizar un estudio confirmatorio.

Referencias

- Asociación Nacional de Psicólogos Clínicos y Residentes (1 de mayo 2020). 1 de cada 4 niños que han sufrido aislamiento por COVID-19 presenta síntomas depresivos y/o ansiedad. Salud Mental en la era del desconfinamiento del COVID-19. *Posicionamiento de las Asociaciones de Psiquiatría y Psicología clínica, especialmente en niñas, niños y adolescentes*. <https://www.anpir.org/salud-mental-en-la-era-del-desconfinamiento-del-covid-19-posicionamiento-de-las-asociaciones-de-psiquiatria-y-psicologia-clinica-especialmente-en-ninos-y-adolescentes/>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2023). *Estadísticas de COVID-19 en México*. CONACYT. <https://www.datoscovid-19.conacyt.mx>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Los efectos nocivos de la COVID – 19 sobre la salud mental de los niños, niñas y jóvenes son solo la punta del iceberg*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/efectos-nocivos-covid19-salud-mental-ninos-ninas-jovenes-punta-iceberg>
- Gualdrón- Moncada, J.P. (2021). *La pandemia de COVID-19 y su impacto en los niños: perspectiva desde un punto de vista holístico*. MedUNAB. DOI: 10.29375/01237047.4307
- Heredia, Y. (2020). *El desarrollo emocional es tan importante como el académico*. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/importancia-del-desarrollo-emocional-estudiantes>
- Hernández, R., Fernández C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Padilla, M.T. (2000). *Psicoterapia de juego*. Plaza y Valdés.

- Rengel, M.Y., Calle, I.I. (2020). Impacto psicológico de la pandemia del COVID 19 en niños. *Revista de investigación psicológica*. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S22233032202020000300011&Ing=es=&nrm=iso
- Rodríguez, H. (2020). Algunas respuestas emocionales relacionadas a la pandemia. Qué saber ante las pandemias: me informo, me cuido, me involucro. *Revista de la Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil*. https://ampi-ac.org/descargas/QUE_SABER_ANTE_LAS_PANDEMIAS_FINAL_AMPI.pdf
- Sánchez, M. I. (2021). *Impacto psicológico de la COVID – 19 en niños y adolescentes*. MEDISAN. <https://orcid.org/0000-0002-4892-414>
- Stillitano, M. (2022). *El dibujo libre*. https://www.academia.edu/9602583/DIBUJO_LIBRE
- Universidad de Medicina Jonhs Hopkins. (2022). *Coronavirus Resource Center*. <https://coronavirus.jhu.edu/>

Capítulo 5

Redes sociales y COVID-19 en estudiantes de psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

*Martín Jacobo Jacobo
Ruth Vallejo Castro
Cynthia Bautista López*

<https://doi.org/10.61728/AE20253479>



Problemática

La emergencia sanitaria generada por la COVID-19 mostró distintos rostros en cuanto a políticas de salud pública y educación. De acuerdo a la Secretaría de Salud del Gobierno de México (2023), el virus SARS-CoV2 “es un virus que forma parte de la familia de virus “Coronavirus”, que reciben su nombre por su forma en “corona”. Es el más reciente de los coronavirus, identificado en el 2019, y causa la enfermedad llamada COVID-19, responsable de la actual pandemia.” En el mes de marzo del año 2020, en México se declara como emergencia sanitaria la enfermedad generada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19); la declaratoria tenía como fundamento proteger la salud de los mexicanos. La Secretaría de Salud establece la declaratoria de la Jornada Nacional de Sana Distancia; se recomienda a la población mexicana que permanezca en sus casas. Del mismo modo, se cancelan las actividades escolares en todo el país; el distanciamiento social buscaba disminuir los contagios y el aumento en el número de muertos.

A tres años de la declaratoria de la COVID-19 en nuestro país, según datos oficiales del Gobierno de México (2023), al día 3 de abril de 2023 se contabilizan 333 541 defunciones, de las cuales el 38.47 % son mujeres y el 61.53 % son hombres (Secretaría de Salud, 2023). Los esfuerzos de los diferentes países del mundo se centraron en el desarrollo de las vacunas y los tratamientos medicamentosos. A la par, las distintas disciplinas del conocimiento comenzaron a investigar sobre esta inaudita situación de salud. En nuestro caso, el interés se centró en indagar los efectos psíquicos de la COVID-19, así como el uso de las redes sociales en tiempos de pandemia.

La COVID-19 y el aislamiento social, produjeron el aumento en el acceso y uso de las redes sociales por parte de todos los grupos de edad y segmentos de la sociedad. Si antes de las medidas de aislamiento social era común observar a las personas en cualquier momento con

su atención enfocada en la pantalla de sus smartphones, desde el inicio del aislamiento este hábito aumentó considerablemente (Organización Panamericana de la Salud, 2023).

Para Valencia et al. (2023) “las redes sociales y sus funciones, en general se consideran como un espacio donde las personas interactúan, comparten información, se comunican, y crean comunidades” (p.24). Un mecanismo que se introdujo para mitigar los efectos del distanciamiento social, fueron las clases en línea, ahora habría que estudiar, socializar y divertirse on line. Esta nueva forma de relacionarse con el entorno y el conocimiento fomentó más el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC.) De acuerdo a Matus et al. (2022) en la “Encuesta sobre Disponibilidad y Uso de la TIC en hogares 2017 (ENDTIH)”.

“La principal actividad dada en internet en México -frente a otros medios- consiste en acceder a las redes sociales digitales con 82 por ciento de las menciones, enviar y recibir mensajes y llamadas 78 por ciento, enviar y recibir correos electrónicos con 77 por ciento, y la búsqueda de información con 76 por ciento” (p. 23)

Para Fernández, et al. (2015) “los varones usan Internet principalmente para actividades relacionadas con el ocio como juegos online, o las compras, mientras que las mujeres se asocian más a actividades relacionadas con la socialización, como los chats y las redes sociales” (p. 273).

Valencia et al. (2021) menciona que “frente a las redes sociales presenciales, las electrónicas poseen diferentes peculiaridades: ausencia de contacto físico, inexistencia de relación entre la identidad del individuo en el mundo real (offline)” (p. 106). Esta ausencia de contacto potencia su uso; ahora bien, el aislamiento social introducido por la pandemia y el fácil acceso de las redes sociales, así como su extenso uso simultáneo con otros usuarios de las redes sociales, facilitan el contacto y el uso. La línea entre el uso y el abuso de las redes sociales es muy delgado, así como los riesgos que se pueden derivar de su uso. Para Varchetta et al. (2020), “el uso excesivo de las redes sociales y el deseo de no perderse ni siquiera una actualización o el intercambio de sus amigos virtuales aumenta el riesgo de encontrar contenido inapropiado, cyberbullying y problemas en el manejo de la privacidad” (p. 10).

Objetivos del estudio

El presente estudio muestra una línea de investigación que surge de los distintos instrumentos utilizados para la realización de la investigación titulada *Efectos psíquicos de la pandemia de la COVID-19 en estudiantes de psicología, el uso y abuso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)*, avalada por la Coordinación de Investigación Científica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Dicha línea de investigación pretende evaluar el uso de las redes sociales durante la pandemia de la COVID-19 en estudiantes de psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Metodología

Diseño

El enfoque de este trabajo es cuantitativo, con un alcance exploratorio. El instrumento utilizado fue la escala “Social Media Addiction Scale Student Form” de Sahin (2018), adaptada y validada para población mexicana por Cabero, Pérez y Valencia (2020). La escala es tipo Likert con 5 opciones de respuesta y se distribuyó a partir de un formulario Google. Se trabajó con una muestra de sujetos voluntarios constituida por 436 participantes, de una población de 1645 estudiantes que actualmente están matriculados en la Facultad de Psicología de la UMNSH, de la ciudad de Morelia, Michoacán, México.

Se elaboró una encuesta (en la que se incluía la escala “Social Media Addiction Student Form”) para ser completada vía online mediante la plataforma Google Forms con el objetivo de poder alcanzar al máximo posible de población estudiantil. El mes de octubre del 2021 se lanzó la invitación a los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo a responder la encuesta “Factores de riesgo por la cuarentena de la COVID-19 y uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en estudiantes de psicología”, para el desarrollo del proceso de investigación titulada “Efectos psíquicos de la pandemia de la COVID-19 en estudiantes de psicología, el uso y abuso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)”.

La evaluación se lanzó por vía de los correos de los jefes de grupo de los diferentes grados, para que por su conducto se las hicieran llegar a los miembros de sus distintos grupos. Todos los participantes de la investigación fueron informados sobre el objetivo; así mismo, se les solicitó dar su autorización, por la vía de un consentimiento informado para el uso de la información y publicación de los datos obtenidos, respetando el anonimato de los participantes.

Participantes

El confinamiento impuesto por la contingencia sanitaria propició que el acopio de los datos fuera con una muestra de sujetos voluntarios constituida por 436 participantes, de una población total de 1645 estudiantes. No hubo ningún criterio de exclusión.

Tabla 1. Número de participantes y semestres correspondientes.

Género	N	%
Hombre	84	19,3
Mujer	352	80,7
Otro	0	0
Total	436	100 %
Semestre		
Primero	168	38,5
Segundo	17	3,8
Tercero	99	22,7
Cuarto	5	1,1
Quinto	57	13,0
Sexto	8	1,8
Séptimo	30	6,8
Octavo	25	5,7
Noveno	27	6,1

Fuente: elaboración propia (2023).

Instrumentos. El instrumento utilizado fue la escala “Social Media Addiction Scale Student Form” de Sahin, (2018) para estudiantes de nivel bachillerato y universitarios de Turquía, adaptada y validada para población mexicana por Cabero, Pérez y Valencia (2020) el instrumento está constituido por 29 ítems con construcción tipo Likert y cinco opciones de respuesta; totalmente de acuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo. La escala quedó finalmente conformada por los ítems y dimensiones que presentamos a continuación:

1. Estoy ansioso por ir a las redes sociales (N)
2. Busco conectarme a Internet en todas partes para acceder a las redes sociales (N)
3. Lo primero que hago cuando me despierto es conectarme a las redes sociales (N)
4. Veo las redes sociales como escape del mundo real (S)
5. Una vida sin redes sociales no tiene sentido para mí (S)
6. Prefiero usar las redes sociales a pesar de estar acompañado (S)
7. Prefiero las amistades de las redes sociales que las presenciales (S)
8. Me expreso mejor con las personas de las redes sociales (S)
9. Aparento ser lo que yo quiero en las redes sociales (S)
10. Por lo general, prefiero comunicarme con personas a través de las redes sociales (S)
11. Hasta mi familia se enfada porque no puedo dejar de usar las redes sociales (S)
12. Quiero pasar el tiempo en las redes sociales cuando estoy solo (N)
13. Prefiero la comunicación virtual en las redes sociales para salir (S)
14. Las actividades de las redes sociales se afianzan en mi vida cotidiana (N)
15. Omito mis tareas porque paso mucho tiempo en las redes sociales (P)
16. Me siento mal si estoy obligado a disminuir el tiempo que paso en las redes sociales (P)
17. Me siento infeliz cuando no estoy en las redes sociales (P)
18. Me emociona estar en las redes sociales (N)
19. Utilizo las redes sociales con tanta frecuencia que me olvido de mi familia (P)

20. El mundo misterioso de las redes sociales siempre me cautiva (O)
21. Ni siquiera noto que tengo hambre y sed cuando estoy en las redes sociales (P)
22. Noto que mi productividad ha disminuido debido a las redes sociales (P)
23. Tengo problemas físicos debido al uso de las redes sociales (P)
25. Me gusta usar las redes sociales para mantenerme informado sobre lo que sucede (O)
26. Navego en las redes sociales para mantenerme informado sobre lo que comparten los grupos de medios sociales (O)
27. Paso más tiempo en las redes sociales para ver algunos eventos/ acontecimientos especiales (por ejemplo, cumpleaños) (O)
28. Mantenerme informado sobre las cosas relacionadas con mis cursos (ej. tarea, actividades) me hace estar siempre en las redes sociales (O)
29. Siempre estoy activo en las redes sociales para estar inmediatamente informado sobre qué comparten amigos y familia (O)

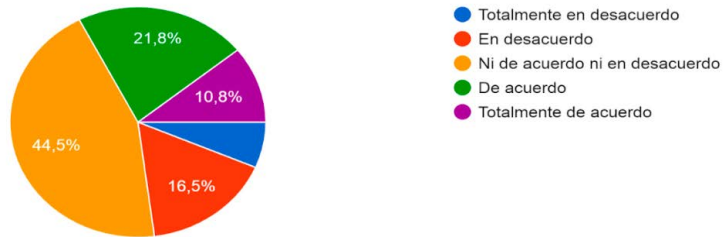
(Nota: S = Satisfacción por estar conectado a las redes sociales; P = Problemas; O = Obsesión por estar informado; y N = Necesidad/Obsesión de estar conectado) (Cabero 2020 P. 11-12)

Resultados

Para el presente trabajo retomaremos los ítems (1, 2, 3, 12, 14,18) que hacen referencia a la dimensión N = (Necesidad/Obsesión de estar conectado)

Figura 1. Ítem1. *Estoy ansioso por ir a las redes sociales.*

436 respuestas

*Fuente:* Elaboración propia (2023).**Figura 2.** Ítem 2. *Busco conectarme a Internet en todas partes para acceder a las redes sociales.*

436 respuestas

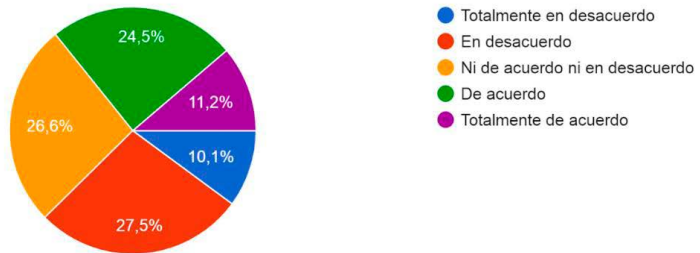
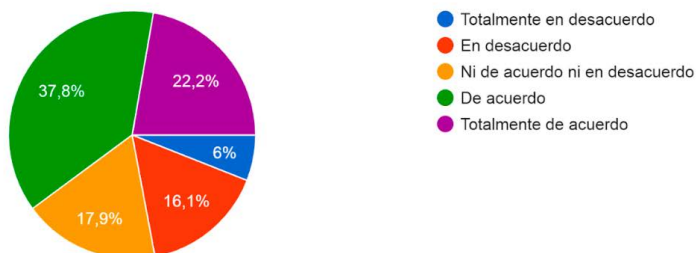
*Fuente:* Elaboración propia (2023).

Figura 3. Ítem3. Lo primero que hago cuando me despierto es conectarme a las redes sociales.

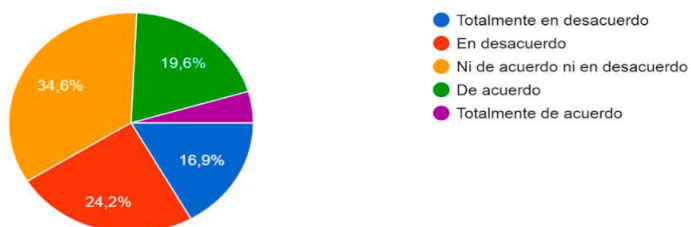
436 respuestas



Fuente: Elaboración propia (2023).

Figura 4. Ítem12. Las actividades de las redes sociales se afianzan en mi vida cotidiana.

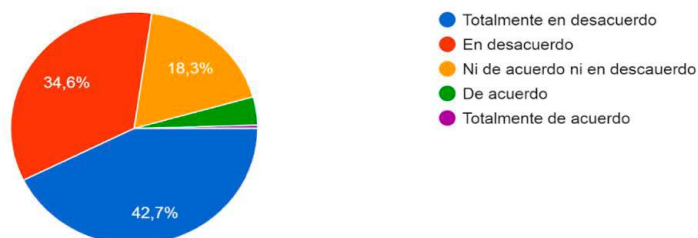
433 respuestas



Fuente: Elaboración propia (2023).

Figura 5. Ítem14. *Me siento infeliz cuando no estoy en las redes sociales.*

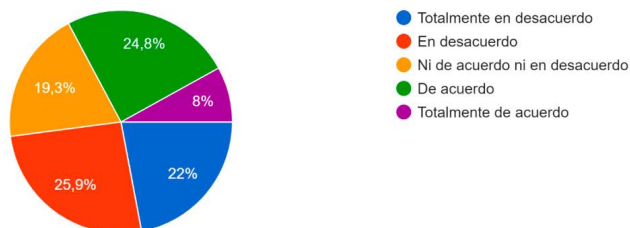
436 respuestas



Fuente: Elaboración propia (2023).

Figura 6. Ítem18. *Noto que mi productividad ha disminuido debido a las redes sociales.*

436 respuestas



Fuente: Elaboración propia (2023).

Conclusiones

Participaron de la encuesta 436 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, los participantes fueron de manera aleatoria, de tal manera que es suficiente y la muestra representativa. De los 436 participantes, 352 (80,7 %) de género femenino, 84 (19,3 %) de género masculino y 0 (0,7 %) de otro género. La dimensión Necesidad/Obsesión de estar conectado, el 60 % de las personas encuestadas lo primero que hacen cuando despiertan

es conectarse a las redes sociales, de los cuales 45 son hombres y 217 son mujeres. El 32,5 % de las personas encuestadas están ansiosas por ir a las redes sociales, de estas personas encuestadas; son 21 hombres y 121 mujeres, así mismo el 36 % de las personas buscan conectarse al internet en cualquier lugar para acceder al internet, de las cuales 131 son mujeres y 25 son hombres. El 4,36 % de las personas encuestadas se sienten infelices cuando no están en las redes sociales, de estas 15 son mujeres 4 son hombres. El 33 % de las personas encuestadas notó que su productividad ha disminuido debido a las redes sociales, de las encuestadas 24 son hombres y 119 son mujeres. El 24 % de las personas encuestadas, las actividades de las redes sociales se afianzan en su vida cotidiana, del total de los encuestadas 122 son mujeres y 36 son hombres.

Referencias

- Cabero, J., Pérez, J., y Valencia., R. (2020). Escala para medir la adicción de estudiantes a las redes sociales. *Convergencia*, 27, e11834. Epub 29 de mayo de 2020. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i83.11834>
- Fernández, T., Alguacil, J., Almaraz, A., Cancela, J., Delgado, M., García, M., Jiménez E., Llorca, J., Molina, A., Ortíz, R., Valero, L., y Vicente, T., (2015) Uso problemático de internet en estudiantes universitarios: factores asociados y diferencias de género. *Adicciones*, v. 27, n. 4, p. 265-275, <https://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/751>
- Matus, M., y Torres, G. (2022) *Las redes sociales digitales en el contexto de la pandemia en México: una perspectiva socio tecnológica*. Colegio de la frontera norte
- Organización Panamericana de la Salud (6 de abril 2023) *Las redes sociales y COVID-19: la contribución de BIREME*. <https://www.paho.org/es/noticias/5-5-2020-redes-sociales-covid-19-contribucion-bireme>
- Secretaria de Salud. Gobierno de México (3 de abril de 2023) Covid-19 México. <https://datos.covid-19.conacyt.mx/>
- Valencia-Ortiz, R., Cabero-Almenara, J. y Garay Ruiz, U. (2021). Adicción a las redes sociales en estudiantes mexicanos: percepciones de

discentes y docentes. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 103-122. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.616>

Valencia-Ortiz, R., Garay-Ruiz, U. y Cabero-Almenara, J. (2023). Uso problemático de las redes sociales: el caso de estudiantes mexicanos. *Alteridad*, 18(1), 23-33. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n1.2023.02>

Varchetta, M., Frascetti, A., Mari, E., y Giannini, A., (2020). Adicción a redes sociales, Miedo a perderse experiencias (FOMO) y Vulnerabilidad en línea en estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), e1087. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1187>

Capítulo 6

El malestar psicológico en estudiantes universitarios en contexto de pandemia

*Sergio Aníbal Pérez Silva
Marisol Elizalde Monjardin
Liliana Jazmín Salcido Cibrián*

<https://doi.org/10.61728/AE20253486>



Introducción

De acuerdo con la American Psychological Association (APA, 2010) un trauma es un suceso en el que una persona es testigo o experimenta una amenaza a su propia vida o a su seguridad física o a la de otros, puede generar en la persona temor, terror o impotencia, así como confusión, disociación y una pérdida de la sensación de seguridad. En la literatura, se puede encontrar como sinónimos el evento y el suceso traumático. Al momento de hablar de sucesos traumáticos, Amor (2015) define un evento potencialmente traumático como cualquier tipo de suceso que tiene un impacto en la psique de las personas y representa un factor para el posterior desarrollo de psicopatologías.

Briere y Scott (2014) hacen una clasificación de diversos eventos traumáticos: a) aquellos relacionados a la violencia, como el abuso infantil físico y sexual, la violencia intencional, y la violencia doméstica, y b) eventos médicos graves. Estos últimos son aquellos que ponen en riesgo la vida de la persona, tales como cirugías mayores, enfermedades crónicas y/o graves, incluso pandemias.

Existen un gran número de situaciones relacionadas a pandemia que pueden considerarse sucesos traumáticos tales como pérdida de empleo, aislamiento social, contagio de algún familiar, problemas escolares, entre otros (Kira, 2001; Gascón et al., 2003; Arrieta et al., 2014; Briere y Scott, 2014; Tijerina et al., 2018; González, 2020; Barraza, 2020).

La COVID-19 es la enfermedad causada por el nuevo coronavirus conocido como SARS-CoV-2, cuyos síntomas más comunes son fiebre, tos seca y cansancio (OMS, 2021). Cualquier situación que genere estrés y/o ansiedad puede ser desencadenante de sintomatología postraumática, tal es el caso del panorama mundial que se vivió con la pandemia de la COVID-19 desde el 11 de marzo de 2020 (Organización Mundial de la Salud). A partir de la pandemia se suscitaron una serie de cambios en la manera en que nos relacionábamos con las demás personas y en la forma

de llevar nuestra vida de manera general. Suspensión repentina de clases, saturación de servicios sanitarios, cierre de espacios públicos, políticas sanitarias de distanciamiento social, cierre de varios centros de entretenimiento, trabajo y/o estudio fueron los primeros cambios presentes por la pandemia, seguido de un cambio completamente drástico de enseñanza con clases en línea, así como el “home office” para el sector laboral.

De esta manera, la pandemia no se limitó a representar una amenaza para la persona por contagio de COVID-19, sino que sus consecuencias dieron lugar al desarrollo de eventos potencialmente traumáticos, los cuales pueden generar altos niveles de estrés, depresión y ansiedad. Esta situación representó un gran reto a la salud mental, de tal manera que es de esperarse una mayor probabilidad de presencia de enfermedades y trastornos mentales en la población en general. Sin embargo, es todavía más probable encontrar que las personas padecen ansiedad, estrés y diversas problemáticas que si bien no son clínicamente significativas si representan un deterioro en la salud mental, mucho de esto se puede englobar en el término malestar psicológico (Haltgoni et al., 2010; Lowe et al., 2008; Kroenke, 2003; Evans et al., 2005; Henningsen, 2003; Fagrin et al., 2008).

El malestar psicológico es un estado emocional de sufrimiento comúnmente caracterizado por síntomas de depresión y ansiedad, siendo común que estos síntomas coexistan y ocurran en conjunto con males-tares somáticos y un largo rango de condiciones crónicas, así como con síndromes médicamente inexplicables (Drapeau et al., 2012; Doran, 2011; Ridner, 2011; Arvidsdotte et al., 2015). Dicho de otra forma, el malestar psicológico se caracteriza por sintomatología de ansiedad y depresión que se encuentran debajo del umbral de lo que se considera clínicamente patológico. La literatura muestra una relación entre COVID-19 y malestar psicológico (Parrado-González & León-Jariego, 2020), así como el desarrollo de sintomatología de estrés, ansiedad y depresión en la población en general (Palmer et al., 2021; Hyland et al., 2020; Asenjo-Alarcón et al., 2021).

En el presente estudio, se consideró a los estudiantes una población particularmente vulnerable. A partir de la declaración de pandemia por COVID-19 en 2020, y en los meses posteriores, se agrega un nuevo

suceso traumático de alto impacto para la salud mental - el cambio repentino que hubo a un modelo de enseñanza completamente digital. Este genera una situación de vulnerabilidad para los estudiantes siendo ahora la educación de manera digital, la pérdida de lazos de amistad y la socialización del conocimiento, de igual forma muchos de ellos no cuentan con los recursos tecnológicos suficientes ni con el dinero para conseguirlos (González, 2020; Barraza, 2020). La salud psicológica de los estudiantes también se ve afectada por los protocolos sanitarios como el confinamiento, el distanciamiento social, suspensión de actividades tanto sociales como laborales y recreativas, así como el miedo al contagio que crea en los estudiantes (y en la población en general) altos niveles de estrés (Barraza, 2020).

De esta forma, siendo los estudiantes una población particularmente vulnerable que se ve expuesta a una gran variedad de sucesos traumáticos, causados y/o agravados por el contexto de pandemia; a dos años de iniciada esta, se considera oportuno considerar el estado de salud mental de los universitarios, en este caso indagando en los niveles de malestar psicológico que presentan.

Objetivo general

Identificar niveles de malestar psicológico relacionado con sucesos traumáticos por pandemia en estudiantes universitarios.

Objetivos específicos

1. Identificar sucesos potencialmente traumáticos a partir de la COVID-19.
2. Conocer dificultades en el contexto escolar debido a la pandemia por COVID-19.
3. Indagar niveles de malestar psicológico en estudiantes universitarios.

Método

Diseño

Esta investigación es de diseño no experimental, con corte transversal y de carácter descriptivo.

Participantes

La muestra está conformada por $n = 89$ estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma de Sinaloa, siendo 96.6 % de la modalidad semi-escolarizada y 3.4 % de la modalidad escolarizada, de los cuales 76.4 % pertenecen a la Facultad de Trabajo Social, mientras que 22.5 % son de la Facultad de Psicología, comprendiendo un rango de edad mínimo de 19 años y máximo de 53 años ($M = 33.87$, $DE = 8.9$).

Instrumentos

Cuestionario de situación escolar y personal con respecto a la pandemia por COVID-19. Se utilizó un cuestionario Ad Hoc de elaboración propia, al fin de conocer información acerca del contexto escolar y cambios por pandemia, así como situación anterior y actual respecto a la pandemia por COVID-19: pérdida de empleo, fallecimiento de un familiar, situación económica y más.

Escala KESSLER – K10. Para medir el malestar psicológico se utilizó la escala K-10 la cual es de carácter unidimensional y se compone de 10 preguntas sobre “malestar psicológico” (Kessler, 2001), con respuestas tipo Likert que van desde 1= nunca hasta 5= siempre. Los puntajes se suman para formar un total, el cual se ubica dentro de rangos conformados por cuatro niveles: Bajo (10-15), moderado (16-21), alto (22-29) y muy alto (30-50). La escala K-10 ha sido utilizada en encuestas anuales de salud en estados unidos al igual que las Encuestas Mundiales de Salud Mental de la OMS (Kessler et al 2002) y está validada para su uso en México (Vargas et al., 2011).

Procedimiento

Debido a la naturaleza de la muestra (estudiantes del sistema semi escolarizado que son personas que trabajan y estudian) y con la finalidad de obtener resultados de una manera más efectiva, tanto la elaboración como la aplicación de los instrumentos se realizó de manera virtual. A los dos años de pandemia, se contactó a diversos grupos de estudiantes de semi escolarizada a través de varios profesores y profesoras, se les proporcionó un link de Google formularios que contenía el consentimiento informado, datos sociodemográficos y la escala de malestar psicológico de Kessler (K-10) y se les alentó a socializarlo, la participación fue anónima, voluntaria y de manera individual, con una duración aproximada de 15 minutos. Una vez completada la aplicación, se descargaron los datos a Excel para posteriormente ser trasladados a SPSS para su interpretación y análisis.

Resultados

De los eventos potencialmente traumáticos que se indagaron el de mayor prevalencia fue la presencia de secuelas a largo plazo, donde el 47.2 % considera tener secuelas a largo plazo a causa de contagio por COVID-19 (tos, fatiga, falta de aire, dolor de pecho, dolores de cabeza, dolor de articulaciones, entre otros), mientras que un 37.1 % experimentó la pérdida de algún ser querido a causa de COVID-19. Adicionalmente, el 33 % de los estudiantes afirmaron que sus gastos aumentaron de manera general y el 22.5 % afirmó haber perdido su empleo y/o ganar menos dinero.

En cuanto al nivel de confinamiento a dos años de la pandemia, ninguno de los estudiantes mencionó llevar un confinamiento total. El 11.2 % afirmó realizar el estrictamente necesario que consiste en salidas exclusivas al trabajo y escuela, así como compras. La mayoría, 38.2 %, respondió que realizaba las salidas necesarias como trabajo, escuela, compras, más visitas a familia. Seguido de salidas moderadas que incluyen las mencionadas anteriormente aunado a visitas a amigos con un 34.8 %. Por último, el 15.7 % de la muestra lleva un nivel de confinamiento sin restricciones.

Se encontró que, en el contexto escolar, los estudiantes tuvieron diversas dificultades a causa de COVID-19. Principalmente, el 60.7 % de los estudiantes no recibió capacitación para trabajar de manera virtual y un 38.2 % tuvo problemas para adaptarse a las clases de manera virtual. Adicionalmente, el 30.3 % no contó con un espacio adecuado en casa para trabajar de manera virtual y el 28.1 % afirmó que, a pesar de contar con internet en su casa, la conexión era mala. Finalmente, en un 19.1 % de los participantes disminuyeron sus calificaciones y/o su rendimiento escolar, un 6.7 % tuvo que recursar algún ciclo escolar y un 9 % presentó la necesidad de suspender sus estudios para posteriormente retomarlos.

Con la finalidad de indagar niveles de malestar psicológico en los participantes, la sumatoria de los puntajes de cada uno permitió que se pudieran ubicar en el nivel correspondiente de acuerdo a lo indicado por la escala KESSLER-K10. En la tabla se presentan la frecuencia y porcentaje de los diferentes niveles de malestar psicológico en estudiantes universitarios, donde se destacan los niveles altos y muy altos de malestar psicológico.

Tabla 1. Niveles de malestar psicológico en estudiantes universitarios.

Nivel	Frecuencia	%
Bajo	11	12.4
Moderado	24	27.0
Alto	28	31.5
Muy alto	26	29.2

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo identificar los niveles de malestar psicológico en estudiantes universitarios, relacionado con sucesos potencialmente traumáticos que se volvieron más comunes o se agravaron debido a la pandemia por el virus SARS-CoV-2, denominado COVID-19, resaltando el gran cambio de estilo de vida que existió a causa del confinamiento obligatorio, existiendo una completa reestructuración en la forma en que las personas se relacionan en la escuela, trabajo y relaciones interpersonales.

A lo largo de la vida es común que las personas estén expuestas a una gran cantidad de sucesos que pueden alterarlas psicológicamente, unos pocos, de tal intensidad que generan un trauma y llevan al posterior desarrollo de TEPT (Amor, 2015). Si bien este trastorno es grave, no es tan común en la población en general; lo que sí resulta más común es su sintomatología, la cual incluye estrés y ansiedad que a su vez presentan comorbilidad con sintomatología depresiva. Cualquier suceso que genere estrés o ansiedad se le considera un suceso potencialmente traumático e incluye una amplia gama de sucesos en diversos ámbitos de la vida de una persona, desde la muerte de un ser querido hasta reprobar un examen (Briere y Scott, 2014).

Con la llegada de la pandemia se generó un aumento en la cantidad de situaciones que se clasifican como potencialmente traumáticas, afectando a todas las personas de manera general; sin embargo, se considera a los estudiantes como una población particularmente vulnerable, ya que el contexto escolar cuenta en sí con una amplia variedad de situaciones altamente estresantes para los estudiantes, agregando que muchos cuentan con trabajo, lo cual les agrega más preocupaciones. Los estudiantes que participaron en el presente estudio mencionan sufrir de secuelas a largo plazo en su salud, así como algunos mencionan el fallecimiento de un ser querido.

Al estudiar y trabajar al mismo tiempo, existe una mayor cantidad de sucesos potencialmente traumáticos que pueden experimentar en uno u otro contexto. Los participantes de este estudio mencionaron haber experimentado la pérdida de empleo, el aumento de gastos de manera general, el bajo rendimiento escolar y dificultad de adaptarse a las clases en línea. Dichos sucesos generan estrés, ansiedad y/o depresión, siendo estos dos últimos los que caracterizan al malestar psicológico (Kessler, 2001).

Los participantes de este estudio presentaron niveles de malestar psicológico alto y muy alto con valores muy cercanos entre sí. Esta fluctuación significa que los estudiantes pasan de sentirse mal a muy mal y viceversa; debido a la existencia de dichos niveles de malestar psicológico, es factible suponer que los estudiantes se encuentren expuestos a diversas situaciones que les generen sintomatología de ansiedad y/o depresión. Es preocupante ver que la mayoría de los estudiantes universitarios de

este estudio presentan niveles de malestar psicológico alto o muy alto, ya que esto indica un deterioro en su salud mental y su calidad de vida de manera general; con un contexto tan cambiante y caótico y con la existencia de múltiples situaciones que generan estrés y ansiedad, estos resultados son de esperarse. Al incluir el malestar psicológico, la sintomatología por debajo del umbral de diagnóstico de enfermedad (Puustine, 2012) no es funcionalmente limitante, por lo que resulta factible que las personas afectadas no busquen ayuda psicológica, lo cual es alarmante.

Al encontrar niveles tan altos de malestar psicológico, se exhorta al cuidado de la salud mental de los universitarios, de manera personal como a nivel institucional. Estrategias de afrontamiento activo hacia las situaciones que generen sentimientos de ansiedad y depresión han resultado efectivas para reducir el malestar psicológico en otras poblaciones (Cardenal y Cruzado, 2014). Al constar el malestar psicológico de sintomatología ansiosa y depresiva de carácter no psicopatológico en este estudio, se considera efectivo el uso de cualquier estrategia terapéutica que ayude a reducir la ansiedad y/o depresión.

Referencias

- Amor, M. J. L. (2015). *Trauma psíquico. Paraninfo*.
- Arrieta, V., Katherine, M., Díaz, C., S. Y González, M., F. (2014). Síntomas de depresión y ansiedad en jóvenes universitarios: prevalencia y factores relacionados. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 7(1), 14-22. <https://dx.doi.org/10.4321/S1699-695X2014000100003>.
- Arvidsdotter, T., Marklund, B., Kylén, S., Taft, C., Ekman, I. (2015). Understanding persons with psychological distress in primary health care. *Scand J Caring Sci*, 30(4), 687– 694. <https://doi.org/10.1111/scs.12289>.
- Asociación americana de psicología. (2010). *APA diccionario conciso de psicología*. Recuperado el 8 de marzo de 2023 de <https://dictionary.apa.org/trauma>.
- Barraza, M. A. (2020). *El estrés de pandemia (COVID 19) en población mexicana*. Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Coronavirus.pdf>.

- Briere, J. N., & Scott, C. (2014). *Principles of Trauma Therapy: A Guide to Symptoms, Evaluation, and Treatment*. (Dsm-5 Update) (2nd Revised, Expanded ed.). Sage Publications, Inc.
- Cardenal C. M. C. Y Cruzado, J. A. (2014). Estrategias de afrontamiento y malestar emocional en mujeres con resultados dudosos de su mamografía de cribado. *Psicooncología*, 11(2-3), 285-299. https://doi.org/10.5209/rev_PSIC.2014.v11.n2-3.47389.
- Díaz-Dávila, Yonathan Y., & Asenjo-Alarcón, José A., & Linares-Vásquez, Orlando (2021). Nivel de estrés académico en estudiantes de enfermería durante la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Investigación en Salud*, 5(2),59-66.
- Drapeau, A., Marchand, A., & Beaulieu-Prévost, D. (2012). Epidemiology of Psychological Distress. In P. L. Labate, (Ed.). *Mental Illnesses-Understanding, Prediction and Control*, 10(11), 155-134. <https://doi.org/10.5772/30872>.
- Evans, D. L., Charney, D. S., Lewis, L., Golden, R. N., Gorman, J. M., Krishnan, K. R., Nemeroff, C. B., Bremner, J. D., Carney, R. M., Coyne, J. C., Delong, M. R., Frasure-Smith, N., Glassman, A. H., Gold, P. W., Grant, I., Gwyther, L., Ironson, G., Johnson, R. L., Kanner, A. M., ... Valvo, W. J. (2005) Mood disorders in the medically ill: scientific review and recommendations. *Biol Psychiatry*. 58(3), 175-89. <https://10.1016/j.biopsych.2005.05.001>.
- Fagring, A. J., Kjellgren, K. I., Rosengren, A., Lissner, L., Manhem, K. & Welin, K. (2008). Depression, anxiety, stress, social interaction and health-related quality of life in men and women with unexplained chest pain. *BMC Public Health*. 8, 165. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-8-165>.
- Gascón, S., Olmedo, M., Bermúdez, J., García-Campayo, J., y Ciccotelli, H. (2003). Estrés por desempleo y salud. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Medicina de Enlace*, 66, 9-18.
- González, V. L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 9(25). <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>.
- Haftgoli, N., Favrat, B., Verdon, F., Vau-cher, P., Bischoff, T., Burnand, B., Herzig, L. (2010) Patients presenting with somatic complaints in

- general practice: depression, anxiety and somatoform disorders are frequent and associated with psychosocial stressors. *BMC Fam Pract.* 11(67). <https://doi.org/10.1186/1471-2296-11-67>.
- Henningsen, P., Zimmermann, T., Sattel, H. (2003). Medically unexplained physical symptoms, anxiety, and depression: a meta-analytic review. *Psychosom Med.* 65(4), 528-33. <https://10.1097/01.psy.0000075977.90337.e7>.
- Hyland, P., Shevlin, M., mcbride, O., Murphy, J., Karatzias, T., Bentall, R., Martínez P. A. Y Vallières, F. (2020). Anxiety and depression in the Republic of Ireland during the COVID-19 pandemic. *Acta Psychiatr Scand*, 142(3), 249-256. <https://10.1111/acps.13219>.
- Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E., Mroczek, D.K., Normand, S.L., Walters, E.E., Zaslavsky, A.M. (2002). Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychol Med. Aug*;32(6):959-76. <https://10.1017/s0033291702006074>.
- Kessler, R.C., Berglund, P.A., Bruce, M.L., Koch, J.R., Laska, E.M., Leaf, P.J., Manderscheid, R.W., Rosenheck, R.A., Walters, E.E. y Wang, P.S. (2001). The prevalence and correlates of untreated serious mental illness. *Health Serv Res.* 2001 Dec;36(6 Pt 1):987-1007.
- Kira, I. A. (2001). Taxonomy of trauma and trauma assessment. *Traumatology*, 7(2), 73–86. <https://10.1177/153476560100700202>.
- Kroenke, K. (2003). Patients presenting with somatic complaints: epidemiology, psychiatric co-morbidity and management. *Int. J. Methods Psychiatr Res.* 12, 34–43. <https://10.1002/mpr.140>.
- Lee, V. (2010). Book review [Reseña del libro Nursing Outcomes: The State of the Science (2nd ed.) de D. M. Doran]. *CJNR*, 42(4), 95–97.
- Löwe, B., Spitzer, R. L., Williams, J. B., Mussell, M., Schellberg, D., Kroenke, K. (2008). Depression, anxiety and somatization in primary care: syndrome overlap and functional impairment. *Gen Hosp Psychiatry.* 30(3), 191-9. <https://10.1016/j.genhosppsy.2008.01.001>.
- Palmer, L. Y., Palmer M. S., Medina, R. M. C. R., Y López, P. D. A. (2021). Prevalencia de depresión durante la COVID-19 en estudiantes de medicina de una universidad privada mexicana. *MEDISAN*, 25(3), 637-646.

- Parrado-González, A. Y León-Jariego, J. C. (2020). Covid-19: Factores Asociados al Malestar Emocional y Morbilidad Psíquica en Población Española. *Rev Esp Salud Pública*, (94), e1-16.
- Puustine, P. J. (2012). Screening for Psychological Distress. En H. Ohayashi & S. Yamada (Eds), *Psychological Distress: Symptoms, Causes and Coping* (pp. 49-66). *No Science Publishers*.
- Ridner, S. H. (2004). Psychological distress.: concept análisis. *J. Adv nurs.* 45(5), 536-45. <https://10.1046/j.1365-2648.2003.02938.x>.
- Tijerina, G. L. Z., González, G. E., Gómez, N. M., Cisneros, E. M. A., Rodríguez, G. K. Y., y Ramos, P., E. G. (2018). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior. *RES-PYN Revista Salud Pública Y Nutrición*, 17(4), 41–47. <https://doi.org/10.29105/respyn17.4-5>.
- Vargas, T. B. E., Villamil, S. V., Rodriguez, E. C., Pérez, R. J. Y Cortés, S. J. (2011). Validación de la escala Kessler 10 (K-10) en la detección de depresión y ansiedad en el primer nivel de atención. Propiedades psicométricas. *Salud mental*, 34(4), 323-331.

Capítulo 7

La prevención comienza desde casa

*Noemí González Ríos
Lesly Jaqueline Aguilar Lara
Ma. Guadalupe Casas Padilla
Alondra Cruz Astorga*

<https://doi.org/10.61728/AE20253493>



Problemática

El acto del abuso sexual en menores no es algo nuevo, por el contrario, es un fenómeno que ha ocurrido desde tiempos de antaño, pero que por las normas sociales no era muy visible, sin embargo, hoy en día los mismos cambios sociales han activado las alarmas, puesto que se ha tomado consciencia del daño que causa este problema, ya que cada vez más ataca a la población de mayor vulnerabilidad en todos los lugares, es decir, los niños, niñas y adolescentes (NNyA), debido a que por su edad carecen de madurez para afrontar dicha situación, esto sin contar que además no poseen herramientas de conocimiento sobre dicho tema, puesto que la sexualidad solo se enfoca en el ámbito biológico dentro del currículum de los planes de estudio, dejando fuera la sexualidad desde un enfoque integral y en los que da cabida a la prevención de estos problemas sociales, debido a que hablar de la sexualidad sigue siendo un tema de controversia aun estando en el siglo XXI.

El abuso sexual es un tipo de violencia que causa un daño irreparable y que puede explicarse de acuerdo al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) que:

Ocurre cuando un niño es utilizado para la estimulación sexual de su agresor (un adulto conocido o desconocido, un pariente u otro niños, niñas y adolescentes) o la gratificación de un observador. Implica toda interacción sexual en la que el consentimiento no existe o no puede ser dado, independientemente de si el niño entiende la naturaleza sexual de la actividad e incluso cuando no muestre signos de rechazo. El contacto sexual entre un adolescente y un niño o una niña más pequeños también puede ser abusivo si hay una significativa disparidad en la edad, el desarrollo, el tamaño o si existe un aprovechamiento intencionado de esas diferencias. El contacto sexual entre un adolescente y un niño o una niña más pequeños también puede ser abusivo si hay una significativa disparidad en la edad, el desarrollo, el tamaño o si existe un aprovechamiento intencionado de esas diferencias (Berlinerblau, 2017, p. 7).

Con frecuencia son confundidos los términos de abuso sexual y violación, por lo que es importante destacar los principales elementos que los hacen diferentes. En primer lugar, en una violación existe cópula, intimidación y violencia, mientras que en el abuso sexual no necesariamente tiene que ocurrir la cópula, sino que puede ser cualquier actividad sexual sin el consentimiento de la otra persona, en este caso del menor o infante; lo que se entiende por consentimiento es que, aunque el infante permita que la acción se lleve a cabo, esto tiene que ver con la carencia de la madurez cognitiva en el niño para tomar dicha decisión. También se considera sin consentimiento cuando la persona se encuentra bajo efectos de sustancias como medicamentos, alguna droga o tiene alguna discapacidad tanto física como cognitiva que le impida dicha toma de decisiones.

En este contexto, se crea el presente programa de carácter preventivo y de orientación dirigido a los padres, debido a que el Abuso Sexual Infantil (ASI) es uno de los problemas de mayor incidencia en todos los países. En México “cada año, más de 4 millones y medio de niñas y niños son víctimas de abuso sexual, país que según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) tiene el primer lugar mundial en estos delitos” (Martínez, 2019, p.8), sin embargo, las cifras aún no se pueden decir que son exactas, puesto que un gran número de abusos no son denunciados hasta edades posteriores o incluso nunca, esta negación a denunciar se puede presentar debido a todos los estigmas sociales y culturales, ya que sigue siendo un tema tabú enmarcado dentro de los sucesos que no deben ser visibles debido a que la mayoría de los abusos ocurren dentro de la misma familia, negando que el enemigo vive en casa. De acuerdo con un estudio del Consejo Ciudadano de la Ciudad de México, los principales agresores sexuales de los niños son familiares, luego maestros y después sacerdotes: en 30 por ciento, abuelos o padrastros; 13 por ciento, tíos; 11 por ciento, padres biológicos; 10, primos; 8, vecinos; 7, maestros, y 3 por ciento, hermanos (Martínez, 2019, p. 8).

Existen diversos ambientes de riesgo, por lo que el programa busca intervenir desde uno de los pilares más importantes de la familia, los padres, porque son el primer círculo de socialización y la primera escuela; ellos son los protagonistas y pueden convertirse en la principal herramienta

de intervención. Se busca concientizar en ellos que la sexualidad no es meramente el acto sexual, sino que conlleva otros tipos de conductas psicológicas, sociales y culturales, por lo cual es importante hablarles a los niños desde pequeños sobre ella, de acuerdo a su desarrollo evolutivo, con información que es proporcionada por un profesional de la orientación sexual; así mismo, lograr reflexionar sobre las consecuencias que el mismo provoca, porque por lo general se trata como un suceso aislado y solo se revictimiza al infante, provocando fuertes secuelas psicológicas que se mantienen a lo largo de los años si no reciben atención adecuada centrada en el niño y la familia.

Los efectos producidos en el niño por un abuso sexual son diversos y de gran impacto dependiendo de las condiciones en las que se dio y repercuten en todos los ámbitos de la vida y desarrollo del niño, por ejemplo, los efectos físicos pueden tener consecuencias de pérdida de apetito, problemas con el ciclo del sueño en los que se pueden presentar terrores nocturnos, desajuste en el control de esfínteres como la enuresis o encopresis, cansancio, entre otros.

Entre las secuelas conductuales y emocionales se encuentran el aislamiento dentro y fuera del hogar debido al sentimiento de vergüenza o culpa, bajo rendimiento escolar, conductas autolesivas en repulsión al ataque a sus seres queridos e hiperactividad o hipoactividad, actos que le generen una baja autoestima o una percepción deficiente de sí mismo, así como sentimientos de estigmatización. Emocionalmente, también se puede manifestar un miedo generalizado a todo aquello que le represente el acto del abuso, odio o aversión hacia los adultos, así como puede presentar hostilidad y agresividad como mecanismo de defensa para evitar o afrontar la ansiedad que estas situaciones de riesgo producen, que se ponga en un estado de alerta. Todo esto de forma conjunta puede producir un trastorno de estrés postraumático, los cuales deben ser tratados de forma profesional para evitar daños más severos a lo largo del tiempo.

Si bien es cierto que no se puede erradicar el abuso sexual, se puede disminuir su incidencia trabajando de manera conjunta con un equipo multidisciplinar e intersectorial, en los cuales se impliquen los ámbitos familiar, educativo y social, respondiendo a las necesidades de los NNyA de acuerdo al lugar en que se encuentren. Existen tres tipos de prevención: prevención primaria, prevención secundaria y prevención terciaria.

“El trabajo en la prevención primaria es para anticipar la aparición de casos de abuso sexual en niños, niñas y adolescentes en la población en general” (Gil, 2017, p. 54). Este tipo de prevención es para evitar que el abuso sexual sea llevado a cabo, dando indicadores tanto a familia, escuela y sociedad mediante programas y protocolos que indiquen los aspectos principales a considerar para identificar las alertas, todo esto con la finalidad de que la población cuente con las herramientas necesarias para que no suceda y atacar el problema desde la raíz, es decir, antes de que ocurra, con el propósito de disminuir su incidencia.

Por otro lado, “el trabajo en la prevención secundaria es para evitar la aparición de nuevos casos en las poblaciones en riesgo” (Gil, 2017, p.60). Se da principalmente cuando se ha detectado que ya ha ocurrido el acto abusivo, pero se busca implementar las estrategias y protocolos necesarios acordados para que no se vuelva a repetir, estas estrategias van dirigidas principalmente a la víctima, así como a los adultos e instituciones responsables de su protección para eludir el evento en el que se suscitó el acto y por ende evitar estar en presencia de otro delito y revivir los sentimientos ocasionados en el niño.

Finalmente, “el trabajo en la prevención terciaria tiene como objetivos evitar la revictimización de los niños y niñas, una vez que han sufrido abuso sexual, y la reincidencia de los agresores sexuales, una vez que han cometido la agresión” (Gil, 2017, p.71). Este tipo de prevención se enfoca en la parte para aminorar los abusos que se han suscitado cinco veces o más en los NNyA, lo que se pretende es que las víctimas no se sientan revictimizadas y puedan obtener la ayuda necesaria para seguir adelante, dejando atrás el desastroso acontecimiento mediante un tratamiento acorde a sus características tanto físicas como emocionales.

Esta prevención tiene la finalidad de salvaguardarlos de su agresor y, por ende, el lugar y el ambiente donde se llevó a cabo el abuso sexual. También se cuenta con información y conocimiento para poder abordar el problema desde el centro, es decir, trabajar e indagar por qué el agresor realizó este tipo de delito y, si es posible, brindar de igual forma el tratamiento adecuado al agresor.

Es importante concluir que el hecho de prevenir y salvaguardar la integridad de niñas, niños y adolescentes es responsabilidad de los adul-

tos que tienen a cargo su guardia y custodia, tutela, o de quienes, por motivo de sus funciones o actividades, los tengan bajo su cuidado. En el hogar, les corresponde a los padres o tutores y en el espacio escolar a los adultos que integran la comunidad educativa (Secretaría de Educación Pública, 2018, p. 5).

La presencia de los padres de familia en la prevención es de vital importancia, puesto que son el pilar del hogar y la primera escuela en la vida del infante; son las personas que fomentan en los NNyA los valores, normas y creencias a través de un estilo de crianza que influirá en el tipo de adaptación que este logre desarrollar, además de que son las personas más idóneas para implementar las herramientas y estrategias de la prevención primaria, secundaria y terciaria, que tienen como finalidad fomentar condiciones efectivas de protección.

Respecto a las responsabilidades de la comunidad educativa para prevenir situaciones de abuso sexual, en Zacatecas se han buscado establecer protocolos para llevar a cabo dicha prevención, de manera específica la Secretaría de Educación Pública (SEP), como autoridad responsable de garantizar el carácter estatal de la Educación Básica, de conformidad con los artículos 8 y 9 fracción I de la Ley de Educación del Estado de Zacatecas, propone los Protocolos de prevención, detección y actuación pertinentes para abuso sexual contra Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), acoso escolar y maltrato en la escuela, con la finalidad de que se apliquen de manera obligatoria, en todas las escuelas públicas y privadas de educación básica (SEP, 2017, p.13).

Por lo tanto, en los planes y programas educativos se deben establecer estrategias de convivencia asertiva, así como fomentar la adquisición de habilidades de detección destinados tanto al personal administrativo, docente, directivo y/o personas pertenecientes al plantel (intendentes, prefectos, personal de cafetería o comedor, etc.) que incluyen el reconocimiento de programas y protocolos para la prevención del ASI proporcionadas por las autoridades correspondientes a la institución educativa, con la finalidad de que durante el desarrollo de su jornada de trabajo todo el personal cuenten con las herramientas necesarias para implementar acciones de detección ante un posible hallazgo observado en las áreas de servicio.

Objetivo

El objetivo es concientizar y generar estrategias de prevención e intervención sobre la prevención del abuso sexual infantil, dirigido a los padres y madres de familia de niños, niñas y adolescentes menores de edad.

Metodología

El proyecto consiste en la propuesta del programa *La prevención comienza desde casa*, dirigido a los padres y madres de familia de niños, niñas y adolescentes menores de edad; el objetivo es concientizar y generar estrategias de prevención e intervención sobre la prevención del abuso sexual infantil. El programa consta de 12 sesiones de 60 minutos; la primera sesión lleva por nombre “¿Qué es el abuso sexual infantil?”; la sesión número dos es llamada “La sexualidad integral de mi hijo”; como tercera sesión se tiene la “Prevención primaria en el ASI”; la cuarta sesión cuenta con el nombre de “Indicadores de un posible ASI”; como quinta sesión se presenta el tema de “Situaciones de riesgo y posibles abusadores”; la sexta sesión aborda la “Prevención secundaria para que no reincida el ASI”; como séptima sesión se encontrarán los “Límites y autocuidado de mi persona”; la octava sesión consta del “Marco legal del ASI”; la novena sesión es denominada “Prevención terciaria-proceso legal ante el ASI”; como siguiente sesión se encuentra “derechos violentados de acuerdo al código penal de mi comunidad”; la penúltima sesión se trata de abarcar “secuelas físicas y psicológicas del ASI y fuentes de ayuda”; para concluir, en la última sesión se realizará una evaluación sobre lo aprendido a lo largo del programa y se dará apertura a un espacio de retroalimentación y orientación con los padres sobre dudas e inquietudes que hayan surgido, finalmente se dará una despedida y un cierre.

Cabe mencionar que cada una de las sesiones es apoyada por teoría que sustenta la información brindada, además dentro de cada una se proporcionan estrategias para que los padres puedan llevarlas a cabo con sus hijos, realizando actividades dinámicas dentro de las sesiones con la finalidad de reforzar la información adquirida. Por otro lado, todas y cada una de las sesiones cuentan con un objetivo secundario y una lista de cotejo que servirán para analizar y evaluar si los objetivos

planteados, al igual que las actividades implementadas, se cumplieron según lo establecido.

Resultados

El presente programa fue creado con la finalidad de brindar a los padres, madres o tutores de familia las estrategias necesarias que les ayuden a prevenir el ASI a través de información verídica y práctica. Mediante diversos métodos y técnicas preventivas que abarcan desde la información básica como los factores de riesgo, los tipos de prevención, los indicadores de un posible abuso sexual, entre otros. Se pretende informar a los padres sobre este acto lascivo hacia los niños, llevarlos a la reflexión, de manera que se genere en ellos consciencia de la importancia que tiene prepararse en la prevención para que este delito pueda disminuir, hasta conocer el proceso legal a seguir para evitar una reincidencia del mismo, que hace referencia a la prevención terciaria, lo cual indica que ya ocurrió el abuso, pero se pretende no revictimizar al niño, niña o adolescente y que de este modo se pueda evitar que el abusador siga afectando la integridad de más niños, niñas y adolescentes y; atender de manera oportuna y anticipada las posibles secuelas; con la intención de ir formando una sociedad más informada y con ello contribuir a la disminución de la incidencia del ASI, además de persuadir a otros actores; personal docente, directivos, administrativos, personal de apoyo, alumnos, alumnas y sociedad en general, para propiciar estrategias conjuntas de prevención y atención del ASI, además de fomentar el cuidado y educación de las generaciones futuras.

Conclusiones

La infancia es el periodo de la vida donde los niños comienzan el descubrimiento del mundo que les rodea a través de todos sus sentidos; juegan, comienzan a socializar, experimentan, ríen, corren, entre otros. Conociendo de este mediante la exploración, es decir, donde se cimientan las bases fundamentales para el desarrollo evolutivo del individuo en etapas posteriores, pues de acuerdo a Maslow, “solo el niño que se sienta seguro es capaz de avanzar saludablemente en el camino del desarrollo” (Urta Portillo, 2007, pág. 10).

Por lo anterior, el programa busca preservar la integridad en la infancia y el desarrollo adolescente, mediante un trabajo conjunto, comenzado por los padres y siguiendo en la misma línea con las personas que los rodean. De tal manera que no solo los niños, sino también los adultos, se enriquezcan de herramientas que más tarde puedan transmitir a futuras generaciones para informar y concientizar que, aun cuando el hecho no sea visible, no significa que no pueda ocurrir. Es por ello que el programa busca contribuir a un pleno desarrollo de la población infantil que más tarde se convertirán en los cimientos de las futuras generaciones.

Referencias

- Berlinerblau, V. (2017). *Abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes Una guía para tomar acciones y proteger sus derechos*. https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/proteccion-AbusoSexual_contra_NNyA-2016.pdf
- Gil, R. R. A. (2017). *Protocolo de Prevención del Abuso Sexual Infantil a Niñas, Niños y Adolescentes*. Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/306450/Protocolo_Preveni_n_Abuso_Sexual_2017.pdf
- Martínez, S. (2019). México, primer lugar en abuso sexual infantil. *Periódico La Jornada*. <http://prevenciondelaviolencia.org/mexico-primerlugar-en-abuso-sexual-infantil-segun-la-ocde/>
- Urra Portillo, J. (2007). *SOS... Víctima de abusos sexuales*. PIRÁMIDE.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2017). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Protocolos del estado de Zacatecas para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/295973/Protocolo_Zacatecas.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2018). *Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica*. https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Orientaciones_211216.pdf

Capítulo 8

Programa de prevención de violencia de género para niños y niñas

Mónica Judith Díaz Valenciana

<https://doi.org/10.61728/AE20253509>



Introducción

Hablar hoy en día de violencia, es hablar de sus diferentes significaciones, según quien lo haga y con qué propósito. Esta se encuentra en todas partes y en todo lugar donde se mantienen relaciones interpersonales de poder, aunque en muchas ocasiones es invisibilizada y poco reconocida por ser considerada como parte de la cultura y no como un problema social (Ruiz-Ramírez y Ayala-Carrillo, 2016).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) define la violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (p. 3).

De acuerdo con Ruiz-Ramírez y Ayala-Carrillo (2016), existen varios tipos de violencia: Intra-familiar, de género, sistemática, social, escolar o bullying. Para estos autores el daño que produce la violencia puede ser: pasiva, cuando la agresión no se observa físicamente, ya que es psicoemocional, por lo que resulta difícil identificarla, medirla y controlarla., puede ser: activa, cuando las agresiones son observables y medibles. Con relación al tipo de víctima, existe la violencia en contra de las mujeres, niños, niñas u homosexuales. Según el tipo de agresor o agresora puede ser familiar, juvenil, terrorista, psicópata y del crimen organizado.

La necesidad de abordar la violencia de género para Estrada y Sánchez-Alfaro (2011), se centra en dos situaciones básicas: la primera, se presenta como un reto ético, en la medida que contiene con las construcciones sociales y culturales actuales de la individualidad expresada. La segunda es por ser la violencia, considerada desde hace algunos años como problema de salud pública, que empieza a visibilizarse.

Debido a esto la prevención de la violencia, de la violencia de género en específico, en el ámbito educativo parte de la convicción de eliminar todo rasgo discriminatorio y de corregir aquellas situaciones que vulneren el principio de una misma consideración entre las personas, educando en y para la igualdad de hombres y mujeres. En tal sentido que en las escuelas, se debe eliminar el prejuicio y estereotipos sociales de carácter sexista, fomentando un desarrollo más equilibrado y completo de personalidad, el acceso a las mismas oportunidades, asegurando relaciones entre niños y niñas basadas en respeto y la corresponsabilidad, garantizando sus derechos e impulsando su participación por igual en todos los ámbitos de la sociedad (Navarra, 2014).

Por un lado, se trata de favorecer y promover desde la educación la igualdad de consideración de trato y de oportunidades entre niñas y niños y, por otro, de eliminar los obstáculos que impiden su desarrollo y disminución de la violencia (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015). Es por ello que realizar la intervención para prevenir la violencia de género en niños y niñas resulta necesario ya que esta problemática atendida desde la infancia podría modificar las conductas y por ende llegar a disminuir los índices de violencia de género que aparece según los estudios en la adolescencia y la adultez.

Planteamiento del problema

La violencia de género es actualmente considerada como uno de los mayores problemas internacionales de salud pública y reconocida como un problema grave con carácter de urgente (Bott et al., 2013). Para Nieto (2018) la violencia de género es como una pirámide o iceberg del cual solo se es consciente de lo que ocurre en la cima, dejando muchos aspectos que pasan desapercibidos y que sirven como base para esas manifestaciones de violencia, sutiles o más evidentes.

Es decir, las escuelas constituyen un espacio crítico para aprender, entre otras cosas, cómo entienden los niños los roles en función del género. Por ejemplo, las concepciones dominantes de la hombría pueden hacer que se tolere que los niños exterioricen expresiones de agresión, violencia, poder sexual y homofobia. A la inversa, de las niñas, se espera que

se muestren deferentes con los hombres, sumisas y pasivas (UNESCO, 2015). La discriminación en función del género que no se cuestiona y los desequilibrios de poder en las escuelas alientan actitudes y prácticas que subyugan a los alumnos, confirman normas desiguales en materia de género y permiten que se tolere y continúe la violencia fundada en el género. Lo mismo las niñas que los niños pueden ser víctimas de violencia de género o cometerla, pero en distintos grados y formas. Los datos empíricos indican que las niñas corren más riesgo de violencia sexual, hostigamiento y explotación y que los niños es más probable que experimenten violencia física frecuente y grave (UNESCO, 2017).

La violencia de género en los centros educativos tiene un efecto nocivo sobre la educación de millones de niños y niñas de todo el mundo, esta violencia también afecta la salud y el bienestar de los niños, así como a su participación en la escuela, su aprendizaje escolar y el poder finalizar sus estudios (UNESCO, 2015). Terminar con la violencia de género relacionada con la escuela permitiría mejorar la asistencia escolar, la calidad de la educación que reciben los niños y los resultados de aprendizaje (UNESCO, 2019). Lo cual nos lleva a la siguiente interrogante ¿Qué tanto los niños y niñas reconocen la violencia de género en sus entornos?

Metodología

Propuesta de intervención

Para poder realizar esta intervención se propone implementar un diseño de investigación cuasi-experimental con un grupo control y otro experimental.

Hipótesis: El grupo experimental que recibirá la intervención no presentará diferencias significativas respecto al grupo control.

H0: El grupo experimental que recibirá la intervención presentará diferencias significativas respecto al grupo control.

Variables:

- Variable independiente: Programa de intervención
- Variable dependiente: Violencia de género

Instrumentos

Se pretende utilizar la “Escala de actitudes hacia la violencia de género” en versión castellano. Esta escala fue pilotada dos veces, tratando de mejorar su validez y fiabilidad; fue revisada por juezas externas de la Universidad de la Laguna y profesorado de la Universidad de Barcelona. Tanto la escala piloto 1 como la escala piloto 2 se aplicaron al alumnado de primero y segundo grado de secundaria. Se realizaron revisiones en relación con la legibilidad del documento, el contenido y la claridad de formulación de ítems. Con esta información obtenida se realizó la aplicación definitiva con el instrumento ya corregido, el cual cuenta con dos versiones, catalán y castellano (Mateos, 2011).

La escala quedó conformada definitivamente con dos dimensiones: violencia y género. Es preciso señalar que la dimensión género es también violencia de género. Se realizó la diferencia de estas dos dimensiones para poder distinguir si los niños y niñas rechazan las actitudes que hacen referencia a la violencia en sentido amplio (p. ej., La conducta violenta es innata en el hombre, forma parte de su naturaleza) y las que hacen referencia al género (p. ej., La economía del hogar la debe controlar únicamente el hombre). La escala está conformada por 20 ítems y lleva un tiempo de aplicación de 1 hora, pero puede aumentar, ya que el tiempo de aplicación varía en función del grupo (Mateos, 2011).

Para apoyar la información obtenida por la escala de actitudes, se utilizará la escala de observación en el que el docente registra el nivel de expresión de las conductas relacionadas con estereotipos de género, en los niños y niñas. Este instrumento puede ser utilizado en niños de seis y doce años, aproximadamente. La validación del contenido de los 11 reactivos que conforman el instrumento se llevó a cabo a través de la revisión y el juicio de expertos, participando en el proceso tres profesionales: dos psicólogos, uno de ellos con estudios de posgrado en sexualidad y género, y una profesora con maestría en educación especial y doctorado en educación. Estos expertos realizaron comentarios y sugerencias independientes entre sí, sobre la pertinencia del formato y del contenido de cada uno de los reactivos de la prueba y sobre su estructura general (instrucciones, escala de respuestas, dimensiones, etcétera).

Para determinar la confiabilidad de las respuestas ofrecidas a través

de los reactivos del instrumento, se realizó un pilotaje con 156 sujetos determinados por un criterio intencionado. Estos sujetos fueron alumnos de la licenciatura en educación primaria de una escuela normal pública de Yucatán, quienes fueron instruidos para responder el instrumento a partir de lo observado en sus alumnos. Llegando al resultado de que el instrumento para el diagnóstico de estereotipos de género en alumnos de educación primaria tiene características psicométricas que confirmaron la estabilidad y la validez de su contenido y constructo, así como la pertinencia del lenguaje de la propuesta sometida a revisión (Romero, 2017).

Participantes:

La población en la que está pensada la aplicación de la intervención serían niños y niñas que cursen 5to y 6to grado de primaria, aproximadamente de 10 y 12 años de edad.

Objetivos de la propuesta de intervención

Objetivo general:

Sensibilizar a los participantes acerca del significado y las consecuencias de la violencia de género.

Objetivos específicos:

- Explicar a los participantes lo referente a la violencia de género.
- Identificar algunos estereotipos de género.
- Modificar los estereotipos de género en el grupo.

Duración: 11 sesiones.

Número de participantes: entre 35 y 40 alumnos.

Propuesta de evaluación

El último aspecto a concretar es la evaluación del proyecto. Se propone trabajar con tres tipos de evaluación fundamentales:

1. Fase diagnóstica

Con la “Escala de actitudes hacia la violencia de género” en versión castellano y con la escala de observación se realizará el diagnóstico previo. Esto para conocer si los grupos se encuentran estadísticamente iguales y de no ser así, estar en la búsqueda de los grupos que tengan similitudes para tener un punto de referencia al momento de evaluar la intervención.

2. Fase intermedia o de proceso

Se realizará durante el periodo de ejecución del proyecto. Para revisar la implementación o desarrollo del programa, con el propósito de analizar su eficiencia operacional y si el programa se está ejecutando tal y como se planifico. Esto sería mediante observación directa y sistematizada, se detectan posibles ajustes y adaptaciones del proceso y actividad en el aula. Asimismo el aprendizaje, actitudes y ritmo de las alumnas y alumnos durante el proyecto.

3. Fase de resultados

Este tipo de evaluación busca conocer los efectos de la intervención y el logro de los objetivos que se plantearon, una vez finalizada la ejecución. Esto sería con la aplicación de los instrumentos utilizados al principio (escala de actitudes hacia la violencia de género y medición de los estereotipos de género). Realizando una comparación con lo que resulto en la primera aplicación pre-test y esta última pos-test.

Lo ideal sería de la evaluación del programa que valorara los siguientes criterios:

- Eficacia: Grado en el que se alcanzó los objetivos.
- Eficiencia: Relación entre los beneficios y los costos.
- Efectividad: Se ha realizado lo que se pretendía.
- Proceso: La forma en que se ha realizado el trabajo.
- Productos: Los servicios que se han desarrollado.
- Resultados: Cambios en el comportamiento, estado o actitud de los usuarios, una vez recibido la intervención.

Lo que se intenta es conocer con esta evaluación si los objetivos del programa fueron cumplidos, ya que se ha tenido la oportunidad de conocer programas interesantes y muy útiles. Pero también se ha encontrado que en muchos programas carecen del más elemental instrumento de medida y evaluación. Es el caso de algunos programas que cumplen con buenos protocolos de planificación, pero sin un buen instrumento de evaluación. De donde, aunque los resultados están ahí, se encuentra con que no se puede documentar, privándolos así de credibilidad y validez externa.

Referencias

- Bott, S., Guedes, A., Claramut, M. y Guezmes, A. (2013). *Fortaleciendo la respuesta del sector de la salud a la violencia basada en género. Manual de referencia para profesionales de la salud en países en desarrollo*. E.U.A: New York. Federación Internacional de Planificación de la Familia. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/paho-vaw-respuesta-viol.pdf>
- Estrada, J. y Sánchez-Alfaro, L. (2011). Las violencias de género como problema de salud pública: una lectura en clave Bioética. *Revista Colombiana de Bioética*, 6(1), 31-61. <https://www.redalyc.org/html/1892/189219032004/>
- Navarra, G. (2014) *Plan para la educación en igualdad y la prevención de la violencia de género en la educación*. <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/193627/PLAN+IGUALDAD++24+OC-TUBRE%282%29.pdf/ae756f63-2f78-4961-89ec-31de0156576f>
- Nieto, M. (23.11.18) *Combatir la violencia de género en el ámbito educativo desde una perspectiva feminista* [Mensaje en un blog]. <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/11/23/combater-la-violencia-de-genero-en-el-ambito-educativo-desde-una-perspectiva-feminista/>
- Mateos, A. (2011). *Necesidades socioeducativas en la adolescencia sobre la violencia de género: propuesta educativa* [tesis doctoral, Universidad de Barcelona] Repositorio https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/482088/01.AMI_1de7.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. https://www.who.int/violence_injury_prevention/

violence/world_report/en/abstract_es.pdf

Romero, M. (2017). *Validación psicométrica de un instrumento para medir estereotipos de género en niños de educación primaria*. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C180117-H078.docx.pdf>

Ruiz-Ramírez, R. y Ayala-Carrillo, M. (2016). Violencia de género en instituciones de educación. *Ra Ximhai*, 12(1), 21-32. <http://www.redalyc.org/pdf/461/46146696002.pdf>

UNESCO, (2015). *La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos*. <https://es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/232107S.pdf>

UNESCO, (2017). *Decidamos como medir la violencia en las escuelas. Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246984_spa

UNESCO, (2019). *La violencia de género en las escuelas y en sus alrededores impide que millones de niños de todo el mundo desarrollen plenamente su potencial académico*. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/violencia-genero-escuelas-y-sus-alrededores-impide-que-millones-ninos-todo-mundo-desarrollen>

Capítulo 9

Evaluación de la cohesión grupal para la atención de la violencia escolar en educación básica

Miriam Elizabeth del Villar Martínez

Juan Martin Sánchez Bautista

<https://doi.org/10.61728/AE20253516>



Resumen

Hablar de cohesión grupal es hablar de convivencia, es por tanto el referirse a la vida en compañía de otros individuos o grupos, que deben compartir un espacio. Es por ello que las relaciones interpersonales y la cohesión grupal, resultan ser una búsqueda constante de convivencia entre individuos. La influencia de los compañeros de escuela en la etapa de la adolescencia, constituye un momento de gran significado, debido a que ayuda a formar y consolidar la propia identidad. Los participantes de este tipo de violencia son la víctima, agresor y espectador (también conocido como testigos o bystanders), y los indirectos, dentro de este último personaje se consideran, docentes, directivos, o personal de apoyo de la institución educativa, siendo estos quienes estimulan o inhiben las acciones del agresor. El objetivo general de este trabajo, es detectar la cohesión grupal en adolescentes de educación básica para la prevención y disminución de la violencia escolar, llevándose a cabo con adolescentes del estado de Zacatecas, con edades comprendidas entre los 11 y 15 años de edad, que cursen el primer y segundo grado de Secundaria, contando con la participación de un total de 208 estudiantes. Como resultados en la categoría ambiente en el grupo, se identificó que los estudiantes se sienten bien con su grupo de clase, a pesar de ello los grupos tienen conflictos entre los estudiantes, así mismo se identificó a aquellos alumnos que son considerados amables y respetuosos y aquellos estudiantes que están en riesgo de bullying encontrando que los grupos de segundo grado tienen el mayor número de testigos.

Introducción

A diario y a lo largo de nuestra vida, establecemos un gran número de relaciones sociales con otros sujetos en nuestro contexto social; mediante estas establecemos intercambios, convivimos, establecemos intereses

comunes, así como necesidades y afectos. Es por ello que las relaciones interpersonales y, por ende, los procesos de cohesión grupal, resultan ser fundamentales en la convivencia entre individuos (Torquemada, 2015). En otras palabras, hablar de cohesión grupal es hablar de convivencia; es, por tanto el referirse a la vida en compañía de otros individuos o grupos, que deben compartir un espacio.

Entendemos al grupo como unión de varios elementos, que les une alguna necesidad concreta. El término no hace referencia únicamente a individuos que pertenezcan a una organización y que estén unidos por algún objetivo en común, ya sea que se conocen y se ven involucrados, o entablan alguna comunicación, tales como el público en el teatro, cine, también, se le considera como aquella pluralidad de seres o cosas, que forman un conjunto (Ferrer, 2014; Pérez y Gardey, 2022).

Turner (1987, como se citó en Macías, 2003), se refiere al grupo, como aquel que es psicológicamente significativo para sus miembros, el grupo es definido en función a lo que este representa para sus miembros. Sprott (González, Monroy y Kupferman, 1999) señala al grupo como la pluralidad de individuos que interactúan en un contexto dado, más de lo que interactúan con otros sujetos. Kurt Lewin (1978, como se citó en Espinoza, 2019; Macías, 2003), lo define como una totalidad de personas en constante acción, a quienes une la interdependencia y no es la similitud o disimilitud lo que decide la existencia de un grupo social.

Uno de los procesos grupales fundamentales, como ya lo hemos señalado, es la llamada cohesión grupal. Carron, Brawley y Widmeyer (1998, como se citó en Picazo, Zornoza y Peiró, 2009) la definen como “un proceso dinámico que se refleja en la tendencia de un grupo a permanecer unidos en la búsqueda de objetivos instrumentales y/o por la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros”. Considerada como atributo distintivo de los equipos o grupos exitosos al ser clave para la formación y desarrollo del trabajo en equipo. Se define cohesión como la “tendencia de un grupo a mantenerse junto y permanecer unido en la consecución de sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros” (Carron, 1982; Carron, Eys y Burke, 2007, como se citó en Picazo, Zornoza y Peiró, 2009).

Este constructo se compone de dos enfoques básicos: la cohesión de tarea que refleja el grado con el que los miembros del grupo trabajan

juntos para alcanzar objetivos comunes y la cohesión social que hace hincapié en el grado en el que los miembros de un equipo sienten simpatía mutua y disfrutan del compañerismo del grupo. Ahora bien, esta convivencia cotidiana no impide, lamentablemente, que las relaciones sociales puedan debilitarse, romperse o perturbarse de forma considerable (Martínez-Otero, 2001).

A pesar de ello, las tensiones interpersonales no deberán ser vistas o consideradas necesariamente como negativas; de hecho, se puede afirmar que son esenciales a la condición humana; De hecho, existen diversos ámbitos en los que las personas deberán de convivir, desde lo cotidiano, en el trabajo, la escuela, sus barrios, espacios públicos, la familia, etc., por lo que será de gran importancia que se establezcan diversas normas y códigos de comportamiento para generar y fortalecer una buena y sana convivencia (Banz, 2008; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Sin embargo, esta convivencia puede deteriorarse al grado de que se presenten situaciones que lastiman la integridad de los miembros de estos colectivos, en tal caso nos encontramos ante situaciones de violencia. Diversos autores dan una definición respecto a la violencia, Anceschi (2009, como se citó en Rosero y Reyes, 2018; Rodríguez y Lara, 2016) señala que la violencia es un concepto subjetivo de definición compleja, ya que puede adquirir diversos tipos de acepciones según el punto de vista desde el que lo analicemos. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la violencia es el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte (Organización Mundial de la Salud, 2002).

La OMS (2002), divide la violencia en tres categorías generales, según las características de los que cometen el acto de violencia: a) la violencia auto infligida (comportamiento suicida y autolesiones), b) la violencia interpersonal (violencia familiar, que incluye menores, pareja y ancianos; así como violencia entre personas sin parentesco) y c) la violencia colectiva (social, política y económica).

De estas formas de violencia señaladas anteriormente, queremos destacar en particular la violencia interpersonal, que se considera que es

aquella en la que los actos violentos son cometidos por un individuo o un grupo de individuos. Este tipo de violencia comprende la violencia juvenil, violencia de pareja, violencia familiar, violencia sexual, violencia en entornos escolares, violencia laboral. La violencia interpersonal cubre un amplio abanico de acoso y comportamientos, considerando desde la violencia física, sexual y psíquica (Gil-Borrelli, Latasa, Martín y Rodríguez, 2018; Organización Mundial de la Salud, 2002; Organización Mundial de la Salud, 2014; Valdez-Santiago, Hidalgo-Solórzano, Mojarro-Íñiguez, Rivera-Rivera y Ramos-Lira, 2013).

Como hemos señalado, un caso particular de la violencia interpersonal ocurre en entornos escolares. En este sentido, el gobierno de México (2016) ha definido la violencia escolar como toda agresión realizada dentro del ambiente de las instituciones educativas, la cual puede ser expresada de diferentes formas por los individuos que conforman la comunidad escolar. El análisis y comprensión de la violencia escolar ha sido dirigido desde diferentes enfoques: de las víctimas, del agresor y de los testigos; desde la interacción y problemas entre iguales; el contexto familiar y cultural; desde la dinámica de las instituciones; las consecuencias y efectos sobre las personas, entre otros (Ayala-Carrillo, 2015).

Dentro de los casos particulares de violencia escolar, nos interesa analizar la violencia que se lleva a cabo entre iguales, también conocida como violencia entre pares. Esta consiste en que, de una forma repetida, uno o más estudiantes, incentivados por el silencio o la inhibición del grupo, llevan a cabo acciones agresivas sobre uno o más alumnos de manera constante, y por un determinado tiempo recurrente, utilizando diferentes tipos de violencia, que van desde la violencia física, verbal o social (Díaz-Aguado, 2005, 2006; Quintanar, Montgomery y Malaver, 2009; Rodríguez y Mejía, 2012).

Las situaciones de abuso y maltrato entre escolares son actualmente un hecho en la mayoría de nuestras escuelas. La Secretaría de Educación Pública (Pérez, 2009) considera que los factores de riesgo en la violencia que se suscita en los salones de clases se derivan de la falta de reglas y límites en la institución y de las relaciones poco afectivas entre compañeros, compañeras, docentes y directivos(as) (Alpízar y Bernal, 2003; Miranda y Mendieta, 2021). El clima escolar y el clima del aula,

principalmente, crean un conjunto de características psicosociales, estas determinadas por elementos estructurales y personales que hacen posible ser funcionales y ser integrados en un proceso dinámico. Conforme los individuos van creciendo, se van modificando las manifestaciones de la violencia y todo lo aprendido se va amplificando e incorporando en los ámbitos sociales y culturales del individuo (Moncada, Moncada, López y López, 2017).

La violencia entre pares o *bullying* en inglés es una realidad que ha existido en los colegios o instituciones educativas desde siempre y se ha considerado como un proceso “normal” dentro de una cultura silenciosa que ayuda a su perpetuación. En Europa y la parte norte del continente americano, ha sido un tema de interés desde hace ya décadas, mientras que para América Latina ha tenido gran notoriedad en gran parte gracias a los medios de comunicación y el internet, la difusión de series, resaltando no solo la participación de la víctima y el agresor como principales participantes, sino el rol de espectadores, testigos o bystanders, quienes directamente observan y presencian los hechos, y los indirectos que incluye el personal educativo (Alpízar y Bernal, 2003; Miranda y Mendieta, 2021; Moncada, Moncada, López y López, 2017).

Objetivos

- Identificar la percepción de cohesión grupal en los grupos escolares evaluados
- Identificar los roles que son atribuidos a los participantes de cada grupo con respecto al fenómeno del acoso entre iguales.

Método

Se realizó un estudio descriptivo; los participantes fueron adolescentes del estado de Zacatecas, con edades comprendidas entre los 11 y 15 años de edad, que cursaban el primer y segundo grado en una secundaria pública. Se realizó un muestreo por conveniencia, solicitando además la participación con el consentimiento de los padres de familia, directivos y adolescentes.

Para la evaluación de las relaciones interpersonales se utilizó el Test Sociescuela, que, como hace mención Recio (2011), es una herramienta informática de fácil aplicación que permite obtener información precisa sobre la estructura relacional de los grupos de alumnos del centro, así como la detección de situaciones conflictivas y dinámicas sociales negativas que se producen entre el alumnado (*bullying*, aislamiento, liderazgos negativos), permitiendo la posibilidad de la aplicación temprana de una serie de pautas para su prevención y tratamiento (a través de la ayuda entre iguales, formación de grupos de un curso al siguiente, aprendizaje cooperativo). La aplicación se realizó en línea, en el centro de cómputo escolar.

Resultados

De acuerdo con el informe del grupo que arroja el test Sociescuela, considerando la categoría ambiente en el grupo, los estudiantes respondieron cuatro preguntas: 1. ¿Cómo te sientes en tu clase? 2. ¿Tienes amigos/as en tu clase? 3. ¿Hay conflictos entre compañeros de clase? Y 4. ¿Hay tranquilidad y orden para dar la clase? Con esta categoría se identificará la cohesión grupal de los 10 grupos participantes. Obteniendo los siguientes resultados, cuatro grupos de primero refirieron sentirse bien con su grupo durante las clases, mientras que uno solo llegó a sentirse muy bien. Mientras que los cinco grupos de segundo grado se sienten bien en clase con su grupo. En el apartado de tener amigos en el grupo, los cinco grupos de primero refieren tener bastantes amigos, al igual que los cinco grupos de segundo grado. Cuatro de cinco grupos de primero mencionan la existencia de algunos conflictos, mientras que un grupo refiere tener pocos conflictos. Mientras que los grupos de segundo grado, solo un grupo refirió tener pocos conflictos, mientras que los cuatro restantes refieren tener solo algunos conflictos. En la última pregunta sobre si hay o no tranquilidad y orden en la clase, los grupos de primero, tres grupos mencionan tener poca tranquilidad y orden, por lo que es algo difícil estudiar, y para los dos restantes les parece fácil estudiar. Para los grupos de segundo grado, tres grupos consideran tener tranquilidad y orden, por lo que les resulta fácil estudiar, mientras que para los dos grupos restantes les resulta algo difícil estudiar durante la clase.

Pregunta	Grado y grupo	
	Primeros	Segundos
¿Cómo te sientes en tu clase?	Bien y muy bien	Bien
¿Tienes amigos/as en tu clase?	Bastantes amigos	Bastantes amigos y algunos amigos
¿Hay conflictos entre compañeros de clase?	Algunos conflictos y pocos conflictos	Algunos conflictos y pocos conflictos
¿Hay tranquilidad y orden para dar la clase?	Algo difícil de estudiar y fácil estudiar	Algo difícil de estudiar y fácil estudiar

Así mismo, se identificaron aquellos alumnos/as amables, respetuosos y que ayudan a los demás, con un total de 26 estudiantes en los grupos de primer grado, mientras que en segundo grado obtuvieron un total de 21 estudiantes; y aquellos alumnos/as con riesgo de bullying, identificando en los grupos de segundo grado 10 estudiantes, mientras que en los grupos de primer grado, un total de 7 estudiantes. Así mismo, en un solo grupo de segundo grado no se encontró ningún alumno con riesgo de bullying.

Conclusiones

La cohesión es esencial para el desarrollo del grupo, logro de metas y objetivos. Los procesos de participación mejoran la cohesión del grupo, a mayor percepción de participación en el grupo, mayor participación en tareas y, por lo tanto, mejor integración y cohesión. Por lo que los rubros en los que se debería trabajar para mejorar y/o fortalecerla serían los factores ambientales, generando espacios de identidad grupal, trabajando en los factores personales como la cooperación, liderazgo, interacciones, trabajo en equipo, eficacia y trabajo colectivo, así como el clima motivacional y emocional, mejorando así no solo la percepción de la cohesión en el grupo, sino el rendimiento colectivo.

Referencias

- Alpízar, L. & Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última década*, 11(19), 105-123. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362003000200008#:~:text=Significa%20asumir%20que%20la%20juventud,no%20hay%20una%20definici%C3%B3n%20%C3%BAnica.
- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: Un problema complejo. *RaXimhai*, 11(4), 493-509. www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf
- Banz, C. (2008). Convivencia escolar. *Valoras U.* 1-8. <https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55810/Clima%2005.pdf?sequence=1>
- Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558. <https://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>
- Díaz-Aguado, M. (2006). Mejorar la convivencia en las aulas a través de la prevención de los conflictos. En A. Moreno & M. Paz. La convivencia en las aulas: problemas y soluciones, 49-97. https://www.researchgate.net/profile/Dr-Professor-Maria-Jose-Diaz-Aguado/publication/277940536_Mejorar_la_convivencia_en_las_aulas_a_traves_de_la_prevenccion_de_los_conflictos/links/5576cb0908ae7521586cb601/Mejorar-la-convivencia-en-las-aulas-a-traves-de-la-prevenccion-de-los-conflictos.pdf
- Espinoza, L. (2019). *Teoría de grupos y acercamiento al grupo escolar*. <https://www.univa.mx/zamora/wp-content/uploads/sites/3/2019/07/articulo-teoria-de-grupos.pdf>
- Ferrer, J. (2014). *Definición de grupo*. Enciclopedia, 21. <https://enciclopedia.net/grupo/>
- Gil-Borrelli, C., Latasa, P., Martín, M. & Rodríguez, M. (2018). La violencia interpersonal en España a través del conjunto mínimo básico de datos. *Gaceta Sanitaria*, 33(4), 317-324. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.02.008>
- Grondona, A. (2010). La sociología de Emile Durkheim: ¿una definición “comunitarista” de lo social? *Papeles C.E.I.C.,1*, 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/765/76512779006.pdf>

- Gobierno de México. (12 de febrero de 2016). *Violencia en las escuelas*. <https://www.gob.mx/justiciacotidiana/articulos/violencia-en-las-escuelas?idiom=es#:~:text=La%20violencia%20escolar%20se%20entiende,que%20conforman%20la%20comunidad%20escolar>
- González, J., Monroy, A. & Kupferman, E. (1999). *Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas*. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=-VG7s0luKjkQC&oi=fnd&pg=PA11&dq=definicion+de+grupo+Sprott&ots=_FApGVgT4y&sig=NTtVMYTQQzAMtK1tfFqh2KywkUg#v=onepage&q=definicion%20de%20grupo%20Sprott&f=true
- Macías, G. (2003). *Teorías de la comunicación grupal en la toma de decisiones: contexto y caracterización* [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4112/gjmc1de1.pdf?sequence=1>
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 295-318. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120295A/16905>
- Ministerio de educación y formación profesional. (21 de Diciembre de 2021). *El observatorio estatal para la convivencia escolar aprueba su nuevo plan de trabajo*. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2021/12/20211221-observatoriodelaconvivencia.html>
- Miranda, F. & Mendieta, G. (2021). *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México*. MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/violencia_estudiantes_informe.pdf
- Moncada, S., Moncada, L., López, C & López, C. (2017). *La violencia escolar, un fenómeno social en evolución*. <https://loquevendra7.files.wordpress.com/2017/07/sumario.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67411/a77102_spa.pdf;jsessionid=74B2D5C-86C98959E705A6E2CF2399663?sequence=1
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Violencia y salud mental*. 1-9. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2014/11/Violencia-y-Salud-Mental-OMS.pdf>

- Pérez, J. (08 de enero de 2009). *Definición de violencia escolar - Qué es, Significado y Concepto*. <https://definicion.de/violencia-escolar/>
- Pérez, J. & Gardey, A. (2022). *Grupo- Que es, definición y concepto* [Blog]. <https://definicion.de/grupo/>
- Quintanar, A., Montgomery, W. & Malaver, C. (2009). Modos de Afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 153-171. http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2336/2009_Quintana_Modos%20de%20afrentamiento%20y%20conducta%20resiliente%20en%20adolescentes%20espectadores%20en%20violencia%20entre%20pares.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Real Academia Española. (Consultado el 20 de Octubre de 2022). Grupo [Blog]. <https://dle.rae.es/grupo>
- Recio, J. (2011) *CONVIVENCIA ESCOLAR: PROGRAMA SOCIESCUELA (ANTES IESOCIO)*. <https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/apoyo-formacion/programa-sociescuela>
- Rodríguez, L. & Lara, Y. (2016). La violencia intragénero en México: el contexto de Nuevo León. *Revista Sexología y Sociedad*, 22(2), 119-130. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revsexsoc/rss-2016/rss162b.pdf>
- Rodríguez, A. & Mejía, Y. (2012). Bullying: un fenómeno por transformar. *DUAZARY*, 9(1), 98-104. <https://www.redalyc.org/pdf/5121/512156307016.pdf>
- Rosero, N. & Reyes, P. (2018). *La violencia escolar en los estudiantes de primero de bachillerato de la unidad educativa Luxemburgo de la ciudad de Quito, en el año 2017* [Tesis de Licenciatura, Universidad Central de Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/14171/1/T-UCE-0010-PEO028-2018.pdf>
- Torquemada, G. (2015). *Derechos Humanos y convivencia en la comunidad educativa: acción-reacción ante una crisis humana* [Tesis Doctoral Universidad de Málaga]. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r38186.pdf>
- Trautnant, A. (2008). Maltrato entre pares o bullying. Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000100002>

Valdez-Santiago, R., Hidalgo-Solórzano, E., Mojarro-Íñiguez, M., Rivera-Rivera, L. & Ramos-Lira, L. (2013). Violencia interpersonal en jóvenes mexicanos y oportunidades de prevención. *Salud pública de México*, 55, 259-266. <https://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v55s2/v55s2a24.pdf>

Capítulo 10

Clima organizacional, un estudio descriptivo en servidores públicos del estado de Zacatecas

*Juan Carlos Espinoza Sandoval
Gloria Edith Pérez García*

<https://doi.org/10.61728/AE20253523>



Resumen

El clima organizacional ocupa un lugar destacado en la gestión de las personas; se ha constituido en los últimos años en un objeto de estudio en las organizaciones de diversos tamaños y sectores. El clima organizacional es considerado como un conjunto de atributos y expectativas, las cuales describen a la organización en términos de características, resultados del comportamiento y contingencias (citado en Patlán, 2015). El objetivo del presente trabajo fue analizar los resultados obtenidos del diagnóstico organizacional, encontrar y explicar el perfil de factores que componen la percepción sobre el trabajo y del clima organizacional. Se desarrolló un estudio con enfoque cuantitativo de alcance descriptivo y no experimental. La muestra fue no experimental, por conveniencia, y se constituyó por 69 empleados, hombres y mujeres, pertenecientes a un centro de trabajo del sector gubernamental. El rango de edad de los participantes fue de 24 a 59 años. Para obtener los datos se aplicó la Escala de Clima Laboral CL-SPC Palma (2004). Los resultados muestran que el 75 % del personal considera que en su centro de trabajo se desarrolla un clima laboral adecuado, encontrando un nivel de percepción alto en cuanto a involucramiento y comunicación. También se manifiesta una baja a regular percepción con relación a la autorrealización, supervisión y condiciones laborales. Los resultados permiten generar estrategias para promover un ambiente favorable de trabajo.

Introducción

El clima organizacional o laboral (CL) permite conocer la percepción de las y los trabajadores con respecto a la organización en la cual se desempeñan, no importando si esta se encuentra en el ámbito público o privado.

Durante años, el CL se ha asociado con otras variables, entre las que destacan la satisfacción laboral, desempeño laboral, ausentismo, rotación de personal, etc., lo cual, como se puede apreciar, hablar de un clima

“bueno o malo” impactará en áreas clave de la organización. Hoy en día, con el proceso de globalización, los procesos de trabajo se encuentran en un constante cambio, lo que obliga a los trabajadores a mantenerse actualizados para poder hacer frente a los retos que se van presentando día con día en sus centros de trabajo.

Por eso, la importancia de realizar estudios de manera periódica para conocer de la manera más objetiva la situación real de la organización. Hay que hacer hincapié en que los factores que influyen en el CL pueden ser internos y externos, además de que también se pueden originar por la percepción de la falta de control de las tareas encomendadas. A partir de los resultados, se pueden establecer estrategias que promuevan un ambiente organizacional favorable que impacte en la disminución de las variables perjudiciales (ausentismo, rotación de personal) y aumento en las favorables para la organización (desempeño laboral, trabajo en equipo).

Rosiles et al. (2019) realizaron un estudio para analizar la relación entre clima y satisfacción laboral en el personal de una dependencia gubernamental, en el municipio de Coatzacoalcos, Veracruz, México; fue un estudio descriptivo correlacional. Los resultados encontrados reflejaron una mayor proporción hacia el clima laboral desfavorable y una satisfacción regular de acuerdo al género; de igual manera, las mujeres en su mayoría presentan un clima laboral desfavorable.

Por su parte, Carballo et al. (2015) llevaron a cabo un estudio observacional, prospectivo de corte transversal en el personal operativo federal de Caravanas de la Salud en Tabasco, mediante un censo de 97 trabajadores. Su objetivo fue conocer la percepción del clima organizacional y de la satisfacción laboral. El instrumento que utilizaron fue el cuestionario COSL2014. Encontraron que el 76 % de los participantes percibieron un clima organizacional favorable, mientras que el 42 % se sentían regularmente satisfechos en cuanto a la satisfacción laboral.

Mientras que Martínez et al. (2019) analizaron el clima organizacional de un Centro de Salud de Primer Nivel de Atención ubicado en Morelos, México. Fue un estudio transversal, descriptivo y analítico. Los participantes fueron toda la población del centro, equivalente a 13 miembros, los cuales en su mayoría eran enfermeras, y se utilizó el

cuestionario propuesto por la OPS/OMS, el cual constó de 80 preguntas que evalúan el liderazgo, motivación, reciprocidad y participación. Los resultados obtenidos mostraron que el 39 % presenta baja motivación, mientras que el liderazgo fue el mejor calificado, lo cual indicó que el clima organizacional presentaba niveles poco satisfactorios.

En este sentido, Campbell et al. (citado en Lara, 2021) definen el clima laboral como un conjunto de atributos específicos de una organización particular, que puede ser inducido por el modo como la organización se enfrenta con sus miembros y con su entorno. Por su parte, Castillo (citado en Hernández et al., 2021) define el CL como el ambiente psicológico que resulta de los comportamientos, los modelos de gestión y las políticas organizacionales, que se refleja en las relaciones interpersonales.

Mientras que para Patlán (2017) el clima organizacional es considerado como un conjunto de atributos y expectativas, las cuales describen a la organización en términos de características, resultados del comportamiento y contingencias.

De acuerdo a Reyes (citado en Piligua y Arteaga, 2019), existen seis factores relevantes para el clima laboral: la comunicación, colaboración, liderazgo, carrera profesional, satisfacción y condiciones físicas. Por todo lo anterior surge la inquietud de este trabajo para conocer la percepción del clima laboral en una muestra de trabajadores pertenecientes al sector público.

Objetivo

Analizar los resultados obtenidos del diagnóstico organizacional, encontrar y explicar el perfil de factores que componen la percepción sobre el trabajo; percepción individual y grupal del clima organizacional.

Procedimiento

El total de la población encuestada es de 69 empleados públicos. El instrumento utilizado fue: Escala: Clima Laboral CL-SPC de Sonia Palma Carrillo (2004); su administración puede ser individual y/o colectiva, con una duración aproximada de 15 a 30 minutos. El instrumento mide

5 factores: autorrealización, involucramiento laboral, supervisión, comunicación y condiciones laborales. La escala CL-SPC, de acuerdo a sus normas técnicas establecidas, se puntúa de 1 a 5 puntos, con un total de 250 puntos como máximo en la escala general y de 50 puntos para cada uno de los factores. Se siguieron todas las recomendaciones para el instrumento, destacando la importancia de la sinceridad y honestidad, así como el anonimato y la confidencialidad de los datos recogidos.

Análisis de resultados

La medición del clima organizacional de manera periódica en las organizaciones permite tener un conocimiento de las condiciones reales en que se encuentra la organización en ese momento. Los resultados obtenidos por medio de la Escala CL-SPC fueron los siguientes:

Tabla 1

	Edad	Antigüedad
N	68	68
Missing	0	0
Media	36.2	7.19
Mediana	33.5	5
Desv. Estándar	8.71	6.73
Límite mínimo	24	0
Límite Máximo	59	27

Elaboración con datos obtenidos en la escala.

El promedio de edad del personal que labora es de 33.5 años, por lo que observamos una población joven. La antigüedad promedio es de 5 años. Esto indica un potencial de desarrollo por edad y antigüedad del personal en su área de trabajo.

Tabla 2.

Escolaridad	F	% Total	% Acumulado
Preparatoria	20	29.9 %	29.9 %
Licenciatura	36	53.7 %	83.6 %
Posgrado	10	14.9 %	98.5 %
Secundaria	1	1.5 %	100.0 %

Elaboración con datos obtenidos en la escala.

El 98.5 % del personal posee estudios a nivel medio superior y superior, el 53.7 % de la población posee estudios de licenciatura diversas, cubriendo con esto el perfil solicitado para el desempeño de sus funciones, de igual forma el 14.9 % de la población posee estudios de maestría, en áreas de especialización. El 76.5 % del personal encuestado pertenecen al sexo Femenino.

Prueba de confiabilidad

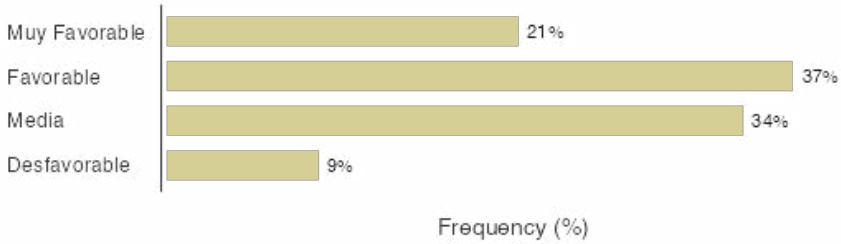
Cronbach's α	
Scale	0.981

Elaboración con datos obtenidos en la escala.

Se obtiene que el instrumento aplicado, es válido y confiable; pues sus ítems son consistentes y correlacionados con las áreas que el instrumento aplicado mide, de tal forma que los resultados generados por el personal participante, tienen un alto grado de confiabilidad.

A continuación, se desglosa la percepción de los empleados encuestados.

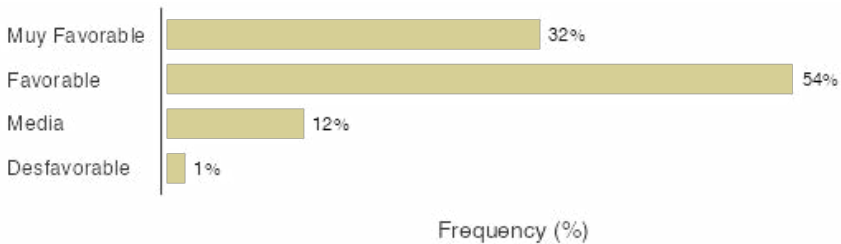
Figura 1. Autorealización.



Elaboración con datos obtenidos en la escala.

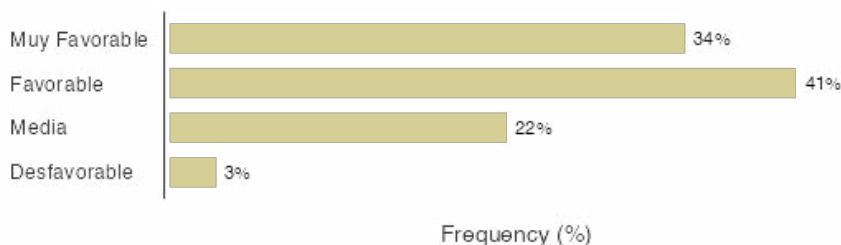
La percepción del personal con respecto a las posibilidades que reconocen en el medio laboral que pueden favorecer el desarrollo tanto personal y profesional en relación al trabajo realizado y las perspectivas a futuro en el sentido de progresar dentro del centro, se observa que el 43% del personal considera que no hay las condiciones de desarrollo personal y profesional que les permita un proceso de autorrealización.

Figura 2. Involucramiento_lab.



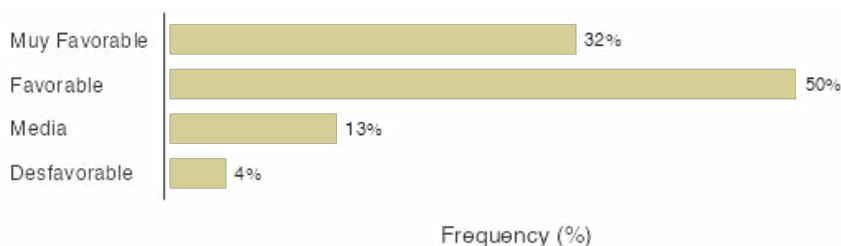
Elaboración con datos obtenidos en la escala.

En relación al área de Involucramiento Laboral, el personal muestra que existe una alta identificación con los valores organizacionales y compromiso para con el cumplimiento y desarrollo de la organización, obteniendo un 86 %.

Figura 3. *Supervisión.*

Elaboración con datos obtenidos en la escala.

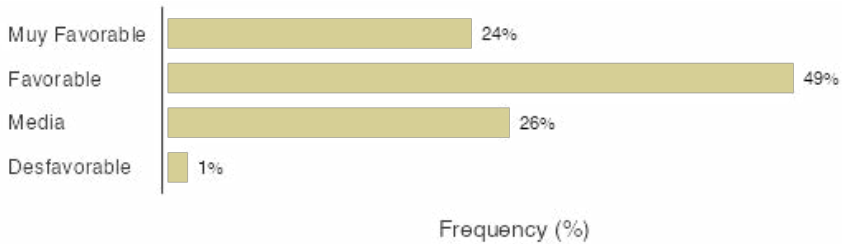
El área de Supervisión contiene las apreciaciones de cómo funciona y el significado de contar con personal de supervisión dentro de la actividad laboral, en dos sentidos: a) relación de apoyo (entre el personal y sus figuras de autoridad); b) apoyo en las tareas cotidianas de la actividad del centro de trabajo, encontrando que el 25 % considera que se requiere mejorar los procesos de supervisión.

Figura 4. *Comunicación - DX.*

Elaboración con datos obtenidos en la escala.

Dentro del área de Comunicación, se valoró la percepción del personal en cuanto al grado de fluidez, celeridad, claridad, coherencia y precisión de la información relativa y pertinente al funcionamiento interno del centro, como con la atención a usuarios de la misma, encontrando que el 82 % del personal, percibe que existe una comunicación adecuada.

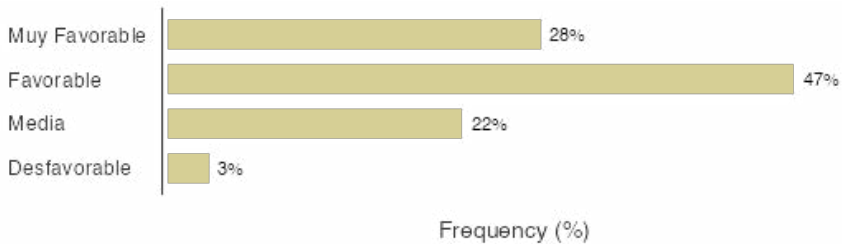
Figura 5. *Cond_Laborales.*



Elaboración con datos obtenidos en la escala.

Con relación a las condiciones labores se concibe, el reconocimiento por parte del personal, de que el centro de trabajo provee los elementos materiales, económicos y/o psicosociales necesarios para el cumplimiento de las tareas encomendadas, encontrando que el 27 % considera que no cuenta los elementos necesarios para el cumplimiento de sus tareas.

Figura 6. *Clim Org.*



Elaboración con datos obtenidos en la escala.

La figura 6. Contempla las cinco dimensiones (autorrealización, involucramiento laboral, supervisión, comunicación y condiciones laborales) del Clima organizacional. De manera global y tomando en cuenta cada una de las percepciones del personal que participó en el cuestionario de Clima Organizacional aplicado, podemos inferir que el 75 % de la población considera que, en el centro de trabajo, se tiene un clima laboral adecuado que favorece el cumplimiento de las tareas ocupacionales, lo que propicia la obtención de resultados esperados. El 25 % que no tiene una favorable percepción impiden el rendimiento óptimo de la organización, por lo cual se vuelve necesario establecer alternativas de intervención para disminuir la brecha encontrada en el estudio.

Conclusiones

Cuando se examina el clima organizacional implica un compromiso de precisión y responsabilidad que conlleva: a) examinar cuidadosamente la realidad organizacional, b) detectar los factores de interacción relevantes; c) evaluar la importancia de cada uno y, d) plantear soluciones acertadas.

Un diagnóstico con una visión integral de los factores que afectan el centro de trabajo, debe considerar el entorno laboral en interacción con las condiciones laborales que se ofrecen para propiciar el rendimiento de quienes lo conforman; procesos psicológicos del individuo y del grupo inherentes al cumplimiento de tareas y resultados organizacionales como la productividad, cultura y satisfacción laboral; a partir de la evidencia analizada, se generan estrategias para mejorar: las condiciones laborales, los procesos psicológicos y los resultados organizacionales; lo que permite disminuir problemáticas como: el ausentismo, la incomunicación, violencia laboral, desmotivación, estrés, improductividad e insatisfacción, entre otros.

Referencias

- Carballo, Á., Priego, H. R., & Ávalos, M. I. (2015). Clima organizacional y satisfacción laboral en el personal operativo federal del programa Caravanas de la salud en Tabasco, México. *Hitos de Ciencias*, 21(59), 43–52. <http://revistas.ujat.mx/index.php/hitos/article/view/1011>
- Hernández, T. J., Duana, D., & Polo, S. D. (2021). Clima organizacional y liderazgo en un instituto de salud pública mexicano. *Revista Cubana de Salud Pública*, 47(2), 1–19. <https://orcid.org/0000-0003-2286-2843>
- Iglesias Armenteros, Annia Lourdes, & Torres Esperón, Julia Maricela. (2018). Un acercamiento al Clima Organizacional. *Revista Cubana de Enfermería*, 34(1), e1257. Epub 01 de marzo de 2018. Recuperado en 16 de abril de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192018000100016&lng=es&tlng=es.
- Lara, D. K. (2021). Análisis correlacional entre clima organizacional y compromiso laboral: Un estudio de caso. *Revista Multidisciplinaria de Avances de Investigación*, 7(1), 1–11. <http://www.remai.ipn.mx/index.php/REMAI/article/view/78>
- Martínez, E., Molina, J. F., & Parada, I. M. (2019). Clima organizacional, estudio de caso: de un centro de salud. *Horizonte Sanitario*, 18(3), 347–356.
- Patlán, J., Martínez, E. (2017). La justicia y el clima organizacional y su relación con la satisfacción laboral en profesores universitarios. En *Calidad de vida en las organizaciones, la familia y la sociedad*. Ediciones minimas.
- Piligua, C. F., & Arteaga, F. M. (2019). El clima laboral como factor clave en el rendimiento productivo de las empresas. estudio caso: Hardepex Cía. Ltda. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, XVI(28), 1–25. <https://masd.unbosque.edu.co/index.php/cuaderlam/article/view/2686>
- Rosiles, A., Lugo, L. A., Clara, M. Á., & Ramírez, C. A. (2019). Análisis estadístico de la relación entre clima laboral y satisfacción laboral: Caso de una dependencia gubernamental en Coatzacoalcos, México. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 86, 86–102. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/num86completo.pdf#page=86>

- Sotelo Asef, Jesús Guillermo, & Figueroa González, Ernesto Geovani. (2017). El clima organizacional y su correlación con la calidad en el servicio en una institución de educación de nivel medio superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 582-609. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.312>
- Vera Campuzano, Nury, & Suárez Caicheb, Alexandra Marjorie. (2018). Incidencia del clima organizacional en el desempeño laboral, el servicio al cliente: Corporación de Telecomunicaciones del Cantón La Libertad. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 180-186. Epub 02 de marzo de 2018. Recuperado en 16 de abril de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000100180&lng=es&tlng=es

Parte **II**

Creatividad

Capítulo 11

Creatividad y cambio social

(†) *Julio Rodríguez Anido*¹

<https://doi.org/10.61728/AE20253530>



¹ Transcripción por Edith Alejandra Pérez Márquez, de la Conferencia Magistral del Primer Congreso Internacional de Psicología, Creatividad y Educación, del día viernes 21 de abril de 2023.

En esta conferencia abordaremos como objetos de reflexión la creatividad y el cambio social cuestiones que conforman la médula de la temática de este congreso, como los sujetos que transforman el campo de la cultura y la educación, trataré las siguientes ideas: cambio social, creatividad, relaciones entre sí y significado actual de ambos términos proyectados hacia el futuro.

Al referirme al cambio social, recuerdo las palabras de Lao Tsé personalidad china cuya existencia histórica se debate, aunque es considerado uno de los filósofos más relevantes de la civilización china a quien se le atribuye haber escrito el *Dào Dé Jīng* que puede verse como el cambio permanente y este como la verdad única.

Hace más de 2000 años dijo “la felicidad se apoya en la desgracia” mira que hermosa definición, cuándo más estamos tristes porque se ha muerto un padre, un hermano, por haber perdido el trabajo, da una depresión por una razón cualquiera, sin embargo, hay fuerza que lleva hacia la felicidad, cuando nos encontramos estamos de pronto en la felicidad porque han cambiado las cosas, pero adentro están trabajando al mismo tiempo las fuerzas que llevan a ella.

Eso también fue recogido por Buda príncipe de Capri dp, asceta, meditador, maestro espiritual que vivió en Nepal y en la India quinientos años antes de Cristo quien afirmó que lo único permanente cambia, eso ocurre con las estructuras de todo orden que los pueblos crean y recrean tanto en oriente como en occidente, en el norte como en el sur, dioses, iglesias, religiones, estados, gobiernos, ejércitos, empresas, partidos políticos, universidades, movimientos sociales, familias, organizaciones populares, sistemas de relación de trabajo, toda otra institución u organización que el hombre va creando con el tiempo, en una palabra todas las creaciones del hombre emergen, desarrollan y desaparecen, eso ocurre desde siempre, parece que así será en el futuro.

Lo que dijeron Lao Tsé y el Buda en Oriente, también lo señaló Heráclito de Éfeso en Grecia antigua en Occidente cuando afirmó que la vida es como un río: cuando se entra al agua una vez y se vuelve a entrar, aunque sea río, ya no será lo mismo; nadie se baña dos veces en el mismo río; todo fluye y somos y no somos el mundo porque la vida es un proceso continuo de destrucción al que nadie escapa.

La naturaleza misma de la vida es el cambio y resistirse al cambio es resistirse a la vida. Siglos después, Niccolò Machiavelli en Florencia aconsejaba cómo actuar a los príncipes del Renacimiento, pensando que un cambio origina otro cambio. Esos conceptos siguen presentes el día de hoy e influyen todos los aspectos de nuestra vida común, absolutamente todos. A título ejemplo, podemos traer la guerra, por ejemplo, entre Rusia y Ucrania, que conforma una muestra evidente de la existencia y la importancia del cambio social; claro que puede ser interpretado de manera distinta. Ha unido la coalición liderada por Estados Unidos con Europa occidental más Canadá, dice: Rusia tiene vocación imperialista, invadió a su vecino Ucrania para ampliar su esfera de poder, ampliarlo y dominar desde el Báltico hasta el mar Negro; es una amenaza para la seguridad y la integridad de los estados occidentales.

En cambio, Rusia dice que las fuerzas del cambio en Occidente trabajaron largamente para lograr que ese conflicto, a través de la OTAN, que es un organismo más de ataque que defensivo, expanda y destruya Rusia donde se destruyó la Unión Soviética en los años 90, y es otra etapa de la Guerra Fría, pensada hace 40 años, después del 45, y Ucrania estaba dispuesta a integrarse a la OTAN y llevar armas atómicas al lado de Rusia y eso traería como consecuencia tener armas atómicas en la frontera.

Eso es un cambio social fundamental, el caso de Rusia, el caso de Ucrania, porque condiciona la vida de todos ellos. La guerra cambia la vida de todos los días, cambia la situación entre vida y muerte, cambia la economía porque la economía de ambos países está deshecha a cuestión de este conflicto, pero también tiene influencias sobre el resto del mundo.

Acá en Canadá tenemos inflación muy alta ahora, es fundamentalmente porque existe esa guerra allá entre Rusia y Ucrania porque eran los mayores proveedores de alimentos, algunos de los mayores proveedores de alimentos en el mundo y además proveían de energía, de gas y de petróleo a toda Europa, eso trajo que aumenten los precios de energía y que aumenten todos los gastos que se están haciendo en materia de guerra, en consecuencia son los pueblos enteros, ya no son los individuos como tal sino los pueblos enteros que sufren lo que es el cambio social directamente como el caso de Rusia y Ucrania o indirectamente cómo es México y todos los otros países de América Latina y el resto

del mundo, porque con la crisis actual, vino esa crisis económica que es también social, política, todo orden.

En Ucrania han muerto como consecuencia de esto miles de soldados rusos y ucranianos, miles de civiles también; ha debido irse millones de personas que perdieron sus hogares, se convirtieron en refugiados políticos dejando detrás de sí un país en ruinas. Eso hace ver que el cambio social no tiene en todas partes la misma influencia o el mismo impacto o la misma intensidad, la pérdida de la paz y la crítica a la crisis mundial, social desatada de este conflicto que repercute de muy distintas maneras por todo el globo.

Y así estamos: entre un cambio social y otro cambio social, vivimos condicionados por el cambio social en esta vida que, como hemos visto hace un momento, es una vida de cambio permanente. La situación de cambio de la humanidad, más allá del conflicto permanente entre Rusia y Ucrania, se traduce en factores que transforman los conflictos y los dilemas de cada uno de los otros países, de cada una de otras sociedades, de cada uno de los tiempos y las condiciones materiales y sociales que se engarzan con la realidad social, de allí que el cambio social tenga sustancia histórica. El cambio social se sitúa siempre en el tiempo.

La principal fuerza histórica está constituida por los modos de producción, sin duda; por ejemplo, si Estados Unidos y la comunidad europea están enfrentando a Rusia y a sus aliados porque China, Irán y otros países se han alineado con ella, es porque hay una competencia económica enorme que actúa como fuerza del cambio y hay una contradicción de las fuerzas del cambio.

Es ejemplo hacer ver que el cambio social implica la existencia de fuerzas motoras que impulsan el cambio, que siempre tienen sentido y condicionan los momentos de ruptura. ¿Por qué digo ruptura? Porque cuando hay cambio social, hay ruptura; si no hubiera ruptura, no habría cambio social, nunca habría evolución. Como las sociedades que se transforman lentamente van evolucionando, pero hay un momento en que se produce el cambio social y ahí se producen las rupturas; para que haya esas rupturas, hay fuerzas motoras que llevan y que hacen que se inscriban contradicciones sociales.

Vivimos en contradicciones sociales permanentes entre las clases sociales, entre los países entre sí; ellos impulsan la actividad progresiva

de los sujetos sociales que interviene en las contradicciones que los oponen, y las fuerzas que motivan esas actividades contradictorias están sintetizadas en intereses.

Miren ahora lo que está pasando: por ejemplo, algunos legisladores norteamericanos están diciendo que hay que declarar al narcotráfico en México como una fuerza revolucionaria, como una fuerza que se debe combatir; eso incluye el uso de la fuerza norteamericana aquí en México, a lo cual el presidente de la República afortunadamente dijo que México es soberano, pero de todas maneras está esa contradicción.

Es decir, allá se va formando ese pensamiento de cambio social diciendo que hay que cambiar esto, es decir hay que cambiar México, pero hay que cambiarlo desde Estados Unidos y el presidente de la república dice no, hay que cambiar aquí desde adentro, ustedes preocupense por solucionar sus propios problemas, es decir vivimos continuamente en proceso de cambio social, no es una cuestión individual que nosotros queramos cambiar cómo queremos cambiar y por qué queremos cambiar sino porque hacemos parte de un todo, de una sociedad que está en cambio permanente, ahora bien ¿qué decimos cuando decimos que hay cambio social?, y yo les hago la pregunta a ustedes ¿cuándo decimos que hay cambio social?

Vamos a decir que hay cambio social cuando ocurren una de estas tres cosas, una, la primera algo nuevo aparece en una globalidad, nuevos factores interrumpen el proceso regular de un sistema y alteran la estructura preexistente, todos vivimos en sistemas, tenemos sistemas de familia, tenemos el sistema universidad, el sistema unidad académica de psicología, vemos el sistema de gobierno de Zacatecas o el sistema de secretaría económica, tenemos el sistema médico, tenemos sistema mundo hasta sistema de Naciones Unidas, en cada una de esas globalidades, cuando algo nuevo aparece en esa globalidad, cuando nuevos factores interrumpen el proceso regular, de un sistema y altera la estructura permanente, decimos que hay cambio, y vamos a ver por ejemplo la aparición de nuevas tecnologías y la Inteligencia artificial, la aparición de internet, la robótica y la realidad virtual han introducido gigantescos procesos de cambio que alteran la forma cómo se percibe y se vive la realidad en México y el mundo, ha aparecido eso de pronto.

He sido periodista durante diez años en la Argentina, y trabajaba, tenía una máquina de escribir, escribía y luego se iba a un taller donde había grandes máquinas, linotipo se llamaba, y hacían líneas de plomo que iban a cajas, había varias cajas, salía el diario por ahí; hoy con internet los periódicos son otra cosa, cuando voy a ver un periódico, por ejemplo le damos tantos espacios y uno escribe en la casa o en la calle donde esté, es decir, internet ha cambiado la vida de todos, todos los que están aquí están seguramente en internet, todos posiblemente están en las redes sociales, todos están percibiendo la realidad de otra manera, están viviendo en realidad virtual, donde en la pandemia hemos tenido cursos que se dieron todos a través de la realidad virtual y nos tuvimos que acostumbrar a eso, viviendo una realidad completamente diferente.

Pero ahora ha llegado el tiempo de la inteligencia artificial; es una inteligencia que funciona en base a puras estadísticas, una inmensa cantidad de datos que no permite conocer desde afuera cuáles fueron las razones y los pasos empleados para tomar una decisión. Las redes neuronales profundas no pueden explicar por qué actúan de una forma y no de otra, porque están formadas por métodos matemáticos que se entrenan para que aprendan por ellos mismos; a veces incluso autoentrenan, y eso ha aparecido de pronto.

La inteligencia artificial cambia al mundo del trabajo; hay consensos de que el aprendizaje automático transforma casi todos los tipos de trabajo, desde la producción de pelotas de fútbol hasta las clases universitarias. Desde el lanzamiento del ChatGPT hace poco, una aplicación capaz de generar todo tipo de contenido que está en un segundo, las inteligencias artificiales generativas han fascinado a todo, pero también se han convertido en motivo de controversia y recelo.

Hace poco hemos visto imágenes superrealistas, generadas digitalmente, que han presentado al propio Papa Francisco usando una campera superacolchada que parece un cantante de rap más que el líder de la Iglesia Católica. Donald Trump, expresidente de Estados Unidos, peleando con policías para no ser detenido. Hace poco vimos esas imágenes que aparecían por televisión o a través de nuestros ordenadores; todas esas son imágenes falsas que se viralizaron a velocidad inédita, primero a través de Reddit o por Twitter, y la mayoría de la gente creyó que eran

verdaderas. El impacto despertó un nuevo debate sobre las noticias falsas y la dificultad que tendremos cada vez más para encontrar evidencia de lo que es real, pero la calidad de los resultados demostró grandes conocimientos sobre cómo llevar casi la perfección, un pedido que se hace a la inteligencia artificial.

El Chat GPT y otros modelos de inteligencia artificial empezaron a utilizarse para escribir ensayos, tareas, conferencias, hacer reportes de lectura, redactar documentos, la gran pregunta es si tendrán la iniciativa para diseñar experimentos por sí mismas, escribir literatura o incluso realizar predicciones de artículos científicos o evaluar manuscritos para editoriales sin requerir el apoyo humano.

Primera forma de cambios, es decir, algo nuevo aparece en el mundo, tenemos que la realidad virtual, el internet, la robótica, la Inteligencia artificial han cambiado, la forma de ser, la forma de vivir, nuestra forma de percibir la realidad.

El segundo elemento de cambio, para que digamos que hay cambio, es cuando uno o varios elementos que hacen parte de un todo, desaparecen de manera total o parcial, así, tenemos un sistema, ese sistema tiene elementos adentro fundamentales como, por ejemplo, supongamos la Universidad de Zacatecas se suprime completamente programas o supongamos si el gobierno suprime de una secretaría o un programa de estímulos u otras, por ejemplo.

Vamos a verlo por ejemplo con relación a la biodiversidad, la destrucción sistemática del medio ambiente y la diversidad para ver un ejemplo patente de cambio social hasta hace poco podíamos bañarnos en los ríos, los lagos, el mar, tomar agua potable con facilidad prácticamente en todos los rincones del mundo digo hace poco para los jóvenes posiblemente no, pero los que no somos tan jóvenes eso es lo que hacíamos en las montañas, en los ríos, en los lagos podíamos tomar de esa agua y vivir de esa manera, pero en los últimos 50 años la Tierra se deteriora más rápido como nunca ocurrió antes, aparecen a la vista gigantescos montones de plástico y se acumulan en el mar y las playas, se incrementan nuevos materiales en toda la superficie terrestre cuya mayoría no se recicla, hay suelos embebidos de fertilizantes agrícolas, aumenta la acidez de los océanos, se registran índices récord de contaminación del aire, intensa

erosión de los bosques tropicales, trastornan los ecosistemas, extinción masiva de algunas especies animales y vegetales, drástica reducción de la diversidad biológica y calentamiento climático.

Todo eso configura un gran cambio social, uno de los mayores de nuestros tiempos, para que veamos hasta qué punto nosotros estamos insertos en el cambio social, independientemente de lo que pensemos o lo que dejemos de pensar, de las relaciones que tengamos, de lo que hagamos. Estamos en un mundo en el cual se está destruyendo sistemáticamente el medio ambiente; está desapareciendo ese equilibrio que existía en la naturaleza y la relación entre el hombre y la naturaleza.

Los científicos admiten que la alteración sufrida por los ecosistemas terrestres a partir de 1950 ha sido la más profunda y rápida de la historia humana debido al aumento sin precedentes del consumo de masa de los países del OCDE, el crecimiento demográfico galopante, el desarrollo económico y la urbanización de las poblaciones, fenómeno que Walt Stephen en la revista de UNESCO califica de la gran aceleración. Estamos acelerando un cambio social que lleva hacia la destrucción de todo este hábitat en que vivimos.

Algunos expertos dicen que parece como si la humanidad estuviera viendo aletargada una película, esperando que en la secuencia final aparezcan los héroes salvadores que le van a solucionar todo para su mayor felicidad. Otros, en cambio, señalan la responsabilidad del sistema capitalista occidental; algunos entremezclan las tendencias en curso que llevan al fin de la vida de la Tierra.

Por ello emplean los términos *tanatose*, no vinculada a la muerte para definir al monstruo que merodea la humanidad y la muerte que la acecha sosteniendo que todo ello lleva a la gran extinción; ella seguiría a las cinco otras grandes extinciones de la vida como precedente donde las cuales la más conocida ocurrió millones de años cuando desaparecieron los dinosaurios, entonces vemos aquí que hay un elemento fundamental que desaparece, hay cambio social porque está desapareciendo el equilibrio ecológico que se tiene en la Tierra, estamos nosotros viviendo eso, estamos participando de eso, yo le digo a mis estudiantes: mi generación está entregando a la que viene un mundo peor que el que recibió. Pero ustedes también, seguimos con esta tendencia para entregar un mundo

peor que el que recibieron porque vamos así y la destrucción del medio ambiente y la diversidad; segunda forma de cambio social que se puede aplicar a toda clase de sistemas, solamente a título de ejemplo explicativo.

El tercer ejemplo que podemos dar, el tercer caso de cambio social, es decir, cuando hay uno o diversos elementos de un sistema que registran variaciones significativas y en adelante dicho sistema nunca más será lo que era antes de que aparezcan tales variaciones, repito, uno o diversos elementos de un sistema registran variaciones significativas y en adelante dicho sistema nunca más será lo que era antes de que aparezcan tales variaciones. Entonces tenemos un sistema, empiezan a variar las cosas dentro del sistema; a veces las variaciones no son importantes, no hay cambios, pero cuando son muy importantes o son muchas, de cuantitativo el cambio se puede transformar en cualitativo, cambia, el cambio social pasa de una cosa a otra, y lo que era antes ya no será más.

Vamos a poner por ejemplo, la cuarta transformación en México y la reforma sociopolítica en curso, sin tomar partido por uno o por otro, pero desde el punto de vista del cambio social si vemos las pensiones a los adultos mayores, salió un sistema para todos los que tienen más de 65 años, tienen el derecho a tener una cantidad determinada \$2500.00, \$3200.00 en este momento, cada mes y hasta que se mueran, es decir que se ha transformado la vida de los adultos porque la mayoría de los que tienen 65 años no trabajan y están viviendo en gran parte, los que no tienen jubilaciones, porque los que tienen una jubilación son un mínimo, están viviendo con su familia o dependiendo de su familia, ahora no pueden decir: yo tengo este dinero, es decir, está cambiando, entonces es un cambio social de importancia porque alcanza a millones de personas, no una, dos, tres, cinco millones, las becas a los estudiantes de preparatoria, que iban a pensar los estudiantes de preparatoria que iban a tener beca, y no uno, dos sino, miles de estudiantes de preparatoria, la subvención a las personas con discapacidad, tener una persona con discapacidad en una casa, el que la tenga bien lo sabe, el peso tremendo que eso significa, pero si esa persona tiene una subvención es distinta.

Allá en Canadá, por ejemplo, existen ese tipo de subvenciones desde hace muchos años. Las personas con discapacidad se reúnen en casas, alquilan casas ellos, porque cada uno aporta; en su casa pueden vivir de

manera autónoma y lo mismo las personas que tienen SIDA y que tienen otras cosas. La subvención a los pequeños agricultores también; ustedes saben, los pequeños agricultores, sobre todo en Zacatecas, se conoce bien lo que es eso. Todo está sujeto al área, el tiempo, la temperatura y sobre todo al libre cambio que introduce elementos agrícolas que hacen que la pequeña producción no sea rentable en muchos casos; las subvenciones en ese caso ayudan más.

Otras formas de inyectar dinero en estructuras sociales como forma de mejorar la vida y alentar el desarrollo económico, esto es una forma de verlo, así lo ve el gobierno actual de México, pero hay algunos que dicen que le están dando dinero a gente que no trabaja, a gente que está derrochando la plata; esa plata debería utilizarse para la producción, no es así.

De todas maneras, en los dos casos, si fuera uno u otro, es un gran cambio social, es una forma de entender el cambio social, porque en nuestra propia vida tenemos que entender que no vale solo en base a lo que soy yo, sino en base a lo que es la sociedad en la que vivo y a mi influencia desde que nazca hasta que muera. Entonces, son los tres casos en los cuales podemos decir que hay cambio social: algo nuevo se introduce en la globalidad, algo importante desaparece de la globalidad o hay cambios o variaciones significativas, de manera que en adelante ese todo no se da nunca lo que era antes. Eso es con relación al cambio.

Percibimos la creatividad, la creatividad partimos de la idea de que, en todo proceso de cambio social, no en todo, en general está implícita la creatividad, puede haber cambios brutales como que le cae una bomba atómica como pasó en Hiroshima o Nagasaki, que cambio terrible, pero no tienen nada que ver las personas, pero eso es algo anormal en la vida de los países. Sin creatividad posiblemente no hay cambio social y la creatividad aparece en todos los campos de la actividad humana, es decir, no se puede decir que se es creativo en un campo de la actividad humana; en todos los campos de la actividad humana existe la creatividad.

¿Con qué se relaciona generalmente la creatividad humana? Con la imaginación, con lo nuevo, con lo inédito o con la invención original, por ejemplo, en materia poética, por cierto, una de las materias que retomemos con la creatividad. Jorge Luis Borges relacionaba la creatividad

y la creación poética con la memoria, con la emoción, con las formas, con el futuro. Un poeta tiene memoria profunda, tiene emoción, tiene formas, sonetos, baladas o lo que fuera; es con el futuro la poesía siempre.

Jean Paul Sartre, por su parte, sostiene que cada hombre es lo que hace con lo que hicieron de él, porque en sentido que hay otros que han influenciado decisivamente sobre su vida y lo introducen a una lengua que asimila como si fuera una esponja el chico y al empezar a hablar dice palabras que le dijeron, el lenguaje y el entorno sociopolítico lo condicionan al hombre al igual que el inconsciente, todo ello influencia los márgenes de creatividad con que actúa y de allí que todos esos condicionamientos se confronten con la posibilidad creativa de los seres humanos, precisamente de eso, de ser libre, porque la naturaleza del hombre, de acuerdo a Sartre, es la lucha por la libertad, o sea que es dialéctico, es una lucha entre los condicionamientos que estamos teniendo y la libertad, ahí en el límite de eso se sitúa la creatividad.

En cambio, Tony Buzan, autor de mapas mentales, manifiesta que por el hecho de ser vivo, el solo hecho de estar vivo significa que ya se es muy creativo, vivimos con miles de pensamientos, deseos, todos los días a cada momento y llenos de peligros en la sociedad en que vivimos y amenazas de toda clase y pasan a través de todo eso y que haya mucha creatividad.

Si pensamos el tiempo que vivimos, un clima que un tiempo que es un tiempo que invita a ser creativos, que está cambiando la manera de hacer ciencia y la forma de crear nuevas tecnologías que se incorporan sin pausas a la producción, el consumo y a la vida común de las personas e influencia en las transformaciones esenciales que ocurren en materia de trabajo, en materia de empleo, por eso pensamos que la creatividad debe ser puesta en la forma cómo cambiar este mundo que se halla en mutación caracterizado por el desconcierto en riesgo del caos.

Pensar que aquí y ahora ante tanto cambio, los jóvenes encuentran dificultades para redefinir los papeles masculinos y femeninos que les toca asumir, convivir con las abismales situaciones políticas y sociales acrecentada por las fuertes contradicciones del país industrializado del norte y del sur, con las repercusiones sociales, las nuevas tecnologías, los jóvenes se encuentran con todo eso como algo nuevo, uno lo conoce

porque los vio aparecer, pero los jóvenes se encuentran con todo eso y si se es creativo en relación al cambio social tratan de transformar esta sociedad en que los jóvenes, en ser parte de ello y que se les pida opinión, viven en problemas graves, entre ellos la degradación ambiental, la discriminación racial, étnica, social, cultural, en algunos casos el racismo y hasta el genocidio, transfobia. Para los jóvenes mismos, es también un tiempo en que la creatividad implica nuevas formas sobre cómo salir de tanto condicionamiento como quería Sartre, económico, social, político y de todo orden que incide en sus vidas.

Entonces, se relaciona el cambio social con la creatividad porque los cambios acelerados en nuestro tiempo son tiempos de gran creatividad, en los cuales son difíciles de integrar todo lo que aparece a otras formas económicas, políticas, sociales, cuando se pasa del mundo rural al mundo urbano, del mundo industrial al postindustrial, del modernismo al posmodernismo.

La creatividad es sustancia de grandes mutaciones en este momento en que el hombre realiza alguno de sus sueños más locos como viajar a la luna, transportarse en una estación internacional espacial, planear viaje de exploración a Marte, investigar Venus, clonar especies animales, trasplantar órganos humanos, crear vida inseminando *in vitro*, comunicar en forma virtual o contraer matrimonio entre personas del mismo sexo, todo eso en un mismo tiempo, cómo no va a ser un tiempo enorme de cambio social y de creatividad.

En materia de aeroespacial por ejemplo acaba de partir el cohete Ariane de la agencia espacial europea hacia la sonda Giotto, es una nave que pretende develar los secretos de los mundos helados que rodean Júpiter, candidatos a dar sorpresa mayúscula, por ejemplo, la existencia de vida en alguna de estas lunas, que como en Europa y la América del Norte cuenta con océanos y glaciares bajo la corteza de la superficie.

Hemos visto sorprendidos cómo la fotografía, pilares de la creación, tomada por el telescopio Hubble en 1995, trajo una imagen impresionante de la Tierra, ese punto azul en el espacio, una imagen más impresionante de historia que cambió hasta la manera en cómo los científicos conciben el inicio de la vida en el universo.

Entonces, viendo el futuro, para concluir, creemos que la humanidad vive una época de cambios acelerados, de descubrimientos apasionan-

tes en todos los ámbitos, pero hoy la gente confronta los efectos de los choques de la nueva tecnología, el aumento de la degradación del medio ambiente, la destrucción de la biodiversidad en un mundo caracterizado por la incertidumbre, el riesgo y el miedo.

Todos ustedes lo saben muy bien. ¿Saben las mujeres o los muchachos qué difícil es salir por las noches en Zacatecas, qué difícil es ir a una plaza o un parque como antes? Porque está la incertidumbre y está el miedo. Eso pasa aquí y pasa más en Fresnillo todavía, pero pasa en toda América Latina y está pasando en el mundo. Es la incertidumbre sobre hacia dónde vamos, es decir, es el miedo que estamos viviendo de lo concreto, como ese ejemplo que di recién, qué va a venir. Tenemos miedo, por ejemplo, de que la guerra entre Rusia y Ucrania termine en una guerra atómica; todos los que son conscientes piensan que eso puede suceder.

Tienen miedo, por ejemplo, las caravanas que pasan, que vienen de América Latina o de África, que se introducen por América Latina y que van a Estados Unidos. Tienen miedo de pasar México y ser violados, las mujeres y los hombres, como ha habido casos, de ser robados, de ser secuestrados, de llegar a la frontera y que encima los traten como delincuentes y los metan presos, y así podría tener un ejemplo tras otro. Esa es nuestra sociedad actual, una sociedad en riesgo, una sociedad del miedo, una sociedad en definición.

Sin embargo no se ha identificado el principio fundador de la Nueva Era a la que hemos ingresado después de la gigantesca revolución científica tecnológica que define el siglo XX y nos trajo eso que estamos diciendo internet, robótica, realidad virtual, etcétera, la implosión del mundo comunista tan importante que fue el estallido de estados como Polonia, Lituania, Estonia o las repúblicas del centro de Asia, la emergencia del fenómeno de la globalización es un fenómeno extraordinario, la irrupción de la sociedad del conocimiento, la transformación radical de los modos de organizar el trabajo, los métodos de producción y las crisis económicas, políticas, sociales que se suceden como la que estremece al mundo con la guerra entre Rusia y Ucrania.

El hombre necesita nuevas formas creativas de pensarse a sí mismo y la manera cómo se constituyen las sociedades, debe haberlo pensando que el enemigo principal hoy tiene mil rostros, preñados de amenaza, como

la proliferación nuclear con riesgo de guerra o accidentes nucleares, la explosión de bombas demográficas, inmigratorias como en México, en el año 1998 teníamos 97 millones de personas, hoy somos 128 millones o 130 y sigue creciendo, es una bomba demográfica que ha estallado aquí, y está estallando en otros lugares del mundo, inmigratorias, las caravanas, la degradación global originada inicialmente, el fenómeno de la droga que ahora alcanza e incluye a soldados, policías, magistrados, legisladores, políticos de diferente cuño, los secuestros de personas efectuados por organizaciones delictivas privadas, muchas de ellas internacionalizadas, ya que a veces son estatales o paraestatales, es imperativo acabar con la corrupción instalada en todos los niveles y estratos sociales en la mayoría de los países del tercer mundo y los países industrializados también.

Las trabas al desarrollo regional y de los países han dejado de ser locales o nacionales son globales, no reconocen fronteras en especial las vinculadas con la deterioración del medio ambiente y la biodiversidad, el hambre, la escasez, la degradación del agua potable, el analfabetismo, la violencia, los riesgos nucleares, los avatares de una naturaleza que pareciera haber perdido su equilibrio, el crimen organizado, los fundamentalismos religiosos y políticos y otros problemas mayores, esas tendencias contribuyen a acrecentar la rapiña y el deseo de éxito rápido en grandes esfuerzos que se persiguen en todas partes. A medida que la sociedad del conocimiento expande en tiempos de globalización y la ciencia y la tecnología transforman la comunicación humana el mercado es el que está cambiando a las instituciones políticas nacionales, las estructuras económicas y financieras internacionales cambian también y dominan las relaciones políticas sociales de los países y la trama cultural de las naciones.

Desde que se inventaron el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Internacional de Desarrollo Latinoamericano, de África o de Asia, se ha conformado un sistema financiero enorme que está dominando prácticamente a todos los países del mundo. Se deben escuchar voces que previenen que hemos emprendido el camino que lleva a la extinción de la vida, a pesar de que la ciencia se desarrolla como nunca y la tecnología cambia la forma de vivir el planeta.

Claro, la ciencia está prolongando la vida; dentro de poco, a fines de este siglo, va a haber muchas personas que van a vivir 120 años. Mien-

tras tanto, se tiene que estar pensando cómo, por cada niño que nazca, evitar que otro nazca, cuidando el futuro. Creemos que la misión de los universitarios, los investigadores, los intelectuales, los hombres de ciencia y todos aquellos que sueñan con un mundo más justo debe reorientarse hacia procesos creativos que incluyan la defensa de la vida, la protección del medio ambiente y la biodiversidad, la lucha contra las desigualdades sociales, políticas y económicas en México y en el mundo.

Una de las iniciativas creadoras puede venir del lado de trabajar para que todo el cerebro humano funcione, no solo una parte de él como ocurre actualmente. La creatividad consistiría en hacerlo funcionar a todos los seres humanos, no solo parcialmente, pero para crear proyectos que salven la vida humana y no solo humana, sino de todas las especies; son todas las especies las que están amenazadas, el estado de peligro en que se encuentran.

Capítulo 12

El enseñar y entender la creatividad de los niños y niñas

Dairelis Vega Gallardo
Jorge Armando Acosta de Lira
Hilda María Ortega Neri

<https://doi.org/10.61728/AE20253547>



Resumen

El mundo actual se caracteriza por estar experimentando continuos cambios. En tales circunstancias, la creatividad surge como un requerimiento de la sociedad y la solución para que los sujetos la logren está en la interacción, resolución de conflictos y adaptándose a los tiempos que viven. El siglo XXI es considerado el tiempo de la creatividad y es un concepto que cada vez se escucha con más frecuencia y del cual surgen nuevas propuestas. En este documento se plantean una serie de prácticas educativas para la reflexión de lo importante que es cómo enseñar la creatividad bajo la mirada de entender a los niños y niñas en los diferentes contextos sociales. Se proponen algunos ejemplos y orientaciones para desarrollar el pensamiento creativo.

Introducción

En el panorama mundial actual se observan tensiones entre países, problemáticas sociales, crisis en la economía, un mundo condicionado por la información y una sociedad que exige cambios. De este modo, los ciudadanos del futuro se enfrentarán a un mundo más incierto y con nuevos desafíos. En estos entornos, la creatividad se presenta como una herramienta para que los sujetos sean capaces de resolver esta serie de fenómenos complejos que forman parte de su contexto social y del día a día; es por ello que la Nueva Escuela Mexicana marca con intencionalidad el modelo con una perspectiva de desarrollar la creatividad con un pensamiento crítico y reflexivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la edad preescolar, el juego es parte significativa de su vida; es por ello que la creatividad, en los procesos cognitivos como la percepción, el lenguaje, la imaginación, la atención y el pensamiento, se hace tan necesaria para la formación de las primeras premisas.

Los métodos utilizados son la observación en la recuperación de experiencias vividas, que permiten realizar análisis, se utiliza algunas

estrategias implementadas en el jardín de niño “María R. Murillo”, para interpretar desde el accionar de los y las docentes en formación cómo los niños, niñas y su familia visualizan la realidad y buscan alternativas para enriquecerla y modificarla.

A partir de lo anterior es que fluye la expectativa de ilustrar y comentar cómo los niños y las niñas nos pueden transmitir esa fuerza de crear a partir de sus necesidades e intereses y que no basta con lo que podemos enseñar; este proceso es de retroalimentación constante, porque nos muestra que también los adultos aprendemos de los más pequeños.

Desarrollo

La llegada al mundo de los niños y niñas fue a un sitio ocupado por los adultos; esto ha sido una razón por la que requieren ser acompañados para la convivencia armónica de construir el universo. Enseñar y comprender no ha resultado fácil para los y las responsables de la noble tarea de educar, más aún cuando de creatividad se habla, ya que se trata de sobrepasar los límites, romper concepciones tradicionales, modificar esquemas, formas de pensar y actuar, no tratando de proponer nuevos, sino transformarlos y enriqueciéndolos.

Los niños y niñas en edades iniciales son una esponja que todo lo van incorporando, precisamente por la capacidad que le ofrece la plasticidad cerebral y por tanto debemos formarlos en saberes que resulten significativos e interesantes, que desarrollen su imaginación, la percepción, el lenguaje, su pensamiento. Si los pequeños su reflejo del mundo es ver a los adultos consumiendo, no creando, ordenador, tablet y móvil, pues obtendremos niños que se convertirán en consumidores. Así que lo recomendable sería que nos vieran a menudo, invirtiendo, haciendo mandados, pintando, reciclando, elaborando, emprendiendo y construyendo. En este sentido es oportuno valorar la imagen que resultamos para los demás y ser agente motivador es significativo para la educación que se requiere. Ante este comentario es de destacar “cuando llegue la inspiración que me encuentre trabajando” (Picasso, citado por Mestre, 2018, p. 58).

Si hablamos de enseñar, pues nos conduce, en primer lugar, a desarrollar una capacidad creativa, a darle herramientas al niño y la niña para

descubrir conocimientos e ideas nuevas. Inculcarles la creatividad desde edades tempranas los convertirá en seres con un desarrollo emocional positivo, llenos de confianza, inteligentes, capaces de resolver cualquier reto y afrontar obstáculos de la vida.

- Aprender a enseñar de manera creativa es como se obtienen los aprendizajes significativos, aquellos que parten de la narración motivadora e inspiradora, de una buena charla, de aquellos que le permiten la interacción, el diálogo, la experimentación y hasta la investigación de hechos y sucesos que pongan de manifiesto lo sensoriomotor, por las características que los identifican, como estar en constante movimiento, tocar, mirar, descubrir, romper, lanzar, curiosear, entre otras.
- Los niños y niñas desarrollan su inteligencia y se hacen cada vez más creativos. Este proceso de enseñar debe ser de entender cómo son ellos, sus características, sus intereses, la cultura, su contexto, ya que muchas veces queremos imponer y apoyar desde la perspectiva del adulto, padre, madre, docente y no desde el que va a pensar, a generar ideas, a tomar decisiones y proponer. En este andar escuchamos frases tales como, y no es que estén mal, sino que debemos estimular su desarrollo en función de que logren hacer algo más, dejarlos a que busquen nuevas propuestas y enseñarles a crear:
 - Ya te dije como hacer.
 - Debes hacerlo como te enseñe.
 - Sigues las indicaciones y así terminarás rápido.
 - Tú fíjate bien como yo lo hago.
 - Repite esta frase.
 - Si no lo haces como te enseñé, no vas a aprender

De todas estas situaciones obtenemos respuesta, que resultan en muchas ocasiones satisfactorias para los adultos, sin embargo, muchos niños y niñas no alcanzan un adecuado aprendizaje. Aquellos que le ofrecemos todos son los que tenemos en los grupos con timidez, inseguros, dependientes, de baja autoestima. Necesitamos que ellos/ ellas busquen, lleguen a conclusiones, piensen y resuelvan problemas.

Imagen 1. Situación vivida en prácticas profesionales por estudiantes en formación de Lic. Psicología Educativa (UAZ)



En esta imagen, se puede apreciar el entusiasmo de trabajar, porque es un proceso intencionado, organizado y acompañado, donde la parte del desarrollo emocional es un elemento indispensable en el proceso de la creatividad, ya que ayuda a mantener un ritmo activo, mayor comunicación, pensamiento abierto a captar del ambiente y su experiencia los elementos que la conforman.

En cuando a la actividad del Polo Norte, en un momento dentro de la actividad se les pidió la elaboración de cartas navideñas, para ella se les otorgó material y una de las cosas que me sorprendió es que los niños y las niñas no tienen límites, ya que no se conformaron con el material que se les dio, sino que también se levantaban de su lugar para buscar en el pasto, en el salón, con su maestra y así mismo en su mesas, creando la cartita con diseños no navideños, tomando en cuenta la caricatura favorita, etc., esto les permitió a los niños crear nuevas cosas y nos enseña que no hay que conformarnos con lo que tenemos para crear, sino buscar más allá de lo que tenemos en nuestras manos y dejarlos que den solución a las multitudes de ideas que puedan originarse (Lizardi A, Gladis, comunicación personal, 8 de diciembre, 2023)

Algunas claves para enseñar a entender la creatividad en los niños y niñas:

- Saber escuchar.
- Saber observar.
- Buena comunicación.
- Estimulación para resolver tareas.
- Acompañamiento.
- Desarrollo emocional seguro.
- Comprender la mente de los niños y sus actos.
- Desarrollo de tarea según su situación actual.
- Muéstrate interesado por sus pasiones y pregunta y escucha sus explicaciones.

En este andar de aprender de los niños y niñas para enseñar o acompañar en el proceso de la creatividad, es necesario también reflexionar que existen componentes que en esta dinámica nos pueden dar una visión más clara del porqué y cómo de los grados de las mismas en las diferentes personas. Ya que en este sentido suele escucharse de manera estereotipada “no soy una persona creativa” o “no naciste para ser arte”.

Caerols (2013), plantea “la creatividad se basa en procesos cognitivos ordinarios y comunes a todas las personas, los cuales se perfeccionan a través de la experiencia y el esfuerzo” (p.38). Por lo tanto, todo pensamiento es potencialmente creativo solo debemos estar atentos en cada uno de los rasgos cómo lo manifestamos y en qué momentos se complementan en entornos favorables.

Ante este dialogo de reflexión, se comparte 4 rasgo del pensamiento creativo J. P. Guilford (1991).

- La fluidez: es la capacidad de ideas que una persona puede producir respecto a un tema determinado.
- La flexibilidad: es la variedad y heterogeneidad de las ideas producidas; nace de la capacidad de pasar fácilmente de categoría a otra, de abordar los problemas desde diferentes ángulos.
- La originalidad: es la rareza relativa de las ideas producidas.
- La viabilidad: es la capacidad de producir ideas y soluciones realizables en la práctica.

Ante los procesos que nos brindan los contextos situados donde interactúan los niños y las niñas, se hace necesario pensar que, aunque los

componentes pueden entrelazarse, también podemos visualizarlo como el camino que nos conduce a manifestar la creatividad. Aquí desde la perspectiva teórica y práctica (la fluidez, la flexibilidad, la originalidad) nos pueden estar marcando un pensamiento divergente que actúa como un explorador, en busca de crear algo nuevo, novedoso, relevante. Por otra parte, el pensamiento convergente (la viabilidad) se relaciona más con el aprendizaje escolar que se ha venido desarrollando, que, aunque sus métodos de enseñanza han sido aceptados por sus tiempos, el currículo actual busca alternativas, estrategias, mentes abiertas, trabajos colaborativos, autonomía, aprendizajes basados en proyectos para que, desde esta forma, tome relevancia el conocer y enseñar creatividad.

Por tanto, un buen fundamento para trabajar de forma efectiva los componentes de la creatividad es incitar al juego, donde se reflejan los aspectos que se han estado exponiendo y hace relevante lo que nos plantea “Sorprenderse, extrañarse... es comenzar a entender” (Ortega y Gasset, 1955, p. 31).

Imágenes 2 y 3. Sorprenderse y crear desde el juego.



La visita al preescolar ha sido de las más bonitas experiencias que en lo personal he vivido hasta el momento como estudiante y practicante de la psicología educativa, la temática abordada para el desarrollo de las actividades me ayudó a desarrollar más mi creatividad, ya que a mí me gusta mucho la navidad y se sentía la magia y la fantasía desde el momento en el que estábamos creando los materiales, en lo personal no sabía mucho de cómo elaborar las cosas que necesitaríamos, hasta consulte el internet y ahí creo que también desarrolle mi creatividad, en

crear algo diferente, ya que me las ingenie para elaborar los gorritos de santa y busque alternativas para hacerlo. La creatividad también fluyo al momento de resolver los problemas que iban surgiendo dentro de la institución, el no saber que hacer, luego pensar un poco y poder resolverlo también creo que es un momento donde se desarrolla la creatividad (Santillan, Hannia, comunicación personal, 8 de diciembre del 2023).

Reconocer el proceso de la creatividad como futuras interventoras es necesario, porque abre espacio para la innovación desde lo individual y para su mejor desempeño profesional, de formarse para formar a otros.

Me quedo mucho con el momento en el que los niños entraron al preescolar y tenían que pasar por la puerta de la Villa de Santa y caía nieve falsa, para mí fue un momento mágico, me contagiaron mucho su emoción de pasar por donde caía la nieve, ver sus caritas de felicidad y que pidieran que echáramos y echáramos más y más nieve, expresaban frases como “Mamá ven”, “Decir adiós”, “Entrar con sus bicicletas”, “Tomarse las manos” y también ver como los padres se emocionaban y pedían a los niños que pasaran por ahí y los grababan y tomaban fotografías fue algo muy lindo (Santillán y Hannia, comunicación personal, 8 de diciembre del 2023).

En este proceso vivido desde la práctica, es importante tomar en cuenta al sujeto creativo, desde los intereses, las emociones, sus miedos y sus características cognitivas, emocionales y conductuales. Otro elemento es el ambiente, donde el individuo está inserto condicionará que esas habilidades se desarrollen, potencien o inhiban. Al respecto la escuela y la familia deben crear espacios interactivos, de confianza y socialización, donde el proceso seguido de creatividad tengo un inicio desde lo interno como con las influencias externas, para la modificación de la realidad, que asumirá la acción que conducirá a la obtención y presentación de productos.

El juego en la educación inicial y preescolar e la actividad más importante. Por lo que la creatividad permite expandir y desarrollar la mente. Piaget, le daba mucho valor al sentido de que comprender, es inventar y que la infancia era la fase creadora por excelencia. En este sentido el juego despierta la curiosidad, la pasión, les ayuda a probar y explorar de una forma libre. Tomando en cuenta los argumentos de incrementar esos

valores, se requiere poner en alza en un mundo cada vez más necesitada de personas creativas, lo siguiente.

- Aprovechar los espacios, áreas exteriores, donde se pueda explorar el medio ambiente, conocer, explorar de él, en ellos encontraras la experiencia social, desarrollar la imaginación.
- Debemos convertir las aulas en taller como nos invita Jose Martí,(1975) “la escuela debe ser útil y sabrosa” (p,31). Es decir donde se aprendan cosas nuevas, divertidas, con emoción, llena de alegría, sabiduría y creadoras. Dejar que los niño construyan el conocimiento más allá de lo que se establece en el currículo, pues el mundo y los contextos son cambiantes.
- El hogar debe convertirse en un espacio también para aprender y desarrollarse, de mostrar la vida desde perspectivas diferentes, enseñarle porque ocurren las cosas y cómo hacerlas más atractiva para tener una mejor calidad de vida.
- Crear espacios de formación con estudiantes y docentes encargados de la educación de los niños para que desde lo individual y profesional sean agentes de cambios.

Conclusiones

Darle la oportunidad a las y los niños de crear su mundo, con una intervención y acompañamiento lógico, puede ser la solución de cambiar, de transformar y eliminar aquello que en el contexto social hoy es reflejo de la educación y la cultura. Crear oportunidades de reflexionar y modificar no es algo que conlleve el fracaso, sino que da espacio para lo nuevo.

Para desarrollar la creatividad, debemos aprender a aprender y luego aprender a enseñar a todos los agentes educativos y agencias sociales, alcanzando así personas creativas desde la individualidad y su intervención social, ambientes para la creatividad coherente con las necesidades emergentes de los niños y niñas, productos creativos más allá de la imaginación y el conocimiento actual. Todo lo anterior en un proceso consciente e intencionado.

Piaget (2016) decía: “El objetivo principal de la educación en las escuelas tendría que ser la creación de hombres y mujeres que sean ca-

paces de hacer cosas nuevas, y no de repetir lo que otras generaciones han hecho” (p. 45). Por lo tanto, desde las reflexiones realizadas durante todo el escrito, va contemplada la invitación de tomar conciencia a partir de lo que hacemos y aprendemos, que en los niños y niñas de hoy está el futuro y que un mundo mejor es posible.

Referencias

- Caerols, R. (2013). La creatividad, el mito del genio y la educación del talento a través de la obra de Woody Allen. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, (2), 27-45.
- Campos Cancino ,G. y Palacios Picos A. (2018). La creatividad y sus componentes. *Creatividad y Sociedad* (27) 167-183. Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/articulos/27/7>. *La creatividad y sus componentes.pdf*.
- Cuadros, J., Valencia, J. y Valencia, A. (2012). Creatividad: concepciones, estrategias y su estimulación en entornos educativos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(2), 138-153.
- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Actualidades Investigaras en Educación*, 15(3), 1-23.
- Elisondo, R, Danolo, D. y Rinaudo, M. (2012). Docentes inesperados y creatividad. Experiencias en contextos de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, (1), 103-114
- Escalante, C., Arteaga, M. y Moreno, P. (2012). *Consideraciones para incentivar la creatividad en el aula*. Editorial académica española.
- Guilford, J. P. (1991). *Creatividad y educación*. 2 Edición. Paidós.
- Medina Sánchez, Nancy; Velázquez Tejeda, Míriam E.; Alhuay-Quispe, Joel; Aguirre Chávez, Felipe (2017). La Creatividad en los Niños de Preescolar, un Reto de la Educación Contemporánea REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio enEducación*, vol. 15.,2017, pp. 153-181 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España.
- Mestre, O. (2018). *La arquitectura como misterio. Sobre el oficio de construir*. Editorial Plataforma Editorial, S L. Barcelona. www.plataformaeditorial.com
- Minujin, A. (2000). *La creatividad ¿Se aprende? Compendio de lecturas acerca de la Cultura y la Educación Estética*. Editora Política.
- Ortega y Gasset, (1981). Obras completas. Tomo VI- 1941/1955. *Obras completas: Ortega y Gasset, José, 1883-1955*. Free Download, Borrow, and Streaming: Internet Archive

- Pérez, Martí J. (1975). *Obras completas*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Piaget, P. (2016). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. 1. Edición, Editorial Booket. Tapa Blanca. 96
- Vygotsky, L. S (1996). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. https://docs.google.com/document/d/1Hlyoi_LRH-Y6eL5eCIGLtpXjet1ljuc6IsJF

Capítulo 13

Creatividad, elemento indispensable para la enseñanza en docentes de preescolar

*Monserrath Romero Ramírez
Hilda María Ortega Neri
Sonia Villagrán Rueda*

<https://doi.org/10.61728/AE20253554>



El presente trabajo de investigación tiene como finalidad el vincular la creatividad con las estrategias de enseñanza en docentes de educación preescolar, específicamente con una modalidad de tesina, con la propuesta de la implementación de un taller creativo a un grupo de profesoras y profesores de la zona 61 de preescolar en Valparaíso, Zacatecas, con el objetivo de fomentar la creatividad en sus estrategias de enseñanza y en la forma de trabajo que llevan día con día en su aula, además de promover la reflexión de su práctica docente por medio de la autoevaluación y el trabajo colaborativo a través de experiencias compartidas.

La intervención educativa es un punto de partida para llevar a cabo un plan, en el que se planteen actividades o estrategias que puedan favorecer y fortalecer alguna necesidad o problemática detectada en un grupo de personas. Por esta razón, el trabajo realizado en esta investigación consta de un taller creativo, en el que se generaron, diseñaron y pensaron diversas formas de trabajo que se pueden llevar a cabo dentro del aula, con las y los niños de preescolar, con el fin de favorecer sus aprendizajes y cumplir con la normativa del plan curricular.

El beneficio principal es la creatividad en el quehacer docente, pues se ha convertido en una de las herramientas más usadas para mejorar la práctica, ya que permite ir más allá sobre las acciones y cómo se pueden cambiar o corregir, además de seguir con la innovación ante las diversas situaciones que se presenten a lo largo del proceso de aprendizaje del alumnado, así como de los intereses que surjan por parte de ellas y ellos; asimismo, el contribuir con el desarrollo, capacitación y preparación constante de las competencias que se tiene como profesorado.

La práctica docente debe estar en constante mejora y transformación; el profesorado tiene la responsabilidad de seguir desarrollando su pensamiento crítico y creativo al analizar y reflexionar la intervención que tenga día a día, pues esto generará un cambio importante en el quehacer educativo y así poder contribuir a un mejor aprendizaje para el estudiantado y, sobre todo, el fortalecer la capacidad creativa e innovadora.

Al hablar de creatividad, el y la docente son protagonistas en la realización de situaciones didácticas que generen y favorezcan el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos en el alumnado, pues, tomando en cuenta las estrategias y métodos, pueden fortalecer los

ambientes de trabajo y de aprendizaje basado en los planes y programas de estudio, así como partir de un diagnóstico realizado al inicio de la intervención con las y los niños, siendo este el punto de partida para el diseño de las estrategias a trabajar de acuerdo a las necesidades e intereses generados por las y los estudiantes.

La pertinencia de este trabajo de investigación es imprescindible en las instituciones de cualquier nivel, pues está en proceso una propuesta de intervención educativa con el propósito de promover la práctica del profesorado con enfoque en la creatividad por medio de sus formas de trabajo en el aula y la planeación de las actividades. Para esto, es necesario que las y los docentes cuenten con disposición de abrirse a nuevos cambios en su intervención educativa, ya que es el primer paso para el desarrollo de su pensamiento creativo, que, posteriormente, pondrán en práctica en la planeación.

Al hablar de las habilidades o pensamiento creativo, se hace referencia a las diversas cosas que se pueden crear e implementar según las necesidades, en este caso, en las del alumnado con quien trabaja el profesorado. La importancia de abordar esta investigación es la innovación que los tiempos actuales demandan, pues cada día se espera más de la educación y que esta influya satisfactoriamente en el desarrollo intelectual, social y personal de las y los ciudadanos. Es por eso que, por medio de un estudio y una intervención educativa, se retoman los puntos elementales para que las y los docentes de educación preescolar puedan ser capaces de desarrollar su pensamiento creativo y aplicarlo a través de las estrategias que generen verdaderos aprendizajes en el alumnado.

Dentro del nivel de preescolar existe la problemática de la falta de creatividad en las estrategias de enseñanza que ponen en práctica con el alumnado, esto lo observó la autora de este trabajo durante el periodo en que llevó a cabo las prácticas de la Licenciatura en Educación Preescolar, siendo cinco educadoras las que fueron observadas en diversos municipios y escuelas del estado de Zacatecas.

El instrumento utilizado para recabar la información fue el diario de campo, el cual consistió en tomar nota de las situaciones más sobresalientes que se pudieron observar y la consecuencia que se tuvo con las y los alumnos, tanto académica como actitudinal. Específicamente, se

observó que se implementaron estrategias tradicionalistas en las que el profesorado carecía de innovación cuando presentaba y trabajaba las actividades.¹

Las principales causas² que se pudieron observar son que las y los educadores no tienen la disposición para innovar su trabajo dentro del aula, la falta de conocimiento sobre los materiales que la Secretaría de Educación Pública (SEP) proporciona, así como la falta de conocimiento y de estudio del libro de trabajo con el que se puede tener una referencia para el manejo de la biblioteca en el aula, de los materiales visuales (láminas de trabajo) y del material didáctico. Por lo que se detecta un vacío de conocimiento, ya que no se han encontrado las causas específicas para la innovación en la creatividad de las estrategias expuestas por autores o estudios realizados.

Gracias a esto se observaron las deficiencias con las que algunos y algunas alumnas cuentan con relación al aprendizaje, pues muestran desinterés ante las propuestas didácticas de sus docentes en clases. Además, se encontró una falta de disposición de mejorar el quehacer docente que se lleva día con día; es por eso que sería de vital importancia que, desde la formación de las y los profesores, se dé el acercamiento con la reflexión de lo que pasa dentro del aula, desde las consignas, indicaciones, el trabajo que se pide, los resultados que se obtienen y las observaciones que se generen durante las horas de trabajo.

De acuerdo a los planes y programas de estudio, las estrategias a trabajar con las y los niños de preescolar se deben dar con base en lo que plantea el modelo constructivista, pues ellos y ellas son los responsables de crear su propio conocimiento con la ayuda de la y el educador, exigiendo que el profesorado tenga la capacidad de crear e implementar estrategias que ayuden al desarrollo de este y, a su vez, reflexione sobre la forma de enseñar y marcar una serie de pasos a seguir para que se mejore la práctica y favorezca al aprendizaje.

Algunos antecedentes históricos muestran que la educación preescolar ha tenido un proceso evolutivo significativo que data desde la época

¹ Representaban contenidos innovadores marcados en el plan curricular por medio de estrategias poco motivacionales para el alumnado, pues mostraban aburrimiento y desinterés.

² Observadas hasta ese momento.

prehispanica, en donde la concepción del niño y la niña y la educación integral que hoy se brinda han tenido cambios relevantes que favorecieron a la educación preescolar para ser reconocida como obligatoria, importante y significativa dentro de la sociedad, pues en ella se brindan y consolidan las bases del desarrollo social, emocional, escolar y personal de las y los niños.

A finales del siglo XIX son fundados los primeros jardines de niños y niñas en México, los cuales eran denominados como “escuelas de párvulos” o “kindergarten”,³ estos fueron creados en contextos urbanos y tenían influencia por las ideas liberales de la época. El objetivo de las escuelas de párvulos era brindar atención a las niñas y niños de entre 3 y 6 años de edad, el Lic. Guillermo Prieto fue el encargado del sistema de enseñanza, el cual decía que se comenzarían a recibir lecciones instructivas y preparatorias que posteriormente se perfeccionarían con las escuelas primarias (Hervás, 2012).

En 1833, Valentín Gómez Farías toma la presidencia interinamente; en ese momento se comienzan a imponer proyectos y propuestas educativas con el fin de establecer una reforma educativa. Este fue el primero de los intentos en darle un papel de importancia a la educación en el país con el fin de formar ciudadanas y ciudadanos con un pensamiento de responsabilidad y aprecio al sistema político nacional, así como un valor de lealtad a la patria. Este tipo de educación favorecía a la democracia y fortalecía los sentimientos nacionalistas, que tiempo después se fueron incluyendo en las escuelas para adquirir un símbolo de representación nacional (Hervás, 2012).

En 1917 fue redactado el artículo 3° constitucional, con el objetivo de marcar a la educación como gratuita, obligatoria y laica para que la población infantil de México tuviera acceso a la educación. José Vasconcelos impulsó y fundamentó la idea de la necesidad de establecer una Secretaría de Estado, la cual se encargaría de la educación con el fin de diseñar y administrar a la cultura filosófica, religiosa, humanista y nacionalista que la sociedad reclamaba en ese tiempo; esto se reflejó con la gestión de la Secretaría de Educación Pública (Hervás, 2012).

La Reforma Educativa de Preescolar 2004 marca este nivel como obligatorio en la educación básica a partir del 2005, teniendo como

³ Jardín de Niños (Picardo, 2005, Diccionario Pedagógico).

antecedentes la Reforma de 1833 que comenzó a hablar de la laicidad, siguiendo con la de 1843 en la que se comenzó con la modernización y las escuelas lancasterianas, que ofrecían una enseñanza mutua entre las y los docentes con el alumnado más capaz en cuanto a conocimientos para enseñar a las y los demás; se sigue con la reforma de 1854, en ella se busca un sistema educativo dirigido por un organismo especializado para poder tomar decisiones en este ámbito; la reforma de 1867 marca la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública con el lema de libertad, orden y progreso; y, por último, en 1889 y 1890-1891 se lleva a cabo el primer y segundo Congreso de Instrucción Pública en los que se comenzó a hablar sobre la pedagogía y las necesidades educativas (Mendoza, 2018).

La obligatoriedad de la educación preescolar se planteó de manera gradual: tercer año a partir del ciclo 2004-2005; segundo, para el de 2005-2006; y primero, para el de 2008-2009, finalmente, el 12 de noviembre de 2002, el Diario Oficial de la Federación del decreto de reformas de los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se establecía la obligatoriedad de la educación preescolar, implicaba que el Estado debería dispensar los recursos necesarios. (Moreles, 2011, p. 12)

Lo primero que se ha puesto como objetivo en las reformas educativas son las nuevas formas de gestión del sistema educativo, la profesionalización docente y el diseño curricular (Tedesco, 2016, citado en Rodríguez, 2018). El gobierno del expresidente Enrique Peña Nieto propuso un nuevo modelo educativo, en el que los planes y programas de estudio, llamado también Aprendizaje Clave, están destinados para que el alumnado reciba una educación constructivista, la cual tiene como objetivo que cada estudiante pueda crear su propio conocimiento y que de forma autónoma plantee hipótesis, busque respuestas y resuelva problemas de la vida cotidiana.

El plan y programa de estudios, Aprendizajes Clave de Educación Preescolar, promueve la participación de las familias y la interacción del triángulo escolar, es decir, profesorado, alumnado y padres y madres de familia, con el fin de que se involucren en la educación de sus

hijas e hijos, ya que se pretende que las niñas y niños reflexionen sobre sus acciones, actitudes y comportamientos. Las y los niños son sujetos pensantes que tienen capacidades para poder aprender por medio de la interacción y se relacionan con su medio al mismo tiempo que crean sus conocimientos.

El trabajo en educación preescolar está establecido por las mañanas de trabajo, en las cuales se involucra a los diversos actores educativos, que son el alumnado, madres y padres de familia, personal directivo, de apoyo y docentes, siendo estas y estos últimos los responsables de organizar, planear e implementar metodologías, actividades y contenidos, en los cuales se involucran los materiales didácticos acordes a la edad y a lo que se les esté presentando.

De acuerdo a Perrenoud (Díaz, 2008), la y el docente tiene “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p. 4); dichas situaciones se ven plasmadas en las planeaciones o se pueden suscitar dentro del salón de clases con algunas inquietudes del alumnado que generalmente mencionan al momento de participar o cuando se les cuestiona directamente, así como relacionar su participación o comentario con alguna situación en su vida cotidiana o algo conocido de su entorno.

Las mañanas de trabajo contienen momentos en los que el aprendizaje de las y los niños siempre es el objetivo, pues, desde la instrucción al contenido, se les cuestiona para conocer qué es lo que saben y cómo se puede manejar la información para compartirla con el resto del grupo. Además, es importante mencionar que los contenidos son adaptados a los diversos estilos de aprendizaje de cada una y uno de las y los niños, y eso hace más complejo el trabajo de la y el docente, pues implica estar preparada y preparado para cada estilo y ritmo de aprendizaje, que puede estar acompañado por el trabajo que realiza el personal de apoyo o mejor conocido como docentes de USAER.

Posteriormente, se presenta la actividad principal por medio de consignas e indicaciones, las cuales se pretende que sean lo más claras posible para que la y el alumno no tenga alguna confusión al momento de realizar el trabajo; es por eso que el profesorado lo presenta con diversos materiales y formas para dejar claro y entendible el propósito y obje-

tivo de cada contenido. Así se permite a las niñas y los niños crear sus propias hipótesis y dar respuestas a las formas en cómo pueden realizar lo solicitado y proponer algunas estrategias que ellas y ellos conozcan para lograr hacer la actividad de la mejor manera para cada una y uno.

El objetivo de Perrenoud (Díaz, 2008) es que el profesorado esté consciente de las competencias que puede desempeñar al momento de impartir sus clases y que cada día se estén reforzando y favoreciendo de una manera en la que sea funcional para su práctica docente y para su persona, es por eso que el desarrollo de las diez competencias que propone Perrenoud, es un complemento a la formación docente, como una preparación y/o actualización que permita mejorar en el quehacer educativo del profesorado de cualquier nivel educativo, esto con el fin de que se pueda generar una educación innovadora y creativa.

Por último, la parte final de las mañanas de trabajo consiste en la observación de cada una de las actividades que se presentan, haciendo una evaluación a las y los niños y una autoevaluación al profesorado de manera personal, haciendo actividades en las que se demuestre lo aprendido o en las que se les cuestione acerca de lo que se estuvo trabajando, también cómo fue el desempeño docente al impartir las clases y si fueron las estrategias adecuadas para el tipo de grupo, actividad y contenido, es ahí cuando se obtiene la mayor información que es utilizada en cada periodo de evaluación que está dividido en tres tiempos, noviembre, marzo y junio, los cuales son el resultado de los diversos instrumentos, contenidos y conocimientos presentados por las y los docentes en un ambiente de aprendizaje que promueva su creatividad.

A lo largo de la historia de la educación preescolar, se ha dado por hecho que las y los docentes son personas creativas por el simple hecho de crear materiales llamativos para el alumnado; sin embargo, la creatividad va mucho más allá de la creación de materiales o de presentar a las y los niños cosas que puedan sorprenderlas y sorprenderlos. De acuerdo con Violant y De la Torre (2020), el proceso creativo se caracteriza por tener cuatro conceptos: compartir, conectar, fecundar y fructificar, los cuales son utilizados por el profesorado para poder comprender lo que implica ser una y un maestro creativo dentro del aula.

La creatividad implica innovar, no solo en el aspecto tecnológico, sino que el profesorado debe tener la capacidad y habilidad de innovar en cuanto a su formación docente, crear y diseñar nuevas estrategias en las que sus alumnas y alumnos aprendan de diversas formas y que les guste esa manera en la que los conocimientos llegan a ellas y ellos, sobre todo diseñando actividades en las que se consideren las diversas habilidades, destrezas y capacidades que todas y todos tienen y que los hacen ser independientes en cuanto a las relaciones sociales y a la forma en cómo el aprendizaje se desarrolla.

Es un agente de cambios que se adapta a lo que la educación le demande; sin embargo, ocasionalmente, tanto la sociedad como el mismo sector educativo limitan estas posibilidades de mejora en cuanto a los conocimientos y estrategias que se pueden implementar dentro y fuera del aula y de las escuelas, restringiendo que el alumnado tenga experiencias significativas que le permitan desarrollarse física y mentalmente. Tal es el caso de los desabastos en infraestructura y de materiales que existen dentro de las escuelas, los cuales son de vital importancia para que las y los niños puedan tener un desarrollo acorde a lo que los Planes y Programas de estudios proponen para tener una educación de calidad y excelencia.

La propuesta del presente trabajo se basa en docentes de la zona 61 de preescolar de Valparaíso, Zacatecas, estando conformada por 8 escuelas en varias comunidades que están en la sierra y partes cercanas a ella, además de algunos lugares de la cabecera municipal de Valparaíso, 35 maestras y maestros, que constan de las y los que están frente a grupo, de apoyo, ATP's, directivo y supervisora.

Cada una de las actividades creativas propuestas por las y los docentes deben ir acompañas por tres puntos importantes: propósito, contenido y desarrollo (Marín y de la Torre, 2000), dando pauta a que se desplieguen los aprendizajes de acuerdo a los Planes y Programas de estudio (2017) que la SEP maneja, favoreciendo la autoevaluación de la práctica educativa como una de las formas en las que se puede observar el desempeño docente y las formas en cómo este o esta puedan estarlo trabajando con las y los niños.

De acuerdo a los lineamientos del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE) permite organizar, ordenar y sistematizar

los procesos tendientes a fortalecer las prácticas educativas de cada docente y de las escuelas en general, con la finalidad de lograr la mejora de los aprendizajes del alumnado y el servicio que ofrece la escuela (SEP, 2021).

El objetivo de tener este acompañamiento es que el profesorado se vea beneficiado en la mejora de su práctica docente, a través de las observaciones y sugerencias que la o el supervisor, así como las o los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP), puedan realizar cuando se lleva a cabo la observación de las clases y de la organización del trabajo administrativo con el que deben contar cada una y uno de las y los docentes.

Se propone la implementación de un taller creativo, en el que se promueva el trabajo colaborativo, el cumplimiento con las herramientas utilizadas día con día, la evaluación de la práctica diaria, las evidencias que puedan adquirir por medio de las estrategias implementadas, y, sobre todo, la reflexión del quehacer educativo para la mejora de la intervención docente en los preescolares de la zona 61 de Valparaíso, Zacatecas.

En la siguiente tabla, se presenta la estructura del taller creativo a implementar, a partir de las áreas de oportunidad que se encontraron en el profesorado de la zona de preescolar, siendo estas las detonadoras para llevar a cabo el presente trabajo, con el fin de fomentar el desarrollo del pensamiento creativo y crítico en la práctica docente, así como realizar una reflexión acerca de su desempeño en el aula.

Tabla 4. Estructura del taller creativo.

Programa de intervención educativa, modalidad de taller	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar el trabajo en el aula del profesorado de preescolar para identificar áreas de oportunidad en el quehacer educativo y así diseñar e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje creativas para mejorar en la práctica docente. • Evaluar el desempeño docente por medio de la reflexión.
Temas:	<ul style="list-style-type: none"> • Una mirada al trabajo docente en preescolar. • Debate sobre prácticas innovadoras vs tradicionales. • Creatividad en el profesorado de preescolar. • Plática sobre las estrategias utilizadas y propuestas para implementar nuevas. • Diseño de estrategias propias para trabajar en el aula.
Tiempos:	Se realizará una sesión de 5 horas y media para la implementación de los temas, haciendo el análisis correspondiente a cada una de las sesiones por medio de una rúbrica en la que se establecerán parámetros y criterios a cumplir por parte de las y los profesores.
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> • Insumos del profesorado (planeaciones, herramientas de evaluación, diario) • Material diverso para el diseño de estrategias

Fuente: elaboración propia.

Durante la presente investigación, se tuvo la oportunidad de aplicar una entrevista como instrumento para la recolección de datos, con el fin de indagar acerca de lo que el profesorado de la zona 61 sabe sobre la creatividad y la importancia que tiene en el quehacer educativo que realizan; también, como parte de la conformación de la evaluación diagnóstica para la planeación de las actividades del taller creativo.

Se tuvo respuestas de doce integrantes de la zona, tres de esas personas forman parte del grupo de autoridades, que lo conforman la supervisora, las dos ATP y un director, en este caso, únicamente se contó con las respuestas de las ATP y el director del Jardín de Niñas y Niños de organización completa; por otro lado, se obtuvo respuesta de nueve docentes de diversas escuelas, tanto de la cabecera municipal como de comunidades.

Se tuvo respuestas de doce integrantes de la zona; tres de esas personas forman parte del grupo de autoridades, que lo conforman la su-

pervisora, las dos ATP y un director. En este caso, únicamente se contó con las respuestas de las ATP y el director del Jardín de Niñas y Niños de organización completa; por otro lado, se obtuvo respuesta de nueve docentes de diversas escuelas, tanto de la cabecera municipal como de comunidades.

Dentro de la entrevista se consideraron tres aspectos importantes, el primero, la edad, el segundo, los años de antigüedad, y, el tercero, el nivel máximo de estudios; estos aspectos son considerados punto de partida para las preguntas posteriores, pues se considera que la edad y la años de antigüedad laborando dan la experiencia para generar nuevas estrategias y formas de trabajo con el alumnado, además de considerar que el nivel de estudios es un factor importante para que las y los docentes se sigan preparando y/o actualizando con el fin de mejorar en su práctica educativa, es por eso, que dentro de la entrevista dos docentes tienen entre 18 y 25 años de edad, dos más tiene entre 25 y 30 años, uno de 30 a 35, tres de 35 a 40 años, y, una de 45 y más, lo que muestra que es una zona en donde la mayoría del profesorado es considerado como joven.

En los años de antigüedad, se encontró que tres tiene de 0 a 5 años, tres de 5 a 10, dos de 15 a 20 y uno de 25 y más, se considera un dato importante, ya que de ahí es de donde se parte para la planeación de las actividades dentro del aula, además de la facilidad o conocimiento que se muestra en la interacción con el alumnado, se considera que a mayor antigüedad mayor experiencia y creatividad, sin embargo, se ha visto un cambio en ese aspecto, pues con el cambio del plan curricular, el profesorado joven ha tenido ventaja de adecuarse a la normativa que se solicita, pues la innovación y el pensamiento crítico, es lo que llevan al desarrollo de los aprendizajes.

Otro dato importante es el grado máximo de estudios, pues cinco de las y los entrevistados cuentan únicamente con licenciatura, y cuatro de ellas y ellos con una maestría. Es importante resaltar que se considera que a mayor preparación, mayor conocimiento se tiene acerca de los contenidos; sin embargo, dentro de la zona existe la capacidad de desarrollar conocimientos de igual o mayor forma en las y los docentes que tienen licenciatura que en los que cuentan con maestría, por lo que el grado es indeterminado para la práctica diaria.

Cabe destacar que en la práctica docente existe el acompañamiento por parte de las dos ATP, el director y la supervisora, siendo los tres primeros mayores de 45 años, con experiencia de 15 a 25 años de servicio, y dos de las autoridades cuentan con maestría. Esta es una información relevante, pues son las y el encargado de llevar a cabo las visitas en cada una de las escuelas, con el fin de apoyar, observar, analizar y reflexionar el trabajo que se está laborando en los jardines de niñas y niños.

Por otra parte, la noción que tienen sobre la creatividad es poca, pues todas y todos la relacionan con la habilidad de crear cosas nuevas o de innovar, relacionando la innovación con la tecnología. La creatividad va más allá de crear cosas, de manualidades o de inventar algo; la creatividad es una característica que tiene el ser humano para poder resolver o cambiar alguna situación a partir de alguna previa que no haya funcionado, así como de adentrarse al trabajo de la reflexión y el análisis por el cambio o la mejora.

A partir de la observación que las autoridades realizan al profesorado, se considera una reflexión sobre el trabajo en el aula, sin embargo, en las respuestas obtenidas en la entrevista, lo que las y los maestros necesitan son recomendaciones de talleres, elaboración de material didáctico, clases muestra por parte de la supervisora o ATP, sugerencias dinámicas para trabajar con las y los niños, juegos, actividades que motiven a trabajar, entre otras.

Con las respuestas anteriores, se da por hecho el desconocimiento de lo que significa la creatividad en las estrategias de enseñanza, pues si se considera la parte lúdica, dinámica y de preparación, sin embargo, va más allá de eso, va encaminado a la reflexión del quehacer educativo y cómo se puede mejorar, además de proponer alternativas viables para su cambio, considerando en este aspecto lo anteriormente mencionado como parte de la profesionalización que las y los docentes deberían tener y considerar para innovar en su intervención diaria.

Desde otro punto de vista, las autoridades que respondieron a la entrevista consideran que las áreas a mejorar y recomendar son el compartir experiencias entre el colegiado docente, pues estas enriquecen el trabajo colaborativo y la visión de actividades y contenidos desde otro punto; también tomar en cuenta que el trabajo en preescolar debe ser divertido,

dinámico e innovador, además de considerar el proceso de aprendizaje de cada niña y niño y la etapa madurativa en la que se encuentra, para ir de la mano con su ritmo y estilo de aprendizaje.

A partir de estas respuestas, que son consideradas las más relevantes para el complemento de esta investigación, se pretende realizar el taller creativo, en el que se plantearon aspectos teóricos y prácticos sobre las estrategias y el trabajo de la creatividad en su práctica docente, considerando sus herramientas de trabajo, su imaginación y disposición para la participación, con el fin de tener un resultado favorecedor y significativo en las reflexiones que el profesorado pudiera tener.

Referencias

- Díaz, M. (2008). Reseña de “DIEZ NUEVAS COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR” de Philippe Perrenoud. *Tiempo de Educar*. Vol. 9, Núm. 17, pp. 153-159. Recuperado el 31 de agosto de 2022. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31111439008>
- Hervás, J. (2012). **La educación preescolar en México: orígenes y evolución 1970-2012**. (Tesis de Licenciatura). Lugar: Universidad Pedagógica Nacional Unidad 096 D.F. Norte.
- Marín, R., de la Torre, S. (2000). *Manual de la creatividad*. Ediciones Vicens Vives, S. A.
- Mendoza, J. (2018). Política y reformas educativas en México, 1959-2016. En Ducoing, P. (coord.). (2018). *Educación Básica y Reforma Educativa*. UNAM, pp. 51-64
- Moreles, J. (2011). El uso de la investigación en la reforma de la educación preescolar en México. Un caso de evidencia basada en la política. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 16. Núm. 50, pp. 725-750. Recuperado el 26 de febrero de 2022 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019000004>
- Rodríguez, X. (2018). Gatopardismo y enseñanza de la historia. Análisis de los planes y programas de estudio propuesto por el nuevo modelo educativo para la educación básica en México. *Cuestiones pedagógicas*. Vol. 27, pp. 127-142. Recuperado el 26 de febrero de 2022 en: https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/27/Art_08.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Educación Preescolar.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*.
- Violant, V., De la Torre, S. (2020) *Creatividad y sociedad*. Universidad de Barcelona. Núm. 32, pp. 5. Recuperado el 30 de agosto de 2022. www.creatividadysociedad.com

Capítulo 14

La creatividad aplicada en las metodologías activas en el proceso de aprender a ser una o un docente innovador

*Deysi Rosales Salas
Hilda María Ortega Neri
Silvia del Carmen Miramontes Zapata*

<https://doi.org/10.61728/AE20253561>



Resumen

El concepto de creatividad ha evolucionado con el paso del tiempo; hoy en día alude a procesos cognitivos y, a su vez, se ve influenciada por experiencias evolutivas, sociales y educativas; por tanto, se manifiesta en diversos campos. Esta representa una novedad y una aportación en la que la o el creador pone su propia personalidad. El objetivo de la presente investigación es analizar la importancia de que la o el docente en formación aplique su creatividad en la creación de una nueva metodología activa para favorecer su proceso de aprender a ser innovadora o innovador. Se utilizó el método descriptivo para una revisión bibliográfica con el fin de conceptualizar e identificar los componentes de la creatividad desde autores como Villamizar, López y Betancourt; asimismo, se aborda el proceso creativo y sus beneficios en el proceso de formación docente, destacando la creatividad como competencia. Se fundamenta la importancia de la aplicación de la creatividad para la creación de una nueva metodología activa, tomando como referencia las características de una o un docente innovador. En las conclusiones, se destaca la importancia de que la y el alumno en formación docente se involucre de forma activa en un proceso creativo, para el desarrollo de cualidades creativas e innovadoras, como la flexibilidad, la originalidad y la conciencia de sí misma y sí mismo, para tomarse su tiempo de formarse y actualizar sus conocimientos para la creación de nuevas metodologías activas, y así aprender a ser una o un docente innovador.

Introducción

El presente trabajo se deriva de la investigación titulada “La creatividad aplicada en las metodologías activas en el proceso de aprender a ser una o un docente innovador, en estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, en la Benemérita Escuela Normal ‘Manuel Ávila Camacho’”, la cual surgió tras las demandas de la sociedad al enfrentarse ante la

problemática educativa causada por la pandemia del COVID-19, donde las metodologías activas actuales no respondían a las necesidades del alumnado y al contexto de las y los mismos. Tiene por objetivo diseñar una propuesta metodológica para el alumnado en formación; se aplica la creatividad en las metodologías activas para favorecer su proceso de aprender a ser una o un docente innovador. Es una investigación de carácter cualitativo y de alcance descriptivo, ya que se analiza la relación entre la creatividad y el proceso de aprender a ser un docente innovador.

El presente escrito tiene como propósito la descripción y conceptualización de la creatividad y la importancia de su aplicación en las metodologías activas para que el alumnado cree su propia metodología activa y así favorecer su proceso de aprender a ser una o un docente innovador, para lo cual primero se ha de involucrar en un proceso creativo donde la creatividad destaca por ser una competencia donde las y los alumnos serán capaces de generar nuevos conocimientos metodológicos de forma creativa, ante diversas problemáticas educativas que se le presentan en un contexto determinado.

Creatividad: concepto

El concepto de creatividad es amplio y complejo porque abarca varias dimensiones del ser humano con relación a su desarrollo y desempeño, a su interacción con otras y otros, al contexto y sus problemáticas. El origen del término de creatividad proviene del latín, que significa *creatio* y *creare*, se asocia con el cristianismo, fue en el siglo XX cuando se relaciona por primera vez con el ser humano y su capacidad creativa, la cual se puede manifestar en diferentes ámbitos culturales (López, 1995, citado en Villamizar, 2012).

El primer concepto de creatividad se encuentra en el Webster's Third Dictionary de 1961, donde se asume como "habilidad para crear", según Vásquez (2000), mismo que también la define como "facultad de crear". La definición de creatividad desde diferentes autores, tales como Drevdahl (1956) y Gervilla (1980), se concibe como la capacidad de las personas para producir productos, ideas o técnicas nuevas; mientras que de la Torre (1969) la define como la capacidad de capturar estímulos,

transformarlos y comunicar ideas sorprendentemente nuevas. Esta definición se complementa con las aportaciones de De Bono (1986), quien la define como la capacidad de organizar la información de manera no convencional para resolver problemas (citados en Villamizar, 2012).

Las definiciones de creatividad se enfocan en la capacidad del ser humano para crear algo nuevo haciendo uso de recursos personales, sociales y del ambiente, sin embargo, esta implica además el hacer uso de un pensamiento independiente, divergente, responsable y con alta confianza en sí mismas y sí mismos, en este sentido, la creatividad es el “potencial del ser humano integrado por componentes cognoscitivos, intelectuales y afectivos, que a través de una atmosfera creativa se pone de manifiesto para generar productos novedosos y de gran valor social, asimismo, tiene por finalidad comunicar estos productos para que de esta forma se pueda difundir a diversos contextos” (Betancourt, 2000, párr. 4).

Existen una gran variedad de definiciones de la creatividad, las cuales dependen del enfoque que se analicen, en este estudio se enfoca en los procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado en formación docente, desde esta perspectiva, la creatividad implica involucrar a las y los docentes en formación, a operaciones mentales en un proyecto creador para desarrollar la capacidad de hacer que algo valioso que no existía, exista (López, 2017). Es necesario precisar que no es posible guiarse por un solo concepto, pero si se puede aproximar a su comprensión desde el ámbito del conocimiento que se aplica (la educación), con la persona creativa (su personalidad, motivación, la práctica y la estimulación del pensamiento creativo), con el proceso creativo (buscar información, evaluar, ejecutar, procesos didácticos como problematizar, climatizar, valorar, estimar y orientar), con el producto creativo (si tiene novedad, originalidad, complejidad) y, con el ambiente creativo (ambiente didáctico, ambiente físico, clima, condiciones materiales, comunicación, respeto) (Cabrera, 2019).

Entre las principales características de la creatividad se encuentra que se estudia desde distintos ámbitos, tales como procesos, personas, productos y ambientes; además, según Torrance (1998), esta se expresa a través de distintos niveles: expresivo, productivo, inventario y emergente. En las aportaciones de Villamizar (2012), se mencionan algunas

de las aptitudes de las personas creadoras, como la fluidez, flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente, capacidad de utilizar procedimientos para resolver problemas y situaciones que se alejan de los que ya están establecidos. En este sentido, la creatividad implica tanto lo original como lo personal, ya que, a través de ella, se responde a situaciones o estímulos imprevistos para crear y crearse a sí mismo a través de una autoformación.

Las y los estudiantes en su trayecto educativo emplean procesos cognitivos en los cuales han de desarrollar y aplicar su creatividad con el fin de superar con éxito las tareas que la y/o el docente les solicitan en los contenidos que están por enseñar y/o aprender. Según López (2017), la creatividad es “un fenómeno cultural en un campo del conocimiento humano que exige al sujeto [...] dar respuestas asertivas y versátiles a las demandas del entorno y a las del sujeto en sí, puestas siempre en un contexto sociocultural” (p. 16).

Proceso creativo

Enseñar de forma significativa y para la vida es enseñar desde la creatividad, porque esta se concibe como una forma de inteligencia liberadora que permite conocer la realidad y transformarla (López, 2017). El desarrollo de la creatividad en una o un estudiante depende en gran medida de una variedad de factores tales como la o el maestro, el modelo pedagógico, los recursos, el ambiente escolar, entre otros. Educar en la creatividad es educar para el cambio, apostando a formar personas ricas en originalidad, visión, iniciativa, confianza en sí mismas y sí mismos y divergentes, capaces de ofrecer herramientas para la innovación. Asimismo, es un proceso educativo que favorece las potencialidades y la utilización de recursos por parte del alumnado y de grupos dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo anterior, se puede decir que educar en la creatividad propicia un pensar reflexivo y creativo en el salón de clases (López, 2008).

- La creatividad no surge de la nada; es necesario crear ambientes que propicien su desarrollo para que las ideas fluyan en el alumnado. Por ello, es que se debe preparar, nutrir y esperar a que esta se encuentre

en su punto para la cosecha de frutos (Klimenko, 2008). Un modelo creativo proporciona los pasos para favorecer el desarrollo y aplicación de la creatividad; es un proceso creativo para el logro de un objetivo cuya característica única y sobresaliente es la creación de una idea o producto innovador. En el proceso creativo se suponen varias fases; Rodríguez (2013) menciona a Wallas (1926), pionero en el estudio del proceso creativo, quien establece cuatro pasos fundamentales para pensar una idea:

- “Preparación: fase en la que se recoge la información relativa al problema.
- Incubación: se analiza todo el material previamente elegido.
- Iluminación o solución creativa: se trata de buscar esa gran idea.
- Verificación: solución creativa ya matizada y concretada” (Rodríguez, 2013, p. 146).
- Dewey (1933) propone 5 fases:
 - “Detectar un problema
 - Definición y delimitación del problema
 - Inspiración
 - Desarrollo y decisión
 - Confirmación y formulación”. (citado por Rodríguez, 2013, p.150)

La diferenciación quizás más grande entre Dewey y Wallas es que prevé un posible bloqueo en el alumnado y de prórroga a hacer uso de estrategias mentales para llegar a la inspiración; es decir, sugiere al alumnado relajar la mente y olvidarse un tiempo del problema para así desbloquear su mente para llegar a la iluminación y buscar una gran idea. La relevancia de propiciar que el alumnado normalista se involucre de forma activa en un proceso creativo se encuentra en que serán capaces de identificar problemas y hallar soluciones novedosas para aplicar sus capacidades mentales, emociones, razonamiento y capacidad de planificación. Este, además, brinda una retroalimentación y aspiraciones para transformar otros escenarios, ya que el proceso creativo, a través de sus fases, busca nuevas soluciones a problemáticas, desarrolla nuevas ideas, las hace realidad y las adapta a las necesidades propias del estudiantado.

La creatividad como competencia en la formación docente

La sociedad se encuentra en un cambio permanente, por lo que es esencial que se generen nuevas soluciones a los problemas del entorno; por tanto, se deben formar profesionales creativas y creativos, capaces de convertir sus ideas, técnicas y/o metodologías en una innovación. En la actualidad, es primordial que las instituciones desarrollen en sus futuras y futuros docentes la competencia de la creatividad, puesto que solo el pensamiento creativo generará la innovación y hará competentes al alumnado al hacer uso de sus conocimientos, un plan de acción para dar solución a una problemática de forma creativa (Hernández, Jiménez y Rodríguez, 2018). La competencia de la creatividad es entendida como la “capacidad de realizar una búsqueda sistemática de oportunidades y soluciones a problemas a través de maneras diferentes de pensar y de actuar, que suelen materializarse en productos y servicios nuevos que satisfacen las necesidades de un público objetivo” (Programa Ciudad E, 2009, en Arias, Giraldo y Anaya, 2013, p. 197).

En este sentido, la creatividad como competencia dinamiza los procesos de enseñanza-aprendizaje y se convierte en un elemento fundamental para el estudiantado y el magisterio, ya que se puede definir como un saber hacer en un contexto escolar dinámico en el cual han de aplicar sus conocimientos, capacidades y habilidades con creatividad, pero también sus aptitudes donde se pueden visualizar el entusiasmo y motivación para lograr su objetivo, dar solución a una problemática. Desde esta perspectiva, la competencia de la creatividad se concibe como un conjunto de conocimientos (el saber), habilidades (el hacer) y aptitudes, (el ser) que el alumnado ha de desarrollar al enfrentarse a un contexto determinado, en el cual se le presenta una tarea o una problemática con la finalidad de involucrarlo en un proceso creativo que le ha de conducir a crear nuevas ideas, soluciones, técnicas o metodologías innovadoras con garantía de éxito (López, 2017).

Este enfoque de la creatividad como competencia favorece en el alumnado su capacidad para enfrentarse a problemáticas; las y los motiva a hacer uso de su potencial creativo, estimula su curiosidad, hace uso de sus conocimientos, las y los invita a buscar nueva información, evalúa las

consecuencias de sus posibles acciones y las de otras y otros, utiliza una gran variedad de recursos, pero, sobre todo, genera en ellas y ellos capacidades permanentes para acceder a nuevos conocimientos, para asumir críticamente una realidad y generar una preocupación por el desarrollo social. Desarrollar la creatividad en las y los futuros maestros implica, en un primer momento, tomar conciencia de su valor social, puesto que esta es una habilidad, una decisión y una actitud que lleva al cambio, al progreso y al bienestar social. Según de la Torre y Violant (2006):

La creatividad docente se manifiesta en la importancia atribuida a las interacciones educativas, a la organización, a las actividades de aprendizaje, a la evaluación; pero sobre todo la creación de ambientes de aprendizaje y climas de aprendizaje. [...] El formador o maestro creativo recurre con frecuencia a estrategias impactantes, implicativas, de autoaprendizaje. Transmite la convicción de que es el propio estudiante el que aprende de sí mismo. (p. 317)

El desarrollo de la creatividad en la formación de maestras y maestros es relevante, porque se les prepara para la vida en una sociedad, para contribuir con nuevos conocimientos; potencia la creación de nuevas formas de enseñar, de aprender, de evaluar y desarrollar valores y actitudes, para propiciar el propio desarrollo y en relación con las y los otros, además de incorporar normas de gestión eficaces para una transformación profunda. Cuando se favorece el desarrollo de la creatividad en la futura maestra o maestro, estos crean metodologías que implican al alumnado en su propio aprendizaje y en el proceso creativo de la y el maestro. La formación desde la creatividad permite cambiar el ser de la y el estudiante y la maestra y maestro en formación, al medio y el pensamiento, pero, para ello, primero se han de crear escenarios en la educación, puesto que, en ella, se da la participación y acción de las y los maestros, que permiten la interacción y transformación del medio. Por lo anterior, la educación es la primera condición para desarrollar la creatividad porque es autogestora, constructora del saber, forjadora de visiones y formadora de individuos y colectividades (de la Torre y Violant, 2006).

Importancia de la aplicación de la creatividad en las metodologías activas en el proceso de aprender a ser una y un docente innovador

La creatividad es una capacidad, una habilidad y una actitud que en las y los niños pequeños es fácil de identificar; sin embargo, en las y los adultos es difícil de percibir, puesto que su potencial creativo es suprimido por la sociedad en la que se desenvuelven, la cual motiva a la conformidad intelectual, desmotivando así la creatividad e inhibiendo su desarrollo óptimo a lo largo de su vida adulta. Para fundamentar la idea anterior, se retoma a Robert Sternberg y Todd Lubart (1997), quienes, en su análisis del fenómeno de la creatividad, inscriben “la crítica de la sociedad contemporánea como una sociedad conformista” (citados en Klimenko, 2008, párr. 58), mencionan que esta no acepta las cosas nuevas y prefiere la rutina, los modos de proceder y pensar ya establecidos, y como en el ámbito educativo existe una resistencia frente a las manifestaciones de la conducta creativa y una tendencia a valorar el pensamiento convergente, lo cual limita el fomento de la creatividad personal del estudiantado y por ende, la creación de algo novedoso, útil, original e innovador, proyectando su finalidad al servicio de la educación.

Las metodologías activas implementadas dentro de la formación normalista son por Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje Cooperativo; en ellas, el aprendizaje está centrado en la y el alumno y la y el futuro docente funge como guía, sin embargo, se centra solo en metodologías activas establecidas, respetando las características y elementos que la conforman para atender a una problemática específica dentro de un contexto determinado, dando como fruto un aprendizaje que, dentro del aprendizaje de las y los alumnos, es considerado memorístico, porque solo se identifican, se describen y se aplican, sin embargo, no se modifican, no se crean o trasforman, por tanto, no hay una aportación de saber en los proceso de enseñanza aprendizaje de la y el docente normalista en formación.

La educación superior requiere de cambios para responder a las demandas actuales; por tanto, no es posible aplicar las mismas metodologías activas una y otra vez, cuando las necesidades ya son otras. La ventaja

de usar la creatividad en las metodologías activas es que favorece la dinamización del quehacer docente, favorece competencias asociadas al trabajo en equipo, colaborativo, resolver problemas y adquirir un compromiso con la sociedad. La creación o transformación de una metodología activa muestra un camino hacia la innovación, una oportunidad para alinear la formación de docentes hacia las demandas de las y los nuevos estudiantes. La educación y la creatividad son la mejor estrategia para que profesorado y estudiantado sean protagonistas y constructores de procesos de formación y aprendizaje. Medina, citado por López (2017), sostiene que “para aprender a ser creativo es necesario que el creador se someta a operaciones mentales para que así desarrolle la capacidad de transformar un campo de conocimiento ya existente” (p. 14).

La creación es lo que surge desde los materiales, mientras que el acto creativo se da a través de la relación del saber del alumnado y las experiencias adquiridas dentro de contextos escolares, es por ello que, el alumnado para crear su propia metodología activa, primero ha de identificar las metodologías que se encuentran dentro de las teorías pedagógicas (creación) y a partir de ellas transformar sus saberes y adaptarlos a sus necesidades de su formación y a las de un contexto determinado a través de sus prácticas profesionales, es decir, hará uso de materiales y de su pensamiento para aprender a ser una y un docente innovador, ya que estará aportando un saber desde un acto creativo, con la característica de ser original y de dar solución a problemáticas educativas.

Las metodologías activas potencian el trabajo en equipo, generan espacios de debates, de colaboración y construcción cooperativa del aprendizaje, es a través de ellas que la maestra y el maestro se convierten en el verdadero motor de cambio. El papel de la y el maestro en las metodologías activas ha dejado de ser la única fuente de conocimiento y se convierte en un acompañante y guía del aprendizaje, además, este ha de ser empático y estar actualizándose de forma continua, no solo en cuanto a las nuevas metodologías, sino también en los contenidos y recursos existentes, porque no todas y todos los profesores emplean cada una de las metodologías, ni el alumnado está preparado para estas; es por ello que el papel de la y el maestro es el ser creativo e innovador, para así ser capaz de crear una metodología que se adapte a las necesidades

de sus alumnas y alumnos, al contexto y a las propias, es decir, que sea capaz de crear, pero también aplicar y valorar los resultados obtenidos.

Las ventajas de crear una metodología activa en el proceso de formación de las y los maestros normalistas se encuentran, en primer lugar, en el hecho de que este logrará aplicar su creatividad para favorecer que sus alumnas y alumnos alcancen aprendizajes significativos desde la colaboración entre pares, los aprendizajes previos y situando las experiencias de aprendizaje; y, en segundo lugar, que transformará la concepción sobre el aprendizaje y la planificación de la enseñanza considerando su transformación. La creatividad aplicada en las metodologías activas tiene como principal ventaja el aprender a ser una o un docente innovador, puesto que propicia que la y el docente en formación no inhiba su creatividad, que no se limite, que no se conforme con la teoría pedagógica que existe, sino que va más allá de lo conocido, lo reconstruye, lo transforma y crea soluciones a partir de sus saberes, sus experiencias, para dar pie a nuevas ideas las cuales impactan y perduran a través del tiempo por su viabilidad al ser una herramienta innovadora, una aportación pedagógica y, que a su vez, propicia que las y los otros desarrollen su pensamiento creativo.

En este sentido, la aplicación de la creatividad en las metodologías activas favorece de forma significativa el proceso de aprender a ser una o un docente innovador, puesto que dota a las y los futuros docentes de capacidades, habilidades y actitudes tales como: la resolución de problemas, búsqueda de nuevos métodos de enseñanza, modifica y transforma un conocimiento, genera ideas, autorregula su forma de enseñar buscando nuevas formas de innovar, educar en valores, y forma y se forma para la innovación (García – Retamero, 2010).

Conclusión

La creatividad es una cualidad que se ha de desarrollar a lo largo de la vida de las y los estudiantes, comenzando desde la educación inicial hasta la educación superior; esta no se debe inhibir en ningún momento, porque las y los dota de habilidades y aptitudes que permiten tener éxitos en diferentes ámbitos de la vida, tanto personal como profesional. El ser creativo es la cualidad principal de una o un docente innovador, ya que esta permite que lleve cambios al aula; por tanto, es de suma importancia

que desde su formación se le involucre en un proceso creativo en el cual ha de identificar y analizar las características de una problemática educativa, buscar nuevas estrategias para dar solución, aplicarlas y validarlas ante una evaluación formativa de las fortalezas o áreas de oportunidad de las estrategias de solución creadas, todo esto siempre con el fin de lograr un objetivo: aprendizajes significativos en las y los alumnos y la mejora de la propia práctica docente.

Aprender a ser una o un docente innovador implica que se involucren en un proceso creativo en donde desarrollen cualidades tales como la originalidad, capacidad de elaboración, de resolución de problemas, de ser empáticos ante las necesidades de otras y otros, pero, sobre todo, de ser capaces de propiciar la transformación en las áreas de conocimiento en las que se desenvuelven. La creatividad en las y los docentes, fortalece las dimensiones del ser (actitudes flexibles) porque no solo toleran los cambios, sino que son receptivos de ideas, se adaptan a lo nuevo y se implican en proyectos de innovación; del saber en el dominio de contenidos al conocer y aplicar técnicas orientadas a la ideación y la creatividad del alumnado; y del hacer, la cual hace referencia a la habilidad didáctica, introduce a las y los alumnos a que sean sensibles a los problemas, estimula procesos divergentes y aplica técnicas creativas (de la Torre y Violant, citados en Sánchez, 2008); por tanto, aprender a ser una o un docente innovador no es una opción, es una necesidad, ya que, favorece el aprendizaje significativo y da apertura al cambio y la transformación de las metodologías activas actuales.

A modo de conclusión, la educación tiene por objetivo lograr el mayor desarrollo que las y los alumnos pueden alcanzar a través del medio en el que viven y sus experiencias; es por ello que la educación ha de contemplar la diversidad y fomentar en todo momento el desarrollo de la creatividad para que ofrezca oportunidades a cada una y uno de los alumnos, sin importar sus condiciones y necesidades. Formar al alumnado normalista desde la creatividad como competencia favorece en ellas y ellos el aprender a ser docentes innovadores e innovadoras porque desarrollan su potencial para utilizar con entusiasmo su aprendizaje en beneficio de otras y otros, realizarán un producto, un descubrimiento, una idea, una innovación y/o una aportación, y toman conciencia.

La creación de una metodología activa de las y los maestros en formación, al aplicar su creatividad, no solo las y los convierte en personas creativas e innovadoras, sino que también introduce a las y los alumnos a desarrollar su pensamiento creativo, puesto que son capaces de transmitir ese entusiasmo y curiosidad por aportar nuevas estrategias en la resolución de problemas en su alumnado. Una formación de maestras y maestros desde la creatividad precisa la divergencia, exige la reflexión, valor e impulso individual y social para replantear las bases teóricas de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, ya que estas ofrecen una energía de arranque y dan un impulso creativo para el cambio y la transformación, porque si se quiere ser innovadora o innovador, se tienen que sobrepasar los aspectos cotidianos y dirigirse hacia la búsqueda de nuevas experiencias, de crear nuevas rutas, despertando su potencial para visualizar otras formas de aprender y enseñar.

Referencias

- Villamizar, G. (2012) La creatividad desde la perspectiva de estudiantes universitarios. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 10, núm. 2, pp. 213-215.
- Sánchez, Carlos (2008). *Compendio de didáctica general*. Editorial CC.
- García-Retamero, J. (2010). De profesor tradicional a profesor innovador. *Temas de educación, revista digital para profesionales de la enseñanza*. Núm. 11, pp. 1-7. Recuperado el 12 de abril de 2023, de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7620.pdf>
- López, R. (2017). *Estrategias de enseñanza creativa: investigaciones sobre la creatividad en el aula*. Universidad de La Salle
- Klimenko, O. (2008, octubre, 22). *La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI*. Recuperado de: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/740/1717> Fecha de consulta 13 de septiembre de 2022.
- De la Torre & Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Ediciones Aljibe.
- Arias, C., Giraldo D., & Anaya, L. (2013). *Competencia creatividad e innovación: conceptualización y abordaje en la educación*. Kathar-

- sis–Institución Universitaria de Envigado, Vol. S/N, Núm. 15, p. 197. Recuperado el 07 de septiembre de 2022, de <https://bibliotecadigital.iue.edu.co/jspui/handle/20.500.12717/2384>
- Hernández R., Fernández, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª Edición). McGraw-Hill
- Rodríguez, C. (2013). Originalidad de la cultura: la originalidad del proceso creativo. *Actas de diseño*, Vol., 15, pp. 147-153. IDO: <https://doi.org/10.18682/add.vi15.2564>
- Torrance, P. (1998). *Educación y capacidad creativa*. Morova.
- Cabrera, J. (2009). Creatividad hoy. Una evolución hacia mayores niveles de conciencia y complejidad. Educación y futuro, *Revista de investigación y experiencias educativas*. Vol. S/N, Núm. 21, p.20 Recuperado el 13 de septiembre de 2022 de https://www.researchgate.net/publication/260020231_Creatividad_hoy_Una_evolucion_hacia_mayores_niveles_de_conciencia_y_complejidad
- Betancourt, J. (2000, 12 de febrero). Creatividad en la educación: educación para transformar. *Revista Psicología Científica.com*. Vol. S/N. Núm. 2. Recuperado el 13 de abril de 2023 de <https://psicolcient.me/r6ymm>

Capítulo 15

Estrategias de escritura creativa para adolescentes

Margarita de Lourdes Reyes Galicia

<https://doi.org/10.61728/AE20253578>



Introducción

La presente reflexión y experiencia es en torno a la escritura creativa como medio de expresividad e imaginación en adolescentes; tanto el proceso de escritura como la creatividad ayudan al desarrollo del conocimiento cognitivo, sobre todo en las edades tempranas de educación básica. Uno propósito de dar a conocer esta experiencia es para que los docentes tanto de lengua como de otras asignaturas la conozcan y usen para movilizar y amplificar la creatividad a través de escritos, que más allá de ser académicos son pretextos para que el alumno también utilice las habilidades comunicativas: escuchar-hablar-leer-escribir ya que al regresar a las aulas físicas en el 2021 nos enfrentamos con una problemática en el área de lengua, en específico el nivel secundaria las generaciones que ingresaron en los ciclos 2021 y 2022 estuvieron dos años en confinamiento, muchos de estos alumnos tuvieron la posibilidad de tomar sus clases en línea, otros solamente por medio de las cápsulas de televisión y otros realizaban sus actividades siguiendo indicaciones de sus maestros por medio de mensajes en plataformas o celular; sin embargo, debido a la poca socialización que se dio a causa de esta pandemia los alumnos no cuentan con el desarrollo óptimo de dichas habilidades comunicativas.

Analizando esta problemática, fue necesaria la intervención pedagógica para remediar lo más posible este rezago que mostraban los alumnos en la habilidad de escritura, por lo cual se diseñó una secuencia didáctica con estrategias para que los adolescentes de primer grado transmitieran sus ideas por medio de escritos, las socializaran y, al leer las ideas de otros, se detonara la creatividad e imaginación. Dicha intervención didáctica se realizó en aula y se consideró que, además de ayudar de manera significativa al desarrollo de la lengua materna como la escritura creativa, también se puede utilizar para el fomento de la interdisciplinaria y es viable para acercar al alumnado a la lectura de textos literarios sin considerarlos lejanos o sin sentido, puesto que ya leyeron escritos propios y de otros.

Escritura creativa

La escritura creativa es un recurso didáctico que sirve como medio de expresividad e imaginación en niños y adolescentes, además con dicha escritura se practican y desarrollan las demás competencias lingüísticas que son leer, escuchar y hablar; el resultado de lo anterior es que los niños y adolescentes se transforman en comunicadores asertivos, empatizan más con otros seres humanos y su creatividad se desarrolla conforme usan su imaginación, lo anterior aporta a que el alumno obtenga uno de los rasgos de perfil de egreso de nivel secundaria que se propone en el programa de estudio del año 2017, el cual sigue vigente, dicho rasgo es que el alumno utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores (SEP, 2017).

Asimismo, es importante que la creatividad exista en las aulas y esté presente como algo rutinario para que los alumnos puedan mejorar el procesamiento de los conocimientos adquiridos día con día, a propósito de esto, Rodari (1983) nos dice que:

La creatividad puede cultivarse en muchas direcciones. Las fábulas (escuchadas o inventadas) no son el “único” instrumento útil al niño. El libre uso de todas las posibilidades de la lengua no es más que una de tantas direcciones en que la inteligencia del niño puede expandirse. Todo sirve. La imaginación del niño, si se la estimula para que invente palabras, se aplicará sobre todos los aspectos de la experiencia que desafíen su capacidad creadora. [...] Las fábulas sirven al hombre. Al hombre con todos sus atributos: físicos y espirituales. Sirven al hombre completo. Pero, en una sociedad basada en el mito de la productividad (y en la realidad del superávit), que sólo se interesa por la parte física de sus hombres -como fieles ejecutores, diligentes reproductores, dóciles instrumentos sin voluntad- resulta evidente que algo no funciona. La sociedad está mal y es necesario cambiarla. Para cambiarla se necesitan hombres creativos, que sepan usar su imaginación. (p. 149-151)

Por lo tanto, esta reflexión y experiencia resulta bastante enriquecedora, ya que con la escritura creativa se le permite al alumno la formación de

un mundo ficticio en el que no solo se desarrolla su pensamiento creativo, sino que también se potencia el pensamiento crítico al plantearse y resolver problemas e hipótesis en la toma de decisiones al ir tejiendo las historias.

Objetivos

Los objetivos de la intervención didáctica por medio de la escritura creativa se corresponden con los mencionados en la introducción:

- Despertar en los alumnos el gusto por la escritura.
- Desarrollar la creatividad en el alumnado por medio de la escritura.
- Propiciar el conocimiento de las ideas de otros con respeto y tolerancia.
- Conocer diferentes formas de creación de textos creativos.
- Ilustrar el texto creativo con gráficos.

Metodología

Esta experiencia se puede clasificar de tipo descriptiva, ya que el objetivo general es demostrar la eficacia de la implementación de estrategias de escritura creativa en adolescentes para que desarrollen su creatividad. Para la intervención educativa se utilizó una secuencia didáctica, ya que esta se define como “un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 20). Dentro de la secuencia didáctica se ejecutaron las siguientes fases con la finalidad de aplicar las estrategias de escritura creativa:

Planeación de la secuencia

Al inicio del ciclo 2022-2023, se observó que los alumnos no socializaban de manera oral y por ello se ideó una secuencia didáctica que pudiera ayudar, primeramente, a que ellos plasmaran sus ideas a través de la escritura y, en segundo lugar, a que dichos escritos sirvieran para socializar con sus compañeros de aula. Cabe resaltar que se utilizaron rúbricas de

observación solo para evaluar la creatividad y la socialización que se lograba con la lectura de los textos; en esta secuencia no se evaluaron ni dominio de ortografía ni conocimiento de reglas gramaticales o de las propiedades del texto; simplemente se ejecutó con el fin de acercar a los alumnos a la escritura y que lo vieran como un medio para expresarse con los otros.

Fase de intervención

La población muestra de esta experiencia fueron estudiantes (42 hombres y 36 mujeres) en edades de 11 a 13 años de primero de grado de educación secundaria de una institución privada ubicada en el municipio de Guadalupe, Zacatecas, cuya población económicamente activa (padres de familia) son, en su mayoría, profesionistas; se dedican al comercio, a sus propias empresas o son asalariados de empresas privadas o públicas. El periodo de la intervención duró 4 meses; cada estrategia planteada se llevó a cabo en dos sesiones por semana de 45 min cada una, la primera sesión para la creación del escrito y la otra para socializarlo.

Recolección y análisis de los datos

Durante esta fase se revisaron en libreta o se recolectaron los productos de los alumnos: escritos que habían creado en hojas de máquina como pequeños cuentos, lapbook, historieta. Se compararon los resultados de rúbricas de observación para determinar si efectivamente hubo avance en creatividad a través de la escritura. La rúbrica para evaluar la creatividad que se utilizó como instrumento de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación es la del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT); dicho test evalúa cuatro aspectos: la originalidad, la fluidez, la flexibilidad y la elaboración (Torrance, 1996). Dicha rúbrica puede usarse en cualquier asignatura para evaluar aspectos de creatividad y ser modificada según las necesidades del campo formativo o de los aprendizajes esperados.

A continuación, se expresan las estrategias de escritura creativa junto con su título y consigna; dichas estrategias son las contenidas en la secuencia didáctica, y se pueden aplicar en el orden más conveniente para el docente:

Tabla 1. *Estrategias de escritura creativa para adolescentes*

Título	Dame un tema
Consigna	Escribe una historia corta con uno o varios de estos temas universales: vida, muerte, venganza, amor, éxito, miedo, codicia, felicidad, orgullo, familia, traición, culpa, deber...
Título	Una frase y mil preguntas.
Consigna	A partir de la frase: “Era el sábado por la mañana y de repente se escuchó un ruido estremecedor...”, imagina las respuestas a todas las preguntas que puedas contestar y que expliquen esa frase. Preguntas como: qué, cuándo, dónde, por qué, etcétera.
Título	Tu peor miedo
Consigna	Escribe una historia de aventura en la que el personaje principal logra vencer el miedo con ayuda de elementos emocionales.
Título	La magia
Consigna	Inventa una pócima mágica y explica para qué sirve, cómo se utiliza y cuáles consecuencias tendría usarla.
Título	La misma letra
Consigna	Escribe una historia en la que todas las palabras empiecen por la misma letra. Puede ser tu letra favorita o con la que empieza tu nombre. Por ejemplo: María me miró mis manos moviéndose mucho mientras masticaba moras...
Título	La mezcla fantástica
Consigna	Elige una palabra al azar de cada saco de colores, en total debes tener 5 palabras, escribe una historia. Por ejemplo: cazar, flor, mesa, relámpago, agua.
Título	Reescribe una historia
Consigna	Elige un cuento o historia conocida y reescríbela con los elementos que te gustaría cambiarle, por ejemplo, puedes transformar la trama, los personajes y cambiar el final

Título	La ensalada de historias
Consigna	Escribe una historia mezclando los personajes o tramas de historias de cuentos, de series, videojuegos.
Título	Uso de sentidos
Consigna	Con los ojos cerrados, sacas un objeto de la caja misteriosa y lo tocas, hueles, pruebas, escuchas y lo vuelves a depositar en la caja misteriosa. Al descubrirte los ojos, comienzas a escribir una historia como si fueras ese objeto, descríbete.
Título	El día más feliz de mi vida
Consigna	Escribe una historia corta describiendo el día que consideras más feliz de tu vida, si piensas que no tienes ninguno, invéntalo.
Título	El viaje
Consigna	Cierra los ojos y visualiza que estás en otro país; piensa en qué estarás haciendo, cuántos años tienes, quiénes te rodean, etc. Abre los ojos y comienza a escribir la historia que imaginaste.
Título	La carta
Consigna	Imagina que tienes 40 años y le escribes una carta a tu YO de 12 años, ¿qué le escribirías?

Aportes al conocimiento de la psicología, la creatividad y la educación

Sin duda, todas las estrategias de cualquier ámbito que estén dirigidas a la mejora del pensamiento crítico y al pensamiento creativo son importantes para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta experiencia con la escritura creativa, como docente, me hizo reflexionar que primeramente, como educadores, debemos explorar y detonar nuestra creatividad para llevar a cabo la enseñanza, de modo que nuestros estudiantes vean la educación que les aportamos no como algo obligatorio, sino que pueden asir conocimientos de manera divertida, y esto abonará a que desarrollen habilidades lingüísticas, de comunicación, de investigación, de pensamiento crítico, habilidades socioemocionales.

Las estrategias de escritura creativa propuestas en esta reflexión no solo pueden estar enfocadas a lo inverosímil como es la narrativa, sino que esta intervención didáctica es aplicable en todas las asignaturas escolares, de manera que los textos académicos se tornen más divertidos y que los alumnos, a través de su creatividad, vayan adquiriendo la información desde sus propios textos, que lean al otro y ellos puedan aportar o comentar qué les pareció el escrito, qué le faltó y de esta manera van adquiriendo el conocimiento en comunidad.

Referencias

- Andrueto, M. (2011). *El taller de escritura creativa*. Editorial Comunicarte.
- Chimal, A. (2012). *Cómo empezar a escribir historias*. CONACULTA.
- Laime Pérez, Miriam Carolina. (2005). La evaluación de la creatividad. *Liberabit*, 11(11), 35-39. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100005&lng=pt&tlng=es.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura de Económica.
- Mendoza Fillola, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Pearson Educación de México, SA de CV.
- Pampillo, G. (1985). *El taller de escritura*. Editorial Plus Ultra.
- Prado Aragonés, J. (2004) *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Argos Vergara.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Recuperado de http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., & García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación de México, SA de CV.
- Torrance, E.P. (1966). *The Torrance Test of Creative Thinking Norms-Technical Manual Research Edition-Verbal Tests*. Forms A and B – Figural Tests, Forms A and B. Princeton, NJ:Personnel Press.

Capítulo 16

Niveles de creatividad en estudiantes de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, Campus Jalpa

*Ma. de Lourdes Flores Acevedo
Jennifer Rentería Conseción
Faviola Salas Ramírez*

<https://doi.org/10.61728/AE20253585>



Resumen

La creatividad es una habilidad que permite a los estudiantes la adaptación al medio y ser utilizada como herramienta de aprendizaje dentro del contexto académico para la formación profesional y laboral. Sin embargo, se pueden observar algunas limitaciones que influyen en su desarrollo, como los malos hábitos, sistemas educativos, la cultura, la religión, la familia, las actividades cotidianas, las adicciones, entre otros. Ante esta situación se busca conocer los niveles de creatividad en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” Campus Jalpa; para ello se utilizó un enfoque por conveniencia, cuantitativo, descriptivo y de tipo transversal. Los resultados obtenidos fueron mediante la aplicación del Test CREA Inteligencia Creativa de Corbalán. Los participantes fueron 170 universitarios (50 hombres y 120 mujeres) de 2º, 4º, 6º, 8º y 10º semestre, de las carreras de Psicología, Ingeniería, Contaduría y Enfermería. Los resultados arrojaron que el 64% de los estudiantes obtuvo un nivel bajo, el 30 %, un nivel medio y un 6 %, un nivel alto de creatividad. Psicología, Contaduría y Enfermería fueron las carreras en las que los alumnos tuvieron niveles altos de creatividad; de la misma manera, a mayor semestre, aumenta el nivel de creatividad. Concluyendo que el sistema educativo, las herramientas didácticas y formas de estudio influyen en el desarrollo de la creatividad de los universitarios y de las carreras.

Introducción

Actualmente, la creatividad se ha definido como una habilidad importante; permite tener la capacidad para pensar fuera de lo establecido, encontrando soluciones nuevas, novedosas y útiles; permite pensar, analizar, cuestionar y comprender la información sobre las relaciones entre causa-efecto y obtener soluciones múltiples ante un hecho, situación, alternativa o problemática.

Corbalán, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana (2015) puntualizan que la creatividad, al atender la demanda presente, ayuda a brindar una mejor calidad de vida y dar asertivamente soluciones; por su parte, Vera

(2018) ha puntualizado los beneficios de la creatividad, que son el de promover la salud mental, psicológica, cognitiva, emocional, mejora la autoestima, la autonomía, independencia, seguridad, el bienestar emocional, reduce el estrés, la ansiedad y la depresión.

Etimológicamente, la palabra creatividad tiene su origen en los términos de latín *creatio* y *creare*, proviene del cristianismo como la creación del universo y la producción divina de la nada. Durante el siglo XVI, se relaciona con las personas artísticas y, al llegar hasta el siglo XX, con las aportaciones de la psicología y la Pedagogía abordan la creatividad como la capacidad o habilidad que presenta el ser humano, desde diferentes enfoques y teorías y, por consiguiente, logra ser manifestada en todos los ámbitos culturales (López, 1995).

Valdivia y Rodríguez (2019) en sus aportaciones describen los efectos que se producen en los empleos que se relacionan con las dinámicas económicas creativas, con los salarios urbanos en México; muestran que hay un incremento económico en empleos de industria, en ocupaciones creativas y que son inferiores en los salarios en las actividades económicas no creativas. Aunado a lo anterior, el desarrollo y en crecimiento de las ciudades se encuentran en condiciones por generar innovaciones, generar innovaciones, nuevos conocimientos, la utilización de la tecnología, lo cual favorece la evolución y la globalización del país.

González y Molero (2022) investigaron cuáles son las variables que se utilizan en la creatividad y la clasificación de estas variables según la etapa educativa (infantil, primaria, secundaria y estudios universitarios), realizaron una búsqueda en las bases de datos de Dialnet Plus y Web of Ciencia, detectaron que las investigaciones infantiles y de primaria se centran en aspectos de la personalidad y control de emociones, en los estudios de secundaria corresponden a analizar la resolución de problemas y en el nivel universitario se centra en los estilos del pensamiento, por lo tanto concluyeron que es necesario resaltar la creatividad en el ámbito educativo y es preciso conocer que variables pueden estar relacionadas con la creatividad y fomentar mediante una intervención adecuada en los alumnos.

Problemática

Al desarrollar la creatividad de manera adecuada en los individuos permite la adaptación al medio y a las situaciones cotidianas que se generan, contemplando una mejor calidad de vida, desde el contexto académico hasta el laboral, obteniendo como resultado la autorrealización.

Este trabajo surge a raíz de un interés por conocer si la creatividad puede influir dentro del ámbito educativo, se ha observado que algunos estudiantes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Campus Jalpa, han mencionado que durante su proceso de enseñanza y aprendizaje están presentando dificultades para solucionar sus conflictos personales, consideran los lineamientos académicos y del docente antes que cuestionar otras alternativas, trabajan las actividades académicas siguiendo indicaciones tradicionales y con poca participación en las aulas, incluso algunos refieren que la carrera que estudian influyo por la decisión de algún familiar, otros recuerdan que de pequeños jugaban, exploraban, manipulaban e inventaban, pero conforme crecieron fueron limitando estas conductas para atender las normas establecidas del hogar.

Por otra parte, los docentes han observado en las tutorías que durante los primeros semestres los alumnos muestran comportamientos similares al nivel de bachillerato, esperan recibir indicaciones y materiales para realizar las actividades, no tienen interés de iniciativa, poca participación en clases, no muestran ser autodidácticos y cuestionan muy poco. Los hábitos de estudio son de memoria, de repetición, con problemas en la comprensión lectora, dificultad para llevar la información teórica al campo práctico y poco interés en los temas del aula. Los primeros semestres muestran porcentajes de reprobación entre una o dos materias afectando su aprendizaje, no se preparan para los exámenes, los trabajos presentan faltas de ortografía, inadecuada estructuración e información empobrecida.

Pueden ser varias las causas que influyen en que el alumno universitario tenga un proceso creativo; por esta razón es importante que los docentes de las instituciones académicas logren ser agentes activos,

creativos, que estimulen y desarrollen los procesos cognitivos en sus alumnos, mediante diseños, planeaciones, planificaciones que habiliten a los estudiantes para ser más creativos, con un pensamiento divergente, independiente, autónomo, con respeto, imaginación, innovación y, a la par, con un respeto a la naturaleza.

Por lo que se ha decidido, como primer paso, conocer el nivel de creatividad en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Zacatecas, “Francisco García Salinas”, Campus Jalpa.

Objetivos

El objetivo general de este trabajo es “Conocer los niveles de creatividad en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Zacatecas, “Francisco García Salinas”, Campus Jalpa.

Metodología

La metodología que se utilizó fue bajo un enfoque cuantitativo, de un diseño no experimental, de tipo descriptivo, por conveniencia y de un estudio transversal.

Participantes

Los participantes de esta investigación fueron 170 estudiantes universitarios (50 masculinos y 120 femeninos), de 18 a 55 años de edad, de primero a décimo semestre, de las carreras de Psicología, Ingeniería, Enfermería (escolarizada) y Contaduría (semi-escolarizada), siendo originarios de la región del sur del estado de Zacatecas.

Instrumento

El instrumento que se utilizó para medir el nivel de creatividad fue el Test CREA. Inteligencia creativa: una medida cognitiva de la creatividad de acuerdo con Corbalán et al. (2015). El cual tiene como objetivo la valoración de la inteligencia creativa mediante una evaluación cognitiva

de la creatividad. Está conformado por el Manual CREA. Inteligencia creativa, tres hojas de respuesta y tres láminas de estímulo (lámina A imagen de un teléfono antiguo, lámina B imagen de un lugar con personas y lámina C imagen de un lugar con una persona y un mesero).

El instrumento consiste en mostrar una lámina donde se observará la imagen y posteriormente tendrá que elaborar las preguntas para posteriormente anotar en el protocolo, indicando que tendrá 4 minutos para realizar la actividad. Por lo que se dará dos protocolos para cada una de las láminas (lámina A y lámina B). No hay respuestas incorrectas, se detendrá cuando se diga “basta” y recuerde ajustarse a los espacios del ejemplar para elaborar las preguntas.

Para la evaluación del instrumento, se debe anotar el número donde se quedó la última pregunta anotada (N); enseguida se anota el número o espacios vacíos (O), el número de respuestas anuladas (An), el número de puntos extras por preguntas dobles ($PD=N-O-An+Ex$), para obtener la Puntuación Directa (PD) y enseguida se va a la tabla según corresponda la edad y obtener la conversión en Percentil (P). Posteriormente, se obtienen los criterios interpretativos generales, que son: Alta 75 a 99: Excelentes posibilidades para el desarrollo de tareas innovadoras, producción creativa, inadaptación social, no hay un desarrollo intelectual adecuado y posibles riesgos derivables de excentricidad.

- Media 26 a 74: Moderado nivel en la producción creativa, no destaca por la innovación o por búsqueda de soluciones alternativas a los conflictos.
- Baja 1 a 25: Muestra una limitada capacidad para la producción creativa; no existe un interés especial por un cuestionamiento del entorno y cómo le es dado.

Elisondo (2015) registró la confiabilidad y la validez de este instrumento mediante la investigación que efectuaron en la Universidad de Murcia, España, donde la confiabilidad obtenida fue con el coeficiente del Alfa de Cronbach, en la Lámina A .984 y Lámina B .959, así como los valores

de Alfa superiores a 0.7 – 0.8 permiten considerar la validez.

Procedimiento de recolección de datos

Para llevar a cabo esta investigación, se solicitó la autorización a la coordinadora del plantel de la UAZ Campus Jalpa, a los responsables de las carreras y a los docentes para aplicar el instrumento de Test CREA con los alumnos universitarios, el mismo que fue autorizado. Las aplicaciones se realizaron durante el semestre de febrero a mayo 2019. Posteriormente, se buscó a los docentes para solicitar su apoyo en cuanto al día y la hora para la aplicación del instrumento; cada aplicación se realizó en el horario de clases. Al llegar al aula, se realizó el saludo al docente y a los estudiantes universitarios. Mientras el docente daba algunas indicaciones con sus alumnos, se decidió acomodar el cañón, la computadora, la extensión y el material didáctico sobre el escritorio.

Enseguida se realizó una presentación personal y se explicó el objetivo de estar con ellos, que consistía en conocer su nivel de creatividad, por lo que se les pidió a los alumnos su participación voluntaria en este estudio, así como su disposición y, en caso de no interesarse, podrían retirarse del aula sin ningún problema (cabe mencionar que todos los alumnos decidieron participar). Cuando los estudiantes universitarios decidieron participar voluntariamente, se les pidió que guardaran silencio para empezar con las indicaciones. En primer lugar, se les preguntó si recordaban la elaboración de preguntas y las características que presentan; se escuchan sus comentarios y, al observar que no había dudas acerca de estas, se les dio la siguiente indicación: que se les entregaría dos hojas de respuesta donde deberían anotar sus datos personales con lápiz.

Después observan la imagen para elaborar el mayor número de preguntas por lámina en un tiempo de cuatro minutos, los cuales se cronometraron. En todo momento se buscó en la aplicación del test dar las mismas indicaciones en cada uno de los semestres, aclarando dudas, motivándolos a participar. Aproximadamente lo que se tardó para la aplicación del Test fueron 20 minutos por grupo, una vez que se finalizó la aplicación con el grupo se realizó un pequeño cierre, con la finalidad que el grupo participará de forma voluntaria acerca de la aplicación, don-

de la mayoría de los participantes argumentaron que la primera imagen no lograban identificar que objeto era y mientras que en la segunda se les facilitó por ser una imagen más social, después de esta actividad se recogió el material tecnológico, se agradeció al grupo y por último se despidió del docente dando las gracias.

Análisis de datos

Una vez teniendo los datos del instrumento se procedió a realizar la captura y análisis de datos. Para ello se elaboró una plantilla en el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences o Paquete estadístico para las Ciencias Sociales, versión 22) con variables estructuradas y organizadas.

Posteriormente se capturaron los datos de cada uno de los participantes, fue necesario analizar e interpretar los resultados de la aplicación del Test, como se explicó en el instrumento y su puntuación, con lo que obtuvo las variables del puntaje directo y los niveles de creatividad de cada uno de los estudiantes. Para el análisis de datos se utilizó la estadística descriptiva.

Resultados

Una vez analizados los datos, los resultados que obtuvieron por parte de los estudiantes universitarios del Campus Jalpa en cuanto a los niveles de creatividad fueron los siguientes:

- 64 % nivel bajo de creatividad.
- 30 % nivel medio de creatividad.
- 6 % nivel de alto de creatividad.

Se presenta en la tabla 1 como fueron los resultados por cada una de las carreras Psicología, Ingeniería, Enfermería y Contaduría.

Tabla 1. Porcentajes de creatividad por carrera.

Carrera	Bajo	Medio	Alto
Psicología	16 %	2 %	2 %
Ingeniería	17 %	2 %	0 %
Enfermería	12 %	8 %	2 %
Contabilidad	19 %	18 %	2 %
Total	64 %	30 %	6 %

Nota: Se muestra la información de las carreras de Psicología, Ingeniería, Enfermería y Contabilidad, donde se muestran los porcentajes obtenidos de Bajo, Medio y Alto en nivel de creatividad. Fuente: elaboración propia.

El porcentaje más alto obtenido en cada una de las carreras se ubica en el Nivel Bajo de creatividad. La carrera con más alumnos en el Nivel Bajo de creatividad fue la de Contaduría seguida por Ingeniería, Psicología y Enfermería. Las carreras que obtuvieron un Nivel más Alto de creatividad fueron Psicología, Contaduría y Enfermería, pero solo un 2 %.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados que se obtuvieron en la investigación, se puede concluir que la mayoría de la población universitaria se encuentra en el nivel bajo de la creatividad; se observa que las carreras de Psicología, Enfermería y Contabilidad obtuvieron 2 % en el nivel alto de creatividad, mientras que Enfermería fue 12 % de nivel bajo de creatividad. Se considera importante elaborar una investigación acerca de por qué estas carreras muestran estos resultados y, por consiguiente, concluir lo siguiente.

Elaborar proyectos educativos, que partan de la creatividad como una herramienta cognitiva y educativa, que genere en la sociedad ser parte fundamental y la aplicación de la misma a través de los estudiantes universitarios. Con la finalidad de estimular y desarrollar herramientas didácticas, personas activas que muestren interés por realizar cambios importantes en el ámbito educativo y profesional, que permita a la par generar una mayor habilidad para atender las necesidades que presenta la población ante los cambios constantes que presenta la sociedad. Proponer

elaborar una investigación que fuese de tipo longitudinal, para conocer más asertivamente la creatividad en los estudiantes universitarios en su paso por la universidad (5 años). Se recomienda en las investigaciones que se tome en cuenta la población (50% masculino y 50% femenino), las edades, los semestres y considerar algún instrumento para obtener mejores resultados.

Referencias

- Corbalán. F.J., Donolo. C., Alonso. M., Tejerina. R. y Limiñana. M. (2015). *Inteligencia Creativa: Una medida cognitiva de la creatividad*. TEA, Ediciones.
- Elisondo, R. (2015). *Evaluación de la Creatividad. Análisis de variables alternativas relacionadas con la forma y el contenido de respuestas en el Test CREA* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Departamento de Personalidad, Evaluación y tratamiento Psicológicos.
- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Argentina*, 15(3).
- González. A. y Molero. M. (2022). Creatividad y variables relacionadas según la etapa educativa: revisión sistémica. *Revista de Educación ALTERIDAD*. 17(2). DOI <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.06>
- López, A. (2015). *Juventud y creatividad*. Milenio. Universidad Central.
- Valdivia., M. y Rodríguez. I. (2019). Economía creativa y salarios urbanos en México. *Revista Problemas de Desarrollo*.
- Vera, J.S. (2018). *Estrategias para desarrollar la creatividad en los niños de etapa preescolar del Centro de Educación Inicial El Clavelito, año lectivo 2016 -2017* (trabajo de titulación previo a la obtención del título). Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca.

Parte **III**

Educación

Capítulo 17

Inmigrantes digitales: emociones generadas por el uso de las TIC en la práctica docente

*Diana Paulina Velázquez Guerrero
Josefina Rodríguez González
Silvia del Carmen Miramontes Zapata*

<https://doi.org/10.61728/AE20253592>



Introducción

La pandemia del COVID-19 obligó el traslado de diferentes actividades presenciales a un contexto online como política pública para evitar los contagios entre la población, entre ellas, las relacionadas con el ámbito educativo (Rodríguez, Magallanes y Gutiérrez, 2020), provocando un desborde emocional para profesores, alumnos y directivos, teniendo un mayor peso en los docentes por ser el actor central el proceso de enseñanza. Los factores que incidieron en esta situación emocional en el profesorado, se encuentra la aplicación de las competencias en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la práctica docente, siendo especialmente evidente los inmigrantes digitales mentores universitarios, puesto que se pusieron a prueba las competencias digitales docentes y las habilidades emocionales en diversas situaciones, haciéndose evidente en los momentos de las clases a distancia donde se mostraba su frustración cuándo se les dificultaba por ejemplo proyectar contenido en las videoclases, lo que además evidenciaba su desconocimiento en el uso de estas herramientas.

Si bien en México como el resto de los países latinoamericanos desde los años 90 ha llevado a cabo políticas y programas para la inclusión de las tecnologías en los espacios educativos, en planes y programas de estudio, así como en la formación y capacitación docente. En este periodo de 30 años podría pensarse que el tema es un asunto superado, sin embargo, los balances realizados hasta ahora muestran que persisten los desafíos (Rodríguez, Rodríguez y Garza, 2021).

Situación que se hizo evidente durante el periodo de la contingencia sanitaria en los distintos niveles educativos y que abre preguntas sobre ¿Cuál es el dominio que tiene el profesorado de las TIC?, ¿Cómo usa las TIC dentro de su práctica docente? y ¿Qué tipo de emociones les genera el tener que hacer uso de las tecnologías para sus clases?, lo anterior, permitió delimitar el tema de estudio, seleccionando como caso

la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, analizando al profesorado que contará con las características de los inmigrantes digitales, considerados como aquellos que nacieron antes de la década de los noventa del siglo pasado, los cuales han tenido que adaptarse y aprender a ser uso de las TIC (Prensky, 2001).

Para profundizar en el estudio se retoman tres ejes teóricos que se complementan, por una parte, se define a la práctica docente, espacio donde el docente tiene que aplicar las herramientas TIC y hacer uso de ellas para mejora del proceso de enseñanza (Cabero, 1998; Fierro, Fortoul y Rosas, 1999), así como el término de inmigrante digital, adultos que se insertan al mundo digital (Prensky, 2001). Finalmente, a las emociones que este proceso genera en el profesorado (Domingo y Marqués, 2011). Para ello se trazaron los siguientes objetivos: 1) Analizar las características de los docentes inmigrantes digitales y la formación que han recibido en materia de TIC, así como las adaptaciones que hacen a sus cursos a las necesidades de aprendizaje desde las tecnologías para sus alumnos, 2) Conocer el uso que hacen de las TIC en su práctica docente para la interacción y comunicación con sus alumnos, en la gestión y creación de contenidos de sus cursos, y para la evaluación de los temas de clase y, por último 3) Analizar las emociones generadas (enojo, alegría, tristeza, asco, sorpresa y miedo) en los docentes inmigrantes digitales por el uso de las TIC.

Práctica docente e inmigrantes digitales

La práctica docente es definida por Jasso, Villagrán y Rodríguez (2022) como una actividad social del profesional que se rige por el momento social, histórico e institucional en el que se encuentre, un rol que contempla: a) conocimiento, b) pericias pedagógicas, c) interacciones interpersonales, d) personalidad del docente, e) la correlación entre docencia-investigación y f) una planificación docente (Bourdieu, 2005).

La práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.). También intervienen los aspectos político-institucionales,

administrativos y normativos que, en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del maestro (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999)

Las TIC definidas como aquellas que “giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones [...] de manera interactiva e interconectadas” (Cabero, 1998, p. 197) permiten concebir nuevas realidades, de tal forma que consiguieron invadir todos los ámbitos de la vida diaria desde finales del siglo XX y los procesos educativos no son la excepción, pues han venido a transformar la práctica docente con el objetivo de alcanzar aprendizajes significativos, colaborativos y participativos (Cardoso, 2022; Garza, 2020). Es entonces que las dimensiones de la práctica docente son atravesadas por estas herramientas:

Tabla 1. Dimensiones de la práctica docente

Dimensiones	
Personal	Es un ser humano; por ende, es una práctica humana. El profesor es un individuo con personalidad propia.
Institucional	La escuela es una organización construida culturalmente.
Interpersonal	Existen relaciones entre los actores: estudiante, profesor, madres, padres de familia, directivos, etc.
Social	El quehacer docente se da en un momento determinado, en un contexto con variables particulares.
Didáctica	Se es un facilitador del aprendizaje, utilizando métodos de enseñanza.
Valórica	Se expresan valores, percepciones y actitudes de manera consciente o inconsciente.

Fuente: elaboración propia modificada de Fierro, Fortoul y Rosas (1999).

Es entonces que las TIC configuran los escenarios educativos y la necesidad de redefinir los roles de los agentes, especialmente el del estudiantado y el profesorado (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2014). La práctica docente en esta modificación incita al educador a ser una guía que facilite el proceso de aprendizaje manejando la tecnología desde la alfabetización digital; sin embargo, la capacitación TIC se percibe como complicada

al pensar en una población estudiantil que cuenta con competencias digitales (Cabero, 2005).

En este sentido, se habla del docente como inmigrante digital y del alumno como nativo digital, conceptos que surgen en manos de Prensky en 2001, abriendo una brecha digital entre estos sujetos al usar un lenguaje tecnológico desigual (Jara y Prieto, 2018). Los nativos digitales nacen en la tecnología con el móvil bajo el brazo; un inmigrante, en cambio, se adapta a este proceso tecnológico. “Está definido por su edad y, aunque sus competencias digitales podrían llegar a ser similares a las del nativo, es en la forma de comportarse en el mundo digital donde yace la diferencia”, teniendo como características diferenciales (Hernández, Ramírez y Cassany, 2014, p. 123; Prensky, 2001; Sánchez y Castro, 2013):

- Un inmigrante se encuentra entre los 35 y 55 años.
- El inmigrante conoce el mundo análogo y el digital, mientras que el nativo solo vive en el digital.
- La red es utilizada por los nativos especialmente para socializar.
- Nativos inclinados por la multitarea y por los gráficos.
- El aprendizaje se adquiere de manera diferente.

Así pues, se espera de un docente inmigrante digital el desarrollo de habilidades y destrezas que demuestren el aprovechamiento de las TIC (Buitrago, Gutiérrez y Romero, 2021), y su empleo en la práctica docente, lo que despierta emociones y percepciones sobre estas herramientas, condicionando al mismo tiempo el empleo que se haga de las mismas dentro o fuera del salón de clases.

Emociones

Según Reeve (2010), las emociones son alteraciones de poca duración que involucran estimulación, expresión y sentimientos para permitir la adaptación de las personas; a través del tiempo se ha procurado ofrecer una clasificación de emociones que van desde las básicas y secundarias hasta las positivas y negativas (Duque, García y Hurtado, 2017). Entre las emociones básicas podemos encontrar al miedo, la tristeza, la sorpresa, la alegría, el asco y el enojo. El miedo es el conjunto de sensaciones que

surgen ante un estímulo amenazante, anunciando un posible peligro para que el organismo ataque o huya; la tristeza manifiesta una pérdida, para la nueva reintegración; la sorpresa aparece ante algo inesperado, una emoción básica de segundos. En el caso de la alegría, surge una sensación de bienestar y satisfacción; en la emoción de asco, identificamos aversión sobre la situación o estímulo, provocando alejarnos; el enojo se trata de otra emoción adaptativa cuando se expresa de manera adecuada ante una amenaza (de los Ríos, 2014; Reza, 2016).

Ahora bien, las emociones vienen a copiar el papel de los colores primarios según la teoría del color, es decir, son emociones que se combinan y dan origen a otros compuestos secundarios; por ejemplo, sorpresa y miedo darían como resultado el espanto (Bourdin, 2016). Por otro lado, también se han construido teorías como la propuesta por Ekman y colaboradores en 1980, en las que se demuestra la expresión facial (una forma de comunicación) de las emociones de forma universal; individuos de diversas culturas tienen expresiones faciales similares con significado emocional que pueden ser interpretadas por otras personas independientemente de su etnia (Reza, 2016).

Dentro de los motivos que se consideran para rescatar la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, destacan dos: la formación involucra una interacción social y el hecho de que la identidad profesional y personal del o la pedagoga no son separables y se visualizan en su práctica (Nias, 1996). Durante el siglo XX, el éxito del quehacer docente se medía por el rendimiento escolar del estudiante; pese a ello, en la sociedad actual se establecen nuevas demandas a la institución y al docente, entre ellas docentes emocionalmente inteligentes, lo cual se enmarca en los siguientes elementos (Cabello, Ruiz, Fernández, 2010):

- a) Percepción, evaluación y expresión de emociones. Reconocer las emociones propias y la de los otros, permitiendo comprensión y manejo de la situación dada.
- b) La emoción como facilitadora del pensamiento. Guía la forma en la que procesamos la información.
- c) Conocimiento emocional. Refiere al léxico emocional para expresar acertadamente los estados emocionales, facilitando la comunicación y las relaciones con otras personas.
- d) Regulación de las emociones. Habilidad para mediar las emociones

propias.

La práctica del docente se enmarca por una conducta emocional, mayormente inconsciente, por lo que la inteligencia emocional es necesaria en su labor docente, siendo el fin último de la educación emocional que se plantea como base para el aprendizaje y la enseñanza (Costa, Palma y Salgado, 2021). Las emociones se involucran en la salud, en las relaciones con los demás, en el rendimiento académico y laboral, logros profesionales y en el bienestar docente en general, apuntando a la necesidad de crear programas para la educación emocional del profesorado (Bisquerra, 2005; Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; de Pablos, Colás y González, 2011).

Metodología

El presente proyecto de investigación posee un método cualitativo y bajo los lineamientos de un estudio de caso; esta metodología se enfoca en analizar de manera intensiva una unidad o grupo, que presenta ciertas características con respecto al problema de estudio (Stake, 1994). El instrumento aplicado fue un cuestionario que se aplicó vía Google Forms, el cual se estructuró en tres niveles: datos generales del informante como edad, sexo, antigüedad en el empleo, formación académica y campus donde labora; práctica docente y TIC, indagando sobre las herramientas de interacción que emplea con el alumnado, para la creación de contenido y la evaluación; finalmente las emociones que les genera el uso de las tecnologías.

La muestra contó con 39 docentes de los distintos campus de la UAP-UAZ (Fresnillo, Jalpa, Jerez, Juan Aldama, Ojocaliente, Villanueva y Zacatecas) con un rango de edad entre 36 y 65 años, a quienes se les solicitó su participación de manera voluntaria, enviándoles mediante redes sociales la liga del instrumento, incluyendo en el mismo el consentimiento informado de sus datos. La aplicación del instrumento se realizó durante el ciclo escolar 2022-2023.1).

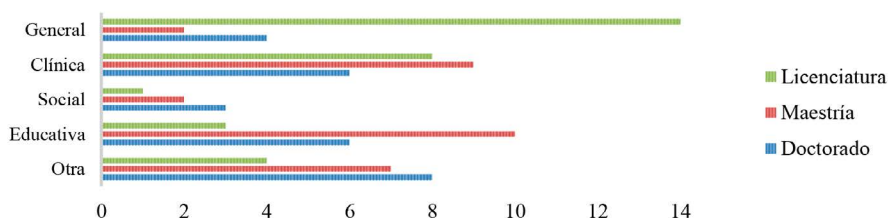
Resultados

Características de los docentes inmigrantes digitales y su formación en TIC

En un primer momento, los resultados permitieron ver el contexto de la UAP, una institución que tiene por misión formar psicólogas y psicólogos que intervengan en la salud mental de la población; por ello, la demanda de la carrera ha permitido la creación de extensiones en diferentes municipios del estado, como son Fresnillo, Jalpa, Jerez, Juan Aldama, Ojocaliente, Villanueva y Zacatecas. Por otra parte, un acercamiento a los planes de estudio de la UAP ha vislumbrado la inexistente participación directa de las tecnologías; es decir, su empleo radica sobre todo en el diseño personal de las clases a impartir (UAP, 2023).

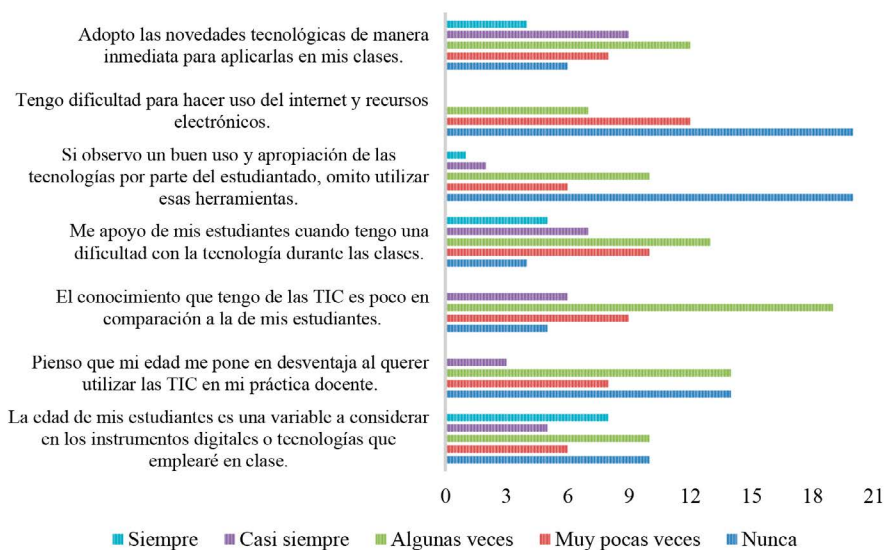
La Unidad en 2023 contempla la labor docente de 128 personas dentro de las extensiones, existiendo un 53.90 % de profesores y profesoras con doctorados, un 43.75 % cuenta con maestría y el 2.34 %, su nivel es licenciatura (Correa, 2022). Para el presente estudio han participado 39 docentes de 128 adscritos a la UAP-UAZ, 25 mujeres y 13 hombres, con un promedio de edad de 46 años. En la antigüedad laboral de los y las participantes, se encontró un 25.64 % entre 20 a 25 años, un porcentaje igual para 10 a 15 años, un 15.38 % de 15 a 20 años y un 10.26 % con 5 a 10 años de experiencia, lo que, sumado a la característica de inclusión respecto a la edad, indica que la mayoría de la población participante ha laborado la mayor parte de su vida.

La Figura 1 señala la formación académica en psicología del profesorado, siendo visible mayores licenciados en psicología general que en otra formación de esta disciplina. Por otro lado, durante el último año, más de la mitad de los sujetos de estudio participaron en cursos sobre TIC, señalando una edad entre 40 y 50 años quienes se mantuvieron al margen de la actualización. En esta misma línea, tanto las personas que han asistido a cursos sobre tecnología como las que no, son mayormente mujeres, lo cual señala que no existe correlación entre sexo y capacitaciones en TIC.

Figura 1. Formación académica en psicología

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la Figura 2, se encontraron posturas en las que la edad del profesor y del estudiante son consideradas en el momento de plantearse utilizar un medio digital, por lo que la omisión de este se da cuando observan que el alumnado posee un buen dominio, marcando un perfil inmigrante digital. Sin embargo, también está el otro lado de este hecho: profesores y profesoras participantes evidencian que la edad propia y la del estudiantado no es un obstáculo para implementar la tecnología dentro del aula; el conocimiento que poseen no es menor al de un nativo digital, por lo que las dificultades no se ven en la necesidad de apoyarse en el alumnado.

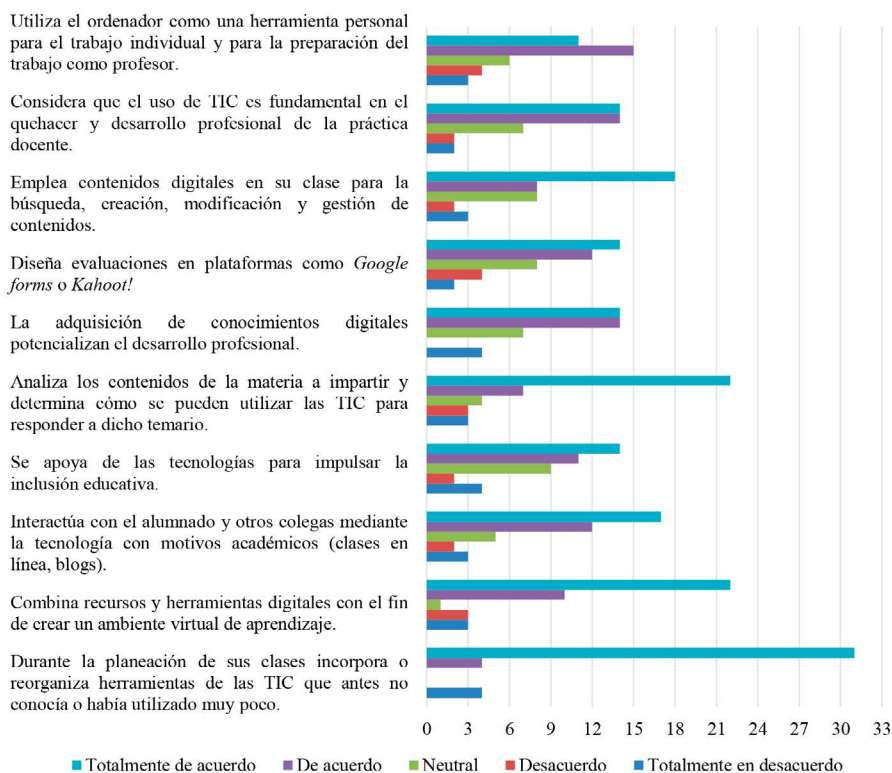
Figura 2. Inmigrantes digitales

Fuente: elaboración propia.

En otras palabras, si bien la edad marcaría su inclusión como inmigrantes digitales, su movilidad en la tecnología no los incapacita ante ellas; incluso es identificada como necesaria la adopción de novedades tecnológicas para su implementación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Los resultados arrojaron una participación entre el estudiante nativo digital y el docente inmigrante digital en la UAP-UAZ, logrando que los recursos se adopten según las necesidades y habilidades de ambos sujetos.

Uso de las TIC la práctica docente

El instrumento refleja la percepción de la muestra en cuanto al beneficio de las TIC, así como la forma en que las aplican en su práctica docente; arriba de un 50 % de los resultados concuerdan con la importancia de emplear las TIC en el diseño de la clase, evaluando el programa académico para valorar qué instrumentos utilizar en el entorno presencial o virtual (véase Figura 3).

Figura 3. Gráfica SEQ Gráfica * ARABIC 3. Opinión docente

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, es posible hablar de tres grandes áreas de uso de las TIC en la práctica docente: 1) aquellas herramientas que permiten la interacción docente-estudiante, 2) las que apoyan la creación de contenido, 3) así como las que facilitan la evaluación (véase Tabla 2). Se rescata que es más habitual usar estas herramientas en el ejercicio docente para las tres áreas; sin embargo, algunas de ellas también son empleadas para uso personal, como se revisa en líneas siguientes. Entre los elementos menos conocidos se rescataron aquellos de gestión y creación de contenido, así como de evaluación, caso de Google Sites y Socrative respectivamente.

Tabla 2. Herramientas digitales

1. Interacción y comunicación con alumnos	2. Gestión y creación de contenido	3. Evaluación
Correo electrónico. Foros Chat Videoconferencia Redes sociales	Herramientas de trabajo colaborativo en red. Herramientas de búsqueda de información. Lectores de RSS. Herramientas ofimáticas Editores de imágenes. Editores de video Herramientas de creación de contenidos Plataformas de gestión de aprendizaje Espacios de administración de archivos digitales Marcadores sociales Repositorios institucionales Sistemas de gestión de contenido Herramientas de gestión de fuentes y revisión de citas Herramientas de detección de coincidencias Herramientas de captura de pantalla Herramientas de organización de notas Plataformas de contenido audiovisual	Sistemas de respuesta en tiempo real. Herramientas de creación de cuestionarios

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, las herramientas señaladas en el cuestionario aplicado fueron identificadas por parte de los y las docentes en una utilización de la práctica docente, examinando la utilidad de estas a través de la apropiación, es decir, las usan, conocen y aplican en distintos entornos de aprendizaje, por ejemplo, el uso de plataformas de gestión de aprendizaje como Moodle; no obstante, también se reconocen sus virtudes en contextos no educativos, como son las redes sociales. Por otro lado, se encontró que las personas que asistieron a alguna capacitación en TIC no precisamente utilizaban o conocían las herramientas mostradas; de forma similar pasa

con quienes no participaron en cursos; esto no implicó el desconocimiento o falta de uso de las tecnologías.

Emociones generadas por el uso de las TIC

La concepción que los y las docentes posean de las TIC condiciona su empleo en la práctica profesional, por lo que como aseguran Tejedor, García-Valcárcel y Prada (2009), se deben considerar aspectos racionales y emocionales que se encuentran detrás de ellas. Para el análisis del cuestionario utilizado se diseña la siguiente tabla:

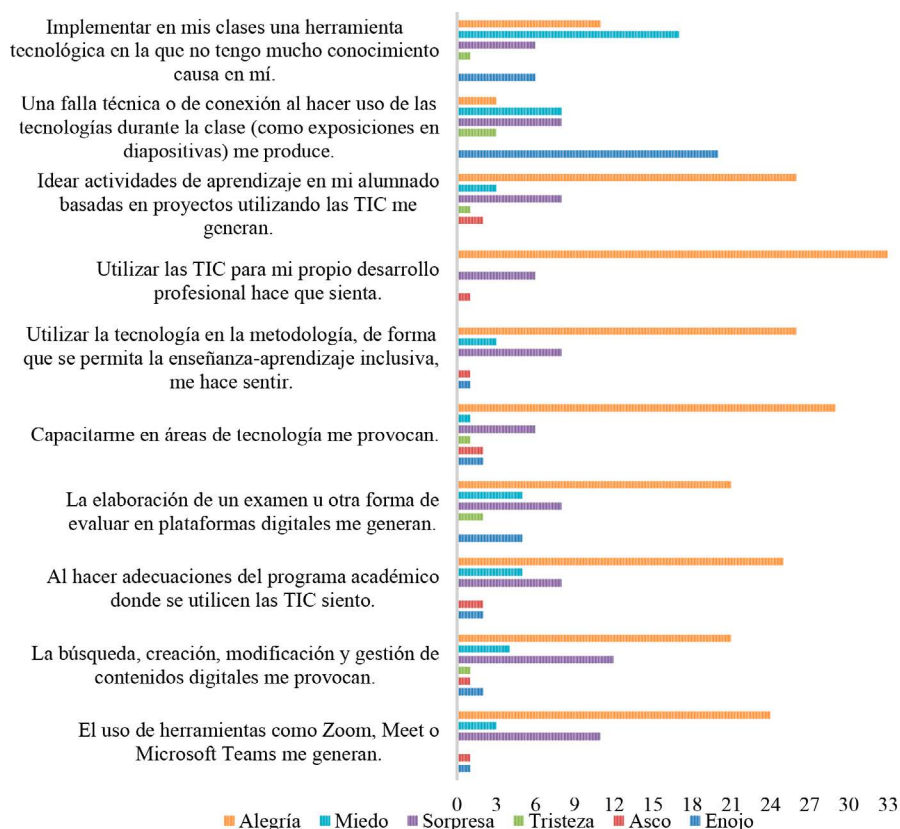
Tabla 3. *Emociones de interpretación*

Emociones básicas	Función
Alegría	Reproducción
Sorpresa	Exploración
Enojo	Destrucción
Tristeza	Reintegración
Miedo	Protección
Asco	Rechazo

Fuente: elaboración propia modificada Chóliz, 2005.

Como respuesta emocional a instrumentos digitales que poco conocen los y las participantes, se nombran dos en contraste, el miedo y la alegría. Para aspectos relacionados con la gestión y creación de contenidos, incentivan emociones como sorpresa y alegría, mientras que el asco y la tristeza fueron las menos ubicadas, como puede verse en la Figura 4. Si bien los resultados en emoción agradable o desagradable se relacionaron con la participación en cursos sobre TIC, no existió relación respecto a edad, sexo o experiencia docente.

Figura 4. Emociones y TIC



Fuente: elaboración propia.

Las fallas que pueden presentar la tecnología en el mundo digital sitúan a la persona frente a grupos de emociones, como son el enojo, la sorpresa y el miedo, caso que se da en participantes de este estudio. Las emociones encontradas se orientaron a un sentido agradable, sobre todo en aspectos como el uso de las TIC en el desarrollo profesional y en la capacitación en áreas de tecnología, como pudo observarse.

Conclusiones

La tecnología incorporada al ámbito en un sentido cognitivo es apropiarse de ella; en lo emocional, implica la empatía en el proceso educativo. El reto está en la percepción insegura de este nuevo escenario por parte del magisterio, pues no basta con la instalación de internet, cayendo en una “educación despersonalizada” (Herrera, Mendoza y Buenabad, 2009; Villafuerte, Bello, Pantaleón y Bermello, 2020). La inclusión de las TIC en la educación exhorta a la modificación de la práctica docente para que estas puedan enriquecer a todos los agentes del sistema educativo, siendo vital el conocimiento y apropiación que se tenga de ellas, así como la emoción y percepción de los usuarios. Se rescatan las siguientes conclusiones generales:

1. La edad no es un elemento incisivo sobre el dominio digital, pues la generación digital a la que se pertenezca no implica sabiduría digital o la falta de ella, lo cual se orienta a la posición de Vázquez (2015) al hablar del mito del nativo digital, pues se trata más de la actitud que presente el nativo e inmigrante ante las tecnologías.
2. La práctica docente que hace uso de la tecnología, lo hará en función del conocimiento, la percepción y preparación que se tenga sobre ella. El profesorado que ha participado refleja su postura ante el beneficio de estas herramientas, apoyando el argumento de autores como Gil (2017), la tecnología mejora el aprendizaje y fomenta el interés.
3. La inserción a mitad y después de la pandemia de la tecnología permitió a los docentes un reajuste emocional en cuanto al uso de las tecnologías. Las emociones como alegría son más frecuentes entre los docentes de la UAP. Como resultado de un traslado repentino del aula física a la presencial en tiempos de pandemia del 2019, los docentes tuvieron el reto de un diseño de su método pedagógico digital, acompañado de diversas emociones; sin embargo, conforme se adaptaron a esta forma de enseñanza y aprendizaje, las emociones identificadas también fueron cambiando a un sentido más agradable, potencializado por las capacitaciones y la misma experiencia con las TIC. Un caso no muy diferente describe Chiecher en 2022, al estudiar las actitudes de los docentes en pandemia.

Referencias

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 95-114.
- Bourdieu, P. (2005). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba
- Buitrago, R., Gutiérrez, Á. y Romero, N. (2021). Inmigrantes digitales vs. nativos digitales en instituciones educativas públicas venezolanas: Aforismos sobre una realidad poliédrica controvertida. (“ORCID”) *Revista Saperes Universitas*, 4(1), 6-38.
- Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. REIFOP, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 13(1), 41-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455>
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M., Ortega, J. y Sola, T. (Eds.), *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*, (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cabero, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, 34(135), 77-100.
- Cardoso, M. (2022). Práctica docente virtual en el contexto del sars-covid-19 en la Unidad Académica de Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas. *Revista digital FILHA*. (27), 1-24. <http://148.217.50.3/jspui/handle/20.500.11845/3009>
- Casas, L., Luengo, R. y Maldonado, A. (2013). Representación del conocimiento y emociones del profesorado ante las TICs En V. Mellado, L.J. Blanco, A.B. Borrachero y J.A. Cárdenas (Eds.), *Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas* (pp. 89-102). Badajoz, España: DEPROFE
- Chiecher, Analía Claudia. (2022). Docentes en pandemia. Actitudes hacia las tecnologías y percepciones de la enseñanza virtual. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 133-164. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i2.48680>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de: <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>

- Costa, C., Palma, X. y Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 47(1), 219-233. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- De los Ríos, A. (2014). *Las emociones comprenderlas para vivir mejor*. Recuperado de: http://www.apega.org/wp-content/uploads/2013/06/GUIAEMOCIONES_v2-1.pdf
- De Pablos, J., Colás, P. y González, M. (2011). Bienestar Docente e Innovación con Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista de investigación educativa*, 29(1), 59-81.
- Domingo, M. y Marqués, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 19(37), 169-175. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/158/15820024020.pdf>
- Duque, J., García, M. y Hurtado, A. (2017). Influencia de la inteligencia emocional sobre las competencias laborales: un estudio empírico con empleados del nivel administrativo. *Estudios gerenciales*, 33(144), 250-260. DOI: 10.1016/j.estger.2017.06.005
- Ekman, P. (1980). *The Face of Man. Expressions of Universal Emotions in a New Guinea Village*. Garland. Nueva York.
- Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Paidós.
- Garza, J. (2020). *Ambiente Virtual de Aprendizaje mediante WhatsApp: Una respuesta de educación a distancia para la asignatura de Geografía en sexto grado de la Escuela Primaria José María Morelos*. (Tesis de Maestría). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Gil, J. (2017). Una aproximación a la modalidad de flipped classroom en la asignatura de Bioquímica. *REVISTA DIM Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, (35), 1-13.
- Hernández, D. Ramírez, A. y Cassany, D. (2014). Pixel-Bit. *Revista de medios y educación*, (44), 113-126. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.08>
- Herrera, L., Mendoza, N. y Buenabad, M. (2009). Educación a distancia: una perspectiva emocional e interpersonal. *Apertura*, 9(10), 62-77.

- Jara, N. y Prieto, C. (2018). Impacto de las diferencias entre nativos e inmigrantes digitales en la enseñanza en las ciencias de la salud: revisión sistemática. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud (ACIMED)*, 29(1), 92-105. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=80585>
- Jasso, D., Villagrán, S. y Rodríguez, M. Práctica docente y ciudadanía en educación superior. *Ride*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1134>
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306. DOI: 10.1080/0305764960260301
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2014). *Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, para el aprendizaje*. (“Las TIC en la Educación: cómo innovar el aprendizaje - koruro.com”) Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4916/Tecnolog%c3%adas%20de%20la%20Informaci%c3%b3n%20y%20la%20Comunicaci%c3%b3n%2c%20TIC%2c%20para%20el%20aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon MCB University Press*, 9(5), 1-6.
- Reeve, J. (2010). Motivación y emoción. (5ta ed.). México: McGraw Hill.
- Reza, L. (2016). La influencia de las emociones en las expresiones faciales según Paul Ekman. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <http://www.eumed.net/rev/cccss/2016/02/emociones.html>
- Rodríguez, J., Magallanes, M. y Gutiérrez, N. (2020). Estrategias docentes para la educación a distancia del programa Aprende en Casa I. *Investigación científica*, 14(2), 255-260.
- Rodríguez, J., Rodríguez, L. y Garza, J. (2021). Políticas públicas para la integración de las TIC. Una mirada a la realidad educativa en el Nivel Básico en México. En G. Esparza, J. Aguirre, J. Domínguez, y T. Hernández, *Políticas públicas* (pp. 163-192).
- Sánchez, A. y Castro, D. (2013). Cerrando la brecha entre nativos e inmigrantes digitales a través de las competencias informáticas e informacionales. *Apertura*, 5(2), 1-17.

- Stake, R. (1994). Case studies. En N. Denzin y Y. Lincoln (Dir.). *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). London: Sage.
- Tejedor, F., García-Valcárcel, A. y Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 17(33), 115-124. DOI :10.3916/c33-2009-03-00
- Vázquez, A. (2015). El mito del nativo digital: Repensando el paradigma prenskyano. *Entretextos*, 7(19), 1–11. DOI: 10.59057/iberoleon.20075316.201519494
- Villafuerte, J., Bello, J., Pantaleón, Y. y Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano. *Revista electrónica formación y calidad educativa*, 8(1) 134-150. Recuperada el 28 de enero de 2023, de <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>

Capítulo 18

La modalidad híbrida como una posibilidad de acceso a la educación de calidad

*Indra Aylin Duarte Cázares
Ruth Vallejo Castro
María del Carmen Manzo Chávez*

<https://doi.org/10.61728/AE20253608>



Resumen

La presente ponencia tiene como objetivo transmitir la experiencia que se ha tenido en el ejercicio de la docencia en la carrera de Psicología a nivel universitario, con alumnos en condiciones limitadas para acceder a la educación escolarizada, a partir del trabajo educativo en modalidad híbrida; en dicha modalidad, los alumnos trabajan el cincuenta por ciento de sus actividades a través de una plataforma en línea y el resto de manera presencial.

Uno de los síntomas que el grupo manifiesta es la no adquisición de los aprendizajes como estaban acostumbrados a raíz de sus procesos educativos presenciales anteriores; es decir, a nivel secundaria y preparatoria. Por ello, se diseñó una intervención a través de la investigación-acción a fin de mejorar la práctica educativa y los resultados a nivel de aprendizaje.

Se realizó el diseño de un diagnóstico basado en el cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje para, a través de los resultados, diseñar estrategias que puedan aplicarse en modalidad presencial y en línea. Se espera que los resultados del diseño de estrategias de aprendizaje para aplicar en la educación en línea amplíen las posibilidades de conocimiento y con ello contribuyan a aminorar los síntomas de rezago educativo, además de innovar en el campo de la educación. Los resultados parciales, así como avances y avatares de esta experiencia, se transmitirán en esta ponencia.

Introducción

La educación es un camino que se ha modificado y se sigue transformando a lo largo de la historia, tiene impacto a nivel económico, social, político y cultural; a nivel mundial se invierte en la educación como un determinante del futuro, ya que esta marcará las pautas sociales del mañana (Tuirán, 2011).

Como en otras latitudes, la educación superior en México comenzó a adentrarse en el siglo XXI bajo el signo de profundos cambios. La matrícula y la cobertura crecen, se ha consolidado una amplia oferta educativa, la vida académica de las instituciones profundiza su profesionalización, al tiempo en que la calidad de la educación se afirma como una aspiración y un valor ampliamente compartido.

En México se estudian los posibles factores que generan rezago y deserción en la educación; por ello se señala la baja matrícula a nivel superior como un indicador alarmante, ya que este es uno de los focos rojos en el rezago educativo en México a nivel medio superior y superior. En el año 2011, a través de algunos estudios comparativos, identifican un aumento de matrícula en un periodo de tres años.

La evolución de la matrícula y de la cobertura de educación superior constituye, sin duda, uno de los asuntos de mayor trascendencia para el presente y el futuro de México y de sus jóvenes. Recuérdese que hace cuatro años, en el ciclo 2006-2007, el número de estudiantes (sin considerar el posgrado) era ligeramente superior a 2.5 millones de alumnos. Hoy, en el ciclo 2010-2011, de acuerdo con estimaciones preliminares, la matrícula ya está por encima de los 3 millones y de ese total, la modalidad escolarizada representa alrededor de 91 por ciento.

El aumento de matrícula en educación superior lo ligan al implemento de una nueva modalidad, es decir, la aparición de los programas en línea, dándoles a las y los jóvenes alternativas para el acceso a la educación.

Esta modalidad de educación no presencial dio acceso a la educación en lugares lejanos a las grandes urbes; en estas ciudades generalmente se concentran las casas de estudio más grandes y de mayor calidad educativa, mismas a las que una gran cantidad de jóvenes no tenían acceso. En Michoacán, como en varios estados de la república, la distancia y la falta de oportunidades es una realidad que limita los deseos de continuar con la educación superior, como es el caso de los jóvenes de la ciudad de Huetamo.

La población de Huetamo, en el estado de Michoacán, desde el 10 de diciembre del año 1831 fue considerada por primera vez cabecera municipal, y en el año de 1853 se le nombró ciudad (Huetamo, 2022). En el año 2020, el censo poblacional arrojó que en el municipio vivían 41,973 habitantes; el territorio se encuentra dividido en cuatro tenencias

y estas a su vez se conforman de pueblos y comunidades, muchas de ellas consideradas indígenas.

Se localiza al sureste del estado, en las coordenadas 18° 38' de latitud norte y 100° 54' de longitud oeste, a una altura de 280 metros sobre el nivel del mar. Limita al norte con Carácuaro y Tiquicheo, al este con San Lucas, al sur con el estado de Guerrero y al oeste con Churumuco y Turicato. Su distancia a la capital del estado es de 210 km (Huetamo, 2022).

El municipio tiene como principales fuentes de ingreso la agricultura, la pesca y la ganadería, Huetamo también es, entre los municipios vecinos, uno de los más fuertes económicamente; en temas de educación el municipio se encuentra en auge de crecimiento, hasta el momento la educación básica, media y media superior pareciera tener un nivel adecuado y soportable para su población, sin embargo, la educación superior no atraviesa por la misma situación.

En el registro del censo antes mencionado también se muestra los datos en relación a los niveles de educación en el municipio, donde los principales grados académicos de la población de Huetamo fueron Secundaria (8.2 personas o 32.8 % del total), Primaria (6.99 personas o 27.9 % del total) y Preparatoria o Bachillerato General (4.79 personas o 19.1 % del total) además existe una tasa de analfabetismo del 14 %. Esta estadística nos muestra que la educación superior solo alcanza aproximadamente a 500 personas que se encontraban inscritas en ingenierías y carreras afines (Data México, 2020). No se localiza un censo de la educación superior ligado a licenciaturas, porque son pocos los centros educativos de este nivel, siendo además escuelas particulares con diversas modalidades, en su mayoría mixtas o híbridas, que reciben alumnos no solo del municipio de Huetamo sino también de los municipios vecinos como Carácuaro, Churumuco, Nocuperto, San Lucas e incluso de municipios el estado de Guerrero; es importante mencionar que la ciudad de Morelia, que es la capital de Estado de Michoacán, se localiza a 220 km de distancia, con un tiempo de traslado de 4 a 5 horas.

En este sentido, las alternativas de educación en el municipio, bajo la modalidad mixta o híbrida, han resultado favorables para los alumnos, ya que les permiten trabajar, estudiar y no desplazarse cada día de entre 60 a 120 km para acudir a instituciones educativas cercanas a la región. Del mismo modo, con estas nuevas modalidades y técnicas de aprendizaje se

abrieron oportunidades de acceso a la educación que antes no se tenían. Estas nuevas modalidades han sido favorecedoras para la educación; por ejemplo, la pandemia por COVID-19 y el aislamiento obligatorio en todo el mundo propició que la educación presencial se detuviera y, de esta manera, se obligó a los estudiantes, maestros y centros educativos a buscar nuevas alternativas, como la educación en línea, híbrida o mixta, entre otras.

Siendo el COVID-19 la principal razón de transformación de la educación mundial, pasando de una educación presencial a un escenario de enseñanza-aprendizaje virtual. De acuerdo con la UNESCO, más de 1.700 millones de estudiantes de diferentes edades, representando el 89,4 % del total de la población estudiantil del mundo, se han visto en la necesidad de interrumpir su educación presencial por los efectos del COVID-19. Además, en dicho informe publicado a finales de marzo del año 2020, se establece que en 185 países han decretado el cierre temporal de los centros educativos (Hurtado, 2020).

En la medida en que la pandemia por COVID-19 lo estuvo permitiendo se realizaron algunos encuentros educativos presenciales, posibilitando que el alumno adquiriera conocimiento en el aula pero también diferido mediante otros medios como los digitales, y que el desplazamiento de sus comunidades o municipios a la cabecera municipal de la ciudad de Huetamo se realizara solo una vez por semana aproximadamente, posibilitando al alumno, desde la modalidad de educación híbrida, encontrar un espacio educativo sincrónico y asincrónico intercalando lo presencial y el uso de medios digitales para la adquisición del conocimiento.

Con todo lo anteriormente dicho mencionaremos que la educación es “la formación dirigida a potenciar en los individuos la capacidad intelectual, moral y afectiva, esto respondiendo a su contexto” (p. 176), y dado que el contexto social de Huetamo se encuentra con dificultades de acceso a la educación superior, utilizaremos y nos apropiaremos de estas nuevas alternativas educativas como es la educación híbrida, para fomentar la importancia de una educación a la altura de las necesidades sociales actuales, con la ruta de crear e innovar en técnicas y estrategias que promuevan una educación de calidad para los jóvenes universitarios.

Objetivo del trabajo

En el presente trabajo se muestran los avances de investigación que se está desarrollando bajo el objetivo de desarrollar estrategias de aprendizaje que promuevan los procesos de autogestión para potencializar el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes de educación superior en modalidad híbrida.

Método

Esta investigación se desarrolla a través del método de investigación-acción, ya que este permite la mejora de la práctica educativa gracias a la comprensión de estas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar mediante la indagación introspectiva emprendida por los participantes. En este sentido, dentro del campo de la educación, es de suma valía la participación del profesorado y los alumnos en la investigación, por consiguiente, mediante esta metodología, se busca incrementar la autogestión del conocimiento en los alumnos de la carrera de psicología a nivel universitario, implementando la enseñanza de técnicas que aminoren la brecha educativa en modalidad híbrida.

La muestra que se seleccionó es un grupo de 8 alumnos que cursan el quinto semestre de la carrera de Psicología bajo la modalidad híbrida de enseñanza y aprendizaje, en una universidad privada de la ciudad de Huetamo, Michoacán. La población está compuesta de 7 alumnas mujeres y 1 alumno varón. Esta elección de grupo para participar en este proyecto de investigación-acción se toma a partir de las necesidades que los mismos estudiantes señalan, donde identifican las pocas estrategias en aulas virtuales como uno de los factores negativos dentro de la educación bajo la modalidad híbrida y, como consecuencia, encuentran un rezago educativo en su formación. El sistema de estudio de su universidad es cuatrimestral; por tanto, a lo largo de la aplicación se han rotado las materias que cursan. Por ello, se pretende que al adquirir estas nuevas estrategias, funcionen como una herramienta autogestiva en los estudiantes, partiendo desde el conocimiento de sus estilos de aprendizaje, para que posteriormente puedan utilizarlas a lo largo de su formación.

Como primer paso se realizó una detección de las necesidades que los alumnos identifican como una brecha de rezago educativo, en las cuales señalan como factor determinante la educación híbrida, este argumento basado en la falta de técnicas y estrategias que se emplean para lograr una educación integral en los alumnos que poco están familiarizados con el sistema educativo en el cual se encuentran.

Posteriormente, se realizó un diagnóstico a través de la aplicación de la prueba CHAEA Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) de Alonso, Gallego y Honey (1994), para con ello identificar el estilo de aprendizaje del grupo de estudiantes que participa en la investigación y con base en estos resultados diseñar diferentes estrategias que posibiliten el aprendizaje no dirigido, en tanto que la educación híbrida se caracteriza por la adquisición del conocimiento presencial y en línea. Esta investigación busca mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje a fin de que los estudiantes adquieran un nivel esperado de conocimientos en entornos dirigidos (con docente frente a grupo) o bien no dirigidos (o con docente a distancia).

A través de los resultados de la aplicación de la prueba CHAEA se diseñaron seis estrategias que se implementaran de una a una con la finalidad de otorgarlas al de estudiantes y así buscar mejorar la práctica educativa. Estas estrategias se presentarán con variaciones conforme a los distintos estilos de aprendizaje y con base en el Manual de Estilos y Estrategias de Aprendizaje de Cabos Varilla (2019), utilizando principalmente las siguientes estrategias:

- Las analogías y el resumen para los estudiantes teóricos.
- Mapa mental y redes semánticas para los alumnos reflexivos.
- Foros de participación referente al repaso en clase y juego de roles, para los alumnos activos.

Para la primera fase de intervención en esta investigación-acción se desarrolla la siguiente planeación:

- Las estrategias se aplicarán tanto en el aula virtual como en el aula presencial; para ello se tomarán 30 minutos en seis clases presenciales para enseñarles las diferentes estrategias que se han planteado. En cada clase presencial se mostrará una estrategia de aprendizaje y,

posteriormente, haremos uso de la tutoría en pares de manera virtual, a fin de que en un periodo cuatrimestral los alumnos dominen diferentes estrategias y participen en la modificación de las mismas según sus estilos de aprendizaje.

Dentro de la segunda fase de intervención de esta investigación-acción, se desarrolla la siguiente planeación:

- Al finalizar cada clase presencial, los estudiantes entrarán a la plataforma, al espacio del foro, en el cual iniciarán dando un resumen de la clase presencial; posteriormente, deberán construir una analogía, resumen, mapa mental o redes semánticas como actividades complementarias.

Dentro de la tercera fase de la intervención de esta investigación-acción, se medirá la adquisición de conocimientos y con ello el mejor rendimiento académico.

- Esta se medirá mediante instrumentos propios de la adquisición de conocimiento, además de una autoevaluación reflexiva de los estudiantes en relación al aprendizaje autogestivo a partir de las estrategias desarrolladas e implementadas por el docente.

Resultados

Los resultados de esta investigación son parciales en tanto que solo se muestran los avances de la misma correspondientes a la primera mitad de la investigación-acción.

Se aplicó el cuestionario CHAEA en un grupo de 8 alumnos que actualmente cursan la carrera de psicología en modalidad híbrida, los resultados fueron los siguientes;

- Teórico / 3 alumnos.
- Reflexivo / 3 alumnos.
- Activo / 2 alumnos.

Los resultados nos permitieron diseñar seis técnicas y estrategias de aprendizaje a fin de que puedan ser aprovechadas en ambientes pre-

senciales y en aulas virtuales en la educación a distancia, además de poder diseñar a través de la investigación-acción una intervención que contribuya en el mejoramiento de la práctica de enseñanza de manera significativa, dotando al estudiante de herramientas que puedan ayudar en su autogestión del aprendizaje, con la finalidad de que las replique a lo largo de su formación académica universitaria bajo la modalidad híbrida.

En este momento de la investigación se han podido conocer cuáles son los canales y estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo que permitió el desarrollo de las estrategias de aprendizaje autogestivo. Desde la metodología de la investigación-acción se podrá implementar las estrategias, medir los alcances de las mismas para la adquisición de conocimiento del estudiante y la reflexión sobre la posible mejora de esta intervención.

Conclusiones

La educación es la guía que conduce al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, existen diversos factores sociales y demográficos que disminuyen las posibilidades de que los estudiantes lleguen a consolidar su educación a nivel superior. Se encuentran datos que nos muestran cómo cada escalón educativo presenta un índice muy alto de deserción escolar, además de un rezago educativo que se arrastra a lo largo de la formación académica de los estudiantes. Por ello es que la inclusión de nuevas alternativas de acceso a esos grados académicos es un factor de suma valía, ya que posibilita al estudiante encontrar alternativas innovadoras de desarrollo profesional. A través de la investigación-acción, los estudiantes, los profesores y la institución logran mejorar sus procesos de enseñanza con la finalidad de que estos sean de calidad. Esto denota un compromiso por parte de los implicados en el proceso educativo y nos muestra el valor de establecer una meta en común: “la educación”. Iniciar con un diagnóstico sobre los estilos de aprendizaje de cada individuo favorece la implementación de estrategias acordes a la población sobre la que se va a incidir. La educación híbrida es una posibilidad de acceso, de innovación, de creatividad, de reinventar la práctica educativa y, sobre todo, un compromiso social de brindar alternativas a los estudiantes para generar con ello mejores posibilidades de desarrollo.

Referencias

- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Editorial Mensajero.
- Cabos Varilla, C. (2019). *Estilos y estrategias de aprendizaje*. Instituto Superior de Investigación en Ciencias de la Educación, A.C.
- DataMéxico. (2-27 de Marzo de 2020). *Huetamo, municipio de Michoacán de Ocampo*. Obtenido de DataMéxico: <https://datamexico.org/es/profile/geo/huetamo#equidad-acceso-servicios-basicos>
- Huetamo, H. A. (20 de 04 de 2022). *Enciclopedia de Los Municipios y Delegaciones de México*. Obtenido de Enciclopedia de Los Municipios y Delegaciones de México: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM16michoacan/municipios/16038a.html>
- Hurtado Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, 44, 176-187. [https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)
- Ponce, M. E. P. (2016). La autogestión para el aprendizaje en estudiante de ambientes mediados por tecnología. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(12), 1-23. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553458153013/553458153013.pdf>
- Tuirán, R. (2011). La educación superior en México: avances, rezagos y retos. *Suplemento Campus Milenio*, 27, 27-38. http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT_1_S4_EDUC_SUP_AVAN_REZ_RET_TUIRAN.pdf

Capítulo 19

Profesorado a distancia durante la pandemia por COVID-19

*Ximena Guadalupe Castañeda Huerta
Hilda María Ortega Neri
Josefina Rodríguez González*

<https://doi.org/10.61728/AE20253615>



Problemática

La pandemia enfrentada a partir de febrero de 2020 en México afectó la dinámica de trabajo de muchas ciudadanas y ciudadanos, haciéndoles transformar su ejercicio laboral y su modo de vida para poder adaptarse a las exigencias del contexto en el que se desarrollaban. Las maestras y maestros no fueron la excepción para este cambio, si bien, en tiempos de COVID-19, la actualización permanente de las y los docentes fue indispensable para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje pese a la situación de adversidad, desde épocas anteriores al COVID-19 es algo que se ha promovido en todos los niveles de la educación, desde la preescolar hasta la superior, por los beneficios que aporta a la práctica pedagógica. Al respecto, Caballero (2017) señala que:

Es imposible negar el hecho de que la actualización constante y permanente brindará una serie de elementos que en conjunto y bajo el correcto empleo de métodos de enseñanza, existe mayor probabilidad de éxito académico además de que se incluye calidad en las clases. (p. 3)

El que una profesora o profesor se ocupe de prepararse para hacer frente a los nuevos desafíos que la sociedad impone para la formación de ciudadanas y ciudadanos es una cuestión de formación profesional que no debe pasarse por alto, pues de ello depende el aprovechamiento que tendrá su trabajo al desempeñarse frente a un grupo y el tipo de experiencias de aprendizaje que ofrezca al estudiantado.

En el contexto actual de la educación, afectado por el COVID-19, más allá de la actualización comúnmente requerida, es fundamental que las maestras y maestros innoven, se preparen para el trabajo en modalidad presencial, a distancia o mixta e incluso que se replanteen qué tipo de funciones deben cubrir para optimizar su práctica educativa; “La capacidad de adaptación docente determinó que el cambio no solamente

era necesario, sino posible, y por ende, nuevamente se posicionó como sujeto insustituible para el desarrollo del aprendizaje” (Reynosa, Rivera, Rodríguez y Bravo, 2020, p. 146).

De acuerdo con Medina (2020), aunque la disposición de infraestructura tecnológica fue una brecha indiscutible en la educación desde los principios de la pandemia, los factores determinantes en el éxito de la metodología que aplicaron los y las docentes fueron la voluntad de trabajar y dar servicio a los alumnos y alumnas, así como la capacidad para idear alternativas para continuar con su ejercicio profesional de la mejor manera posible.

Objetivos

El propósito de este estudio es identificar cuál fue la función y relevancia de la y el docente en su práctica pedagógica durante la primera fase de contingencia sanitaria por COVID-19, con énfasis en maestros y maestras de educación preescolar, pues las labores que desempeñaban se modificaron de forma abrupta, luego del aislamiento preventivo inicial, y continuaron cambiando poco a poco durante los meses posteriores. Del mismo modo, el objetivo es conocer y profundizar en los aspectos del trabajo del profesorado durante la educación a distancia, enfatizando las responsabilidades asignadas a su cargo luego de la suspensión de clases presenciales y las herramientas de adaptación que utilizaron en el proceso.

Metodología

La metodología seleccionada para esta investigación se basó en la búsqueda, revisión y análisis documental, pues se indagó en artículos publicados por revistas de pedagogía, libros y tesis para estudiar el ejercicio magisterial durante la pandemia; entre las fuentes destacadas estaban la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, la *Revista Vinculando* y la *Revista Digital de la Universidad Externado de Colombia*. Los estudios analizados fueron la base para el enriquecimiento argumentativo que describió las funciones y responsabilidades del magisterio durante la educación a distancia.

La investigación fue de carácter cualitativo y descriptivo, con un enfoque paradigmático interpretativo nutrido, en adición, por la experiencia personal de la autora al experimentar el cambio en la modalidad educativa al inicio de la pandemia. Este estudio se desarrolló entre los meses de agosto y noviembre de 2022. Los sujetos de estudio fueron maestras y maestros de educación básica de América Latina, con énfasis en las y los educadores de la República Mexicana.

Resultados

La transición de clases presenciales a la modalidad a distancia fue un proceso en el que se tuvo que recurrir en parte a la improvisación: “Para lograr ello, fue necesario desarrollar, por un lado, la capacitación docente de manera autodidacta o convencional, y por el otro, afianzar habilidades humanas como la proactividad, la motivación y el optimismo” (Reynosa et al., 2020, p. 146).

Aunque la creatividad y la innovación siempre fueron parte del perfil profesional de una o un docente, estas dos cualidades resultaron aún más notables luego del cambio repentino en la forma de ejercer, pues fue necesario que idearan nuevas estrategias de trabajo de la noche a la mañana con tal de mantener activa la educación:

El papel de los docentes ha sido imprescindible para el desarrollo de la experiencia de aprendizaje en un entorno remoto en medio de la emergencia sanitaria usando las tecnologías de la información y comunicación o la infraestructura tecnológica provista para ello, en modos asincrónicos mayormente. (Picón, González y Paredes, 2020, p. 13)

Aun cuando las actividades escolares y cotidianas se articularon en automático con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) luego de la primera ola de la pandemia, se trató de usar estas herramientas de un modo en el que se favoreciera la cooperación entre alumnos, alumnas y docentes, la autonomía y el autoaprendizaje (Medina, 2021); al hacer énfasis en esta información, es posible comprender que el objetivo de la educación a distancia durante el COVID-19 nunca fue suplir el

trabajo de maestros y maestras de forma total con actividades que las y los estudiantes pudieran realizar en una computadora para, de ese modo, dar por visto un tema; por el contrario, se buscó un equilibrio entre la interacción humana, que es indispensable para el acto educativo, y el aprovechamiento de recursos y herramientas digitales:

El trabajo a distancia no solo consiste en facilitar las actividades a los estudiantes, sino que debe guiar al estudiante a la apropiación del contenido, a ser selectivo de la información que busca, apoyarlo en los aspectos que le son difíciles, es decir, promoviendo el andamiaje y el autoaprendizaje. (Chávez, citado en Azañedo, 2021, p. 848)

El desempeño docente en pandemia se extendió más allá de la asignación de clases virtuales en el caso de las escuelas que pueden permitirse este medio de trabajo; las y los profesores que optaron por las clases en línea tuvieron que alcanzar un nivel de dominio adecuado para la interacción con su alumnado que permitiera brindar una adecuada experiencia de aprendizaje. No todas y todos los maestros poseían las competencias necesarias para trabajar la nueva modalidad educativa, por lo que supuso un esfuerzo adicional en el profesorado actualizarse en este sentido para encajar con el panorama educativo del momento.

Los cambios presentados obligados por la pandemia, los que han permitido al docente asumir nuevos desafíos y empoderarse en el uso de las herramientas tecnológicas y la competencia digital a través de la auto capacitación, desarrollo de cursos online, entre otros, no solo para conocer sino para interactuar en la experiencia didáctica con los estudiantes para desarrollar la práctica pedagógica aún en situaciones emergentes de manera creativa, responsable y ética. (Azañedo, 2021, p. 853)

La adecuación que las y los docentes realizaron en sus actividades no se limitó solo a sus propias habilidades para el trabajo a distancia, también tuvieron que asegurarse de que las estrategias que seleccionaron o pensaron en aplicar fueran funcionales para el contexto que rodeaba sus centros de trabajo, de modo que no resultaran un obstáculo para el

seguimiento de las alumnas y alumnos. Para Pedró (2020), la adaptación de las actividades escolares quedó limitada por la idea del profesorado de continuar con sus dinámicas comunes pese al cambio de modalidad presencial a virtual:

Todo apunta a que se ha generado lo que se ha dado en llamar *Coronateaching*, que no es otra cosa que la expresión de los esfuerzos docentes por usar los escasos recursos tecnológicos disponibles para dictar sus cursos, como si siguieran en situación de aula. (p. 5)

Para Restrepo (2022), la labor docente durante la pandemia debió reestructurarse desde la planificación de las actividades hasta la evaluación de las mismas, pues maestras y maestros tuvieron el reto adicional de idear estrategias que les permitieran valorar de forma clara y transparente qué tanto fue el nivel de logro de las y los estudiantes.

Hasta el momento resulta innegable que la actualización del magisterio es fundamental para el avance de la educación, desde antes de la pandemia, durante la misma y en el proceso de recuperación luego de ella. Sin embargo, las brechas develadas durante el aislamiento preventivo y la suspensión de clases presenciales también hicieron evidente que dicha actualización puede tomarse a la ligera por muchas profesoras y profesores, postergándose o ignorándose en los aspectos referentes al uso de herramientas digitales, por mencionar un ejemplo.

Para la UNESCO (2019), las competencias docentes relacionadas con el uso de las TIC se desglosan en tres niveles fundamentales que comprenden la adquisición, profundización y creación de conocimientos. En el primer nivel, las competencias que las y los profesionales de la educación deben desarrollar están relacionadas con la familiarización con herramientas tecnológicas y digitales: conocer cuáles existen, qué tipo de funciones cumplen y cómo se utilizan, todo esto con un enfoque dirigido a su aplicación en el aula para la alfabetización digital.

El segundo nivel de competencias docentes para el uso de las TIC, correspondiente a la profundización, tiene por objetivo que las y los maestros diseñen actividades y dinámicas con el uso de las herramientas digitales, que permitan que las clases se desarrollen más allá de una ponencia y que permitan la interacción y exploración de alumnas

y alumnos para la adquisición del conocimiento, además de promover el trabajo colaborativo. Respecto al tercer y último nivel propuesto por la UNESCO, la creación de conocimientos implica que el profesorado involucre a las y los alumnos en la modernización de sus prácticas, a través de la integración de las herramientas digitales de forma permanente en el aula como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, más allá de un apoyo ocasional limitado, como el que se solía tener antes del cierre de escuelas por el COVID-19 (2019).

Siendo que estas sugerencias de trabajo con herramientas digitales se desarrollaron en el año 2019, previo a la crisis sanitaria causada por el SARS-CoV-2, resulta impresionante que las brechas en manejo de las TIC dentro del aula fueran tan notorias en una gran cantidad de escuelas de todos los niveles de educación, cuando se suponía que esta modalidad de trabajo ya estaba comenzando a implementarse por el magisterio. Es posible teorizar que, si la situación de pandemia no hubiera acontecido, el desarrollo progresivo que se observó en el trabajo a distancia con la tecnología como aliada educativa no habría sido muy significativo y quizás se habría seguido postergando por muchas maestras y maestros.

Flores y Navarrete (2020) proponen que la preparación docente para la adquisición de competencias en el manejo de herramientas digitales funge como un elemento indispensable para el desarrollo y optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues el distanciamiento repentino que se tomó para la prevención de contagios permitió que profesoras y profesores se dieran cuenta de que, más allá de impartir la clase a través de una videollamada o con la presentación de diapositivas, era necesario involucrar al alumnado en actividades que permitieran la interacción conjunta y que, al mismo tiempo, dichas actividades pudieran evaluarse sin necesidad de una observación presencial.

Es primordial que las Instituciones Educativas de Nivel Medio Superior, implementen en sus políticas operativas y de gestión cursos para docentes en relación al diseño instruccional que les permita diseñar clases virtuales con material didáctico innovador, así como cursos para evaluar en línea las actividades y tareas de los alumnos y de planeación didáctica para que los docentes puedan seleccionar los contenidos más significativos de los planes y programas de estudio y adecuarlos a la modalidad digital. (Flores et al. 2020, p. 7)

Pese a que la mayoría de las y los maestros enfrentaron el desafío común de trabajar en una modalidad a la que no estaban acostumbradas y acostumbrados, la presión que recayó sobre sus hombros fue en parte consecuencia por las decisiones de muchos respecto a ignorar el trabajo digital o con el uso de las TIC, mientras este no fuera obligatorio en sus centros de trabajo “ya que algunos habían postergado su aprendizaje o evitado enfrentarse a la necesidad de modificar su enseñanza y salirse de la rutina, de lo conocido y que hasta ese momento les había funcionado” (Gómez y Quijada, 2021, p. 380).

El acceso a las herramientas digitales depende en gran medida de la disposición que las y los docentes tengan de investigar su modo de uso y de analizar qué clase de aportaciones hace cada tipo de herramienta para el trabajo que desean realizar en conjunto con sus estudiantes. La incorporación de las TIC en el trabajo escolar, entonces, no se trata de utilizarlas como algo opcional para el desarrollo de las actividades, sino de planificar las actividades considerando desde un principio qué tipo de herramientas son apropiadas para el logro de los objetivos que se quieren alcanzar con las alumnas y alumnos.

El desempeño docente en materia de uso de herramientas digitales, aplicación de estrategias que permitieran el trabajo colaborativo a distancia e incluso en el trabajo en redes sociales, fue solo una de las caras de la moneda respecto a los escenarios de la práctica pedagógica que se vivieron a causa de la pandemia por COVID-19. A pesar de la diversidad entre las anécdotas e investigaciones propias de docentes de educación primaria, secundaria, media superior y superior, la perspectiva de las y los maestros de educación preescolar se basa en una experiencia diferente a causa de la edad de las niñas y niños con quienes se trabajó.

Puede asumirse que la comunicación de los docentes con los padres de familia es muy importante con los alumnos de preescolar y primaria. Hay menos comunicación docente-alumno y docente-familia con los alumnos de secundaria y bachillerato, pues puede asumirse que estos son más independientes en el uso de herramientas tecnológicas. (Baptista et al., 2020, p. 59)

A diferencia de maestras y maestros de niveles escolares más avanzados, el profesorado de educación preescolar se enfrentó a un desafío adicional para poder trabajar con las herramientas digitales con sus estudiantes y es que, aunque se hizo énfasis constante en la importancia de que las TIC se usaran para promover el trabajo colaborativo, resultó más complejo establecer una red de comunicación sostenida porque las niñas y niños eran muy pequeños para disponer de sus propios dispositivos electrónicos para atender a las actividades escolares. Incluso con este inconveniente, al alumnado de edad preescolar al que se le apoyó en casa con el préstamo de teléfonos celulares y computadoras, le fue complicado habituarse al trabajo en línea porque su aproximación a los dispositivos tecnológicos se dirigía más al entretenimiento y uso lúdico, antes que a su uso para la educación.

Conclusiones

La función docente durante la pandemia estuvo enfocada en tres aspectos principales: en primer lugar, mantener activos los procesos de educación con la mayor cantidad de alumnas y alumnos posibles; en segundo lugar, buscar estrategias y dinámicas que les permitieran alcanzar el logro de los aprendizajes esperados pese a no mantener comunicación presencial con sus estudiantes y, por último, capacitarse y actualizarse para optimizar las estrategias seleccionadas poco a poco, siendo este último un elemento fundamental para los resultados de su práctica pedagógica. “Las situaciones enfrentadas llevaron a los profesores a capacitarse en materia tecnológica, a reunirse con sus pares, a reorganizar los contenidos y dosificarlos, al tiempo de rediseñar las actividades de aprendizaje tomando en consideración las situaciones de los discentes” (Chan y Rodríguez, 2022, p. 114).

La investigación de maestras y maestros respecto a estrategias de trabajo, dinámicas y herramientas disponibles para el trabajo a distancia fue la diferencia principal entre quienes lograron adaptarse a la nueva modalidad de trabajo de forma progresiva y quienes se quedaron con la afirmación de que “era muy difícil” y permanecieron con su dinámica de siempre, solo que a través de una pantalla.

Cada docente fue responsable del avance de sus estudiantes porque este fue resultado de su compromiso al aplicar sus conocimientos, fortalezas y experiencias para obtener los mejores resultados posibles en los distintos escenarios enfrentados. La flexibilidad de profesoras y profesores para adaptarse a los cambios y la versatilidad de sus ideas para continuar con las clases pese a las adversidades y desafíos resultaron en una innovación educativa que se buscaba desde hace mucho, pero que no se había consolidado del todo hasta la pandemia, aunque las posibilidades de optimizarse continúan.

El avance educativo que se logró al enfrentar la pandemia no debe olvidarse conforme se salga de ella, por el contrario, debe aprovecharse como parte de un ejercicio pedagógico relevante para el progreso presente y futuro. El uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje se terminó de integrar en las aulas de una forma repentina y medianamente forzada, pero se integró, al fin y al cabo; puede considerarse la experiencia de vivir la pandemia como un ejemplo que motive a profesores y profesoras a continuar esforzándose por su formación, por la innovación de su práctica, la actualización constante en el uso de herramientas digitales y el aprendizaje continuo para brindar a las niñas y niños una educación digna y oportuna de acuerdo a sus necesidades y las de su contexto inmediato.

Referencias

- Azañedo, V. (2021). El desempeño docente antes y durante la pandemia. *Polo del conocimiento*. Vol. 6, Núm. 4. Pp. 841-860. DOI: 10.23857/pc.v6i4.2614.
- Baptista, P., Almazán, A., Loeza, C., López, V. & Cárdenas, J., (2020). Encuesta nacional a docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 50, Núm. 1, pp. 41-88.
- Caballero, E. (2017). Percepción de los docentes sobre la actualización. *Revista Vinculando*. pp. 1-18. Recuperado el 23 de agosto de 2022, de: <https://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/percepcion-los-docentes-la-actualizacion.pdf>.
- Chan, G. & Rodríguez, J. (2022). Retos y dificultades de docente de nivel secundaria en tiempos de COVID-19. *Revista de Investigación en*

- Tecnologías de la Información*. Vol. 10, Núm. 20, pp. 107-118. Recuperada el 29 de agosto de 2022, de: <<https://www.riti.es/ojs2018/inicio/index.php/riti/article/view/418>>.
- Flores, M. & Navarrete, C. (2020). Diagnóstico de necesidades de capacitación en el uso de plataformas virtuales ante la contingencia del COVID-19 en los estudiantes y docentes de Educación Media Superior Tecnológica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Vol. 8, Edición especial, pp. 1-21. Recuperado el 07 de septiembre de 2022 de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe5/2007-7890-dilemas-8-spe5-00017.pdf>.
- Gómez, A. & Quijada, K. (2021). Buenas prácticas docentes en la educación a distancia y el uso de la tecnología. En Robles, M., Jáuregui, M., Medina, M. & Quijano, Q. *Experiencias de Investigación y Evaluación Educativa en Contextos Virtuales*. (pp. 365-381). Puertabierta editores.
- Medina, A. (2020). La COVID-19 - Transformación educativa obligada. Paraguay 2020. *Academic Disclosure*, Vol. 1, Núm. 1, pp. 40-51. Recuperado el 24 de agosto de 2022 a partir de: <https://revistascientificas.una.py/index.php/rfenob/article/view/103>
- Medina, J. (2021). Herramientas tecnológicas en la gestión docente del proceso de formación plan la universidad en casa y educación a distancia. *Revista Universidad y Sociedad*, Vol. 13, Núm. 4, pp. 258-266.
- Pedró, F. (2020, junio 11). *COVID-19 Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: EFECTOS, IMPACTOS Y RECOMENDACIONES POLÍTICAS*. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/01/AC-36.-2020.pdf>, Fecha de consulta: 29 de agosto de 2022.
- Picón, G., González, G. & Paredes, J. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Revista Scielo*, pp. 1-16.
- Restrepo, S. (2022). Los retos para la educación en América Latina y el Caribe. *Revista digital de la Universidad Externado de Colombia / Comunidad Virtual Externadista*. Vol. 6, pp. 7-15. Recuperado el 30 de agosto de 2022 de: <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/ad27d2bc-8fb5-409e-88be-696e16cf8ac8/content>.

Reynosa, E., Rivera, E., Rodríguez, D. & Bravo, R. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto COVID-19: una revisión sistemática. *Revista Conrado*, Vol. 16, Núm. 77, pp. 141-149. Recuperado el 23 de agosto de 2022, de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n77/1990-8644-rc-16-77-141.pdf>

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Recuperado el 31 de agosto de 2022, de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024/PDF/371024spa.pdf.multi>

Capítulo 20

El maestro y el *stand up*. Desafíos docentes pospandemia, una mirada psicosocioeducativa

Manuel Alejandro Gembe Sánchez

<https://doi.org/10.61728/AE20253622>



Resumen

El presente texto pretende analizar el papel del maestro en distintos momentos del fenómeno educativo. Se aludirá al acto de enseñar como una puesta en escena que se ha adaptado a las circunstancias educativas, específicamente a tres momentos; el primero, antes de la pandemia, el segundo, el periodo de pandémico y un tercer momento, la fase pos-pandemia o regreso al aula. Se trata de identificar el papel fundamental del maestro en un escenario, en un acto, en un *stand up*. La propuesta se realiza desde la experiencia de docencia en nivel superior. En buena medida es un esfuerzo por externar las distintas cotidianidades de la vida docente desde tres escenarios educativos temporales y sociales distintos.

Preámbulo: el escenario antes de la pandemia

La educación es un fenómeno complejo por todos los elementos que la integran. Si bien podemos aseverar que la educación tiene relación directa con el aprendizaje, con la escuela, con los maestros, cierto es que un acercamiento más amplio permite identificar que la escuela y el aprendizaje están en vínculo estrecho con aspectos sociales que definen la experiencia escolar y por ello, podemos percibir la escuela de una manera amena, castigante, llamativa, sociable, frustrante o desquiciada.

Antes de la pandemia la escuela se experimentó como una institución que funcionaba bajo un esquema claramente definido en el que participaban dos actores en primer plano, el alumno y el maestro, el aprendiz y el docente, como actores secundarios aparecen los padres de familia y las figuras directivas. El papel de cada uno quedaba más o menos claro; asistir al escenario conformado por una y muchas aulas, los estudiantes cargaban sus herramientas de trabajo todos los días en una mochila y los maestros o docentes acudían al mismo espacio con el día planeado, tanto anímica como didácticamente.

Este modelo de escenario educativo tuvo lugar durante muchas décadas. A este modo de trabajo le reconocimos hasta hace unos años como escuela presencial. Es decir, para ser parte del fenómeno era imperativo asistir a la institución educativa desde ese espacio experimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, alumnos describían su aprendizaje como un acto en primera persona, atentos, receptivos, alertas a las indicaciones del maestro, a los tiempos del maestro, a la guía, y durante la pandemia la experiencia escolar (aprendizaje) se volvió diferente.

En la escuela previa a la pandemia los maestros son el centro del escenario educativo, se dice que son los alumnos, pero en el fondo se hace lo que el maestro diseña, propone, participa, el maestro tiene mayor peso en el acto de educar y por tanto de enseñar. Hasta cierto punto el acto de enseñar se convierte en un acto de adultos. El adulto decide sobre el aprendizaje presente del niño pensando siempre en el futuro del niño aprendiz.

En este esquema de trabajo, aprender-enseñar se ajusta a un modelo comunicativo clásico en el que existe un emisor que codifica un mensaje que envía a un receptor por medio de un canal interactivo, el receptor aparentemente solo tiene que decodificar ese mensaje, retroalimentar un poco el mensaje y entre menos dudas hay, mejor capacidad de recepción de la información fluida. En la escuela previa a la pandemia, la que podemos denominar escuela tradicional, el proceso educativo tenía el fin de suministrar al aprendiz una serie de conocimientos de manera más o menos directa. Desde esta perspectiva, educar significó guiar, dirigir, enseñar, quizá adoctrinar, desde edades tempranas un conjunto de conocimientos -denominados más tarde como formales e informales- que permitirían al aprendiz su incorporación al mundo social mediante la puesta en marcha de lo aprendido; de este modo, la sociedad garantizaría su perpetuación mediante un sistema de enseñanza generacional.

Nudo: el efecto pandemia en la escuela

En diciembre de 2019 se detecta una serie de casos médicos-clínicos en un área específica de Wuhan en China que remiten a una forma de neumonía atípica; al parecer, estos casos tenían como punto de coincidencia

un mercado mayorista de mariscos en el que además se comercializaban una diversidad de animales salvajes, tanto vivos como muertos. Aunque en un primer momento en México parecía ser solo una noticia lejana a modo de *fake news*, fue en marzo de 2020 cuando el efecto de esta pandemia tendría las primeras repercusiones en nuestro país.

El 14 de marzo sería el inicio de un aparente fin de semana largo; muchos aprovecharían para vacacionar y regresar el martes 17 con las energías más que recuperadas para continuar con la vida cotidiana. El viernes los estudiantes en sus escuelas se despidieron expresando que se reencontrarían cuatro días después. La situación no fue así. En Michoacán, por medio de un mensaje en video de aproximadamente 15 minutos, el gobernador se dirigió al estado explicando el peligro que significaba un nuevo virus bajo el nombre SARS-COV-2, COVID-19. Con algunas frases aludió al compromiso de los michoacanos para enfrentar con madurez la realidad que se presentaba, invitando a ser fuertes ante la proyección de un panorama adverso. De este modo, se dijo que serían tres semanas de cuarentena, lo que se traduciría en quedarse en casa y con ello evitar los contagios; la idea era evitar el contacto social en cualquiera de las dimensiones de la vida humana ordinaria y extraordinaria. Evidentemente, la escuela no es ajena a la socialización; por el contrario, se sostiene de ella. Es por eso que la recomendación fue: quédense en casa y continúen desde allí con el ciclo escolar. En total serían 5 semanas de resguardo en casa, toda vez que se sumarían las 3 previas a las vacaciones de Semana Santa más estas dos.

Muchas teorías acerca del origen de este virus y sus posibles objetivos se imaginaron. Sopa de Wuhan (2020) es una muestra de los esfuerzos intelectuales por analizar e identificar las condiciones sociales, políticas, económicas, de salubridad, científicas y bélicas alrededor de las cuales tiene lugar y efectos la pandemia del COVID-19. No cabe duda de los efectos que este fenómeno ha tenido en la vida humana; es más, podemos decir que ha transformado la vida humana como la conocíamos las últimas tres generaciones, por lo menos. Desde una interpretación evolutiva de la vida terrestre, pasando como un mecanismo natural del ecosistema por equilibrar el daño ambiental provocado por humanos, hasta ideas de conspiración, biopolítica y reseteo mundial han aparecido desde los

primeros meses de la pandemia. Quizá todas sean igualmente válidas si lo pensamos en un panorama de amplia imagen y sobre los efectos que la vida humana ha tenido sobre el planeta a lo largo de su historia. La historia de esta trama llamada pandemia por COVID-19 se agudizó y hoy en día no se resuelve ni queda claro cuándo pasará totalmente, aunque poco a poco nos hemos incorporado a lo que llamamos normalidad.

La casa no es lo mismo que la escuela, las diferencias son considerables. Desde el primer momento de trabajo a distancia el reto estaba en frente y evidenciaba las ideas que desde hace décadas algunos pensadores del campo de la educación habían reiterado en múltiples momentos, la escuela no es la misma para todos y no todos acceden a la educación del mismo modo. Se volvía a poner en el centro de la mesa el viejo tema de la desigualdad educativa, solo que esta ocasión el efecto mediático era mucho mayor. Pronto salieron a proclamarse los críticos de la educación, comenzaron a aparecer un número considerable de foros alrededor del tema: Escuela y la pandemia.

Boaventura de Sousa Santos fue uno de los primeros intelectuales insistentes en la necesidad de repensar la escuela en tiempos de pandemia y asumir los retos dentro de lo que él conceptualizó como La cruel pedagogía del virus. Bajo esta idea, pone en retrospectiva la experiencia escolar antes de la pandemia, en la que rescata la necesidad de la socialización en la escuela y el aprendizaje de manera presencial es preponderante. Al mismo tiempo, arroja algunos visos de lo que poco a poco toma lugar como nueva normalidad educativa, refiriéndose al trabajo remoto virtual. Alerta acerca del concepto de escuela que paulatinamente ganará terreno en la pospandemia. El autor vislumbra una educación completamente capitalista y poco amigable con las clases trabajadoras, toda vez que la educación tenderá a la virtualidad y el acceso a las tecnologías y la conectividad no estarán al alcance de todos, pues esta pandemia va acompañada de una crisis económica no experimentada desde hace un buen tiempo. A ello le agregamos el pánico pandémico que ya alertaban Agamben, Zizek y Chul Han, entre otros.

Tanto el panorama educativo presente como el futuro fue complejo. Previo a la pandemia, conceptos como realidad virtual, tecnologías, educación online, TIC parecían un futuro más o menos cercano. Hoy en día

han sido una realidad, pero son palabras al viento si no analizan desde la profundidad social, que no es otra cosa sino la desigualdad con la que tienen resonancia tales concepciones de la institucionalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si bien la modalidad de educación a distancia no es nueva en nuestro país, ya que desde los años sesenta en la UNAM comenzó esta modalidad de estudio, en la actualidad el concepto es más diverso y complejo. Más aún, a dos años, tres años de la pandemia COVID-19, el panorama de la educación se ha vuelto más interesante y provocativo en una discusión que exige dialogar y reflexionar alrededor del lugar del maestro y el lugar del alumno.

La educación en tiempo de COVID ha marcado distancias entre las escuelas públicas y privadas, entre escuelas rurales o periféricas y escuelas urbanas, entre preescolares, primarias, secundarias, bachilleratos, universidades y posgrados. Así mismo, la perspectiva educativa de los padres de familia sobre sus hijos, sobre la escuela, sobre el futuro.

El encierro pandémico cambió el escenario educativo. Intentar tomar clases desde casa implicó cambios y transiciones graduales. En este esquema de comunicación educativa se desdibujó el monólogo del maestro frente al alumno; había maestro, había alumnos, pero no había interacción en tiempo real, no había cercanía, no había diálogo, no había retroalimentación. Educar desde casa implicó desde adaptar y hacerse de un espacio en casa, hasta enfrentar los retos de hacer valer la condición de estudiante en el espacio hogareño, por ejemplo, cuando los padres mandaban a su hijo a la tienda o las tortillas en horario escolar.

Las llamadas clases en línea se convirtieron en un espectáculo en casa. Las risas nunca faltaron después de la incredulidad. El inicio del trabajo a distancia primero fue incierto; la pregunta central, ¿cómo será eso de las clases en línea? Poco a poco fue superada. Evidentemente, la respuesta varió según el contexto de las familias de los educandos. Quienes contaban con los recursos tecnológicos y de servicios de conectividad comenzaron la experiencia del trabajo en línea de la manera más amena posible; algunos adaptaron algún espacio de su habitación, principalmente, para intentar tomar cursos buscando alguna lógica pedagógica que se iba descubriendo y escondiendo en el camino, es decir, un poco cómodos, pero no más de lo necesario, un poco aburridos, pero no tanto

como para no hacer actividades del hogar, por lo menos en un primer momento, con laptop a la mano, algunos cuadernos y quizá con audífonos; algunos estrenaron sala gamer. Poco a poco, la idea de lo inhóspito se convirtió en un refugio; el aula en casa se convirtió en el estudio A, B, C según las familias. Algunos menos afortunados tuvieron que ajustar su mirada al tamaño de la pantalla del celular, pero a modo de recompensa podían recostarse en la cama y desde allí intentar escuchar al maestro.

La apropiación del tiempo pedagógico fue gradual y evolutivo. Primero algunas tareas mediante correo electrónico, el uso de WhatsApp (aquí valdría la pena mencionar que antes de la pandemia se emprendieron muchos esfuerzos por mantener al margen la comunicación entre maestros y alumnos con el objetivo de minimizar situaciones de acoso y hostigamiento, consideración que con la pandemia se vino abajo, dado que una de las consignas principales para los maestros fue mantenerse cercanos a los alumnos). Luego llegaron los cursos de actualización para maestros, los mismos que dieron lugar a la oleada de herramientas tecnológicas y digitales que pretendieron mejorar la comunicación escolar; la llegada de Zoom, Meet o Teams era imparable. Con ello, el escenario escolar (de aprendizaje y enseñanza) dio un giro interesante. Los estudiantes se encontraron en las pantallas, se apropiaron de las pantallas; el espectáculo era de ellos y con ello el maestro quedaba rezagado en su monólogo; el acto era superado por los espectadores principales en una forma de comedia satírica y de situación en la que el objetivo educativo, pedagógico y didáctico en pro del aprendizaje era rebasado por la consigna “no se puede reprobar a ningún niño”. Con ello, los papeles en el performance educativo quedaban en un enredo, en una trama azarosa, una ridiculización y una serie de malentendidos entre alumnos y maestros, maestros e institución, padres de familia y maestros, entre padres de familia, entre alumnos y alumnos, etcétera.¹

¹ Recurro a dos subgéneros de la comedia en este documento como marco contextualizador de la idea del aula como escenario y el proceso educativo como una puesta en escena. Se trata de la comedia de situación también conocida como comedia de enredos, disparatada y que de alguna forma converge en una constante de malentendidos. También se recurre a la comedia satírica como una ridiculización hacia ciertos individuos, personajes o instituciones.

Desenlace: el regreso al aula, el maestro standupero

Hasta aquí se ha elaborado en modo de narrativa el proceso de cambio en la percepción social que se tiene sobre la escuela; como lo menciono en el inicio de este texto, esto es apenas un primer acercamiento al tema de interés, por lo que el análisis se hace desde un enfoque totalmente teórico. En este apartado se busca primero dilucidar el quehacer del docente como fenómeno de enseñanza y luego contrastarlo con teorías educativas y con ello marcar algunas pautas para la comprensión de los fenómenos educativos en la actualidad.

El regreso a clases fue confuso. Si bien el sector educativo (maestros) fue privilegiado con la aplicación de vacunas, ciertamente no se tenía una idea clara de cómo funcionaría el famoso regreso escalonado. Los maestros regresamos con un desconcierto didáctico, pues, por una parte, adquirimos herramientas para la enseñanza digital, pero de fondo había cierta añoranza por volver al sistema prepandémico, aquel que nos otorgaba ciertas facilidades para el trabajo docente, aquellas que nos colocaban como centro del acto educativo, como protagonistas de la enseñanza, aunque no del aprendizaje. Por otra parte, los alumnos con nuevas exigencias, nuevas carencias pedagógicas, emociones expuestas, cogniciones pospandémicas.

El aula escolar es concebida como un ambiente de aprendizaje dentro de un edificio que se destina exclusivamente para ello. Es la unidad básica de un recinto educativo. En sentido estricto, se trata de un espacio ambientado para favorecer el aprendizaje, aunque también la enseñanza, evidentemente. Si bien todos quien hemos experimentado un proceso de alfabetización sabemos de primera mano a qué nos referimos, cierto es que podemos reconocer que en este ambiente diseñado artificialmente prima la comunicación humana como instrumento de transmisión de información, contenido, saberes, conocimientos, etc. Pero, cuando la comunicación aparece como mecanismo fundamental para la vida educativa entonces este fenómeno se vuelve por demás interesante.

La comunicación se entiende como un proceso interactivo entre una persona, dos o más personas según la situación con la intención de transmitir información mediante una serie de pautas que dan lugar a un fenómeno circular. Aunque esquemáticamente existe una manera de entender

este proceso-fenómeno en términos teóricos es necesario no perder de vista que se trata de una actividad humana por lo que su característica principal es la espontaneidad. Para Amodio (2006), la comunicación implica un proceso relacional entre individuos que participan en su producción y ejecución en un sistema de estructuras tanto simples como complejas. Para el autor:

La forma simple [de comunicación] se genera cuando los contenidos son transmitidos directamente de un individuo a otro. Las formas complejas suponen multiplicidad de mensajes y maneras diversas de interacción desde un individuo a un grupo hasta grupos comunicándose con otros grupos (2006, p. 25).

En un esfuerzo por elaborar una imagen del proceso comunicativo que permita comprender cómo funciona se ha propuesto un boceto que inicia con un emisor quien codifica un mensaje que envía a través de un canal a un destinatario que tendrá que decodificar el mensaje para luego retroalimentar y dar un patrón cíclico al fenómeno de la comunicación humana. Toda puesta en escena implica un proceso comunicativo. Desde esta propuesta, el fenómeno educativo de enseñar y aprender (asistir a la escuela bajo la dirección de un maestro) se convierte en un proceso comunicativo, toda vez que el maestro emite una serie de mensajes que luego son retroalimentados por los alumnos en un bucle expositivo mediado por preguntas y respuestas enmarcadas en un escenario social.

En la educación en los últimos dos siglos se ha entendido como un proceso que facilita desarrollar habilidades propias del individuo mediante aprendizajes que son guiados por un maestro, por un enseñante. Enseñar a su vez no es otra cosa sino un proceso de transmisión de conocimientos, habilidades, técnicas y normas sostenidos en ciertos métodos cuya intención es promover la ilustración social. No obstante, no siempre ha sido así, podemos rastrear en las ideas de Comenio hacia el siglo XVII la idea de un concepto de escuela sustentado en un currículo organizado en cursos o materias cuya característica, siguiendo la trama histórica de Gadotti (2004), era la aplicación de métodos que despertaran en el alumno el interés necesario por parte del maestro. Con ello se establece un esquema de enseñanza-aprendizaje que en el centro no es otra cosa sino un acto y proceso comunicativo.

Siguiendo las concepciones de Foucault (1975), la escuela es una institución, siempre lo ha sido, y junto con la cárcel y las fábricas representan una organización jerarquizada que se sostiene en la disciplina (vigilancia) corporal, mental, ideológica en la que la productividad es el objetivo. En palabras de Alanís Huerta (2018), este esquema de trabajo institucional inaugura un logos que se entiende como un conjunto de ideas y actitudes devenidas de la propia vigilancia y disciplina en los actores educativos, principalmente alumnos y maestro, aunque también directivos, administrativos y padres de familia. El paisaje descrito en este párrafo da lugar a una escuela con forma prepandémica, la que se describe en el preámbulo de este texto caracterizada y personificada en la figura del maestro sustancialmente. En este acto educativo el maestro es actor central, al alumno le toca aprender al ritmo del maestro.

Con la pandemia, la escuela se convirtió en un sistema de desigualdades. Bajo el título "La cruel pedagogía del virus", Boaventura de Sousa (2020) externaba las condiciones disímiles con las que la escuela se experimentaba a partir de la contingencia sanitaria marcada por el distanciamiento social. Recursos, espacio, tecnología, economía, medios y plataformas digitales fueron algunos de los elementos que marcarían la experiencia educativa durante los años de cuarentena y encierro humano. La escuela y la enseñanza-aprendizaje se vivieron de manera personal según las condiciones de vida de cada alumno, cada familia, cada maestro, y de las facilidades y políticas escolares. Del mismo modo, Carlos Escalante se suma a las tareas para reflexionar el efecto de desigualdad escolar motivado por la pandemia COVID-19.

Durante la fase de pandemia, las preguntas clave fueron dos elementales, de parte de los maestros: ¿Cómo enseñamos a la distancia? ¿Y cómo aprendo a la distancia? Mismas que se transformaron en memes cuyas inquietudes giraban alrededor de la poca motivación que encontraron los estudiantes para asumir su rol activo en la escuela a distancia y, por otra, los maestros enfrentándose a sí mismos en la adversidad pedagógica, pero también a los padres de familia, a los directivos, etc. Frases como "no sé si realmente estoy aprendiendo", "ya se me olvidó lo que aprendí hace una semana", "¡no esté molestando, profe!" o "mi participación en clase se reduce a si se escucha, profe". Eso demostraba

una enorme dificultad de parte de los estudiantes hacia sus propios procesos formativos. Por otra, los maestros se quedaban atónitos ante este panorama; se les exigía muchísimo y se les cuidaba poco, se les vigilaba con un entusiasmo particular. Cabe mencionar que durante esta etapa de la vida escolar humana, el concepto *burnout* tomó un sentido particular en la vida de los maestros.

Para un comediante, un artista, un conferencista, etc., un mal show es aquel que sucede cuando este no logra conectar con el público, cuando la comunicación no se establece, cuando no hay comunicación. La pandemia anuló la comunicación entre alumnos y maestros en su aspecto y estructura más natural. El acto educativo se canceló; el show pedagógico se convirtió en una carrera contra el tiempo en favor de tomar distancia. Si bien los maestros se actualizaron, se hicieron de herramientas tecnológicas, se adaptaron a las plataformas de trabajo, lo dieron todo de sí, la puesta en escena del maestro se quedó en suspenso, no llamativa. ¿Cómo regresarían los maestros al aula? ¿Qué acto presentarían? ¿Cómo renovarían su show? ¿Volverían a ser actores principales?

La respuesta es sí, siempre y cuando presentara un acto novedoso, cargado de ejemplos de la vida y soltando un chiste de cuando en vez, es decir, siempre que el maestro se vuelva standupero. En definición, el *stand up* se entiende como un monólogo o comedia en vivo; es una forma de puesta en escena donde el actor se dirige directamente a su público, generalmente de modo unipersonal, pero mantiene una interacción constante con el espectador, pues sus líneas o textos se hacen desde una visión cotidiana de la vida, por lo que hay un efecto de comprensión de lo expuesto sin mucha dificultad. Pero aquí no se trata de denostar el trabajo del maestro ni del actor de *stand up*. Por el contrario, devenido de la pandemia por experiencia personal y en un esfuerzo por favorecer la experiencia educativa, encontré las similitudes entre maestros y actores, aunque le agregué el carácter de cómico, no en una forma de suplantar la imagen y representación del docente como actor educativo formal y de autoridad.

La pandemia no inaugura la desigualdad educativa, pero sí la acentúa y con ello se dibujan una serie de nuevas condiciones cognitivas. El regreso a la escuela presencial en algún modo resultó incertidumbre y poco a poco un tema emergía como monstruo a enfrentar, la carencia de apren-

dizajes, la ausencia de motivaciones para regresar a la escuela, haberse adaptado a una enseñanza remota. La cognición y los procesos mentales cambiaron. Desde la psicología educativa se propone que el aprendizaje tiene lugar a través de procesos cognitivos constituidos por percepción, aprendizaje, lenguaje, atención, memoria, motivación y emoción (Morris et al., 2008). Estos procesos eran mediados por la escuela, por los programas escolares, pero principalmente por sus maestros, quienes en el proceso comunicativo organizaban las pautas de interacción entre él o la docente y los alumnos. Sin embargo, el encierro por contingencia exploró y explotó de otros modos la cognición.

Según datos de medios de comunicación, el Instituto Federal de Comunicaciones en su encuesta de 2020 arroja que los mexicanos pasaron de usar 3.8 horas al día el teléfono a 7.7. Ver videos, chatear, comprar, ver series, revisar redes sociales son solo algunos de los motivos que incrementaron el uso del celular como acto contra el aburrimiento. Pero los efectos dejados fueron más que adaptación a la aldea tecnológica; los procesos cognitivos tomaron forma pandémica: la atención, la memoria, la motivación y la emoción se volvieron menos atentos, menos retentivos, menos emocionantes. Por tanto, la percepción, el lenguaje y el aprendizaje cambiaron. Ser maestro en el esquema prepandémico no sería suficiente para mantener la comunicación con los alumnos. Aquí tiene lugar el vínculo entre docente y la necesidad de hacer *stand up*.

Para Orozco Guzmán (2021), la praxis docente es aventura de diversas posibilidades de anudamiento y comunicación entre el deseo y el saber (p.73). Para Orozco, la labor educativa radica en el deseo del docente. Pero en la educación pospandemia, el docente se enfrenta a un conjunto de enemigos no humanos: la tecnología, los dispositivos, la virtualidad, pero también los humanos, como el aburrimiento de los alumnos y sus cogniciones enfocadas en otras avispas, y más. ¿Cuál es el deseo docente en la actualidad y cómo se resuelve? Bueno, la propuesta es que una forma de resolver el deseo (vocativo) docente lo logra mediante este ejercicio de comunicación de un estado curricular a través de ciertos ejercicios didácticos llamativos, creativos, con un objetivo pedagógico: la enseñanza. De pronto los docentes nos enfrentábamos a un alumnado aturrido y poco entusiasta. Habría que volvernos docentes standoperos

en tanto que se requería un actor pedagógico con un tono de humor que logre conectar el currículo con los alumnos y así construir aprendizajes significativos, los tan anhelados aprendizajes significativos.

Remate

En los inicios del siglo, allá por los 2000, existió en la televisión abierta en uno de los canales más populares un programa cuya presentación se sostenía en un monólogo que giraba sobre la cultura cotidiana de los chilangos, al final, el propio presentador remataba el monólogo con cinco puntos que a modo de sarcasmo concluían lo expuesto previamente, por ello, para terminar esta presentación, aquí van los puntos para el maestro frente a grupo en un futuro no muy lejano:

- Organizar el aprendizaje como una construcción de competencias.
- Diseñar los temas con base en actividades realizadas por los estudiantes.
- Diseñar estrategias para plantear el aprendizaje como una investigación.
- Diseño de actividades para la experimentación y el trabajo en distintos escenarios.
- Favorecer la interacción entre el aula, la institución y el mundo exterior.
- Introducir nuevas formas de evaluación (Hernández, 2022).

Como vemos, el escenario educativo poco a poco es apropiado por el espectador, el estudiante, el alumno. El actor monólogo se desdibuja, el actor principal tendrá que reapropiarse del escenario en un esfuerzo más animoso.

Referencias

- Amodio, E. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje*. IESALC
- De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO
- Hernández, G. (13/05/2022). El maestro del futuro no lo sabrá todo, construirá y facilitará el conocimiento. *El economista*
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI
- Morris, Ch. y Maisto, A. (2005). *Introducción a la psicología*. Pearson, Prentice Hall
- Orozco, M. (2021). Algunos discernimientos psicoanalíticos para repensar el acto educativo y su impacto de alteridad. En Orozco, M. (coord.). *Designios y mutaciones subjetivas. Perspectivas psicoanalíticas*. Fontanamara

Capítulo 21

Guía de aprendizaje de la biodiversidad zacatecana: una herramienta para la enseñanza del desarrollo sustentable en educación básica

*José Miguel Cortés Gaytán
Hilda María Ortega Neri
Rosalinda Gutiérrez Hernández*

<https://doi.org/10.61728/AE20253639>



Dentro de la problemática a nivel social existe desconocimiento de estas especies, que, aparte de ser elementos importantes para el correcto funcionamiento del ecosistema, son elementos significativos de la cultura y economía de la región, y por lo tanto, trascendentales en las diversas actividades humanas que se han ido diluyendo a través de las generaciones.

Es aquí donde entra la labor del profesorado para crear estrategias de aprendizaje que promuevan el interés y el entendimiento para desarrollar una conciencia desde el nivel más básico para generar cambios a futuro. Es en la educación básica la etapa crítica para instruir y concientizar en la EA, para crear una sociedad crítica e informada que actúe de manera paulatina e integral ante los graves problemas ambientales que aquejan a la región (Calixto y Martínez, 2019).

La EA en Zacatecas aún no se ha desarrollado completamente, y no se ha explotado de manera óptima, los programas gubernamentales actuales solo se encuentran orientados a las problemáticas de escasez de agua, sequías y deforestación, a pesar de ser problemáticas importantes en el estado, no se le da la importancia que debe al tema de biodiversidad; por otra parte, tampoco se les da el seguimiento apropiado a estos programas una vez iniciados (Hernández et al. 2016). En educación básica es muy general, no promueve el interés por la biodiversidad y no genera una conciencia ambiental en el alumnado que abarque todos los aspectos de la materia.

El término 'biodiversidad' necesita ser abordado de manera profunda y completa en todas las materias que lo incluyan. Se necesita hacer una modificación a los proyectos y planes de estudio en EA para abarcar todos los temas que la forman, no orientar esta educación solamente al cambio climático o la escasez de agua, que, si bien son temas importantes y críticos, no es todo el contenido de la EA; la pérdida de biodiversidad y la disminución en su riqueza afecta a todos los entornos naturales, ya que forman parte de una red biótica donde todo está directa o indirectamente conectado. Afecta también al entorno sociocultural y económico, siendo parte esta diversidad de muchas actividades humanas (Calixto y Martínez, 2019).

Se identificó que los estudios de muchos grupos biológicos dentro del estado son escasos, y a pesar de que puedan estar al alcance de la

sociedad zacatecana general, estos incluyen un lenguaje científico-técnico muy específico que no es fácilmente comprensible para aquellos y aquellas que no se encuentran en un nivel educativo superior y afín a este tipo de investigaciones. Esto crea una brecha de conocimiento entre quienes estudian a las especies y conocen su importancia principalmente ecológica y quienes pueden acceder a esta información, pero no la comprenden en su totalidad.

Existen programas gubernamentales que buscan orientar al alumnado y al cuerpo docente en temática ambiental. La Junta Intermunicipal de Agua Potable y Alcantarillado de Zacatecas cuenta con programas para concientizar sobre el uso y cuidado del agua, aparte de tener en su infraestructura el Museo del Agua (Junta Intermunicipal de Agua Potable y Alcantarillado de Zacatecas [JIAPAZ], 2018). El Instituto de Ecología y Medio Ambiente de Zacatecas ha realizado programas de reintroducción de especies como el berrendo (*Antilocapra americana*) y programas de protección para el águila real (*Aquila chrysaetos*) (Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad [CONABIO] y Secretaría del Agua y Medio Ambiente [SAMA], 2020).

Estos programas son necesarios, pero deben involucrarse de mejor manera con el programa educativo de las escuelas para que no sean solo eventos de promoción, sino que sean parte de los ejes de la formación académica y acompañen al alumnado durante todo su proceso educativo. Y en el caso de los programas de reintroducción y protección de especies, que son adecuados, pero no solo deben enfocarse en especies ‘bandera’ o carismáticas, hay muchas especies que requieren de esta atención que no son tan populares y, debido a ello, no están recibiendo esta protección y cuidado por parte de las autoridades.

Terrón (2019) hace un análisis de los planes y programas de estudio a través de los años que han incluido la EA en el currículo de la educación básica en México. En esta investigación, a partir del Programa de Modernización Educativa 1989-1994, la autora señala que México durante décadas ha estado “atrasado” en cuanto a políticas educativas ambientales y formadoras de alumnado ambientalmente consciente, esto debido a que no se le ha dado un enfoque transversal y contextual a la EA, y en vez de introducirla dentro del currículo educativo como una

asignatura más que tenga este enfoque, solamente se trata dentro de otras asignaturas con su propio enfoque y metodología.

El objetivo de esta investigación fue la realización de una guía de aprendizaje para el conocimiento de la biodiversidad del estado de Zacatecas orientada a alumnos y alumnas del sexto grado de primaria en escuelas urbanas y rurales, la cual incluye diversas especies de flora y fauna; se aborda la importancia ecológica, económica y cultural para reforzar el conocimiento, la concientización y el cuidado de la diversidad biológica del estado, a partir del planteamiento de conceptos básicos de biodiversidad y educación ambiental así como del análisis de la comparación del conocimiento de la biodiversidad del estado entre alumnos y alumnas pertenecientes a escuelas rurales y escuelas urbanas tomando en cuenta su cercanía con los entornos naturales.

Metodología

Se utilizó una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, empezando por la consulta de bibliografía en Google académico, repositorios universitarios, listados nacionales de biodiversidad como Naturalista, la NOM 059 del Diario Oficial de la Federación (2010), y páginas de organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otras.

De igual modo se realizó un análisis a los contenidos de los actuales libros de texto de educación básica de las asignaturas de Conocimiento del Medio, Ciencias Naturales y la entidad donde vivo, para identificar los temas y la profundidad en que se abordan dentro de estos en cuanto a biodiversidad se refiere y de esta manera conocer el contexto de los aprendizajes obtenidos en el alumnado. Con base en este análisis se formuló un instrumento de tipo encuesta de carácter principalmente cualitativo-descriptivo con preguntas abiertas y cerradas; se tomaron en consideración aspectos como la cantidad de especies conocidas por el alumnado, si saben qué uso tienen estas especies para el ser humano y si pueden mencionar algún rol en la cultura e historia que tengan de estos organismos en la sociedad zacatecana.

Para la aplicación del instrumento para medir el nivel de conocimiento de la biodiversidad presente en el estado de Zacatecas, se seleccionaron un total de cuatro escuelas primarias del municipio de Nochistlán de Mejía y dos escuelas de la zona conurbada Guadalupe-Zacatecas. Las escuelas elegidas en la zona conurbada Zacatecas-Guadalupe fueron la Escuela Primaria Federal J. Jesús González Ortega ubicada en el centro de la ciudad de Zacatecas; y la Escuela Primaria Federal Rafael Coronel, ubicada en el municipio de Guadalupe.

Dentro de las escuelas del municipio de Nochistlán de Mejía, elegidas por su cercanía con la Sierra de Nochistlán que forma parte de la Sierra Madre Occidental, se seleccionaron 4 escuelas primaria diferentes para igualar la muestra presente en las escuelas urbanas, estas escuelas fueron las siguientes: Escuela Primaria Federal Josefa Ortiz de Domínguez ubicada en la comunidad La Villita; la Escuela Primaria Federal José María Morelos, ubicada en la comunidad La Estancia; la Escuela Primaria Federal Daniel Camarena en la localidad Los Tolentinos; y por último la Escuela Primaria Federal Francisco ubicada en la cabecera municipal Nochistlán de Mejía. Las encuestas las cuales se componen de 11 preguntas fueron aplicadas de manera presencial a la muestra total de alumnos y alumnas, con un total de 111 individuos de entre 9 a 12 años, con una proporción de 52 % mujeres y 48 % hombres de los cuales, un 54 % pertenecen a una escuela urbana y el 46 % a una escuela rural.

Posteriormente se analizaron las respuestas del alumnado haciendo una comparativa entre las respuestas dadas por el alumnado de escuelas urbanas con las de los alumnos y alumnas de escuelas rurales para observar las diferencias en su conocimiento de conceptos básicos en temas de biodiversidad, identificación de especies presentes en el estado y analizar el contexto ecosistémico en el que se desarrollan estos niños y niñas y de esta manera comprender como influye el lugar en el cual se desarrolla el alumnado en el conocimiento de la biodiversidad, y por ende, en su uso, aprovechamiento y cuidado.

En el análisis de los libros de texto, si bien los tres primeros grados abordan el conocimiento de las ciencias naturales de forma integradora con las asignaturas de Historia y Geografía, a partir del cuarto grado se separan y se estudian de manera independiente con su propio interés (SEP,

2021a) (SEP, 2021b) (SEP, 2021c) (SEP, 2021f). La parte de Biología en los dos primeros grados de primaria se orientan más al conocimiento del propio cuerpo de las y los estudiantes y a la problemática de la contaminación y el cuidado del agua; no hay que restar importancia a estos temas, pero en esta etapa se puede forjar una conciencia ambiental muy amplia que permita al estudiantado realmente empezar a conocer su entorno.

A pesar de que en tercer grado existe un enfoque contextual de cada estado (SEP, 2021d), este es muy limitado a la enseñanza integral de la EA y se enfoca más a la cuestión geográfica e histórica de cada estado. Para el contexto zacatecano, existe la versión de *La entidad donde vivo, Zacatecas* (SEP, 2021e) donde el aspecto de la biodiversidad del estado se resume a un párrafo en un libro que se compone de 162 páginas, solamente señalando los climas predominantes del estado y algunas especies de flora y fauna que los habitan, sin dar detalles de sus interacciones o importancia en el ecosistema, mucho menos si se encuentran en estatus de peligro en la naturaleza.

Durante el quinto y sexto año de educación primaria se profundiza en algunos temas como la evolución de las especies, los ecosistemas, la relación de los organismos con su entorno y el endemismo de especies (SEP, 2021g) (SEP, 2021h). Los primeros dos puntos se explican de manera más amplia, aunque en el caso de los ecosistemas no profundiza demasiado en explicar a detalle cada ecosistema presente en México, y los otros dos puntos no profundizan mucho, y en el caso del endemismo, se le otorga solamente una pequeña cápsula informativa dentro del texto.

Resultados

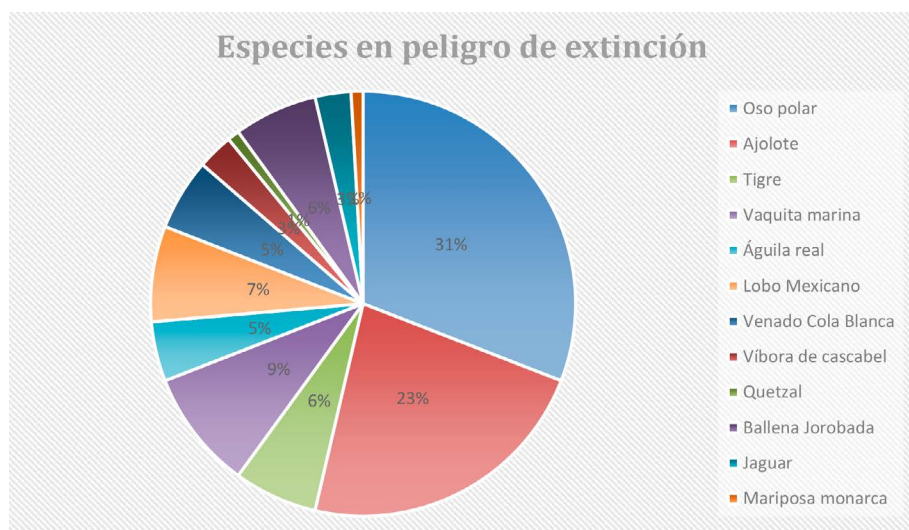
Los resultados del instrumento aplicado en los grupos de sexto grado en el estado arrojaron los siguientes resultados: Las primeras dos preguntas se encuentran ligadas a la definición de biodiversidad; así, en la pregunta 1 se cuestiona si el o la alumna conoce el término y en la pregunta 2 que elija la definición que considere sea más adecuada; a pesar de que más del 50 % del estudiantado afirmó no conocer el concepto, al responder la siguiente pregunta, 37 de los 63 alumnos y alumnas que afirmaban no conocer el término biodiversidad respondió correctamente al elegir

una definición. Esto demuestra que durante sus clases sí se ha abordado el tema y que poseen el conocimiento, a pesar de que al cuestionarlos nieguen saberlo.

Al cuestionar acerca del concepto de especie en peligro de extinción, el 96 % de los alumnos y alumnas afirmó conocer el término, mientras que el restante que negaba conocerlo, respondió de manera acertada a su definición; queda establecido que el alumnado es consciente del significado de especie en estatus de peligro. Ligada a estas dos preguntas, la pregunta número 5 demuestra el conocimiento de cada estudiante de especies concretas en peligro de extinción.

102 de los 111 estudiantes encuestados respondió esta pregunta (ver Figura 1), y es evidente el conocimiento de especies del territorio mexicano como lo son el lobo mexicano, el ajolote, la ballena jorobada, la vacueta marina, el quetzal, víbora de cascabel, jaguar, la mariposa monarca, águila real y el venado cola blanca, en su mayoría especies “bandera”, sin embargo la especie más mencionada fue el oso polar, animal que no se encuentra en nuestro país, pero ha sido la especie emblema cuando se habla de cambio climático y especies en extinción.

De todas las especies mencionadas por los alumnos y alumnas dentro de las que se encuentran en peligro de extinción, solamente cuatro se encuentran presentes en el estado, las cuales serían el águila real, la víbora de cascabel, el jaguar y el venado cola blanca, esto demuestra que hay poco conocimiento de los organismos presentes en el estado, más allá de las que se presentan en spots televisivos o aquellos que tienen presencia en los billetes de reciente creación en México.

Figura 1. Especies en peligro de extinción según alumnado de 6° de primaria

Fuente: elaboración propia.

Las preguntas 6 y 7 buscan analizar el contexto en el que se desarrolla cada niño y niña, conociendo las especies de animales y plantas respectivamente que pueden encontrar los alumnos y alumnas en su entorno. Las respuestas que más se repitieron entre los animales mencionados, fueron principalmente especies domésticas, sin embargo, entre el alumnado de las escuelas urbanas y rurales hubo diferencias entre estos, ya que en las escuelas rurales los animales mencionados fueron más orientados al sector ganadero.

En cuanto al conocimiento de plantas, existe un vacío importante en el estudio de este tema; en el alumnado de escuelas urbanas las principales respuestas dadas que delatan una problemática importante en relación con la identificación de flora fueron: árbol, flores, pasto, hierba mala, árboles frutales, cactus, palmeras y pinos. De los 61 alumnos y alumnas de escuelas urbanas, solamente cuatro respondieron con especies específicas de la región como lo son el huizache y el mezquite; muchas plantas se mencionaron de manera muy general sin hacer alusión a ninguna especie en específico y muchas otras que son usadas como plantas de ornamento, y otras de las cuáles se obtiene alimento como los árboles frutales.

En lo que respecta a las respuestas dadas en escuelas rurales, las plantas más mencionadas tienen relación con el sector productor agrícola, aunque también se mencionaron algunas especies como la corona de cristo, la sábila, huizache, mezquite, rosales, pinos, encinos, hierbabuena y la temachaca. Aquí se puede observar un conocimiento más profundo por la cercanía de los niños y niñas con el sector productivo que existe en la región de Nochistlán de Mejía, pero también de especies presentes en estado salvaje en la región que son el principal componente de los bosques de esta zona.

Otro factor que se detecta es el nombramiento de especies usadas frecuentemente en el sector gastronómico y en la medicina tradicional, mencionadas en su mayoría por las niñas, lo que demuestra la relación de conocimiento con las prácticas tradicionales de la región, en las que de manera cotidiana las niñas son quienes ayudan a sus madres en la elaboración de los alimentos. Se detecta en ambos casos, tanto en las escuelas urbanas como rurales, que las niñas y niños consideran a los hongos dentro del reino Plantae, cuando estos pertenecen a su propio reino, el reino Fungi, exponiendo que es necesario revisar como se abordan las clasificaciones de la vida en las materias de biología, ciencias naturales y conocimiento del medio.

El análisis de las respuestas dadas en la pregunta número 8, que cuestiona a los y las alumnas si conocen algún uso comercial, curativo, alimenticio o ceremonial respecto a plantas y animales, arrojó los siguientes datos: la mayoría de las y los alumnos no pudieron relacionar en primera instancia los organismos con el uso que se les puede dar. Las especies más mencionadas fueron aquellas que tienen relación con el sector alimenticio; en segundo lugar, las que se relacionan con la medicina o remedios caseros y, por último, aquellas que se relacionan con el comercio. Ningún uso ceremonial se mencionó, a pesar de tener la presencia de pueblos ancestrales como los wixárika; poco conoce la sociedad de su cultura y sus prácticas ceremoniales y el papel que tienen ciertas especies animales y vegetales en su cosmovisión. De la mayoría de los usos descritos por los alumnos y alumnas, los más variados fueron escritos por el alumnado de escuelas rurales.

Dentro de las preguntas 9 y 10 se incluyeron cuatro imágenes en cada una, correspondientes a 4 animales y 4 plantas, respectivamente.

Las imágenes de los animales correspondían al águila real, el perrito de la pradera, el tejón y la víbora de cascabel; aquí se observó una diferencia opuesta a lo que pasó en preguntas anteriores, ya que dentro de los alumnos y alumnas que respondieron correctamente el nombre de las especies, el alumnado de escuelas urbanas quienes obtuvieron mejor desempeño en sus respuestas, el águila real y la víbora de cascabel fueron los organismos que mayor identificación correcta tuvo entre las dos zonas escolares, mientras que el perrito de la pradera tuvo mayor índice de identificación por parte de los niños y niñas de escuelas urbanas, esto podría deberse a la presencia de este animal en el zoológico del parque “La Encantada” y su fácil acceso a la población de la zona conurbada.

Por otro lado, la identificación de plantas en la pregunta 10 fue de mayor dificultad para el alumnado en general, se tomó un criterio diferente a la hora de evaluar las respuestas, ya que la única especie que se mencionó de manera totalmente correcta o específica fue el peyote, y aun así fueron pocos y pocas estudiantes las que acertaron.

La última pregunta del instrumento cuestiona al estudiantado si les gustaría tener un libro de apoyo donde puedan aprender acerca de la biodiversidad presente en el estado, el cómo cuidar de ella y cómo son de utilidad para la sociedad, el 100 % de los alumnos y alumnas de escuela urbana y rural respondieron afirmativamente.

Para la realización de la guía de aprendizaje se fundamentó en un modelo educativo constructivista, ya que tiene que considerar conocimientos previos, resolución de problemas, ya sea con la guía de un o una docente o en trabajo grupal con sus compañeras y compañeros, y un aprendizaje significativo mediante la relación del conocimiento adquirido y el previo. Al estructurar esta guía de aprendizaje para el conocimiento de la biodiversidad de Zacatecas por medio de un enfoque constructivista, se espera que se desarrolle un estudio más profundo de las asignaturas de carácter ambiental, acompañado de una concientización activa y un interés por los problemas que aquejan a la sociedad zacatecana cuando se habla de medio ambiente y biodiversidad.

Para la comprensión de esta guía de aprendizaje se retomaron conceptos básicos pertenecientes a las diferentes disciplinas involucradas como lo son Biología, Educación, EA, Ecología, entre otras. Estos conceptos sirven como columna del proyecto y orientarán al lector o lectora a rea-

lizar una lectura más fluida y correcta para posteriormente trabajar en las actividades que se presentarán en los siguientes apartados. Así mismo, se incluyen fichas descriptivas de algunas especies presentes en el estado en algún estatus de peligro de extinción; estas ayudarán al alumnado a identificar, conocer y profundizar en el rol de la biodiversidad en el estado.

Como parte de esta estructuración, se presentarán los tópicos en 3 capítulos diferentes, cada uno compuesto de una presentación del tema, aprendizajes esperados, conceptos básicos, ejercicios a realizar y reflexiones del tema. Al final de la guía de aprendizaje se otorgará un espacio para una evaluación general y propuestas de actividades para que realice el alumnado con el o la docente y así fomentar la retroalimentación del conocimiento obtenido.

Conclusiones

El primer problema que se identificó fue al analizar los libros de texto gratuitos: Conocimiento del medio, Ciencias Naturales y La entidad donde vivo, Zacatecas, los cuales orientan al alumnado en cuestiones básicas de biología, salud, ecología, educación ambiental y un poco de educación sexual; sin embargo, el análisis de conceptos y profundización en cuanto a los términos de biodiversidad, especies, especies en peligro de extinción y al relacionarlos con la EA, son explicados de forma muy superficial y no corresponden a un aprendizaje significativo para el alumnado, ya que no liga los conceptos con el contexto mexicano.

Durante el análisis de las respuestas en las encuestas, se pudo deducir que efectivamente existe un vacío de información acerca de la temática de biodiversidad del estado, ya que la mayoría de estudiantes, aunque tiene una idea de los conceptos de biodiversidad y especie en peligro de extinción, cuando se le cuestiona al respecto, no lo recuerdan o lo confunden, y en cuanto al conocimiento de especies presentes en Zacatecas, la mayoría de alumnos y alumnas mencionan especies domésticas y no identifican correctamente a los organismos presentados en imágenes. En cuanto a las especies en peligro de extinción la mayoría de los alumnos mencionan especies de otros países o en el caso de México especies de otros estados.

El alumnado de escuelas rurales sí pudo mencionar especies silvestres presentes en la región de Nochistlán de Mejía, aparte de las especies domésticas y aquellas propias de la industria ganadera, corroborando que aquellos alumnos y alumnas que viven cerca de entornos naturales tienen mayor conocimiento de las especies nativas que aquellos que viven en entornos urbanos.

El objetivo general el cual fue la realización de la guía de aprendizaje para el conocimiento de la biodiversidad del estado de Zacatecas para alumnos y alumnas del 6° grado de primaria fue un gran reto, sin embargo después de una extensa recopilación de datos y adecuaciones del lenguaje científico-técnico de los textos consultados a uno más adecuado para las alumnas y los alumnos que cursan el 6° grado de educación básica, se ha podido realizar de manera satisfactoria bajo un enfoque constructivista incluyendo explicaciones de conceptos básicos de la materia, ecosistemas presentes en Zacatecas y especies importantes en la región en peligro de extinción y su uso dentro de la sociedad zacatecana; se incluyeron ejercicios y espacios de reflexión para reforzar conocimientos y fomentar aprendizajes significativos.

Esta investigación expone una realidad en el estado de Zacatecas acerca del poco conocimiento que se tiene a nivel educación básica de la biodiversidad del estado y la escasez de información de ciertos grupos biológicos como los anfibios o los hongos; esta problemática se extiende a la sociedad en general y resulta en la pérdida, mal manejo y aprovechamiento de estas especies. Se evidencia la falta de contenido en los libros de texto, principalmente en el de tercer grado que está orientado al alumnado zacatecano, y la necesidad de crear mejor contenido para estos materiales escolares, así como la elaboración de materiales de apoyo que incidan en el desarrollo de una bioalfabetización en las y los alumnos desde la educación básica.

Aún queda mucho camino que recorrer, y la elaboración de este material didáctico es un gran paso para ir desarrollando una cultura ambiental regional y un sentido de pertenencia al ambiente que nos rodea como zacatecanos y zacatecanas. Sin embargo, algunos elementos pueden llegar a nutrir mucho más el contenido de esta guía: la incorporación de más especies en peligro de extinción, ya que, por el tiempo en que se realizó

este proyecto, resultaba complicado hacer un análisis a todas las especies dentro de la NOM-059 de SEMARNAT pertenecientes al estado; y el trabajo colaborativo con más profesionales de las áreas involucradas para extender el contenido que atañe de manera ambiental al estado.

Referencias

- Calixto, R., y Martínez, L. M. (2019). *Educación Ambiental en las Escuelas de Nivel Básico*. Editado por Red Durango de Investigadores Educativos. Red Durango de Investigadores Educativos.
- Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad y Secretaría del Agua y Medio Ambiente. (2020). *La biodiversidad en Zacatecas*. Estudio de Estado. CONABIO.
- Diario Oficial de la Federación. (2010). *Protección ambiental-Especies nativas de México de flora y fauna silvestres-Categorías de riesgo y especificadores para su inclusión, exclusión o cambio-Lista de especies en riesgo: Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT)*. México.
- Hernández, D., Alanís, E., Jiménez, J., Aguirre, O. A., y Treviño, E. J. (2016). Participación social en la Sierra Fría: Área de Protección de Recursos Naturales (APRN), Zacatecas, México. *Agricultura Sociedad y Desarrollo*, Núm. 13., pp. 33–45. <https://doi.org/10.22231/asyd.v13i1.277>.
- Junta Intermunicipal de Agua Potable y Alcantarillado de Zacatecas. (18 de febrero de 2018). *Museo del agua, uno de los más visitados de Zacatecas*. Recuperado de: <http://jiapaz.gob.mx/museo-del-agua-uno-de-los-mas-visitados-de-zacatecas>. 22 de marzo de 2022.
- Terrón, E. (2019). Esbozo de la educación ambiental en el currículum de educación básica en México. Una revisión retrospectiva de los planes y programas de estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XLIX., Núm. 1., 2019, pp. 315-346.
- Secretaría de Educación Pública. (2021a). *Conocimiento del medio Primer Grado*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2021b). *Conocimiento del medio Segundo Grado*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2021c). *Ciencias Naturales Tercer Grado*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2021d). *La Entidad dónde vivo Tercer Grado*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2021e). *La Entidad dónde vivo Zacatecas Tercer Grado*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2021f). *Ciencias Naturales Cuarto Grado*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2021g). *Ciencias Naturales Quinto Grado*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2021h). *Ciencias Naturales Sexto Grado*. SEP.

Capítulo **22**

Propuesta de conocimientos sobre educación inclusiva en la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria

Jery Michel Escobedo Cisneros

<https://doi.org/10.61728/AE20253646>



Resumen

Estudios relacionados con la formación inicial de profesores en relación a sus conocimientos de educación inclusiva y matemáticas muestran que los docentes tienen dificultades para enseñar en contextos de discapacidad y diversidad debido al desconocimiento del tema o bien al enfoque tradicional de una atención homogeneizadora. En este tenor, el propósito de la presente investigación en desarrollo consiste en dar muestra de la necesidad de formar profesores de matemáticas que atiendan situaciones de inclusión existentes en sus aulas y, por consiguiente, proponer procesos en su formación inicial que los prepararán para cuando se enfrenten a la diversidad. Los apartados con los que cuenta el presente trabajo se distribuyen en el planteamiento del problema con propósitos y objetivos, la descripción del marco teórico y metodológico a utilizar y los resultados que se esperan de la misma.

Introducción

A través de este artículo quisiéramos aproximarnos a una de las grandes atenciones que está sonando actualmente en el sistema educativo mexicano, en concreto, de la producción encontrada pretendemos precisar un aspecto muy específico, que es la caracterización del conocimiento del profesor de matemáticas en educación inclusiva. En consonancia con lo anterior, el presente artículo sucederá en cuatro fases. En la primera de ellas esclarecemos los antecedentes relacionados a trabajos y/o experiencias de profesores de matemáticas en formación en relación a la educación inclusiva, en un segundo momento se evidencia el planteamiento del problema, posteriormente se da muestra del marco tanto teórico como metodológico a utilizar para la presente investigación en desarrollo. Finalmente estableceremos una serie de juicios generales en relación con la situación que nos ocupa y preocupa.

Antecedentes

En este apartado se presenta el análisis de estudios previos relacionados con el foco de interés para esta investigación. Castro y Torres (2017) en sus investigaciones encuentran que existe la necesidad de formar profesores que atiendan los procesos de inclusión, debido a la preocupación que se generaba en los estudiantes de las diferentes licenciaturas en las prácticas escolares, cuando se encontraban con niños en alguna condición de discapacidad. Es por ello que muestran una experiencia de formación de estudiantes para profesor de matemáticas en y para la diversidad mediante el desarrollo de una pasantía de extensión, acompañada de unos referentes de formación, que les permitieron generar aprendizajes y reflexiones de carácter pedagógico y didáctico en los estudiantes para profesor sobre cómo deben realizarse los procesos de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad visual en la clase de matemáticas en el aula regular.

Por otro lado, Aldana et al. (2017) menciona que es necesario hacer posible que el derecho a la educación se convierta en una realidad para todos, ya que existe la necesidad de aspectos didácticos en el proceso de formación de profesores, que se vea reflejado en el momento que atienden a poblaciones diversas. Es por eso que presenta una investigación a partir de un proceso de formación de profesores en educación matemática que atienden poblaciones con déficit cognitivo (Síndrome Down), limitación auditiva o baja visión, y sordera o hipoacúsicos; encontrando un buen grado de motivación generada en los profesionales que atienden estas poblaciones, además del ofrecimiento de herramientas para que los profesionales faciliten el aprendizaje a estos estudiantes y lograr de esta manera una educación matemática en y para la diversidad como puerta de entrada a una educación inclusiva.

Rutz da Silva, Mamcasz y Midori (2018) presentan una investigación de corte cualitativo, utilizando como estrategia la investigación aplicada, con la finalidad de analizar prácticas en la formación inicial de profesores de Matemáticas para ejercicio de enseñanza futura, teniendo como objetivo la inclusión escolar y social de los estudiantes con discapacidad, en una institución privada de Enseñanza superior de Paraná, cuyos resultados

mostraron que proporcionar a los futuros profesores conocimientos sobre la inclusión de personas con discapacidad puede contribuir a la reflexión de la práctica pedagógica frente a las diferencias y, así, promover una educación verdaderamente inclusiva.

Cobeñas (2020) muestra cómo se piensa la enseñanza de la matemática en aulas con estudiantes con discapacidad, específicamente a través de estudiar las orientaciones didácticas que los documentos producen para los docentes mediante un análisis documental y un análisis interpretativo de los diseños y documentos curriculares desde los marcos didácticos y pedagógicos; encontrando que, al menos desde el 2008, no se han producido documentos orientadores didácticos de la matemática para estudiantes con discapacidad y que existe una gran distancia en los modos de entender la enseñanza de la matemática en el marco de la modalidad de educación especial y los debates didácticos contemporáneos. Así que, finalmente, se realiza una producción de recomendaciones, preguntas e ideas que tienen como objetivo partir de lo aprendido en el análisis para colaborar en el desarrollo de diseños y documentos curriculares más inclusivos.

Y, para los años más actuales, Grimaldi, Broitman y Cobeñas (2021) en uno de sus capítulos mencionan que surge una problemática a raíz de identificar que los estudiantes del profesorado de Matemática suelen llegar a los espacios de prácticas con ideas más próximas a paradigmas homogeneizadores, casi sin considerar la heterogeneidad propia de cualquier grupo humano; por lo que consideran que resulta necesario que la formación inicial “se haga cargo” de las tensiones entre lo que proponen las políticas educativas en torno a la inclusión en el nivel secundario, a través de leyes, documentos curriculares o proyectos específicos, y las condiciones reales del trabajo docente en las instituciones educativas. Generando así un espacio formativo para estudiantes del profesorado, articulando con el momento en que se llevaron a meras prácticas docentes en aulas del nivel secundario con alumnos con y sin discapacidad, mediante un trabajo colaborativo entre docentes del Profesorado de Matemática pertenecientes a dos instituciones de formación de la ciudad de La Plata, y miembros del Grupo de Docentes de la Asociación Azul.

Planteamiento del problema

Según el INEGI (2016), en el país residían para el 2014 aproximadamente 7.1 millones de personas que presentan alguna discapacidad, a pesar de que su inserción sigue siendo limitada, muchas escuelas presentan deficiencias para incluir plenamente a todos los estudiantes ya que no “cuentan con los medios” para ofrecerles la educación que requieren (ANUIES, 2006). Además, los profesores generalmente no cuentan con capacitación sobre métodos, estrategias o materiales para brindarles atención especializada. Todo esto provoca que la educación se vea realmente limitadamente.

Es importante mencionar que la educación inclusiva se constituye como una de las herramientas clave para la disminución de las brechas sociales y el desarrollo económico de los países latinoamericanos, la cual actualmente figura en las agendas de todos los organismos internacionales educativos, pero, lo que es más importante, ha comenzado a ser un valor que se ha intentado asumir por la sociedad. Es por ello que se debe contribuir a la fase inicial de la formación de docentes, desarrollando los principios básicos de la educación inclusiva, como aquella que podría permitir que todos los alumnos y las alumnas encontraran en su centro escolar una respuesta ajustada a su particular forma de aprender.

El interés por el tema deviene de las investigaciones anteriormente mencionadas y particularmente de las dificultades que vienen expresando tanto docentes de educación común como de especial para la planificación y desarrollo de clases en aulas con estudiantes con discapacidad. Los y las docentes de educación especial tienen una formación diferenciada, por tipos de discapacidad y no basada en una perspectiva didáctica, con especificidad por niveles o disciplinas (Cobeñas, 2014); en este caso, matemáticas. Situación similar sucede con los docentes de educación común, ya que estos manifiestan no estar formados para enseñar a alumnos con discapacidad (Cobeñas, 2014; Broitman et al., 2017, 2018).

Se requiere la caracterización del conocimiento del profesor de matemáticas en su formación inicial en relación a la educación inclusiva debido a las escasas investigaciones en relación a esto y a la necesidad de que los programas de estudio generen condiciones para que los profesores

en formación desarrollen las competencias que les permitan incorporar la educación inclusiva en sus prácticas educativas.

Pregunta de investigación

¿Qué conocimientos de educación inclusiva son necesarios para el docente de matemáticas en su formación inicial?

Justificación

A raíz del análisis de legislaciones que promueven la inclusión en instituciones educativas del país, este trabajo pretende brindar al lector una propuesta para el estado de Nayarit que aborde una caracterización del conocimiento necesario para un docente de matemáticas en relación a la educación inclusiva, además de aportar propuestas de procesos desde la formación inicial que aportarán a ello. De la experiencia de esta investigación se puede partir para su aplicación a las diferentes licenciaturas formadoras de docentes de educación secundaria, así como para el resto de niveles, ya sea en educación básica, media superior o superior, todo en relación al área de las matemáticas.

Así también, se estará apoyando a los docentes, proporcionándoles conocimientos específicos necesarios para la enseñanza de Matemáticas. Es decir, esta investigación permitirá dotar al profesor de esa caracterización del conocimiento necesario para aplicarlo en sus clases de matemáticas. Finalmente, se considera contribuir a incrementar el interés por el tema de inclusión educativa y su relación con el conocimiento matemático, esto con el fin de contar con los medios y la información para perfeccionar gradualmente la educación que se ofrece, contribuyendo a una verdadera inclusión.

Objetivo general

Caracterizar el conocimiento del profesor de matemáticas en su formación inicial en relación a la educación inclusiva.

Objetivos particulares

- Identificar el conocimiento que posee un docente de matemáticas en relación a la educación inclusiva poco antes de culminar su formación.
- Observar cómo el profesor conceptualiza y usa ese conocimiento que adquirió en su formación inicial.
- Obtener las carencias y potencialidades de la formación inicial de un docente de matemáticas del estado de Nayarit.
- Generar la propuesta que aporte a la caracterización del conocimiento del profesor de matemáticas en su formación inicial en relación con la educación inclusiva.

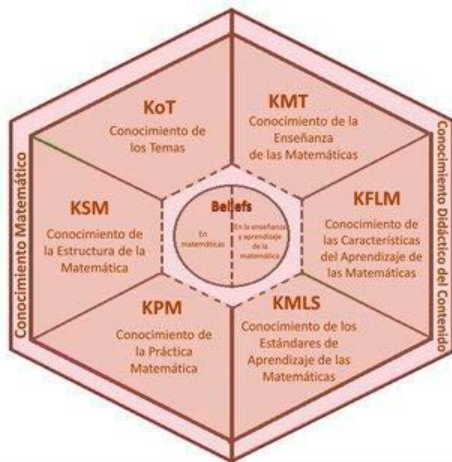
Marco teórico y metodológico

Como marco teórico se hará uso del modelo MTSK (Mathematics Teacher's Specialised Knowledge), el cual tiene el dualismo de ser una propuesta teórica que modela el conocimiento esencial del profesional de matemáticas y como una herramienta metodológica que permite examinar distintas prácticas del profesor de matemáticas a través de sus categorías (Flores, Escudero y Aguilar, 2013). El pionero de este modelo es Shulman (1986, 1987), el cual dice que, para la enseñanza de una materia, el profesor necesita un conocimiento específico, y asociamos esa especificidad a la enseñanza de la misma.

El MTSK considera dos grandes dominios de conocimiento cuya esencia y medios de validación difieren entre sí. Por un lado, considera el conocimiento que tiene el profesor de las matemáticas como disciplina científica en un entorno escolar. En el modelo, se llama a este dominio el MK (Mathematical Knowledge). El otro dominio es el conocimiento de apariencia relacionadas con el contenido matemático como objeto de enseñanza-aprendizaje. Este dominio se llama PCK (Pedagogical Content Knowledge) (Carrillo, et al. 2013., 2013).

Para el presente trabajo se hará uso del dominio PCK, el cual se ilustra en la siguiente figura (Carrillo et al., 2013) junto a sus subdominios que se explican a continuación.

- **KFLM:** razonamiento de los alumnos en determinados contenidos, cuáles son sus dificultades, los aspectos que les resultan más comprensibles, así como cuáles les suelen resultar más y menos atractivos. Este conocimiento puede estar fundamentado en teorías personales del profesor o institucionalizadas.
- **KMT:** modos de presentar el contenido y su potencial para la instrucción, así como el conocimiento de la potencialidad de los recursos y materiales didácticos respecto de la actividad matemática.
- **KMLS:** Recoge el conocimiento del profesor sobre lo que está estipulado que aprenda un estudiante y el nivel de profundidad y manejo con el que se espera que lo aprenda en un determinado momento escolar, así como secuenciaciones del contenido y las razones que lo sustentan. Este conocimiento se puede fundamentar, además de en los documentos curriculares correspondientes, en otros documentos sobre estándares de aprendizaje e investigaciones que aportan recomendaciones al respecto.



Y a su vez, aunado a eso, se tiene pensada la implementación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), cuyo modelo de enseñanza tiene en cuenta la diversidad del alumnado y cuyo objetivo es lograr una inclusión efectiva, minimizando así las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que pudieran existir en el aula. De manera que favorece la

igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Esta metodología tiene como objetivo una inclusión real en el aula, ya que el docente deberá tener en cuenta cómo y en qué formatos se representan los contenidos a los alumnos, de qué forma puede mantener su interés y motivación y valorar cuál es la manera más adecuada para que demuestre lo aprendido.

Además, los principios y pautas del DUA (CAST, 2008) se rigen bajo tres para crear maneras flexibles con las que les permita a cada estudiante progresar de manera individual dentro de un contexto de aula inclusivo:

- Principio 1: Proporcionar múltiples medios de representación.
- Principio 2: Proporcionar múltiples medios de expresión.
- Principio 3: Proporcionar múltiples formas de comprometerse.

Ambos marcos teóricos serán fusionados de tal forma que del MTSK se aporten los conocimientos especializados del profesor de matemáticas y, por el otro lado, los conocimientos sobre educación inclusiva que nos aporta el DUA. De tal forma que se genere con ambos una nueva propuesta de conocimientos que nos permita ver con lo que cuentan los futuros profesores de matemáticas en su formación inicial. Todo lo anterior junto con un tipo de investigación de campo bajo el método y técnicas de entrevista abierta y cuestionarios (Kothari, 2004), bajo un enfoque cualitativo de diseño descriptivo, ya que se busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido al análisis (Hernández Fernández & Baptista, 1997). La muestra a utilizar serán docentes en formación de séptimo semestre de una institución superior normal pública, la única encargada en el estado de Nayarit de formar docentes de matemáticas para secundaria.

Resultados

Los resultados que se esperan obtener para la presente investigación en desarrollo consisten en caracterizar, a partir de la propuesta generada de la fusión de los modelos MTSK y DUA, los conocimientos que presentan docentes de matemáticas en formación del estado de Nayarit en relación a la educación inclusiva aplicada a la enseñanza-aprendizaje de

las matemáticas, de una institución de educación superior formadora de docentes, es decir, la Normal Superior de Nayarit.

Para así, posteriormente, poder generar una propuesta que abone y aporte en su formación inicial docente, además de que aporte procesos que los prepararán previamente a cuando sean docentes en servicio y se encuentren con situaciones de atención a la diversidad en sus aulas.

Conclusiones

En su mayoría se da evidencia de la conformación de los precedentes que guían el desarrollo de la presente investigación en desarrollo, dando muestra de la escasa producción en el territorio mexicano y más en lo que nos es de interés, en el estado de Nayarit. Es importante mencionar que debemos ocuparnos en la atención a la formación de docentes de matemáticas en relación a la educación inclusiva, y no seguir siendo parte del discurso, para que, no sea otro aspecto más de exclusión al acceso a la educación, y es que por la reputación con la que cuenta la asignatura en los estudiantes y los bajos índices sobre desempeño de los estudiantes en relación a la rama, podemos darnos cuenta que las matemáticas son un aspecto que requieren nuestros estudiantes y que mejor que nosotros como docentes desde nuestra formación inicial salgamos preparados didácticamente y más en atención a la diversidad de alumnado que se encuentra en nuestras aulas, porque el hablar de atención a la diversidad no es hablar solo de discapacidad, si no, que también estaremos excluyendo a estudiantes en condiciones lingüísticas, económicas, cognitivas, físicas, etcétera.

Por lo que, con los resultados esperados para el presente proyecto, se aporta a la búsqueda y caracterización del conocimiento matemático inclusivo necesario para un profesor en su formación inicial, para que se muestre competente ante los desafíos que presentará en su práctica en relación a la didáctica necesaria para generar estrategias diversificadas que generen la inclusión en el aula y la enseñanza del contenido matemático.

Referencias

- Aldana, E., Gutiérrez, H., y Wagner, G. (2018). Formación de profesores para una educación matemática en y para la diversidad. *Sophia*, 14(1), 65–74. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.823>
- Castro, C. y Torres, E. (2017). La educación matemática inclusiva: una experiencia en la formación de estudiantes para profesor. *Infancias Imágenes*, 16(2), 295–304. <https://doi.org/10.14483/16579089.9953>
- Cobeñas, P. (2020). La mirada sobre la enseñanza de la Matemática a alumnos con discapacidad desde la producción curricular bonaerense: Un análisis desde la Educación Inclusiva. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1962/te.1962.pdf>
- Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I., y Escobar, M. (2021). Orientaciones didácticas para la enseñanza de la Matemática: un análisis de documentos y diseños curriculares bonaerenses desde la perspectiva de Educación Inclusiva. *En La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad* (1.a ed., pp. 450–510). EDULP. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4599/pm.4599.pdf>
- Da Silva, S. D. C. R. (2018). La inclusión en la formación inicial de profesores de matemáticas. *Redalyc*, 40(3). <https://www.redalyc.org/journal/3033/303357581003/html/>
- Kú, D., López, J., & Carrillo, C. (2021). *La formación de profesores de matemáticas en el nivel básico en torno a la educación inclusiva en México* (1). No disponible.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior –ANUIES-. (2006). *Manual para la Integración de personas con Discapacidad a las Instituciones de Educación Superior*. Secretaría de Educación Pública, SEP.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía -INEGI-. (2016). *La discapacidad en México, datos al 2014*. Recuperado en mayo de 2019, de <https://www.inegi.org.mx/>

Capítulo **23**

Violencias escolares y creencias religiosas en México

*Eunice Zuleika Báez Aguilera
Norma Gutiérrez Hernández*

<https://doi.org/10.61728/AE20253653>



Introducción

Se puede entender a las violencias como actos que atentan contra la integridad física, social o emocional de las personas (Cobo y Tello, 2008). Para González (2011) se dividen en tres tipologías: autoinflingida, refiriéndose al acto de violentarse a uno o una misma; interpersonal, dividida, a su vez en: familiar o de pareja, y comunitaria; y colectiva, subdividida en social, política y económica.

La relevancia que tienen las violencias escolares en la sociedad actual, sobre todo en México, se debe al incremento de casos en las aulas en los últimos años, esto sin tomar en cuenta los que no son denunciados. México tiene el primer lugar en violencias escolares, en la modalidad de bullying, con más de 180,000 casos registrados, donde siete de cada diez niñas y niños son víctimas de este fenómeno (Organización no Gubernamental (ONG) Bullying sin Fronteras, 2022). Aunque las violencias escolares, a la fecha, constituyen un problema grave para el país, no existen estudios estadísticos que desglosen la magnitud del problema en la República, demostrando que no hay una conciencia real de lo urgente que es darle solución.

México es mencionado también como el país donde más jóvenes mueren de forma violenta (Cuevas, Pesci, Zepeda y Sánchez, 2018) y, lamentablemente, se dice que es también donde cada vez son más los casos de suicidio por bullying:

La tasa de suicidios en niñas, niños, adolescentes y jóvenes, entre los 10 y 24 años, se ha incrementado proporcionalmente a ¡más del doble! y hoy en día registran la tasa más alta entre la población. Las causas del suicidio son varias, pero todas están asociadas a problemas de salud mental, acoso escolar y consumo de sustancias, indica el director general del Instituto de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñoz, el Dr. Eduardo Madrigal [...] (en México) 60 % de los suicidios en jóvenes fueron producto del bullying. (Cisneros, 2021, párr. 4.)

Para hablar sobre violencias en las escuelas, hay que considerar que es una situación que no solo tiene que ver con el estudiantado: “Cualquier tipo de acercamiento al problema [...] tiene que ser un acercamiento que involucre a toda la comunidad escolar, es decir, que tiene que incluir a los profesores, a los alumnos y también a los padres de familia” (Cobo y Tello, 2008, pp. 136-137). Para entender las violencias escolares, es necesario tomar en cuenta que son fenómenos que involucran a toda la comunidad estudiantil, esto, por la manera en que influyen las y los participantes de la misma en la educación, así como también la sociedad como tal.

Las violencias escolares representan un problema multifactorial y multidireccional, que está sujeto a las violencias del exterior; no se limitan a una estructura física del edificio llamado escuela. Se reconoce como una de las principales causas de las violencias escolares a la normalización de estas, al grado de que quienes las viven las consideran como necesarias y justificables para la educación (Moreno, 2013; Tello, 2005. Citado en Ayala, 2015; CNDH, 2022). Otra de las causantes se atribuye también a los hogares (Quintero, Velázquez y Padilla, 2018); existen varios estudios que enfatizan el hecho de que quienes sufren violencias en casa, las llevan consigo a la escuela (Cobo y Tello, 2008; Tronco y Madrigal, 2013; Gutiérrez, Rodríguez y Román, 2018; CNDH, 2022).

Está también la postura de Cortés (2018), quien señala que las personas no nacen con conductas violentas, sino que se aprenden; esto es lo que hace de las violencias en las escuelas un problema que se magnifica cuando no se trata, puesto que las víctimas de acoso reproducen esa conducta, aunque no formaba parte de su educación en el hogar. Esta idea se fortalece con la postura de Bourdieu (1998), quien afirma que la perpetuación de relaciones de poder patriarcal se da en las escuelas, más que en los hogares; hay que agregar a esto que:

el acoso y la violencia en la escuela encuentran su origen en pautas sociales y de género, así como en factores contextuales y estructurales más amplios [...]. Otros estudios como el de Díaz-Aguado (2005, p. 19) señalan como causas del acoso escolar la exclusión social, la ausencia de límites en el comportamiento de niñas, niños y adolescentes, la exposición constante a la violencia a través de los medios de comunicación, el fácil acceso a la posesión de

armas y la tolerancia de las sociedades a la violencia en general. (CNDH, 2022, 1-3)

Las violencias que están fuera de las aulas son fundamentales, para comprender lo que pasa dentro de las instituciones educativas, debido a que se relacionan y afectan a quienes integran la comunidad escolar. Las distintas manifestaciones de las violencias, no se quedan aisladas en un solo lugar, “la ropa sucia no se lava en casa”, esto se ve reflejado en el momento en que la suciedad de esa ropa se riega en la ajena, dentro de las aulas, porque “Las escuelas, como otras instituciones, están inmersas en entornos conflictivos. Por ello, no resulta sorprendente que algunas formas de violencia social se repliquen en su interior” (Tronco et al., 2013, pp. 25-26).

Las violencias escolares se relacionan con un deseo de dominio en las personas, puesto que “se le puede denominar (a la violencia) como un abuso de poder de múltiples aristas” (Gutiérrez et al., 2018, p. 272); así que esto genera lo que se denomina violencia en cascada”, refiriéndose a la manera en cómo las violencias van descendiendo en jerarquización estructural, como un acto de reproducción: “Si consideramos que el ejercicio de la violencia es un abuso de poder, podemos ejemplificar que un cónyuge puede ejercer violencia contra su pareja, quien a su vez, infringe violencia hacia sus hijos e hijas” (Gutiérrez et al., 2018, pp. 274-275).

La importancia de recalcar a las violencias como una manifestación del abuso de poder, radica en el hecho de que quien quiere ejercer ese dominio, lo hará sobre aquel o aquella que considere débil. En el caso que compete a esta investigación, se trata de las y los integrantes de creencias religiosas que representan minorías. La convicción de pensamiento religioso forma parte de los rasgos pluriculturales que conforman a la comunidad escolar, y ha posibilitado las prácticas de discriminación, tal como se enuncia: “es sobre todo en los lugares en los que se establecieron religiones dominantes, donde se comienzan a distinguir formas específicas de discriminación hacia las religiones o cultos minoritarios” (Blancarte, 2003, p. 279).

Esta información es relevante para entender las violencias escolares y su relación con las creencias religiosas, porque una sociedad que discrimina por religión no está capacitada para la convivencia con las y

los otros, e inevitablemente llevará consigo a las escuelas sus miedos, resentimientos, odios e intolerancias hacia las religiones, y las ejecutará poniéndole el nombre de alguien al desencadenamiento de su agresividad en una persona cristiana, judía, testigo de Jehová, católica, etcétera.

Pluriculturalidad religiosa y discriminación en México

En México se vive esta necesidad de la educación para la sana convivencia; no solo se tiene una amplia riqueza cultural, sino también de pensamientos, pero esto, en lugar de ser benéfico, ocasiona distintos conflictos que se manifiestan como violencias.

Saber con precisión cuántas religiones hay en México es una labor un tanto compleja, esto debido a los nuevos movimientos religiosos, así como a la cantidad de personas que llevan su vida espiritual sin reconocerse como religiones. De la Torre y Gutiérrez (2014) señalan que México es uno de los pocos países que contempla la pregunta de pertenencia religiosa en su censo poblacional desde 1985; aun así, la diversidad se ha desvalorizado en el método de cuestionamiento, puesto que se pregunta a la gente si es católica y, si no, se pide que escriba cuál es su religión. A pesar de que el censo recopila de forma específica el nombre que las personas reconocen de la iglesia a la que pertenecen, las estadísticas clasifican religiones en categorías que las posicionan de forma general; esto provoca que la diversidad de religiones mencionadas por la población quede excluida del reporte expedido por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

Las categorías sobre religión que INEGI (2020) reconoce en los resultados de las encuestas elaboradas, a la fecha, son tres: población católica, no católica y sin religión. Existe también un registro de la misma institución, en el que se muestran las religiones existentes en el país, de acuerdo con lo que contestan las personas encuestadas; aquí se habla de que hay 249 religiones¹ o movimientos religiosos, incluidas las categorías:

¹ Una institución en México tiene un registro sobre los diferentes movimientos religiosos que hay en el país. En el conteo que se lleva, se encuentran solo 36 (Dirección General de Asociaciones Religiosas, 2014). La diferencia radica en que este registro lo hacen las personas que lideran cada religión, a diferencia de INEGI, donde el registro es producto de la investigación de campo.

sin religión o religión no especificada. No se sabe cuántas personas han respondido “religiones no católicas”; INEGI (2020) no lo da a conocer.

La clasificación para el conteo de religiones es quizás porque México durante muchos años ha sido considerado como un país adscrito al catolicismo; después de todo, es el segundo país más católico (Misioneros de Guadalupe, 2021). A pesar de ello, la fuerza de esta religión no es la misma que hace algunos años. Se ha tenido un decrecimiento progresivo, tanto en América Latina como en la República Mexicana: se habla de que entre 1895 y 1910, el 99 % de la población era católica, mientras que, en 2020, se percibe que el porcentaje disminuyó al 77.7 % (Díaz, 2021).

La religión católica es una institución que ha protagonizado el abuso de poder en México en distintas etapas de la historia, al grado de haber sido considerada la única religión permitida en el territorio mexicano desde el virreinato hasta 1860. Pareciera que este tiempo de catolicismo hegemónico es lejano a la actualidad, pero ha dejado huellas que han sido difíciles de borrar; la muestra es que más del 40 % de la población aprueba los prejuicios religiosos (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación ([CONAPRED], 2017), y que 8 de cada 10 personas en México son católicas. El tercio restante representa a las minorías que, se dice, han enfrentado diversas barreras en el ejercicio de sus derechos a causa de su religión, y uno de los entornos, en especial, donde se enuncian actos de discriminación religiosa es en las escuelas (CONAPRED, 2010).²

La Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS) (2017) señala que más del 50 % de la población mexicana ha sido discriminada por su religión; además, las creencias religiosas se presentan como el segundo motivo por el que más se discrimina en México (CONAPRED, 2017). La mayoría de las personas que han sufrido este tipo de violencias tienen entre 12 y 17 años, donde 8 de cada 10 NNA señalan que sus derechos no han sido respetados por sus creencias religiosas (CONAPRED, 2010).

El menosprecio y la hostilidad social entre la diversidad religiosa es un suceso que se ha desencadenado con el tiempo en México y que se

² Se muestra la información de la encuesta que se levantó en el 2010, porque la del 2016 no contempla especificaciones sobre la discriminación por creencias religiosas, como la medición de violación de derechos por edad y estado de la República.

intensifica, porque pareciera normal violentar a la otredad. Es necesario frenar la intolerancia religiosa, sobre todo en las escuelas, pues la educación es una de las bases de la conducta social y, al parecer, aún en ellas se discrimina por religión, como se presenta en el siguiente apartado.

Educación, creencias religiosas y violencias

Para que una sociedad pluricultural pueda regirse en el respeto y en una cultura de paz, es necesario que las personas sean educadas con una visión basada en estos valores, para que con el tiempo las relaciones caracterizadas por el conflicto, la desaprobación y el rechazo desaparezcan y, con ellas, las consecuencias del ejercicio de cualquier tipo de violencias. Así, no es de extrañarse que el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) (2022) marque que la educación debe ser inclusiva, basada en valores que fomenten la aceptación de las y los otros, así como la sana convivencia; esto está más marcado en los últimos años, dentro de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (Diario Oficial de la Federación ([DOF], 2019).

En ocasiones, se ha responsabilizado de la educación en todos los aspectos a las escuelas; no obstante, es necesario tomar en cuenta que los hogares tienen un papel fundamental en la formación de las personas. Por ello, Cuevas et al. (2018), en uno de sus estudios sobre violencias escolares, invitan a las familias a apoyar a las y los docentes con la educación de sus hijos e hijas. Infortunadamente, la situación real dista mucho de solucionarse con dejar a padres, madres, tutores y tutoras la formación en valores, cuando muchas de las veces son quienes carecen de los mismos. No es que las personas adultas en las familias no les hayan enseñado a respetar, aceptar la otredad, a dominar emociones sin caer en las violencias a sus hijos e hijas; la respuesta está en que ni siquiera ellos y ellas han caído en la cuenta de que su comportamiento y forma de pensar es incorrecta. Se ha transformado en una violencia en cascada, tal como lo menciona Gutiérrez et al. (2018), la cual es producto de la normalización.

A la fecha, tristemente, tener un título universitario no garantiza la calidad humana e, incluso, se habla de que en México la educación su-

perior necesita subsanar sus prácticas en todos los aspectos; el motivo es que menos de la mitad del alumnado en este nivel está siendo instruido con programas evaluados y/o acreditados por organismos externos, que garanticen que se cumple con el nivel que se espera por la normatividad (Gutiérrez, 2021). La empatía, la comprensión y el amor se han perdido, en un mundo que se rige por las competencias; si esto pasa con la sociedad, no se puede esperar que la educación inclusiva y el respeto comiencen en los hogares, cuando cada uno de ellos tiene una historia de vida:

(Hay) una crisis de valores como una realidad presente en el ámbito personal, social, ambiental, familiar y educativo, generalmente asociada a la preferencia o inclinación de determinadas conductas. [...] Los valores en el sistema educativo apuntan a ser una de las mejores opciones de reivindicación contra la violencia [...] la importancia de la educación y los valores radica en contrarrestar los problemas de violencia escolar o bullying que amenazan a los niños y las niñas, y que gradualmente permitan minimizar esta crisis a través de una formación o aprendizaje valoral. (Carrasco, 2014, pp. 55-56)

Por esta situación, para las y los docentes, es necesario que tengan presente que su labor es complementaria a las carencias de los hogares, a su vez, las autoridades educativas tienen la encomienda de supervisar, que quienes están frente a grupo sean partícipes de la educación en valores, puesto que infortunadamente, el profesorado es pionero en el ejemplificar con sus actos el rechazo a la cultura de paz;³ por ello, la importancia de que se involucre a toda la comunidad escolar.

Cuando se trata de creencias religiosas y de esta crisis en valores, quizás sea necesario considerar que las religiones cada vez van perdiendo

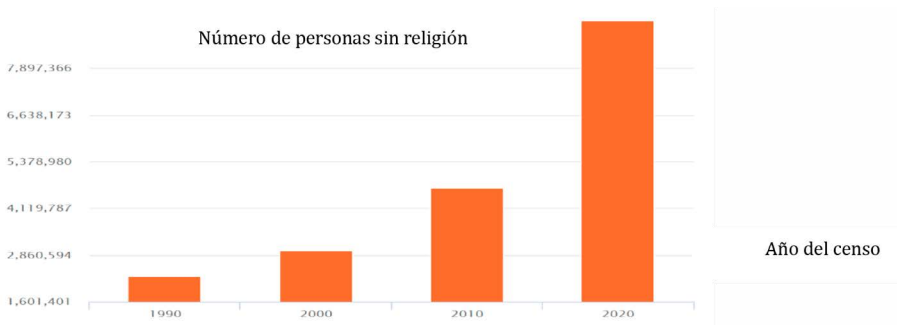
³ Esto es abordado a detalle por Gutiérrez y Buitrago-Velandia (2019), quienes tratan la importancia de las habilidades sociemocionales en las y los docentes, debido a que inciden en la gestión de ambientes escolares de paz. Las autoras enfatizan en el hecho de que quienes están frente a grupo, son ejes centrales de la educación por lo cual se debe cuidar el ejemplo que se da al estudiantado. Cabe señalar que la forma en que se relaciona el profesorado entre sí y con sus alumnos es una muestra total la educación que se proporciona sobre convivencia escolar.

más vigencia ante la sociedad, lo cual las desvaloriza ante los ojos del ser humano:

Los valores, aún (sic) cuando debieran ser personales, se construyen desde el entorno social, influenciados por factores externos en diferentes proporciones; estudios indican que actualmente los medios de comunicación modifican en 43 % las apreciaciones del individuo, le sigue el sistema educativo en un 20 %, la familia en un 18 %, el medio ambiente 14% y en menor peso la religión en un 5 %. (Carrasco, 2014, p. 55)

Con esta información, se muestra que aquellas personas, cuyos valores vienen desde la religión se manifiestan escasas y, esto, se ha visto reflejado en las estadísticas de INEGI, en las que, cada vez son más las personas que afirman no tener ninguna religión.

Figura 1. *Personas de 5 años o más sin religión en México*



Fuente: elaboración propia a partir de INEGI, 2020.

A partir de esta desvalorización de las religiones, se puede desprender de forma social un rechazo hacia quienes son abiertamente personas religiosas. Magallanes, Román y Gutiérrez (2018) hablan de cómo los rasgos que forjan la identidad de las y los integrantes de la comunidad escolar, tales como la religión, construyen el pretexto para el ejercicio de violencias:

Los pensamientos y opiniones, sentimientos y emociones, acciones y comportamientos propician la convergencia de particularidades que caracterizan a un colectivo social. [...] Con estos aspectos intrasubjetivos se estructuran los lazos de pertenencia o cohesión como la nacionalidad, el posicionamiento político, los consumos culturales, la religión, las preferencias sexuales, la etnia o las prácticas deportivas, entre otros, que a la vez propician los mecanismos y prácticas de exclusión discriminatorias negativas que se traducen en situaciones en las que los sujetos se constituyen en objeto de un trato diferente, es decir en violencia real y simbólica. (Magallanes et al., 2018, p. 181.)

El ejercicio de las violencias en las escuelas es marcado por un contexto, donde habita una proporción de personas minoritarias que representan lo diferente. La convivencia de la pluriculturalidad ha ocasionado lo que Van Dijk (2001) llama choque de mundos, refiriéndose al momento en que los pensamientos influenciados por distintos discursos de poder chocan entre sí.

Se incluye como otra motivación de violencias escolares por creencias religiosas el uso que se ha hecho del concepto de la educación laica. Blancarte (2008) habla de la malversación que se ha hecho sobre lo laico, dándole el nombre de “laicismo”: “Es un régimen de persecución anticlerical que atenta contra las libertades religiosas” (Blancarte, 2008, p. 139). En contraste con lo que el autor distingue como “laicidad”, que refiere al concepto correcto sobre un sistema laico, que “es un régimen de convivencia diseñado para el respeto de la libertad de conciencia, en el marco de una sociedad crecientemente plural, o que reconoce una diversidad existente” (Blancarte, 2008, p. 140).

La ejecución del “laicismo” de Blancarte (2008) en la práctica educativa representa un sistema de persecución y discriminación por un sistema rígido que ataca y está en contra del pensamiento religioso, lo cual se traduce en prácticas educativas que se contemplan a continuación.

Comunidad escolar y violencias por creencias religiosas

La CNDH (2022) distingue que las personas que se ven involucradas en las violencias escolares son:

- Las personas o grupos que ejercen violencia en las escuelas: incluye NNA, docentes, autoridades escolares, personal administrativo, de servicios, padres, madres, tutores o tutoras.
- Personas agraviadas por las violencias externas a la escuela: Integran-tes de la comunidad educativa, ya sea personas adultas o menores de edad.
- Responsables de la prevención, atención y seguimiento de las vio-lencias escolares: autoridades educativas, instancias competentes en la protección de NNA y autoridades de los tres poderes: ejecutivo, legislativo y judicial.

Dentro del grupo número 1 están las dinámicas de violencias de tipo bullying, mobbing;⁴ las asimétricas entre docentes, personal adminis-trativo, directivo y adolescentes, además de su presentación en sentido inverso; y las relaciones de familia que, al ser violentas se transmiten dentro de las escuelas.

El grupo 2 incluye a las personas mencionadas en el grupo 1, pero la diferencia está en que se refieren a las violencias del exterior de la escuela, que afectan a la comunidad educativa. Un ejemplo de esto son situaciones de inseguridad que se encuentran en los alrededores de la institución, como la venta de drogas, secuestros, presencia de enfrenta-mientos de la delincuencia organizada, etc., que amenazan la seguridad en las aulas y de quienes asisten a ellas.

El grupo 3 se refiere a situaciones de revictimización; en ellas, las personas encargadas de cuidar que se respeten los derechos humanos en las escuelas no hacen nada para contrarrestar situaciones de violencias y, tampoco atienden las denuncias y quejas presentadas por los diferentes acosos que se dan en las instituciones educativas.

Los cambios del sistema político y educativo en México han sido motivo de que se violente dentro de las escuelas y fuera de ellas por religión. Tras el inicio de la separación Estado-Iglesia, los inicios de la educación laica, marcaron un periodo de persecución al adoctrinamiento religioso, una de las medidas que se implementaron fue la prohibición a

⁴ Es el acoso o relación violenta hacia una persona en su ambiente de trabajo, en este caso se habla de quienes laboran dentro de las escuelas.

cualquier persona religiosa de la dirección escolar, cabe señalar que se les prohibió también el ejercicio de la docencia, tanto en el ámbito público como privado (Pérez, 2012). La reforma del artículo 3° de 1946 a la que se atribuye el sistema educativo laico como se conoce hoy, derogó estas limitaciones de la educación privada, por ello, existen colegios católicos, unos cuantos cristianos (Redacción, 2020), así como la posibilidad de que las sectas introduzcan su propio sistema educativo a sus congregantes (Masferrer, 2000).

La Ley General de Educación (LGE) (2019) posee vacíos que regulen estas situaciones, que atentan contra la dignidad de las y los docentes. La mayoría de las situaciones de discriminación de las que el profesorado ha sido víctima es de despidos o abstinencia en la contratación a creyentes de minorías religiosas en colegios católicos (Blancarte, 2003) y despidos por argumentar que la no participación en actos cívicos es una falta al deber laboral en las escuelas (Martínez-Torrón, 2000). Habrá que añadir el hecho de que las actividades escolares no están pensadas en la diversidad de ideas religiosas de la comunidad escolar mexicana; por ello se perpetúa, obliga o incentiva la participación en actividades que algunas religiones consideran ofensivas, como la celebración de Día de Muertos, Navidad, cumpleaños y la organización de bailables o tablas rítmicas.

El uso de estas actividades en las aulas atenta contra la libertad religiosa progresiva de las y los educandos, quienes se identifican a veces con el credo enseñado por sus padres y madres, o bien piden al profesorado abogar por que su familia les permita integrarse a lo que hace la mayoría. Esta situación polémica convierte a las escuelas en un campo de batalla entre el respeto a los derechos humanos y la “integración escolar”.

Las situaciones que giran en torno a la participación en actividades escolares excluyentes o en actos cívicos han sido llevadas ante la corte en México, principalmente por Testigos de Jehová (Martínez-Torrón, 2000). Hasta ahora se ha defendido la integridad de la niñez, pero el profesorado no, aún hace falta que se proteja la libertad religiosa en los empleos, sobre todo en los que tienen que ver con las escuelas, pues las medidas de exclusión y discriminación religiosa ejercida hacia el profesorado inciden como ejemplos a seguir por el alumnado, vulnerando así, la educación en una convivencia sana. La falta de atención a estos

sucesos que afectan la educación inclusiva, enajenando al alumnado de la convivencia con la pluralidad religiosa, son una muestra de las violencias escolares marcadas en el grupo 3.

La mayoría de las situaciones que se enfocan en esta modalidad de violencias se centran en la negligencia de quienes están en puestos de toma de decisiones para intervenir en la educación en el respeto a la religión y las limitaciones que tienen estas instituciones en el ejercicio de la libertad religiosa, lo cual marcaría la diferencia entre violentar por prejuicio e intervenir ante el abuso de poder religioso y la propiciación del fanatismo.

En el grupo 2, con referencia a la discriminación religiosa, solo hay que decir que en México hay lugares donde se expulsan o excluyen personas por pertenecer a una minoría religiosa (Blancarte, 2008), familias enteras se desintegran y desconocen a sus hijos e hijas por adoptar una nueva religión (González, 2000); la gente es apedreada o víctima de linchamiento en comunidades por pertenecer al protestantismo (Sandoval, 2006), se niegan permisos de expresión de libertad de culto por no ser de la iglesia católica, de manera intencionada (Blancarte, 2003), y se usan motes despectivos en las mujeres, cuya religión les marca una vestimenta basada en el uso de vestidos y faldas largas, como: “nahualones, húngaros y gitanos” (De la Torre, 2000, p. 273). Esto es solo un poco de las situaciones de violencia por religión en el país; además, se encuentra que:

De acuerdo con la Dirección General de Asuntos Religiosos de la Secretaría de Gobernación, las conductas más frecuentes en materia de intolerancia religiosa son: el hostigamiento por profesar creencias religiosas diferentes a las del grupo mayoritario de la comunidad; la imposición de cooperaciones, trabajos y cargos para las festividades religiosas de otra Iglesia distinta a la suya; la oposición a las construcción de templos de otro credo; la suspensión de servicios públicos, como agua y panteón; la retención de cheques del Programa Progresá; la privación de derechos agrarios; la expulsión de la comunidad; la privación ilegal de la libertad; así como algunos casos en que se ha llevado inclusive a causar lesiones diversas a los miembros de otros cultos. (Blancarte, 2008, pp. 49-50)

Conclusiones

Como conclusión, hay aún mucho que decir sobre las violencias por creencias religiosas, se ha abordado el tema como una pincelada general acerca de cómo se discrimina por religión en México dentro de las escuelas. Estos lugares que, según el marco legal, son templos de la educación inclusiva y del fomento a la sana convivencia, pero cuya realidad es otra.

La educación laica se ha malinterpretado, al grado de convertirse en un sistema de exclusión a las minorías religiosas en México, es necesario concientizar a la comunidad estudiantil para que se integre la cultura de paz y la sana convivencia, por medio de lo cual se deconstruyan las prácticas de intolerancia religiosa en las escuelas; así como todas las formas de violencias escolares.

Referencias

- Ayala, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. Ra Ximhai: *Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible*, Vol. 11, Núm. 4, pp. 493-509. Recuperado el 29 de agosto de 2022, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7915494>
- Blancarte, R. (2003). Discriminación por motivos religiosos y Estado laico: elementos para una discusión. *Estudios Sociológicos*, Vol. XXI, Núm. 2, pp.279-307. Recuperado el 15 de octubre de 2022, de: <https://www.redalyc.org/pdf/598/59806202.pdf>
- Blancarte, R. (2008). Laicidad y laicismo en América Latina. *Estudios Sociológicos*, Vol. XXVI, Núm. 76, pp. 139-164. Recuperado el 15 de octubre de 2022, de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0,5&q=roberto+blancarte
- Bordieu, P. (1998). La dominación masculina. Anagrama.
- Cisneros, N. (2021, diciembre, 9). *Suicidios por acoso escolar: el legado de Eli Fritchley*. Recuperado de: <https://www.fundacionenmovimiento.org.mx/blog/articulos/1109-suicidios-por-acoso-escolar-el-legado-de-eli-fritchley> Fecha de consulta: 10 de febrero de 2023.
- Carrasco, E. & Carro, A. (2018). Capítulo 2 Referentes Teórico conceptuales. En Carrasco, E. & Carro, A., *Educación, violencia y género. Una mirada a la experiencia desde la convivencia en las escuelas*,

- pp. 49-70. México: Gedisa-Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2022). *Conceptos de acoso escolar, violencia escolar y en la escuela*. Recuperado de: https://cursos3.cndh.org.mx/pluginfile.php/46537/mod_resource/content/5/m2_t1_acoso_violencia.pdf Fecha de consulta: 4 de noviembre de 2022.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2022). *Conceptos, actores, orígenes, manifestaciones y atención de los fenómenos de acoso escolar, violencia escolar y en la escuela: Causas de origen*. Recuperado de: https://cursos3.cndh.org.mx/pluginfile.php/46540/mod_resource/content/4/m2_t3_acoso_violencia.pdf Fecha de consulta: 4 de noviembre de 2022.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2022). *La violencia contra niñas, niños y adolescentes*. Recuperado de: https://cursos3.cndh.org.mx/pluginfile.php/46526/mod_resource/content/9/m1_t4_acoso_violencia_correcciones.pdf Fecha de consulta: 4 de noviembre de 2022.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2022). *Personas que intervienen y manifestaciones*. Recuperado de: https://cursos3.cndh.org.mx/pluginfile.php/46539/mod_resource/content/4/m2_t2_acoso_violencia.pdf Fecha de consulta: 4 de noviembre de 2022.
- Cobo, P. & Tello, R. (2008). *Bullying en México: Conducta violenta en niños y adolescentes*. Lectorum.
- Consejo Nacional para prevenir la Discriminación (CONAPRED). (2010). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS)*. Recuperado de: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf Fecha de consulta: 3 de noviembre de 2022.
- Consejo Nacional para prevenir la Discriminación (CONAPRED). (2017). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS)*. Recuperado de: ENCUESTA NACIONAL SOBRE DISCRIMINACIÓN 2017 (inegi.gob.mx) Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2022.
- Consejo Nacional para prevenir la Discriminación (CONAPRED). (2010). *Discriminación por religión*. Recuperado de: <https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Ficha%20Religiones%20%20%281%29.pdf> Fecha de consulta: 28 de octubre de 2022.
- Cortés, A. (2018). Violencia en niños, niñas y adolescentes. *Revista Cu-*

- bana de Medicina General Integral*, Vol. 34, Núm. 4, pp. 137-148. Recuperado el 1 de enero de 2023, de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubmedgenint/cmi-2018/cmi184o.pdf>
- Cuevas, L., Pesci, A., Zepeda, J. & Sánchez, F. (2018). La violencia escolar o bullying: Presencia, modalidades e impacto en los adolescentes de Zacatecas. *Revista de Investigaciones Sociales*, Vol. 4, Núm. 2, pp. 15-27. Recuperado el 29 de agosto de 2022, de: https://www.ecorfan.org/republicofnicaragua/researchjournal/investigacionessociales/journal/vol4num12/Revista_de_Investigaciones_Sociales_V4_N12_3.pdf
- De la Torre, R. (2000). Una iglesia mexicana con proyección internacional: La Luz del Mundo. En Masferrer, E. (Comp.). *Sectas o iglesias: viejos o nuevos movimientos religiosos*, (pp. 261-281). Plaza y Valdés Editores.
- Díaz, A. (2021, febrero,1). *¿Qué nos dice el censo 2020 sobre religión en México?* Recuperado de: <https://datos.nexos.com.mx/que-nos-dice-el-censo-2020-sobre-religion-en-mexico/> Fecha de consulta: 8 de febrero de 2023.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). *Ley General de la Educación*. Presidencia de la República.
- González, F. (2000). Los motivos de La Luz del Mundo: Una institución total que muestra algunas fisuras. En Masferrer, E. (Coord.), *Sectas o iglesias viejos o nuevos movimientos religiosos*, (pp. 283-300). Colombia: Plaza y Valdés editores.
- González, R. (2011). *La violencia escolar una historia del presente*. México: UPN.
- Gutiérrez, A. & Butriago-Velandia. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Práxis & Saber*, Vol. 10, Núm. 4, pp. 167-192. Recuperado el 20 de marzo de 2023, de: <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v10n24/216-0159-prasa-10-24-167.pdf>
- Gutiérrez, N., Rodríguez, J., & Román, Á. (2018). Violencia en los contextos escolares: una reflexión necesaria para la calidad educativa. En Ibarra, R. (Coords.), Arizmendi, L. (Coords.), Ibarra, R. (Coords.) & Hernández, J. (Coords.), *La obra perdurable de Marx. A 200 años de su natalicio*, (pp. 272-284). México: UAZ.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Religión*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/temas/religion/> Fecha de consulta: 14 de febrero de 2023.
- Magallanes, M., Román, A. & Gutiérrez, N. (2018). La otredad en la escuela: violencia y gestión de la convivencia escolar. En Ibarra, R. (Coords.), Arizmendi, L. (Coords.), Ibarra, R. (Coords.) & Hernández, J. (Coords.), *La obra perdurable de Marx. A 200 años de su natalicio*, (pp. 180-193). México: UAZ.
- Martínez-Torrón, J. (2000). Los Testigos de Jehová y la cuestión de los Honores a la Bandera en México. *Gaceta de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos*, Núm. 117, pp. 7-101. Recuperado el 15 de octubre de 2022, de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/56234/1/OC%20Bandera%20Mexico%202000%20-%20version%20pdf%20Gaceta%20abril%202000.pdf>
- Masferrer, E. (2000). *Sectas o Iglesias, viejos o nuevos movimientos religiosos*. Plaza y Valdés Editores
- Misioneros de Guadalupe. (2021, abril, 7). *México segundo país con mayor número de católicos en el mundo*. Recuperado de: <https://misionerosdeguadalupe.org/mexico-segundo-pais/> Fecha de consulta: 15 de febrero de 2022.
- Moreno, M. (2013). El bullying o violencia escolar en México, el reto de la educación básica actual: reflexión y prospectiva. En Vergara, M. (Coord.) & Calderón, R. (Coord.). *Cultura y generación de conocimiento en América Latina*, (pp. 159-178). México: UNIVA.
- Organización no Gubernamental (ONG) Bullying sin Fronteras. (2021). *Bullying: México, estadísticas de acoso escolar 2020/2021: 180.000 casos graves*. Recuperado de: BULLYING. MÉXICO. Estadísticas de Acoso Escolar 2020/2021. 180.000 CASOS GRAVES. (bullying-sinfronteras.blogspot.com) Fecha de consulta: 3 de marzo de 2023.
- Pérez, S. (2012). Educación laica en el sistema educativo mexicano: entre la omisión, la ambigüedad y el conflicto. *Páginas de educación*, Vol. 5, Núm. 1, pp. 79-95. Recuperada el 5 de noviembre del 2022, de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682012000100005
- Quintero, M., Velázquez, E., & Padilla, S. (2018). Violencia escolar. En Quintero, M., Velázquez, E., & Padilla, S. *De la violencia de género*

a la educación de la equidad social, (pp.41-53). Porrúa.

- Sandoval, E. (2006). La diversidad religiosa y los estudios para la paz. *Ra Ximhai: Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible*, Vol. 2, Núm. 1, (pp. 27-44). Recuperado el 4 de febrero del 2023, de: <http://www.uaim.edu.mx/webraximhai/Ej-04articulos-PDF/03%202006.pdf>
- Tronco, J. & Madrigal, A. (2013). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Trabajo Social UNAM*, Núm. 4, pp. 9-27. Recuperado el 29 de agosto de 2022, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6942102>
- Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, Vol. 1, Núm. 1, (pp. 69-81). Recuperada el 26 de febrero de 2022, de: <http://discursos.org/oldarticles/Algunos%20principios%20de%20una%20teor%EDa%20del%20contexto.pdf>

Capítulo 24

Modificaciones en el coeficiente emocional de niñas y niños de cuarto grado de primaria en Zacatecas a través de un programa teórico-práctico multidisciplinar de historia del arte

Ana Saryvi Riva Palacio Villagrana

Laura Rangel Bernal

Irma Faviola Castillo Ruíz

<https://doi.org/10.61728/AE20253660>



Problemática

La educación artística ha atravesado diferentes enfoques a lo largo del último siglo y de las últimas décadas. Posterior a la Revolución Mexicana, en la construcción del nuevo modelo de nación, la educación artística tuvo un papel trascendental para la transformación de la población y como un agente de emancipación y justicia social para las clases menos privilegiadas. Sin embargo, debido a la falta de recursos económicos, humanos y de infraestructura, los objetivos planteados para la educación artística en el país fueron mermando paulatinamente. Se abandonó la concepción de que las disciplinas artísticas podían proporcionar a los individuos herramientas intelectuales, emocionales y sociales para convertirse en una materia con el objetivo de favorecer el desarrollo de la motricidad fina a través de la elaboración de manualidades.

En la década de 1990, la materia se transformó en una asignatura de apreciación artística, principalmente orientada a la valoración del patrimonio histórico cultural nacional, y fue a partir de la reforma educativa realizada en 2011 que la educación artística tuvo un lugar trascendental dentro del currículo como una herramienta para el desarrollo humano. Desafortunadamente, aunque en la última década los proyectos más recientes, como el de la Nueva Escuela Mexicana, tienen altas expectativas en los efectos que puede tener en el estudiantado, la brecha existente entre lo planteado en los planes de estudio oficiales y la realidad educativa es grande. Algunas de las principales problemáticas detectadas son: planes y programas muy ambiciosos y poco vinculados a la realidad social y educativa mexicana, un currículo real divergente de lo planteado en los planes y programas, falta de formación adecuada para las y los docentes, precarización del trabajo de las y los docentes, falta de recursos educativos y, finalmente, las metodologías de enseñanza y evaluación utilizadas (Giraldez y Palacios, 2014).

La relación que existen entre el arte y la educación es compleja existen tres enfoques principales, en primer lugar una educación disciplinar con

fines profesionalizantes que queda descartada de esta investigación, por otro lado la educación artística puede presentarse como parte del currículo con el objetivo de proporcionar al alumnado conocimientos teóricos y prácticos relacionados con las artes pero que fuera de las prácticas artísticas no se vinculan de forma directa con su vida cotidiana, y finalmente un enfoque en el que los conocimientos y habilidades artísticas tiene como finalidad incidir en el desarrollo personal y social del alumnado, es decir proporcionar herramientas para mejorar su calidad de vida. Es en este último que se inscriben los currículos oficiales actuales en México, que, sin embargo, en muchas ocasiones, por las problemáticas mencionadas, no es posible lograr.

La historia del arte plantea una alternativa que, además de permitir sistematizar y organizar los contenidos de una forma muy accesible, al retomar las preguntas que se han planteada a lo largo de la historia, los grupos sociales y los movimientos artísticos respecto del desarrollo de los individuos y las sociedades es posible profundizar en los procesos de crecimiento personal del alumnado y abordar temas complejos de forma lúdica y accesible. Para la educación emocional durante la infancia, además de los contenidos conceptuales es trascendental que se integre de forma práctica y recurrente las prácticas artísticas, ya que presentan diferentes aspectos que favorecen el trabajo emocional, como el carácter simbólico, la proyección y el distanciamiento. De forma adicional a las problemáticas generalizadas, la institución donde se realiza la intervención se encuentra ubicada en una zona de alta marginación, con altos índices de pobreza, abandono y orfandad relacionados con los altos niveles de violencia de la zona.

Objetivos

El programa pretende proporcionar una alternativa a las problemáticas de amplitud de los programas, falta de recursos educativos y formación docente al ser una estructura para la investigación y diseño de actividades incidir de forma indirecta en las habilidades de inteligencia emocional del alumnado. El objetivo general de la intervención educativa fue diseñar, implementar y evaluar un programa teórico-práctico multidisciplinar de

historia del arte que favorezca el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado de la escuela primaria pública “Francisco Villa” en Zacatecas y propicie la adquisición de conocimientos y habilidades estético-artísticas significativas. Los objetivos específicos fueron los siguientes:

- Analizar los modelos de inteligencia emocional y cómo las prácticas artísticas pueden incidir de forma positiva durante la infancia.
- Hacer una revisión de los antecedentes y el contexto contemporáneo social y pedagógico de la educación artística en México.
- Diseñar un programa teórico-práctico multidisciplinar de historia del arte y analizar el impacto de su implementación en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado de cuarto grado de la escuela primaria “Francisco Villa” de Zacatecas.

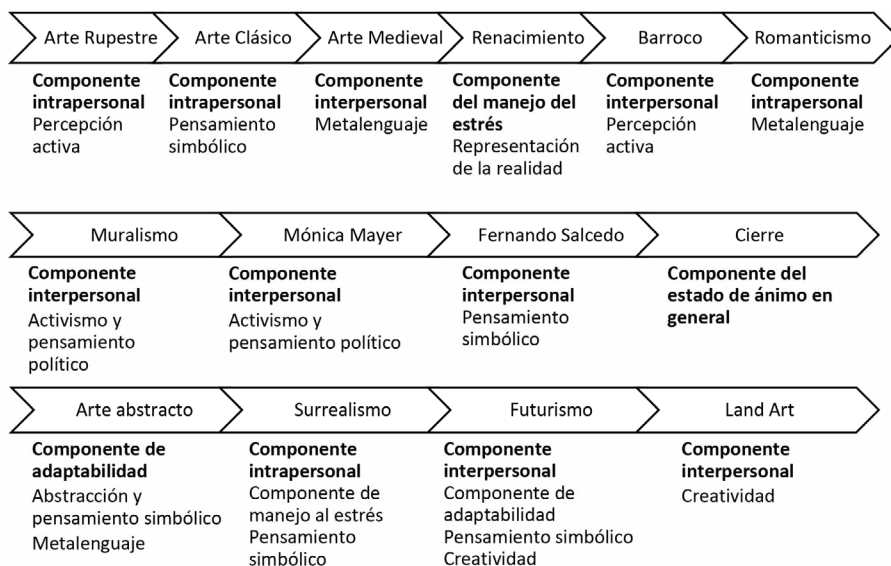
Metodología

El diseño de la intervención tomó en cuenta los planteamientos del programa de Artes de los Aprendizajes Esperados (2017) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (2020), para garantizar la posibilidad de continuidad del proyecto una vez realizada la transición educativa entre ambas reformas. Se tuvo un enfoque teórico, práctico y multidisciplinar, utilizando como referencia también los postulados de Eisner, que propone que la educación artística infantil debe incluir aspectos complejos de observación y crítica, para culminar con procesos creativos conscientes. Se observó que en el plantel se carecía de metodologías apropiadas para la asignatura y en ocasiones no se impartía la materia; por tanto, al carecer de los aprendizajes esperados de los grados escolares anteriores, se tomó la decisión de seguir un orden cronológico en la presentación de referencias provenientes de la historia del arte occidental y de la producción nacional y local. En adición a los contenidos estético-artísticos, se buscó desarrollar el coeficiente de inteligencia emocional partiendo del modelo de BarOn, por lo que durante cada una de las sesiones se incluyó de forma implícita uno o dos de los componentes del modelo de inteligencia emocional para trabajarse durante los procesos de producción del alumnado.

El programa de la intervención se dividió en tres bloques. El pri-

mero se conformó de seis módulos que corresponden al arte rupestre, arte clásico, arte medieval, renacimiento, barroco y romanticismo, para abarcar algunos movimientos importantes del arte occidental previo al arte moderno. El segundo módulo correspondió al siglo XX, donde se revisan algunas vanguardias significativas y movimientos del arte contemporáneo; se incluye el arte abstracto, surrealismo, futurismo y land art. Para finalizar, en el último bloque se incluyen referencias del arte nacional y local, igualmente siguiendo un orden cronológico; se incluye el muralismo, Mónica Mayer y Fernando Salcedo. Como actividad de cierre se realizará una exposición con los trabajos del alumnado para permitirles participar de los procesos de producción y gestión culturales.

Figura 1. Distribución de las temáticas, habilidades artístico estéticas y componentes de la inteligencia emocional de la intervención.



Fuente: elaboración propia

La evaluación de la intervención fue mixta: se realizó un diagnóstico de la población con la prueba completa Emotional Quotient Inventory Young Validated (EQi-YV) de BarOn adaptado para Latinoamérica por la Universidad de Lima y se repitió para la obtención de resultados pre-

liminares a la mitad de la intervención. La prueba está dirigida a niñas, niños y adolescentes entre 7 y 18 años, contiene 60 ítems que utilizan una escala de Likert de cuatro puntos distribuidos en siete ámbitos: inteligencia emocional total, interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo general e impresión positiva. dicho proceso se complementó con observaciones cualitativas de las dinámicas de trabajo y los productos realizados por el alumnado.

Resultados

La intervención comenzó el 14 de diciembre de 2022. El grupo consta de 16 alumnas y 14 alumnos; sin embargo, hay un alto grado de inasistencia, y en promedio en las sesiones participan 20 alumnos. En el diagnóstico se encontró que el coeficiente emocional total del grupo se encontraba dentro de los parámetros normales; sin embargo, en los ámbitos por separado y en las pruebas individuales se detectaron puntajes bajos anómalos que, según la prueba, indican problemáticas en el desarrollo emocional del alumnado, como puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla 1. Pautas para interpretar los puntajes estándares del BarOn Inventario de Coeficiente Emocional para Niños y Adolescentes (BarOn ICE: NA).

Rango	Pauta de interpretación
130 y más	Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada
120 a 129	Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada
110 a 119	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada
90 a 109	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio
80 a 89	Capacidad emocional y social baja. Mal desarrollada necesita mejorarse
70 a 79	Capacidad emocional y social muy baja. Necesita mejorarse considerablemente
69 y menos	Capacidad emocional y social atípicas y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo.

Fuente: Ugarriza y Pajares, 2008, p. 8.

El componente de impresión positiva fue donde se detectaron los puntajes más significativos al haber valores de 30 puntos. Dicha problemática se observó durante las clases. En la sesión de Arte Clásico, cuando se

pidió al alumnado que recontara su historia a través de un mito donde integraran sus cualidades “positivas” y “negativas”, hubo mucha resistencia por parte del alumnado, con un gran número de estudiantes que no escribieron nada. Por dicha razón se decidió integrar una sesión extra al respecto para visibilizar y resignificar los elementos de la personalidad del alumnado. Posterior a ello, se repitió la actividad y se obtuvieron resultados muy diferentes. Todas las y los alumnos incluyeron al menos una de las características mencionadas durante el círculo de diálogo, y varios de ellos pudieron integrar los elementos del cuento y concebir a sus personajes como seres integrales con diferentes dimensiones; sin embargo, se observó también que existen alumnos que han sido estereotipados por sus entornos y que el colectivo estudiantil repite dichas caracterizaciones estereotipadas, y se detectó también un importante sesgo de género al caracterizar a las niñas más extrovertidas como “platiconas” y “chismosas” y a los niños con comportamientos similares como “juguetones”. Igualmente, se detectó que los alumnos presentan temores comunes de las prácticas artísticas, como inseguridad y sentimiento de falta de capacidad necesaria.

Durante las sesiones posteriores se observó una participación más activa del colectivo estudiantil paulatinamente, exploraciones con los materiales y el contenido que trascienden las indicaciones del profesorado. Fue significativa la sesión número cinco correspondiente al Renacimiento, en la que se trabajó la técnica de grabado, y se pudo observar que hubo un entusiasmo por participar de todo el colectivo estudiantil. Posterior a un primer acercamiento a la técnica, hubo una adaptación a los resultados que se podían obtener y se realizó un segundo ejercicio que respondía a las limitaciones materiales para comunicar el mensaje de forma más efectiva.

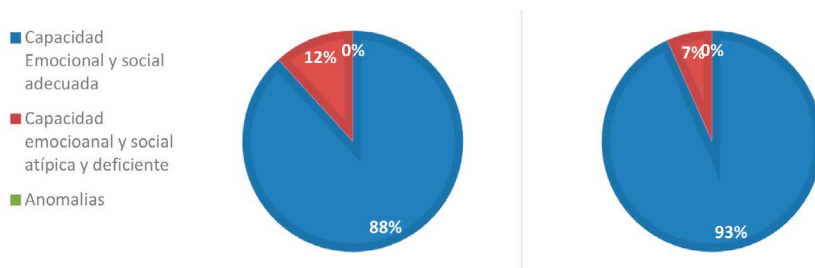
Igualmente, durante la sesión número seis, en la que se realizaron ejercicios de escucha, el alumnado presentó trabajos con un mayor nivel de libertad creativa, representación figurativa y uso de detalles, mostrando mayor destreza en comunicar un escenario específico.

El 22 de marzo, en la octava sesión, se aplicó el EQi-YV para obtener resultados preliminares. En la totalidad de cuestionarios válidos se pueden observar cambios significativos en la cantidad de puntajes anómalos

encontrados en comparación con la prueba de diagnóstico. Se presentan las gráficas del comportamiento de las pruebas del grupo; la gráfica de la izquierda corresponde a los resultados de la prueba de diagnóstico y la gráfica de la derecha representa los datos preliminares obtenidos en la octava sesión de trabajo.

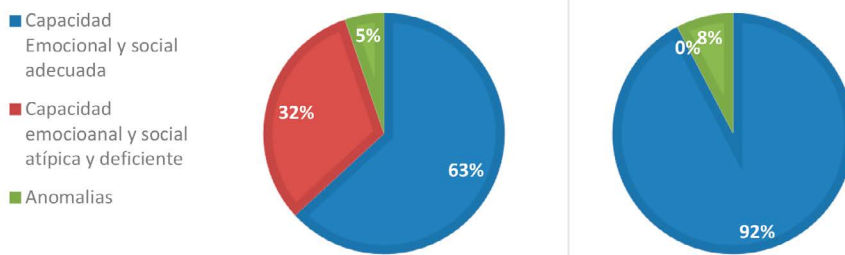
Respecto al total del coeficiente emocional total, el promedio se elevó dos puntos respecto del diagnóstico y la distribución de la población cambió de la siguiente manera. Mientras que en el diagnóstico el porcentaje de alumnos que tenía puntajes que indicaban una capacidad emocional y social atípica y deficiente era del 12 %, en los resultados preliminares únicamente el 7 % se encuentra en este grupo y el 93 % se encuentra dentro de la media con una capacidad emocional y social adecuada.

Figura 2. Comparación de los puntajes de Coeficiente Emocional total



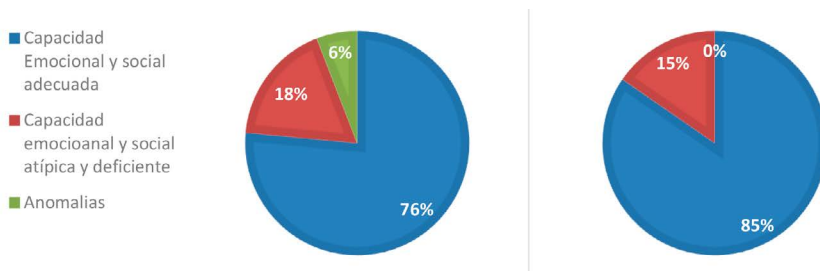
En el ámbito de la inteligencia interpersonal, el cambio fue drástico; se mantuvo el porcentaje de puntajes anómalos; sin embargo, prácticamente en su mayoría, los puntajes que corresponden a la capacidad emocional y social atípica y deficiente migraron a capacidad emocional y social adecuada. Mientras que en el diagnóstico este grupo poblacional correspondía al 63 %, en la evaluación preliminar se cambió al 92 % del estudiantado.

Figura 3. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de inteligencia interpersonal



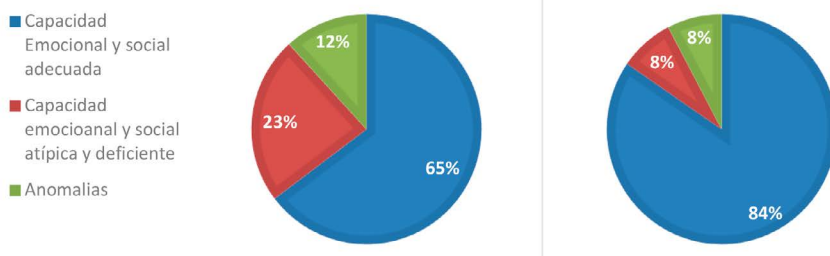
En cuanto a la adaptabilidad, se eliminaron los puntajes anómalos que se encontraban incluso por debajo de la línea de capacidad emocional y social atípica y deficiente. La distribución del estudiantado quedó de la siguiente forma. En el diagnóstico el alumnado con puntajes anómalos bajos fue del 6 %, con capacidad emocional y social atípica y deficiente 18 % y capacidad emocional y social adecuada de 76 % mientras que los resultados preliminares los dos primeros se redujeron a 0 % y 15 % respectivamente y el 85 % de la población obtuvo puntajes adecuados.

Figura 4. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de Adaptabilidad



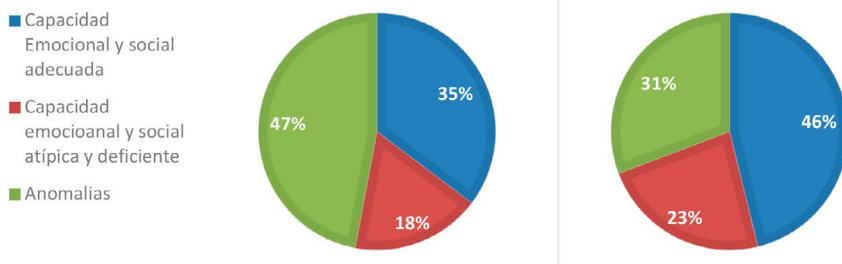
En el estado de ánimo en general, se observan también cambios significativos en los puntajes obtenidos. Mientras que en la evaluación inicial el 12 % tenía puntajes menores al grupo de capacidad emocional y social atípica y deficiente, en el diagnóstico preliminar únicamente 8 % del estudiantado se encontraba en este grupo; respecto a la capacidad emocional y social atípica y deficiente, se redujo un 15 % y, finalmente, en los resultados preliminares, el 84 % del estudiantado presentó puntajes dentro de la media.

Figura 5. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de Estado de Ánimo en General.



Finalmente, uno de los ámbitos con más problemáticas detectadas al inicio de la intervención, la impresión positiva cambió significativamente también. Mientras que, en el diagnóstico, el 47 % tenía puntajes bajos anómalos, en la evaluación preliminar se redujo un 16 % y el porcentaje de estudiantes con capacidad emocional social adecuada se incrementó de 35 % a 46 %. Es altamente destacable en este ámbito también que inicialmente el rango de datos era de 31 a 137, mientras que en la evaluación preliminar se redujo de 42 a 113, es decir, datos más cercanos a la media. De la misma forma, el promedio de este aspecto se elevó un total de 10 puntos, quedando cercano al puntaje no problemático.

Figura 6. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de Impresión Positiva



Sin embargo, en la inteligencia intrapersonal y el manejo del estrés la distribución de los datos se comportó diferente al resto de aspectos. El porcentaje de alumnado con capacidad emocional y social adecuada se redujo de 88 % a 77 % y de 47 % a 34 %, respectivamente.

Gráfica 7. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de Inteligencia intrapersonal.

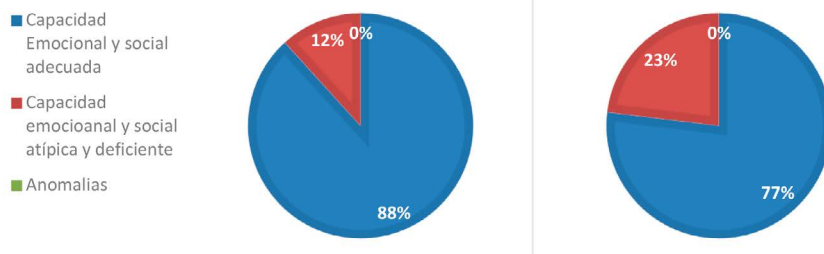
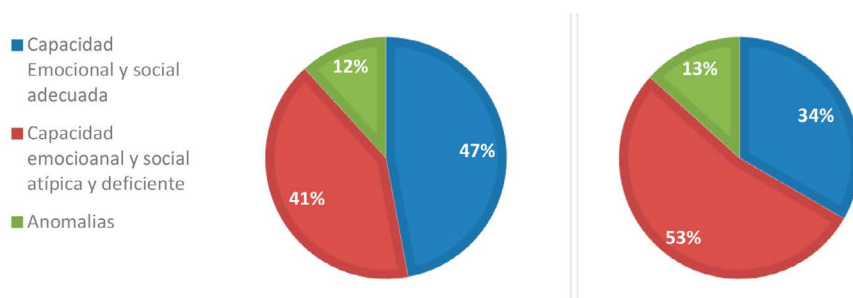


Figura 8. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de Manejo del Estrés.



Conclusiones

Aunque los resultados son preliminares, se han encontrado cambios relevantes en los coeficientes emocionales del alumnado y en el comportamiento de los puntajes en cada uno de los ámbitos por separado. Se observaron modificaciones positivas en la impresión positiva que fue el área más problemática detectada al principio y se observó que, paulatinamente el alumnado que se encontraba dentro de las escalas con capacidad emocional y social atípica y deficiente han migrado a tener una capacidad emocional y social adecuada y se ha observado también en los productos realizados por el alumnado cambios en la confianza que presentan tanto durante sus procesos creativos como en los productos obtenidos, se observa que los procesos de introspección previos a

la producción de los objetos artísticos son más complejos, se observa mayor destreza, disponibilidad al trabajo y adaptabilidad a las diferentes técnicas y metodologías utilizadas. Se atribuyen los cambios negativos en la inteligencia intrapersonal y el manejo del estrés a los altos niveles de violencia que ha experimentado la escuela en las últimas semanas, ya que incluso fue necesario detener las actividades académicas durante dos semanas para resguardar la integridad del alumnado y personal.

Referencias

- Cepa, A. Heras, H. & Lara, M. (2012). Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol. 1, Núm. 1, pp. 75-82. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.212>
- Dultzin, S. (1981). *Historia Social de la Educación Artística en México (Notas y Documentos)*. INBA.
- Efland, X. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós.
- Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista española de pedagogía*, Vol. 50, Núm. 191, pp. 15-34. Recuperado el 15 de febrero de 2022 de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/03/1-La-Incomprendida-Funci%C3%B3n-de-las-Artes-en-el-Desarrollo-Humano.pdf>
- Gallardo, P. (2006). “El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, Vol. 18, pp. 143-150. Recuperado el 15 de febrero de 2022 de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10044>
- García, G. (2013). *La didáctica de la Historia del Arte en la Educación primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja.
- García-Fernández, M. & Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Cuadernos de profesorado*, Vol. 3, Núm. 6, pp. 43-52. Recuperado el 15 de febrero de 2022 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>
- Giráldez, A. & Palacios, A. (2014). *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. OEI.

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairos.
- López, M. (2009). *La Intervención Arteterapéutica y su Metodología en el Contexto Profesional Español*. (Tesis de doctorado). Universidad de Murcia. Recuperado el 10 de marzo de 2022 de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10794/LopezMartinez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Machargo, J. (2005). Desarrollo personal y social en los años de la educación infantil. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 105-118.
- Molero, C. Saíz, E. & Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 30, Núm. 1, pp.11-30. Recuperado el 15 de febrero de 2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530101>
- Pajares, L. & Ugarriza, N. (2008). *Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE-NA en niños y adolescentes*. Universidad de Lima Perú.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria. Etapa de prueba*. México: 2009.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011) *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y creatividad*. México: SEP.
- Yohary, A. & Araujo, C. (2014). Retos de la educación Artística en el siglo XXI en México. *Revista Electrónica de Investigación de la Universidad de Xalapa*, Vol. 3, Núm. 8, pp. 59-69.

Capítulo 25

El fortalecimiento de la lectura a través de textos de divulgación científica en alumnos de cuarto grado

Luis Antonio Celaya Pérez

<https://doi.org/10.61728/AE20253677>



Planteamiento del problema

Al considerar a la educación como la base de la prosperidad social y el bien común, de manera más específica, es uno de los que más influye en el progreso cognitivo personal, proveyendo sabiendas de diferentes ramas del saber y los valores que de estas derivan para forjar ciudadanos competentes que desarrollen actividades gestoras de bienestar en la sociedad. Dicho esto, hay diversos lazos de comunicación establecidos entre la comunidad y la escuela que intervienen en las actividades de esta última con el fin de dotar a los alumnos de las habilidades y competencias necesarias acorde a su grado escolar, para que así los educandos sean autónomos y protagonistas en su propio camino académico. Los padres de familia intervienen en el sentido de corroborar el desempeño del alumno, pero donde también tienen pautas de participación como parte de la comunidad escolar, la cual se encarga colectivamente del pleno flujo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La lectura es una de esas destrezas que comienzan de forma espontánea o instruida por los padres en el hogar y, simultáneamente, esta es institucionalizada por el docente a través de tácticas o estrategias como la relación imagen-texto, composición de sílabas, identificación de letras, palabras y oraciones, entre otras.

En este sentido la lectura comprende un eje de investigación a modo de consulta en que se procesa y mecaniza la averiguación acorde al repertorio cognitivo de los sujetos tomando como idea que la lectura es el conjunto de habilidades donde se efectúa una transferencia de información y se comprende un texto a partir del significado.

La lectura es una acción progresiva y compleja. Es un conjunto de diversas concepciones y progresos cognitivos. Es una acción mental que tiene su fundamento en la realización de diferentes tareas desde que una persona que funge como lector ve el texto hasta que consigue analizarlo y comprenderlo. Como resultado obtenemos una serie de interacciones

entre el pasaje textual, los saberes previos asociados a la experiencia y conceptos implícitos. La lectura también está compuesta por procedimientos léxicos y semánticos que son los que avalan la concepción lingüística de la lectura, según Bravo Borda (2018).

Se puede señalar que la lectura es un cúmulo de acciones que desembocan en el estampado de un aprendizaje significativo a través de la sincronía humana de la vista, el sentido común y el vocabulario; dichas habilidades no siempre están agudizadas, por lo que son el factor de que tengamos una lectura a veces deficiente y a veces muy completa en el plano escolar. En el proceso de decodificar un texto aparecen diversos obstáculos que impiden que el ciclo lector sea positivo y que tienen una proveniencia psíquica, cognitiva o contextual, ya que los alumnos tienden a presentar diversos apuros al momento de asimilar la información para extraer la información necesaria o bien reflexionar acerca de ello. El papel del docente ante esto apunta directamente a atender las situaciones que el alumno presente, lo cual requiere de una cuidadosa observación e identificación de los problemas para que el trabajo con los infantes se apoye en sus fortalezas, pero también en superar las deficiencias, es decir, generar ambientes versátiles de aprendizaje para facilitar la comprensión de contenido, según afirma Llorens (2015).

La praxeología de la lectura es la materia prima del acto de la comprensión, ya que es quien te garantiza versatilidad y criterio para leer cualquier tipo de texto; aun así, la presente investigación tiende a proponer una tipología de texto como tal, la cual es la divulgación científica, donde Sánchez (1995) certifica que un texto de divulgación científica es un texto que facilita a los lectores, es decir, a todo público, no expertos en ciencia, la comprensión del conocimiento científico para comprender fenómenos o tendencias vanguardistas. Es aquel que da a conocer resultados de una investigación por medio de un lenguaje accesible. Este tipo de textos se tomó como insumo para la presente investigación, ya que muchas de las ocasiones no se observa el contexto propio y en él acontecen diversas fenomenologías de las cuales no se hace mucho análisis. Tomando en cuenta al conjunto establecido, será posible darse cuenta del alcance que tiene leer sobre datos curiosos acerca de lo que pasa en nuestro alrededor y así desarrollar un criterio científico y un pensamiento analítico, donde

es posible cuestionarse acerca de la consistencia de las cosas, como también cuáles son las causas y consecuencias de dicho tópico lector. En concreto, se busca mejorar el proceso de decodificación, práctica y comprensión de lo que se está leyendo, ya que una parte considerable de la adquisición de nuevos conocimientos depende de la comprensión del texto con el que se está interactuando.

La comprensión es la meta a la que apunta la lectura, al igual que es el fundamento de la instrucción y provecho del estudiantado. Como actividad del conocimiento, la lectura implica una serie de procesos y estrategias mentales, que se van logrando en el transcurso de su proceso de formación y que poco a poco el estudiante llega a dominar, con el fin de ser consciente de estas estrategias y ponerlas en marcha en sus diferentes campos de acción a medida que va construyendo nuevos aprendizajes. Todo lo que nos rodea es lectura; leer es comunicación y es esencial para estar conectado con el mundo. En el momento actual donde todo evoluciona con rapidez, se hace vigente tener un hábito lector que permita mantener actualizados, pues ello hace individuos mucho más competentes en el ámbito laboral y académico.

Objetivo general

Identificar los hábitos y praxeologías que tienen los alumnos entorno a la lectura.

Objetivos específicos

- Demostrar los hábitos de lectura que tienen los alumnos de educación básica.
- Identificar la frecuencia de actividades relativas al hábito lector en alumnos de educación básica.
- Mostrar la preferencia de textos a leer en alumnos de educación básica.

Marco teórico

La lectura. Algunas definiciones

La lectura es una de las habilidades indispensables en la vida del ser humano, ya que con ella podemos darle un sentido al lenguaje escrito a través de la oralidad, en conjunto con la vista; gracias a ella somos capaces de asociar, decodificar y otorgar significados a las letras, números e imágenes con los que interactuamos. Para Haro (2014, citado en Ortiz Ojeda, 2017), la lectura es un proceso cognoscitivo consistente en la interpretación de signos mediante la imaginación a una realidad que no se ve, refiriéndose al acto de decodificar los símbolos que componen al lenguaje y que permite desarrollar los pensamientos cognitivos e interactivos de cualquier persona. La actividad de leer conlleva establecer un vínculo con el texto en el cual el lector se ve involucrado tanto intelectual como emocionalmente, donde se está gestando la capacidad de comprensión y sentir plenitud en el ejercicio lector, lo que le da mayor importancia a la lectura, ya que no puede ser sustituida por otras actividades para lograr los alcances estimados para generar un aprendizaje significativo por medio del entendimiento de lo que se está descifrando y analizando. La lectura supone el encuentro de un texto con un lector. Leer quiere decir escuchar lo que otro dice, tomar en cuenta sus palabras y relacionarlas con las memorias, dudas, esperanzas, necesidades y conocimientos propios, según CONACULTA (2012). Considerando esta idea el alumno tiene un proceso de introspección relacionando lo que lee a su contexto inmediato ya que busca comprenderlo acorde a los conceptos que ya comprende.

Por otro lado, Solé (2006, citado en Blandón Ruiz, 2020) acredita que “Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (p. 17). En otras palabras, leer es saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar, implica que los lectores establezcan sus propias opiniones, valoraciones y juicios de lo leído. Por ello, leer es participar en un proceso activo de retroalimentación (lector-texto).

Niveles de lectura

Los niveles de lectura son un proceso cognoscitivo que se encuentran dentro de la lectura y se encuentran de manera gradual acorde al progreso del alumno, donde se toma en cuenta la consistencia de todo texto, así como los saberes previos del sujeto en cuestión, ya que son elementos que intervienen en la asociación conceptual de lo que se sabe con lo que apenas se va a aprender por medio de la lectura. Ramos (2008) es el principal referente de los niveles de lectura, los cuales son:

- Nivel literal o comprensivo: En un primer momento el alumno debe de realizar una lectura simple para identificar la información explícita y directo que emana del texto y a su vez interrogándose los detalles como los personajes, las locaciones, ideas principales, entre otros. En un segundo instante, el alumno debe de realizar una indagación en el texto para expresar con sus propias palabras (paráfrasis) lo que ha comprendido del texto para que así el infante pueda ser capaz de elaborar resúmenes o síntesis acerca de lo tratado recurriendo a su memoria y habilidad de parafraseo.
- Nivel inferencial: Se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo, es decir que el alumno va a establecer la relación entre los significados de las palabras, difiriendo del nivel anterior el educando debe de deducir el significado del texto que está leyendo. La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma «comprensión lectora», ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones, se realiza una extracción implícita y si es posible, contextualizar para dar significados en la lectura.
- Nivel criterial: En este nivel de comprensión el lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee. Puede llevarse en un nivel más avanzado a determinar las intenciones del autor del texto, lo que demanda un procesamiento cognitivo más profundo de la información.

A partir de estos niveles, se busca que el alumno pueda identificar, analizar, asimilar, relacionar, cuestionarse, inferir, formular hipótesis, emitir opiniones, entre otras destrezas que se adquieren con la lectura, tomando en cuenta que no solo influyen en la lectura sino en las demás áreas del conocimiento.

Gracias a los niveles de lectura podemos establecer pautas en la generación de ambientes de aprendizaje relativos a la lectura, desde su práctica hasta las adquisiciones impresas en los alumnos desde la mejora en su fluidez y la comprensión del tema en sí que leyeron.

Estrategias para la lectura

Autointerrogación

Los sistemas de autointerrogación han resultado ser un sistema didáctico eficaz para mejorar el autoconocimiento del alumnado sobre sus propios mecanismos de aprendizaje y comprensión. Si bien resulta incomprensible pensar que los niños a temprana edad mantengan una actitud tranquila frente a tanta información que contienen los textos, sabemos que la pregunta y sus conocimientos previos, los llevan a encontrar sentido a sus aprendizajes y comprueben en su propia experiencia que el conocimiento progresa con el esfuerzo y la dedicación, pero también con la curiosidad, la ilusión y el descubrimiento que el docente busca despertar en él. Solé (1996) plantea que el uso de estrategias orientadas a la comprensión de lo que se lee está determinado por el momento de la lectura en el cual se llevan a cabo, y señalan, además, existen unos subprocesos importantes y determinantes, que deben desarrollarse en tres momentos: antes, durante y después de la lectura cuestionándose del Qué, Por qué, Cuándo, Cómo y Dónde de lo que data el texto.

Inferencia

La inferencia es otra estrategia que complementa al acto lector, según Cassany, Luna y Sanz (2000): La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del

resto. Radica en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión, como se trata de un hecho reiterado en la lectura, se convierte en una habilidad sustancial para que el estudiante adquiera autonomía (p. 218). Se trata de que el lector debe apoyarse del contexto para responder a las preguntas que no vienen explicadas. Inferir es deducir, razonar, llegar a la conclusión de algo sin necesidad de tener la respuesta de forma explícita, sin buscarla en el texto a través de las palabras literales. Así mismo, la elaboración de inferencias para interpretar el texto requiere de las tipologías textuales (texto narrativo, descriptivo, argumentativo, de divulgación científica, entre otros), las cuales presentan particularidades contextuales o pistas que posibilitan al estudiante establecer conexiones entre las palabras, oraciones e ideas que integran el texto. Un alumno puede presentar dificultades para inferir cuando no posee experiencias relacionadas con el tipo de texto. Es por ello que en el desarrollo de la inferencia no solo se debe pensar en trabajar el nivel de la palabra, sino también del párrafo y del texto en general.

Uso de gráficos

La materia prima de la lectura es la decodificación de un lenguaje, donde este puede estar compuesto por imágenes, letras y números, como se abordó anteriormente. Dicho esto, podemos decir que la lectura puede llegar a ser más que solo un cúmulo dominante de texto. Lerner (2001) dice que leer es adentrarse en otros mundos posibles, es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir; con lo anterior se entiende que la lectura te abre dimensiones y, para tomar parte de esto, tenemos que incluir elementos complementarios al texto, como lo son los gráficos. Miller (2011) asevera que los estudiantes aprenden mejor agrupando la información; si son capaces de agrupar información significativa en su memoria a corto plazo, serán capaces de transferencia con éxito a su memoria a largo plazo, para lo cual los organizadores son un recurso importante. Los organizadores gráficos son herramientas visuales no lingüísticas que permiten al alumno conectar la información nueva a

sus conocimientos previos, descubrir cómo los conceptos se relacionan e integran entre sí y recordar la información fácilmente.

El trayecto de la lectura en la escuela primaria

A lo largo de la etapa escolar, la enseñanza del español incrementa de complejidad ya que el fin que el alumno desarrolle autonomía comunicativa, literaria y productiva. Según Aprendizajes Clave (SEP, 2017) la metodología en español es a través de Prácticas Sociales del Lenguaje, son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Su adquisición implica el desarrollo de conocimientos vía de acción, la inmersión de los individuos en el uso del lenguaje escrito, de modo que lo que se aprende no consiste solamente en los sistemas de signos, sino en el hacer social con ellos, por lo cual los dota de significación. Cada una de ellas va enmarcada por uno de los tres ámbitos:

- **Literatura:** Las sesiones se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios; mediante la comparación de las interpretaciones y los estímulos creativos e imaginativos y desde luego sistémicos por el seguimiento de la secuencia curricular.
- **Estudio:** Las secuencias didácticas están destinadas a la indagación de aspectos relativos a los componentes sociales del contexto áulico, escolar y social.
- **Participación Social:** En relación con la lectura y el uso de documentos administrativos y legales, así como otras que implican la expresión y defensa de la opinión personal y la propuesta de soluciones a los problemas que analizan.

En el trayecto formativo de la educación primaria, la lectura se abarca a través de contenidos que incluyen las habilidades alfabetizadoras, comprensión y elaboración de textos, exposición de temas de interés, producción de textos literarios, entre otros. Está presente en cada uno de ellos para su conocimiento, entendimiento, práctica y evaluación sugerida, teniendo como referencia su respectivo aprendizaje esperado y algunas propuestas y orientaciones didácticas.

La lectura en cuarto grado

Particularmente, en este grado la lectura se presenta de forma individual y colectivamente, Aprendizajes Clave (SEP, 2017), que propone el análisis y el intercambio de textos de diferente índole; posteriormente, se basa en textos que aporten nuevos conocimientos y descripciones acerca de acontecimientos y personajes históricos, así como la lectura y socialización de chistes. La comunidad respectiva está presente, ya que se plantea una indagación de sucesos más destacados del mismo. Evidentemente, se emite una producción acerca de tal contenido, pero dicha elaboración no puede ser concretada sin la consulta o lectura de diversas fuentes. En relación a las orientaciones didácticas del mismo plan, se contempla que profundizar en la elaboración de resúmenes favorecerá que los estudiantes comprendan la estructura de los textos, fortalezcan su capacidad de selección y síntesis de la información y amplíen su conocimiento de estrategias como la paráfrasis. También el trabajo con materiales informativos permitirá a los estudiantes comprender cómo se organiza la información en este tipo de textos, siendo muestra que les ceden pautas a los alumnos para protagonizar su aprendizaje, pero a su vez existe un acompañamiento por parte del docente.

Los textos de divulgación científica

Según Sánchez (1995), artículo de divulgación científica es un texto que facilita a los lectores (a todo público), no expertos en ciencia, la comprensión del conocimiento científico para comprender fenómenos o tendencias vanguardistas. Es aquel que da a conocer resultados de una investigación por medio de un lenguaje accesible.

Estructura

Según el Consorcio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica (CONRICYT, 2018), los textos científicos se distribuyen por las siguientes partes:

- Título, autores, resumen y palabras clave.

- **Introducción:** Antecedentes, justificación y objetivos de la investigación, así como las hipótesis de trabajo.
- **Material y métodos:** Explicación clara, concisa y sistemática de cómo se obtuvieron los resultados de la investigación.
- **Resultados:** Exposición de los datos obtenidos.
- **Conclusiones:** Argumentación lógica entre las hipótesis y los resultados obtenidos.
- **Bibliografía:** Las referencias deben de respetar el sistema bibliográfico.

Características

Según el Consorcio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica (CONRICYT, 2018) los textos científicos se caracterizan por:

- Ser expositivos y objetivos, o sea, no hay lugar en ellos para la subjetividad, ni para otra cosa que no sea exponer clara y sucintamente los resultados obtenidos y aquello que podrían significar en su campo de estudio.
- Deben ser claros, precisos, universales y verificables.
- Generalmente poseen un autor principal y varios autores colaboradores, involucrados en la investigación.
- Exponen los resultados de un conjunto de investigaciones experimentales, de campo o de cualquier otra índole, haciendo hincapié en lo formal, en la metodología seguida y en los resultados.

Metodología

Enfoque de la investigación

El presente estudio está basado en identificar la funcionalidad de los textos de divulgación científica para fortalecer la lectura para llegar a un ejercicio óptimo de esta para generar un aprendizaje significativo y perpetuo implementando estratégicamente el uso de gráficos, la autointerrogación y la inferencia; esto se realizará bajo una investigación de carácter cualitativo, la cual emplea una directriz inductiva en su proceso, es decir, de observación, exploración, descripción y en consecuencia dar

origen a un matiz teórico a partir de los resultados recopilados. De acuerdo con Sampieri (2014), en una investigación bajo el enfoque cualitativo “se pretende describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes, para que el investigador se forme creencias propias sobre el fenómeno estudiado” (p. 7). Por ello, la recolección de datos está orientada a ser proveedor de una mayor comprensión de los significados y las experiencias de los sujetos sin tomar en cuenta instrumentos preestablecidos, sino que un servidor en papel de investigador comienza a ilustrarse por medio de la observación y recolección de información emitidas por los sujetos para concebir formas de registro de datos refinados y no generalizados conforme a la progresión de la indagación.

Alcance

El presente estudio tiene un alcance descriptivo ya que de acuerdo a Hernández et al. (2010) los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan estas, sino buscar propiedades específicas, así como también analizar las características del alumno acerca de cualquier fenómeno que se trabaje en la indagación con la guía de esta razón, teniendo una evolución de la percepción de la información leída en diferentes pautas del actor lector y su análisis.

Técnicas de recopilación de datos

El presente proyecto consideró diversas técnicas que permiten llevar a cabo la pesquisa de información proveniente de los sujetos, siendo expresados por medio del lenguaje escrito, verbal y no verbal. Dichas técnicas fueron seleccionadas con base en el cuestionamiento y los objetivos de la investigación con el propósito de extraer información verídica

de las habilidades entorno a la lectura en la educación primaria para su interpretación a posteriori:

Diagnóstico (cuestionario): El diagnóstico es una herramienta detectora donde se percibe la necesidad de realizar la propuesta de intervención como menciona Arriaga (2015). Surge a partir de cuestionamientos que estén referenciados en el objetivo de la investigación

Observación: La técnica de observación se utilizará para analizar y reflexionar sobre el desempeño en el aula del alumno, siendo más específico en como lee y que es capaz de retener y expresar de esa lectura. A su vez, podrá ser enfatizada al momento de aplicar otros instrumentos de recolección en torno a la competencia que se quiere fortalecer. Según Sierra & Bravo (1984 citado en Ramírez, 2013) “La observación es la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente”. Esto quiere decir que el acto de observar es una fuente de información realista y fiel a la situación por la que el alumno atraviesa académicamente.

Muestreo. Tipo de muestra

Para el presente estudio se tomará en cuenta el muestreo por conveniencia al buscar una inmediatez para la aplicación de las tácticas de investigación ad hoc al tópico en cuestión, ya que, como postula Hernández et al. (2014), en esta modalidad de recopilación, el elemento se autoselecciona o se selecciona debido a su fácil disponibilidad.

Sujetos de estudio

Se pretende ejecutar la siguiente investigación a alumnos de primaria (correspondiente a la población total) de la cual se extrae la muestra a los alumnos existentes en un grupo de cuarto grado, puesto a que en el estudio se considera el trayecto de la lectura en dicho grado escolar.

Desarrollo y discusión

Durante las jornadas de práctica docente, a través de un instrumento a manera de diagnóstico para tener una visión más clara con respecto al ejercicio lector de los alumnos, basado en tres principales categorías, las cuales fueron hábitos de lectura, frecuencia del acto leyente y la preferencia en la tipología de textos, donde a partir de estos se despliegan interrogantes asociadas a las características del alumno en torno a su experiencia con el análisis de textos. Dicho instrumento fue aplicado a 14 alumnos (dos educandos de cuarto, cuatro de quinto y ocho de sexto) de un plantel de modalidad multigrado, los cuales, para la etapa escolar en la que se encontraban y respondiendo al perfil de competencias que manejan planes y programas de estudio, ya tienen cierto apego a la lectura y un determinado rango de descifrado, análisis y comprensión de lo que leen. A pesar de esto, durante dicha estadía se practicaba la lectura desde una forma recreativa hasta a modo de una consigna escolar. Durante la aplicación del instrumento, los alumnos se encontraban algo confundidos, puesto que lo asociaban a una evaluación escrita; al ser notificados de que solo era una prueba, contestaron sin mucho problema.

Resultados

Gracias al instrumento empleado fue posible obtener un diagnóstico oportuno acerca de las percepciones que se tienen en la lectura con la inclinación hacia los hábitos, la frecuencia y la preferencia de textos y a partir de ahí es posible afirmar que en el contexto escolar de la muestra existe una promoción de la lectura a través de la biblioteca del plantel, partiendo de trabajos y tareas, pero también se manifiesta que los alumnos tienen iniciativa en leer a pesar de que no tienen un gran ambiente alfabetizador en el hogar y no tienen la costumbre de acudir a espacios públicos de lectura como la biblioteca de la comunidad de forma regular por lo que suscita a una regularización de los hábitos lectores del alumnado en cuestión de ambientarlos a un entorno fructífero de la lectura entorno a textos de divulgación científica para gestionar un espacio de consulta y aprendizajes significativos de fenómenos cotidianos. A tra-

vés de la observación participante, se evidenció que los alumnos tienen deficiencias en la forma en que leen, puesto que presentan trabas o no respetan puntuación, por lo que se necesita trabajar la técnica leyente de los educandos por medio de la práctica y, para lograr una comprensión significativa, se pueden implementar estrategias como la autointerrogación, la inferencia y el uso de gráficos como herramientas que refuercen su cognición y sean capaces de descifrar lo que leen de forma capaz.

RESULTADOS DE INSTRUMENTO			
CATEGORIA	PREGUNTA	PREDOMINANCIA	VALOR RELATIVO
HÁBITOS DE LECTURA	¿Te gusta leer?	El 57% de los alumnos respondió que le gusta mucho leer.	57%
	¿En qué momento del día acostumbras a leer?	El 57% de los alumnos respondió que acostumbran a leer por la noche.	57%
	¿En qué espacio acostumbras a leer?	El 71% de los alumnos seleccionó al hogar como espacio de lectura.	71%
	¿Cuál es el principal motivo por el que crees que es importante leer?	El 50% de los alumnos respondió que la lectura es importante porque creen que aprenden mucho.	50%
	¿Por qué motivo leíste el último libro?	El 42% de los infantes leyó recientemente por motivos de Estudio/Trabajo escolar.	42%
	Cuando tienes una tarea, ¿busca información en un libro o en internet?	El 42% de los alumnos consulta información en libros cuando requieren por consigna escolar.	42%
	¿Tus padres te incitan a leer?	El 36% de los alumnos respondió que no.	36%
FRECUENCIA	¿Cuántas horas a la semana dedicas a leer?	El 57% de los infantes respondió que leen hasta 2 horas a la semana.	57%
	¿Cuántos libros lees durante un año?	El 36% de los alumnos respondieron que leen de 5 a 7 libro al año.	36%
	¿Con qué regularidad visitas la biblioteca escolar?	El 36% de los alumnos visitan la biblioteca escolar de 1 a 2 veces a la semana.	36%
	¿Con qué regularidad acudes a la biblioteca comunitaria?	El 71% de los alumnos nunca ha visitado la biblioteca comunitaria.	71%
PREFERENCIA EN TIPOLOGÍA DE TEXTOS	¿Qué has leído durante el último mes?	El 29% de los alumnos han leído artículos científicos en el último mes.	29%
	¿De qué te gusta más que trate un libro?	El 36% optó por el género de fantasía.	36%

Conclusiones

Con base a las pesquisas obtenidas por medio de la indagación y tomando en cuenta los datos extraídos de las respuestas predominantes del instrumento aplicado, es oportuno decir que la lectura es un medio directo al conocimiento, por lo cual su práctica debe de ser constante donde en complemento con un ambiente alfabetizador comunitario, hogareño y escolar los alumnos tendrán pautas considerables para ejercitar esta habilidad que se usa a permanencia. En referencia al tipo de textos que se plantean usar, realmente hay forma de que este tópico sirva para la adquisición de nuevos saberes asociados a los que ya están presentes en la cognición del alumno, por lo cual se considera pertinente hacer esta inserción de textos en la lectura de alumnos de cuarto grado puesto a que se estipula en los tres grados superiores emplear una lectura inclinada a la indagación y de esta forma los alumnos pueden construir su conocimiento de una forma alterna a la institucional por lo que también se necesita definir momentos en que los alumnos puedan ejercitar su capacidad de análisis para discriminar información ya que su lectura necesita ser fortalecida, evidentemente por los resultados del diagnóstico hay disposición por parte de los alumnos y tienen ciertos hábitos relativos a esta destreza que pueden ser vigorizados conforme se practica el ejercicio leyente.

Referencias

- Bravo Borda, C. (2018). *Estrategias lúdicas para mejorar la comprensión lectora desde el enfoque de la neurociencia para quinto año de primaria comunitaria vocacional en la unidad educativa Santa Rosa, La Florida A de la zona sur de la Paz*. Fides et radio. Vol. 15.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. Enseñar lengua. Barcelona: Graó, 2000.
- CONRICYT (2018). *Divulgación científica*.
- Cuñachi Duire, G. A. & Leyva Tejada, G. J. (2018). *Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica*. UNE.
- Díaz Barriga, F.; Hernández G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Editorial Trillas.
- Escobar, J. P., & Rosas, R. (2018). *Los componentes de la velocidad de denominación y su relación con la comprensión lectora en español*. Ocnos.
- Ferreiro, E. (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Rivas, C. (2012). *La lectura: conceptualización e importancia, análisis de iniciativas para fomentarla*. UNESCO
- Herrera Ríos, R. M. (2018). *Los textos de divulgación científica*. UNAM.
- Hilario, N. (s/f). *Horizonte de la Ciencia* 7 (13) diciembre 2017 FE/ UNCP. ISSN (Impreso): 2304-4330/ ISSN (En Línea): 2413-936X. Transferencia analógica y comprensión inferencial.149-165.
- Lee, A. M. I. (2021). *6 habilidades esenciales para la comprensión lectora*. Understood.
- Llorens Esteve, R. (2015). *La comprensión lectora en Educación Primaria: importancia e influencia en los resultados académicos*. UNIR.
- Miller, G. A. (2011). *Revolución cognitiva*.
- SEP (2012). *La lectura* (Salas de lectura). CONACULTA.
- SEP (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral*.
- Silva-Zavaleta, S. A. (2021, enero). *La comprensión lectora y los avances en la educación básica regular*. Polo del Conocimiento.
- Suárez Yáñez, A. (2004). *Dificultades en el aprendizaje. Pedagogía diferencial: diversidad y equidad* (pp. 289-313). Pearson Educación.

Capítulo **26**

La recreación artística para el encuentro socioafectivo

Mayra Araceli Nieves Chávez

<https://doi.org/10.61728/AE20253684>



La presente ponencia es una experiencia de recreación artística en el campo educativo universitario, en la Universidad Autónoma de Querétaro, como una respuesta a los efectos del distanciamiento social, el retorno a clases presenciales necesitó de recuperar la confianza y unir lo fragmentado en la convivencia social, para ello se ofreció un taller de recreación artística con el objetivo de impulsar una formación integral para el encuentro socioafectivo y el disfrute del tiempo a partir de actividades artístico-recreativas en estudiantes universitarios. Se utilizó la recreación educativa como un método de intervención socioeducativa a partir de actividades artísticas. La recreación educativa es un programa de actividades que busca la formación integral, recobrar el sentido de existencia, gozar de la vida y del encuentro social. Las actividades artístico-recreativas propuestas fueron el teatro de títeres, el *clown* y la narración oral. Los resultados obtenidos fueron el descubrimiento de capacidades personales para la narración, improvisación, el poder expresar ideas de manera más libre y asertiva, fortalecimiento de la concentración y comprensión de la realidad a través del diálogo. Así mismo se recuperó la capacidad de mirarse y mirar al otro como el punto de partida para el encuentro socioafectivo. El aporte es reconocer que el arte es una invitación a expresar lo que habita en la persona para la humanización, es decir, el reconocimiento de sí con lo que se es y se puede llegar a ser, para otorgar al otro ese mismo reconocimiento y así construir comunidades desde lo socioafectivo.

Introducción

El retorno a las aulas pospandemia trajo consigo grandes retos como volver a resarcir los lazos sociales, la confianza en la interacción social, recuperar habilidades sociales para la comunicación y expresión de sí. Estas necesidades se suman a las tareas ya pendientes de la educación. La formación integral se propone el desarrollo humano en sus diversas dimensiones para el compromiso social; una forma de alcanzar el objetivo es la recreación educativa.

Una forma de atender estas necesidades y tareas es la recreación educativa; por su visión integral que tiene de la persona, busca dejar fluir

sus expresiones más naturales como el canto, la escucha, la mirada para reflexionar el mundo, de ahí que se organizara un taller de recreación con el objetivo de impulsar una formación integral que favoreciera el encuentro grupal, el disfrute del tiempo y explorar habilidades personales, para dar un salto al disfrute de la vida y compromiso con el mundo. Para ello se pensaron dos actividades artísticas recreativas como el teatro, una forma creativa de organización, cooperación y de reflexión de las formas de relación social. El *clown* fue la otra actividad artística recreativa como una invitación para dejar fluir sentimientos, pensamientos y prácticas cotidianas frente a los dilemas humanos y la narración oral como una forma de expresar lo que habita en sí mismo.

El ejercicio de sistematización se realizó de forma reflexiva y en colectivo para responder a una pregunta fundamental: ¿cómo se logró la formación integral, es decir, el encuentro afectivo y el compromiso a partir de hacer teatro, narración oral y *clown*? La respuesta se encuentra en todo el proceso vivido durante un semestre y en las prácticas de silencio y contemplación para dar cabida al otro, y en ese espacio de silencio reconocer lo que se es y se puede llegar a ser, para luego admirar las capacidades de los otros y desde ahí despertar la implicación en un grupo y trazar un destino común, pero esta vivencia es desde el gozo de ser y estar y por ello se va consolidando la pertenencia a un grupo.

La recreación educativa hace posible sentar una base para la educación integral porque se ocupa de dar sentido a la existencia, fomentar un estilo de vida que busca el equilibrio en la vida, despertar en la persona el deseo de gozar, así como de disfrutar los encuentros con el otro.

1. De la necesidad de volver la mirada sobre sí y los otros

Una forma de existir es ser mirado y el reconocimiento de sí en los espacios públicos; en el aula, el grupo cobra vida en sus diversas dinámicas del trabajo escolar; para ello hay que mirar, escuchar y construir colectivo. Uno de los efectos pospandemia fue el debilitamiento de las habilidades para la interacción social. ¿Cómo volver a concentrarnos en el nosotros y en nuestra persona de forma integral? En el espacio educativo y en el campo de la recreación educativa hay una relación entre un educador y un educando, con un fin trascendente como formar personas, crear co-

munidad, y para ello hay que atender el hoy para construir el mañana, crear espacios para mirarnos, estar, compartir, encontrarse a sí mismo y crear un grupo a partir de actividades recreativas que detonan gozo en el encuentro consigo mismo y el otro y establecer un lazo socioafectivo.

2. Educación integral para ser y estar

La educación es un camino para lograr personas plenas y dignificadas. Marx (2001) sostiene que es a partir de procesos de interiorización de la cultura que adquirimos un ser social y un pensamiento propio. Ser plenamente humanos es una tarea constante a partir de procesos socioeducativos que siembren y cultiven la formación integral de la persona; esto implica reconocer las diferentes dimensiones del ser, que cada conocimiento, habilidad o saber aprendido tenga comprensión y significado que ayude a la trascendencia de lo cotidiano para el compromiso personal y comunitario (González, 2008).

Para la conformación de un grupo solidario que se goce en el encuentro, es necesaria la apropiación de sí y de una formación integral, la toma de conciencia de sí y del nosotros; para ello, el primer paso es la mirada, mirar-se y mirar-nos en armonía con todo lo existente (González, 2008 y Gallegos, 1999), para poder asumir el mundo como un patrimonio y responsabilidad común desde lo afectivo. El proceso socioeducativo debe ser el camino para que toda persona se asuma individual y colectiva, poniendo en común lo que se es y se tiene, para ello es necesario tener conciencia de sí.

La concientización requiere de una comprensión de la existencia que vaya desde lo conceptual, la memoria y lo experiencial que logre mover la voluntad; es un proceso integral y constante. Desde la experiencia en el aula, se pueden trabajar procesos creativos, artísticos y estéticos desde lo lúdico que despierten nuevas experiencias para degustar el mundo desde sus contradicciones y el gozo de la vida desde el encuentro socioafectivo con el otro. La tarea central será volver a mirar, mirar-se, mirar-nos desde la conciencia de estar vivo, en compañía, a partir de actividades creativas que nacen de la imaginación.

La bondad de pensar el acto educativo desde la educación integral es la necesidad de despertar la sensibilidad y creatividad, trascender la

vida desde el gozo y la utilidad social de los conocimientos. Una forma de hacer presente la educación integral son las actividades recreativas, la recreación es una experiencia que permite crecer en un ambiente de libertad, gozo, armonía consigo mismo, los otros y el entorno, además de estrechas lazos socioafectivos como es manifestar ternura para sí y para el otro, es decir, es volver a sentir fascinación por la vida en el dar y recibir, volver a disfrutar la existencia, experimentar la vida como belleza, ser amables y cuidadosos consigo mismo y los otros (Maya, 2003).

3. La recreación educativa

La experiencia de estar vivos y arrojados al mundo es una red compleja de interacciones, de estar en relación constante con otros seres vivos, interacciones que son de trabajo y descanso para la conservación de la vida. La recreación es una vía para restaurar el desgaste de las interacciones, potencializar el descanso y conservar el gozo de estar vivos; es decir, la recreación es restauración del ser, volver al equilibrio integral de la persona, pero desde una disposición personal que busca regenerar la vida (Aguilar e Incarbone, 2005).

La recreación como un asunto de la persona son acciones que nacen del placer en sí mismo, por el puro gusto de hacerlas, y que tienen efectos de satisfacción, descanso, realización personal, expresión, socialización, salud y equilibrio; son actividades placenteras, no utilitarias, elegidas en una relativa libertad (Morfín, 2010). La actividad recreativa es un medio para trascender la vida, darle sentido a la existencia, pasar de la rigidez a la libertad; es una forma de humanizar los procesos socioeducativos.

Vivenciar actividades recreativas implica vivir procesos de transformación en ideas, prácticas y sentimientos (Aguilar e Incarbone, 2005); es una práctica en colectivo, de ahí que favorezca crear espacios cálidos y afectivos en los que se puede ser en libertad desde la risa y la convivencia, y desde ahí tomar conciencia de lo que hoy se es y lo que se puede ser mañana. La recreación educativa va más allá de pensar los cómo hacer presente la educación integral, sino que es un porqué educarnos y su respuesta es la autorrealización, la construcción de un grupo solidario, la implicación amorosa consigo y con el otro, satisfacer las necesidades

básicas de forma consciente y, de forma corresponsable, los asuntos comunes.

Experimentar placer y libertad es lo que caracteriza a la recreación y es ahí donde la persona puede crecer y tomar su realidad desde el juego y lo espontáneo, pasar a la autonomía para satisfacer la vida desde el cuestionamiento del orden conocido para tomar decisiones personales y dar paso a lo nuevo, a nuevas formas de relación social y de construcción de lo social. La recreación orientada como experiencia transformadora pasa por satisfacer necesidades e intereses de la persona, a incidir favorablemente en las relaciones sociales extensas, haciendo de esto, una forma de vivir en un entorno común.

La recreación educativa promueve un estilo de vida digno y amoroso, retomar la experiencia vital de la persona, que la exprese en el acto de jugar y que experimente gozo al manifestarse, detonar las expresiones naturales de la persona que se fortalecen en el encuentro social, que dan paso a una forma específica de vivir la vida, disfrutar de lo cotidiano, saber identificar las necesidades y buscar formas dignas de satisfacerlas. Finalmente, la recreación educativa busca el desarrollo humano, es sistemática y sistematizada, es decir, es planeada con un objetivo bien definido que lleve al desarrollo pleno de la persona, en el pensar, sentir y hacer (Moreno, 2006).

4. Actividades artístico-recreativas

La educación integral busca el desarrollo en todas las áreas de la persona desde lo cognitivo hasta lo afectivo, la recreación es una apuesta para ello y a través de las actividades artístico recreativas es posible vivenciar una experiencia íntima que genera placer y que hace posible el contacto con lo que habita en el interior de cada uno y hacer posible procesos, internos y sociales, que implican observarnos, sentirnos y abrigarnos con ternura, porque a través del arte es posible reconocer que nos pasa, ser un espejo del mundo interno y social y expresar, desde el reconocimiento del otro y el respeto al otro, sensaciones, emociones y pensamientos para poco a poco estar en armonía con el universo (Agra, 2007).

Las actividades artísticas ayudan a la recreación a volver a recrear la esencia humana desde la experiencia estética, es una camino para acceso

al mundo del arte, del pensamiento crítico, la creatividad, que permite exorcizar el miedo y la inseguridad personal para crear mundos utópicos y de autorrealización personal y colectiva, esto lleva a experimentar la ternura en la relación consigo mismo y el otro, porque se vive en una relación estética consigo mismo, el otro y el mundo, descubriendo la belleza del mundo, entablando diálogo desde el respeto y el cuidado, porque se despierta la sensibilidad con lo que nos rodea y nos humanizamos al ser más solidarios, críticos, felices, independientes, creativos (Agra, 2007 y Maya, 2003).

Taller de actividades artístico-recreativas

El taller se organizó dentro de los tiempos de estudio, con la finalidad de cumplir un objetivo específico: impulsar una formación integral para el encuentro grupal, el disfrute del tiempo y explorar habilidades personales, para dar un salto al disfrute de la vida y compromiso con el mundo. Fue un espacio y tiempo que se gestionó como materia curricular por parte de los participantes; se tomaron acuerdos de día y hora para el encuentro y colaboración en las actividades, con el único fin de pasar un momento felicitario. Se puso como base el respeto y solidaridad en cada actividad y dar lo mejor de sí; con esto se cumplió el requisito de ser recreación dirigida: “volver a crear’ o recrear”, divirtiendo mediante la pertenencia y la participación del grupo (Aguilar e Incarbone, 2005).

Las actividades por realizarse fueron el teatro, narración oral y *clown*. El teatro como un recurso recreativo es una forma de cultivar el espíritu, descansar, es una actividad distendida, reúne, permite el intercambio para fortalecer lo colectivo. Participar en un taller de teatro contribuye a despertar la imaginación, estimular los sentidos, expresar con el cuerpo, la empatía al momento de interpretar. El teatro ayuda a alimentar la creatividad, estimula la concentración y comprensión a través del diálogo, pero por sobre todas las cosas el teatro es el mejor vehículo para mirar-se y mirar-nos, regresa el sentido social a las personas porque favorece la implicación con el otro y se socializan las ideas (Vittar, 2015). El teatro es construir el mundo desde el juego de ser lo que no se es, pero también despierta la utopía de ser lo que podemos ser, es un paso a la concientización de lo vamos siendo como personas y humanidad.

El *clown* es una de las manifestaciones recreativas más representativas y coloridas porque es describirse infante, con sueños, ilusiones, torpezas, inocencia, es la posibilidad de la transformación de sí mismo. Al mismo tiempo es narrar el desgarramiento de la vida desde lo cómico, nos reconcilia con una mirada y una carcajada o silencio cómplice. El *clown* mira y nos hace mirar, escuchar y estar atento a sí mismo para reconocer el interior, invita a vivir el momento presente a partir del placer (Velásquez, 2019 y Dream, 2020). El *clown* es retomar la esencia humana, acogernos desde lo que somos y gozarnos con lo que somos, es una forma de tomar conciencia de la existencia.

Las técnicas de narración oral permiten a través de los cuentos generar en las personas imaginación y creatividad, pero además estos relatos invitan a dialogar, opinar, cuestionar, hablar de múltiples realidades desde los personajes, Busatto (2005) lo que permite reflexionar y recrear el mundo que los rodea. La narración oral a partir de un cuento es una vía de mejora en la comunicación y expresión de sí y la convivencia armónica en los grupos sociales.

5. Ruta de sistematización del taller de recreación

La sistematización es una mirada crítica del trabajo educativo para generar nuevos conocimientos, identificar áreas de oportunidad, recuperar experiencias que logran alcanzar fines trascendentes, ya que nace del trabajo colectivo de volvernos a pensar (Jara, 2017). El trabajo de sistematización consistió en responder a la pregunta de cómo las prácticas recreativas favorecieron la mirada de sí y de los otros para la construcción de un grupo más solidario. El trabajo de sistematización fue un proceso que inició desde la elaboración del taller hasta el cierre de este. Las actividades que se realizaron fueron las siguientes:

- a. Elaboración de un taller que recogió las necesidades de los estudiantes, tales como ayudar a la expresión verbal y no verbal, encuentro social, descanso, potencializar la creatividad, volver a confiar e integrarse como grupo. En función de las necesidades, se elaboraron objetivos y contenidos que contribuyeran a los fines esperados. Se buscaron expertos en el tema que pudieran apoyar el taller con conferencias, experiencias y revisión de proyectos.

- b. Definición de conceptos al interior del grupo: recreación, actividades artísticas, ternura y humanización.
- c. El trabajo de sistematización consistió en la reflexión comunitaria de cómo se vivieron durante el taller y cómo fue el proceso de formación integral y el encuentro socioafectivo.

5.1 Herramientas auxiliares para el análisis

a. Diario de clase

Un cuaderno para registros que documenten la experiencia (Zabalza, 2004) del taller de actividades artístico-recreativas, desde el desarrollo de las actividades, reacciones y acontecimientos importantes, dificultades en su realización, formas y palabras en la retroalimentación ante las expresiones artísticas. El taller de actividades artísticas se realizó durante dos semestres con un grupo de 10 integrantes.

b. Categorías de análisis

El taller tuvo como objetivo la formación integral para el disfrute del tiempo y lo socioafectivo, que consistió en relaciones más tiernas entre sí y consigo mismo, por ello releímos la experiencia vivida y preguntarnos ¿cómo se logró la formación integral y la ternura en este grupo a partir de la recreación artística? ¿Qué entendemos por humanizarnos? La respuesta se buscó en lo vivido y aprendido; se reconoció que podemos sentirnos si dejamos de correr, así como escuchar de forma activa cuando suspendemos el juicio. Esto nos permitió sentir que existimos para el otro; al existir desde el reconocimiento y acogimiento, podemos comenzar a tejer un lazo socioafectivo para vivir el gozo del encuentro. Finalmente, la humanización se hace posible cuando podemos vivir y sentir plenamente. Se reconoció que sentir y escuchar era el primer momento clave; reconocer y comenzar a ser tiernos es un paso siguiente para finalmente asumir el gozo como una elección personal y colectiva como culmen de la humanización.

Análisis de resultados

i. Sentir y escuchar

La vida cotidiana nos expone a la aceleración del tiempo y nos aleja de los momentos de contemplación del mundo que nos rodea y de lo que nos ocurre en el interior, la recreación educativa es un acto de parar la vorágine de las demandas escolares, de permitir el espacio para sentirse y escuchar, el trabajo de *clown* permite recrear, transformar la vida cuando se trasciende la realidad rígida, porque es pensar en lo que siento y vivo y cómo lo expreso de forma “payasa”, de ahí que el mundo es pasado por imaginarios, por posibilidades no pensadas de existir y movernos más allá de nuestras fronteras.

Para sentir y escuchar lo primero es guardar silencio y desacelerar el tiempo, dejar de correr permite guardar silencio para escuchar el interior y escuchar a los otros, con este acto la persona se mira a sí misma y luego a los otros, un ejemplo de ello fue: “yo sentí que existía cuando salude de forma creativa y provoqué la risa de los demás y ahí me di cuenta de que todos me veían” lo comentó un estudiante. Poder mirarnos también lleva a reconocer que tenemos y podemos compartir para fomentar el lazo socioafectivo, esto quedó evidenciando cuando alguien comentó “me puse nervioso cuando me dijeron que inventara un saludo, y cuando lo hice me sentí que sí soy creativo, pero tuve que concentrarme mucho”, las actividades artístico-recreativas son la posibilidad de tocar y contemplar lo que habita en nosotros para reconocerlo, acogerlo y luego ponerlo en común, el arte nos permite el silencio ese espacio activo donde se manifiesta el cuerpo con lo que habita en su interior (LeBretón, 2016), siendo esto condición para nombrarnos y nombrar al otro y al mundo para reconocerle y tratarlo con ternura al maravillarnos con lo que somos y tenemos, como comienzo de un camino de humanización.

Un aporte de las actividades artístico-recreativas a los procesos educativos es lograr el silencio reflexivo tanto personal como colectivo, reflexión para la humanización porque se mira y acoge desde el respeto, reconocimiento, gozo, ternura, dentro de las reflexiones grupales se reconocía que por primera vez se presentaban trabajos sin el juicio de

una calificación, sino que eran recibidos desde el silencio acogedor, para luego ser retroalimentado con la risa y aplausos. La recreación va más allá de las risas y el movimiento del cuerpo también es la reflexión y contemplación del momento y es justo ahí donde nos podemos encontrar.

Finalmente, el silencio solo es posible en la liberación del tiempo para concentrarnos con lo que habita en el interior y lo que aparece frente a sí; la recreación es el espacio perfecto y comenzar a amar la existencia.

ii. Del reconocimiento al amor

El comienzo de todo amor por el mundo comienza en el amor a sí mismo; al mirar-se con la justa valoración, es posible valorar lo que está fuera de nosotros, es decir, el mundo social. Este aprendizaje fue posible cuando las y los estudiantes reconocieron que “mirar para disfrutar era solo gozar de las cosas inimaginables del otro y que el otro te mire así, con admiración; en ese momento se va el miedo y solo puedes seguir compartiendo desde esa confianza”, y esto es fruto de las actividades artísticas que permiten la expresión de sí. La recreación es una práctica en compañía que busca la emancipación del ser y la integración de los colectivos, y esto es posible cuando se reconoce que el otro es tan inimaginable como lo soy yo, pensarnos desde la unicidad, desde ese deseo de seguir en el disfrute, en el gozo de reunirnos solo para disfrutarnos, de acompañar y ser acompañado. Cuando nace el deseo de ser y estar con los otros comienza a gestarse la conciencia de sí, de la existencia de esa necesidad de crecer de forma integral y de vivenciar lo social desde el amor, estamos ante el nacimiento de lo plenamente humano de la tan deseada humanización.

Actuar y vivirse en otra piel fue una forma, con ayuda del cuento, de los títeres, del *clown*, que significó “comprometernos a disfrutar, reírnos, guardar silencio, llorar, simplemente disfrutar lo que vamos viviendo”. Esto es una manifestación de ternura, de acogida amorosa; con las actividades artísticas se aprende que la vida es compromiso de estar, consigo mismo y por ende con los otros; la vida se recorre en compañía en la medida en que compartimos los dilemas de vida, que vivimos el presente como el momento que nutre el futuro para la convivencia en mutua

aceptación. Las actividades artístico-recreativas son el espacio perfecto para poder configurar el sentido de vida, adoptar nuevos hábitos de vida en autonomía e interdependencia; por medio de actividades gozosas es posible tomar conciencia de sí mismo, reconocer lo que se es y se puede llegar a ser desde un interés genuino.

La educación integral busca el desarrollo total y armónico de la persona y la recreación y el arte buscan la satisfacción de necesidades que van desde las sociales hasta la autorrealización, de ahí que pasen de una valoración justa de sí para poder dar apertura al otro desde el respeto, confianza y la creación de lazos genuinos con el otro desde el reconocimiento de sus capacidades y formas de expresión.

iii. Gozo y humanización

El mundo se comienza a disfrutar cuando se ha develado una realidad que oprime tiene múltiples formas de ser emancipada a través de la contemplación que provoca risas, llanto, esperanzas, indignación y que a través de la creatividad se encuentran nuevas formas de estar, es justo ahí cuando todo comienza a ser nuevo y a disfrutarse, se comienza a humanizar la existencia, por ejemplo “cuando nos pidieron una rutina de *clown* sobre el amor/odio permitió develar nuestro yo interno, así como viene y se siente, sin temores a exponernos, porque traíamos una nariz y todo se vale, pero eso ayudo a pensar cómo queremos ser” es posible reflexionar desde la cómico, trágico o irónico una condición humana para repensar las formas interacción social y relacionarnos desde la ternura.

Lo anterior es un proceso de concientización, una forma de pronunciamiento para sí y de frente al mundo, definir un sentido de vida y construir lo nuevo superando los obstáculos que es facilitado por la recreación educativa y artística, que promueve un espacio de reflexión de la realidad objetiva y a partir del gozo se proyecta la vida desde esa experiencia subjetiva, y es justo ahí donde se da la humanización.

La recreación y el arte desde el enfoque de la educación integral busca la concientización para convivir desde el compromiso con el mundo y consigo mismo: “Hoy me siento comunidad y me siento en confianza, pero también con el compromiso de cuidarnos”; es decir, se asume la vida desde el gozo y la ternura. La reflexión, que en un primer momen-

to puede ser conducida por saberes científicos, pasa a una experiencia subjetiva del amor, a sentir lazos de implicación entre sí y trascender las relaciones temporales de un aula. Aquello que hace sentir gozo es esa sensación de implicación, de tener un proyecto común; es un motivo de esperanza y un porqué de la existencia.

Consideraciones finales

La recreación educativa a través de las actividades artísticas es una vía para la educación integral porque permite el desarrollo humano, y que es una forma de incentivar a la persona al descubrimiento de sí y concientización de su existencia. Guardar silencio es una vía para descubrirse como un ser en interrelaciones que disfruta de ser reconocido. Por ello comienza un trabajo de jerarquizar y valorar sus necesidades, qué es aquello que realmente necesita satisfacer y cómo hacerlo de la forma más digna; aprende a cuidar su relación consigo mismo y con los otros, dando espacio al otro. Del reconocimiento pasa al amor, al compartir la vida desde sus expresiones más naturales como cantar, bailar, ver, escuchar, centradas en su desarrollo humano y el fortalecimiento de sus vínculos sociales. La recreación artística es una forma de búsqueda de sentidos de vida y de un encuentro consigo mismo y con el resto del mundo; por ello termina asumiendo su existencia como un compromiso de vida, porque aprende a gozar de la vida colectiva.

El teatro, el *clown* y la narración oral son formas de recreación que develan modos de vida, valores que pueden ser cuestionados o valorados como dignos de vivirse en el grupo y como persona, así como estimular la vida colectiva, la organización, cooperación y comunicación. Estas actividades recreativas permiten descubrir la belleza y fealdad del mundo como un motor para la búsqueda de plenitud y de una vida gozosa. La recreación es una vía humanizadora, una decisión personal a vivir la vida gozosa.

Referencias

- Agra, J.M. (2007). *La educación artística en la escuela*. Graó
- Aguilar, L., Incarbone, O. (2005). *Recreación y Animación. De la teoría a la práctica*. Editorial Kinesis
- Busatto, C (2005) *Contar y encantar. Pequeños secretos de la narración oral*, Diana.
- Dream, C. (2020). *Apayásate*. Clownplanet
- Gallegos, R. (1999). *Educación holística. Pedagogía del amor universal*. PAX
- González, A.M. (2008). *Educación holística. La pedagogía del siglo XXI*. Kairós
- Jara, O. (2017). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE
- Le Breton, D. (2016) *El silencio. Aproximaciones*. Sequitur
- Marx, C. (2001). *El Capital. Crítica de la economía política. I*. FCE
- Maya, A. (2003). *Conceptos básicos para una pedagogía de la ternura*. Ecoe Ediciones
- Morfín, M. C. (2010). *Administración del tiempo libre*. Trillas
- Velásquez, A. M. (2019). *Encontrar el propio clown: Ejercicios prácticos para la búsqueda de su payaso*. C Universidad de Antioquia
- Vittar, D. (2015). *Didáctica y práctica del teatro en la escuela*. BBonum
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea

Semblanzas curriculares

Alma Minerva Moreno Puente. Licenciada en Psicología Clínica por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Maestra en Psicoterapia Psicoanalítica por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Doctora en Psicoanálisis por la Universidad Intercontinental de la Ciudad de México. Docente-investigadora de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, desde el 2012 a la fecha. Psicoterapeuta psicoanalítica desde el 2012 a la fecha. Miembro del UAZ-CA-222 en Consolidación “Psicología, Creatividad y Educación” con línea de investigación “Estudios y práctica del psicoanálisis y la psicoterapia en el campo de la psicología”. Supervisora de casos clínicos en los Centros de Intervención y Servicios Psicológicos (CISP) de la UAZ y de nivel maestría. Asesora de tesis de licenciatura y maestría en clínica psicoanalítica. Autora de libros colectivos y artículos científicos, con temas respecto a la función paterna, fantasías filicidas, pacientes borderline, psicopatologías contemporáneas, por mencionar algunos. Perfil Deseable (PRODEP) desde 2013 a la fecha. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores SNI 2023. Correo electrónico: alma.puente80@uaz.edu.mx

Alondra Cruz Astorga. Originaria del estado de Zacatecas, cuenta con una licenciatura en Psicología Educativa, la cual estudió en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Participó como ponente en el 1er Congreso Internacional “Psicología, Creatividad y Educación”, llevado a cabo en el estado de Zacatecas en el año 2023, abarcando el tema del Abuso Sexual Infantil con un proyecto titulado “La prevención comienza desde casa”. Al egresar de la carrera, comenzó su vida laboral en una estancia infantil como asistente educativo, llevando a cabo acciones pedagógicas con menores de entre 24 a 30 meses de edad, favoreciendo su desarrollo cognitivo, motriz y social. Posteriormente, ascendió al cargo de educadora del área de pedagogía, implementando programas de estimulación con menores con rezago en su desarrollo cognitivo, motriz, socioafectivo o del lenguaje. Actualmente, se encuentra con el cargo de Coordinadora del área de

pedagogía dentro de la misma institución, llevando a cabo el manejo y administración de toda el área pedagógica de la estancia infantil.

Ana Saryvi Riva Palacio Villagrana. Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente, licenciada en Artes con Orientación en Teoría del Arte y licenciada en Música con Énfasis en Piano por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Parte del proyecto editorial infantil “Partituras”, miembro fundador del colectivo de arte contemporáneo Tiempo Compartido, beneficiados con la beca del Patronato de Arte Contemporáneo. Directora de Riva Palacio Art Studio: proyecto dedicado a la educación artística infantil. Ganadora del Primer Lugar del Concurso de Ensayo 2018 “Música y Pensamiento”. Ha participado como ponente en el VII Congreso Internacional de Cima & Sima, II Congreso Internacional de la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar) y dado conferencias sobre arte y mediación para Fundación FEMSA en la XIII y XIV Bienal de Arte Contemporáneo; fue docente en el Diplomado Nueva Escuela Mexicana del CAM. Ha publicado en medios nacionales e internacionales los resultados de sus investigaciones.

Cynthia Bautista López. Docente en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo desde el año 2009, adscrita por 14 años en el Centro Integral de Intervención Psicológica (CIIP) de la Facultad de Psicología; también participa como encargada del programa de tutoría grupal de la facultad, la comisión de ingreso y de orientación educativa. Psicoterapeuta cognitivo- conductual en niños y adolescentes por parte del Instituto de terapia cognitivo-conductual de la CDMX. También cuenta con Maestría en Educación con acentuación en consejería educativa, por parte del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

Dairelis Vega Gallardo. De nacionalidad cubana. Licenciatura en Educación Preescolar y doctorado en Ciencias Pedagógicas. Su experiencia docente ha transcurrido por diferentes cargos y de gestión en Cuba, entre ellos: educadora, subdirectora de Jardín de niño, supervisora provincial, coordinadora de la licenciatura en Educación Preescolar,

asesora del trabajo educativo del rector de la universidad pedagógica de Las Tunas, y metodóloga de la vicerrectora de pregrado. Diseño e impartición de materias en diferentes programas a nivel de licenciatura, maestría y doctorado, se destaca la colaboración internacional: Ecuador, Venezuela y México. Desde su llegada a México en el 2016 ha laborado como docente en: la Escuela Normal de Juchipila. Instituto nacional del centro de México. Universidad Pedagógica Nacional, 321, Zacatecas y el Centro de Desarrollo Humanístico. Varios son los temas de interés en la que se desempeña tales como: Didáctica, Pedagogía, Psicología, Género y Sexualidad, Investigación y otras áreas afines a la educación. Se destaca en el desarrollo de proyectos socioeducativos en las instituciones de Educación básica. Ha sido asesora en los procesos de titulación en la formación inicial docente y permanente. Imparte conferencias, cursos, diplomados que aporta a la preparación del examen profesional para ingreso y avalados por USICAMM. Participa en eventos científicos, concursos, y posee varias publicaciones en revistas indexadas. Reconocida como revisora en la revista Sinopsis de Ecuador.

Deisy Raquel Martínez Cortés. Maestra en Estudios Humanísticos por el Tecnológico de Monterrey (2011) y maestra en Desarrollo de la Subjetividad por el Centro de Estudios Psicoanalíticos de México (2022). Es doctoranda en Estudios Socioculturales en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recientemente publicó el artículo “Mujeres cuidadoras de pacientes de alzhéimer. Un asunto de injusticia Epistémica” en *Revista La Ventana*, 2024, 60: 69-108, en coautoría con Silvia Marcela Bénard Calva. Ha incursionado en metodologías cualitativas y autoetnografía en temas de cuidado, demencia, género, subjetividad, justicia epistémica y psicoanálisis. Se ha desarrollado como docente en educación superior y media superior y actualmente ofrece atención psicoanalítica en consulta privada.

Deysi Rosales Salas. Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente en la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, becaria Conahcyt en sus estudios de posgrado, ha publicado investigaciones sobre las metodologías en los procesos de aprendiza-

je y participado en congresos nacionales. Licenciada en Educación Preescolar en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”. Docente foránea frente a grupo en la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas, en el Jardín de niños “Francisco Gabilondo Soler” 32DJN0761E en la ciudad de Fresnillo, Zacatecas, con cuatro años de experiencia en el sistema educativo.

Diana Paulina Velasquez Guerrero. Licenciada en Psicología Clínica por la Universidad Autónoma de Zacatecas; maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas, becada por CONACYT. Actualmente labora en la consultoría privada en el Centro de Servicio Psicológicos CAVE, así como en el área docente de la Universidad Sierra Madre. Ha realizado estancias académicas en la Universidad de Guanajuato y la Universidad Nacional Autónoma de México.

Emma Guadalupe Pérez Marentes. Licenciada en Psicología con acentuación en el área clínica por la Universidad Autónoma de Zacatecas, así mismo egresada de la sexta generación en la Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica por la misma universidad, logrando el grado de Maestra en Psicoterapia Psicoanalítica. Además, se ha desempeñado como docente frente a grupo en el nivel educativo básico de la Secretaría de Educación, participante en congresos como asistente y como ponente en una diversidad de temas relacionados con la teoría psicoanalítica. Miembro desde hace algunos años del padrón de peritos privados en psicología del poder judicial del estado de Zacatecas. Cuenta con aproximadamente 20 años de experiencia en la práctica privada.

Estela Reveles Rodríguez. Licenciada en Psicología Clínica por la Universidad Autónoma de Zacatecas, maestra en Psicoterapia Psicoanalítica por la Universidad Autónoma de Zacatecas, doctora en Psicoanálisis por la Universidad Intercontinental de la Ciudad de México. Docente-investigadora de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, desde el 2010 a la fecha. Miembro del UAZ-CA-222 en Consolidación “Psicología, Creativi-

dad y Educación” con línea de investigación “Estudios y práctica del psicoanálisis y la psicoterapia en el campo de la psicología”. Atención a pacientes en el ámbito privado y público desde el 2004 a la fecha. Supervisora de casos clínicos en los Centros de Intervención y Servicios Psicológicos (CISP) de la UAZ y de nivel maestría. Asesora de tesis de licenciatura y maestría en Clínica Psicoanalítica. Autora de libros colectivos y artículos científicos. Distinciones: NPTC 2011, Perfil Deseable (PRODEP) desde 2013 a la fecha, candidata al Sistema Nacional de Investigadores SNI 2021. Correo electrónico: estela.reveles69@uaz.edu.mx

Eunice Zuleika Báez Aguilera. Licenciada en Letras y maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD) por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Se ha dedicado a la investigación sobre literatura, religión y violencias, como docente en secundaria, preparatoria y licenciatura. Desempeñó el cargo de delegada de la Red Nacional de Estudiantes de Lingüística y Literatura (RedNELL) en el periodo 2013-2015; ha participado como ponente y creadora literaria en distintas ediciones del Encuentro Nacional de Estudiantes de Lingüística y Literatura (ENELL) y Congreso Nacional de Estudiantes de Lingüística y Literatura (CONELL), y en otros congresos relacionados con la educación y la salud, de los cuales al menos dos son de carácter internacional. Formó parte del grupo de teatro STIGMA en la ciudad de Zacatecas durante al menos 6 años, de manera que se presentó como actriz en obras de teatro como “Abuelita de Batman”, “El sueño del ángel” y “¿Cómo te quedó el ojo, Satanás?”. También ha publicado artículos de investigación sobre Literatura, Humanidades, violencias y religión en revistas como Cuestionarte Magazine e Interconectando Saberes.

Faviola Salas Ramírez. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Maestra en Psicología General con un énfasis en Psicología de la Salud por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y licenciada en Psicología General con un énfasis en Psicología Clínica por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Actualmente ocupa el cargo docente-investigadora con horas

base y tiempo determinado, Asociado C, en la Unidad Académica de Psicología de la UAZ Campus Jalpa. Coordinadora del Centro de Intervención y Servicios Psicológicos (CISP) Jalpa. Ha sido ponente en Congresos Nacionales y participó como aplicadora en el estado de San Luis Potosí en la validación y estandarización de la prueba WISC-IV en la población mexicana.

Gloria Edith Pérez García. Lic. en Psicología por la Universidad de Guanajuato, Maestría en Administración por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Dra. en Ciencias Educativas por la Universidad Tecnológica de Tampico. Consultora reconocida por: ASOCEA, CANACO, Impulso; BNI. Evaluadora y facilitadora de CONOCER - ECE UAZ. Experiencia laboral: Asesorar al Gobierno del Estado y a diversas empresas (micro, pequeña y gran empresa) en temas de atracción, capacitación y desarrollo del talento humano, evaluación de personal, desarrollo organizacional, desarrollo humano, género, normatividad vigente y obligatoria para las organizaciones, desarrollo de cuadros altamente competitivos en las organizaciones, desarrollo humano, salud ocupacional, calidad de vida, cultura organizacional. Docente investigador, en la Unidad Académica de Psicología y Unidad Académica de Enfermería de la UAZ. Colaboro en el CISP de la UAP de la UAZ en el área de Psicología Laboral (extensión universitaria). Colaboró con la Universidad de Nariño, Colombia, como profesora a nivel maestría. Autora y coautora de artículos de revistas y libros y conferencista a nivel nacional e internacional. Miembro del cuerpo académico CA-216, Cognición, Emoción y Relaciones Humanas Niños. Sus líneas de investigación son violencia, precariedad laboral, desarrollo humano, clima organizacional y modelos de crianza en ambientes institucionalizados.

Hilda María Ortega Neri. Doctora en Creatividad Aplicada por la Universidad Complutense de Madrid (España), obtiene la Mención Europea por estancia de investigación en su tesis doctoral en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación en la Universidad de Coimbra (Portugal), tesis con Mención Cum Laude y calificación Sobresaliente (equivalente a 10). Maestría en Educación con Especialidad en Cog-

nición de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Zacatecas. Licenciada en Psicología en la Unidad Académica de Psicología en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Estancias de investigación en Portugal, Argentina y España. Docente investigadora en la maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y en la licenciatura en Psicología de la UAZ. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación UAZ-CA-222 Psicología, Creatividad y Educación con línea de investigación del mismo nombre. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores con el Nivel 1. Certificada por CONOCER en los Estándares por Competencias EC0217.01 Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal y EC0477 Tutoría en la educación Media Superior y Superior. Actualmente, responsable de Programa de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ, de enero 2023 a diciembre del 2024. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3815-282X>

Indra Aylin Duarte Cásarez. Estudió la licenciatura en Psicología en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, donde inició su formación en 2014 y se graduó en 2019. Durante su carrera, tuvo la oportunidad de realizar un intercambio internacional en la Universidad Autónoma de Barcelona en 2017, lo que enriqueció su perspectiva académica y profesional. Ha trabajado en diversos proyectos enfocados en estilos de crianza en centros educativos y, desde 2020 hasta 2023, se dedicó a la psicología comunitaria a través de un programa federal que atiende la violencia contra la mujer. También ha sido docente en la Universidad Pedagógica Nacional Subcentro Huetamo y en la Universidad Contemporánea de las Américas. Desde 2022, dirige el área psicopedagógica de una escuela en condiciones vulnerables y de violencia. Cursó una maestría en Educación y Docencia en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Su interés en temas de educación y género la ha llevado a participar como conferencista en diversas ocasiones. Además, publicó un capítulo de libro que recoge el trabajo de su tesis de grado sobre las manifestaciones de agresión hacia la mujer.

Ireri Yunuen Vázquez. Licenciada en Psicología, maestra en Psicología Clínica, doctora en Tecnología Educativa con Enfoque Sistémico por la Universidad de Morelia. Profesora investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, con perfil deseable PRODEP desde el año 2016. Miembro del SNII. Actualmente, cuento con 20 años de antigüedad. Responsable del Cuerpo Académico “Estudios sobre la Infancia y la Adolescencia” de la UMSNH que cuenta con el grado de “En consolidación”. Autora de artículos y capítulos de libros sobre temas relacionados con la niñez, la adolescencia y las relaciones parentales. Coordinadora del libro: *La clínica institucional y la investigación clínica actual en niñas, niños y adolescentes*, publicado en el año 2022. Actualmente me encuentro coordinando el libro: “Representaciones psicosociales de la violencia: Voces de Infancias de Michoacán”. Presentación de ponencias en congresos nacionales e internacionales. Líneas de generación y aplicación del conocimiento en niños, niñas y adolescentes, parentalidad, apego, vínculo y crianza positiva. Actividades de tutoría y asesoría en la Facultad de Psicología. Asesora y coasesora de tesis y tesinas, así como de alumnos de semilleros de investigación.

Irma Faviola Castillo Ruiz. Doctora en Historia por El Colegio de Michoacán, A. C., México. Las líneas de investigación que desarrolla giran en torno a la historia del arte y la religiosidad popular en el estado de Zacatecas; cine y fotografía; gestión cultural; políticas de la cultura y el patrimonio cultural, y educación patrimonial. Ha obtenido distintas becas para formación científica y de investigación, de carácter nacional e internacional. Cuenta con el Reconocimiento de Perfil Deseable otorgado por el PRODEP. Labora como Docente-Investigadora de Tiempo Completo adscrita a la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (SNP-CONAHCYT), de la UAZ. Es integrante del Cuerpo Académico Consolidado CA-UAZ 184 “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”.

Jaira Lizeth Barragán García. Presidenta fundadora del Colegio de Psicólogos Profesionales para el Bienestar Social A.C. Doctora en

Psicología por la Universidad de Baja California, Campus Tepic, con mención honorífica; maestra en psicoterapia con enfoque humanista por el Centro de Crecimiento Humanista (CCH); licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Asimismo, es profesora investigadora en la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) y fungió como coordinadora de Vinculación y Extensión de Psicología UAZ del 2014 al 2021. Es líder del Cuerpo Académico UAZCA-236 Salud, Vulnerabilidad y Bienestar Social. Cuenta con perfil PRODEP. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores. Ha sido ponente en congresos nacionales e internacionales, ha impartido cursos en el extranjero y cuenta con publicaciones en libros, así como en revistas científicas. Actualmente es concejal en el Consejo Estatal de Bioética del Estado de Zacatecas y psicoterapeuta clínico. Coordinadora del proyecto Jóvenes Construyendo Paz en Zacatecas.

Jennifer Rentería Conseción. Docente investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, doctora en Educación por la Universidad de Durango Campus Aguascalientes; Perfil PROMEP e integrante del Cuerpo Académico UAZ-CA-213 “Psicología y contexto educativo”. Subcoordinadora de Atención a Personal Docente en la UAZ desde mayo de 2023. Coordinadora de UAZ Campus Jalpa de (2016 a mayo de 2023). Publicaciones: Rentería, J. y Dávalos M. T. (2021). Componentes que conforman la orientación educativa. En B. L. Fernández y M. T. Rivera, *Orientación educativa y tutoría en México* (pp. 21-36). Editorial Porrúa., Rentería Conseción, J., Dávalos Romo, M. T., Navarrete Sánchez, E., y Farfán García, M. C. (2016) Seguimiento de la influencia de factores externos en la elección de carrera. *Congress of Educational Sciences and Development*. Universidad de Granada. ISBN: 978-84-608-9269-4, Tel.: 4639533407, correo electrónico: jennifer.rc@uaz.edu.mx.

Jery Michel Escobedo Cisneros. Licenciada en Matemáticas por la Universidad Autónoma de Nayarit con especialidad en matemática educativa y maestrante de la maestría en Matemática Educativa Profesionalizante de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente,

se encuentra laborando en el nivel básico (secundaria) bajo la asignatura de matemáticas en comunidad rural adscrita a la Secretaría de Educación; cuenta con experiencia en nivel básico, medio superior y superior, tanto en el sector público como privado. Ha participado en un cúmulo de conferencias, cursos y diplomados en el área educativa y de matemáticas; ha impartido talleres de divulgación de las matemáticas. Sus intereses actuales se centran en la divulgación y el desarrollo del pensamiento crítico del alumno.

Jorge Armando Acosta de Lira. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila (2019), maestro en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo (2013). En 2007, obtuvo el título de licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria por la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”. Estudió una especialidad en Inclusión Educativa y Diversidad en la misma institución, donde posteriormente participó como docente en las diversas licenciaturas en educación. Ha obtenido certificaciones nacionales e internacionales en las áreas de computación básica, evaluación y tutoría, por organismos como CERTIPORT y CONOCER. Ha participado como capacitador nacional en el programa Habilidades Digitales para Todos y en diversos comités de elaboración y validación de reactivos en CENEVAL. Se ha desempeñado como docente en preescolar, primaria, secundaria, licenciatura y posgrado. Ha publicado libros, capítulos de libro y artículos en revistas indexadas. Actualmente es docente investigador en la Unidad Académica de Psicología, perfil deseable (PRODEP) desde, miembro del Cuerpo Académico UAZ-CA 222 “Psicología, Creatividad y Educación” y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Josefina Rodríguez González. Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, cuenta con reconocimiento como Perfil PRODEP, es responsable del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-184 “Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comu-

nicación”. Par evaluadora del Comité de Administración y Gestión Institucional de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), pertenece a la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación. Entre las líneas de investigación que desarrolla están las TIC aplicadas a los procesos educativos, educación ambiental, ciberviolencia, ciberviolencia de género, comunidades virtuales y la comunicación en redes. En la actualidad, se desempeña como docente-investigadora de tiempo completo en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (adscrita al PNPC-CONACYT) de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

José Miguel Cortés Gaytán. Licenciado en Biología por parte de la Universidad Autónoma de Zacatecas, maestro en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Autor del libro *Guía de aprendizaje de la biodiversidad de Zacatecas*. Actualmente docente en la Universidad Autónoma de Durango y Preparatoria Tecmilenio. Divulgador científico y promotor de la educación ambiental en Zacatecas.

Juan Antonio Tarango Rodríguez. Licenciado en Psicología clínica por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), maestro en Ciencias de la Educación por la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), doctorado por la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC), docente investigador en la UAZ, miembro del cuerpo académico consolidado CA-236 UAZ Salud, Vulnerabilidad y Bienestar Social, perfil PRODEP dese el 2020 a la fecha, coordinador de vinculación de la Unidad Académica de Psicología campus Juan Aldama (2017), coordinador de titulación de la Unidad Académica de Psicología (2020-2021), coordinador del sistema Semipresencial de la Unidad Académica de Psicología (2021-2022), miembro de la coordinación de planeación de la Unidad Académica de Psicología (2023), Subcoordinador de Servicios Estudiantiles del CASE UAZ (2024). Autor y coautor de diversos artículos de investigación. Diplomados y cursos concluidos, participación en distintos congresos como ponente y asistente.

Juan Carlos Espinoza Sandoval. Maestro en Psicología con orientación en psicología laboral y organizacional por la Universidad Autónoma de Nuevo León; licenciado en Psicología con acentuación en el área laboral por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente se desempeña como docente investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Zacatecas, perfil PRODEP desde 2018, autor de capítulos de libros y artículos en revistas arbitradas. Líneas de trabajo se enfocan en Calidad de Vida Laboral y Factores de Riesgo Psicosocial en el Trabajo.

Juan Martín Sánchez Bautista. Licenciado en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Querétaro. Especialización en Educación para el Consumo en la Universidad de Salamanca, España. Especialidad en Tecnologías Informáticas Aplicadas a la Educación, por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Maestría en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de Querétaro. Diploma de Estudios Avanzados en Psicología Social por la Universidad Complutense de Madrid. Diploma de estudios avanzados en procesos de formación en entornos virtuales, Universidad de Salamanca. Profesor investigador en la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Autor y coautor de artículos, capítulos de libro y cuenta con participaciones nacionales e internacionales en eventos académicos.

Julio Rodríguez Anido. Abogado, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; máster en Ciencias, Sociología Económica; doctor en Sociología, PhD, Universidad de Quebec en Montreal, Canadá; especialización en Desarrollo, INODEP, París, Francia, trabajando con Paulo Freyre. Es docente investigador de las universidades: Nacional de Tucumán, Argentina; Sherbrooke, Canadá; Abidján, Costa de Marfil; Autónoma de Zacatecas, México y Nacional de Ingeniería, Nicaragua. Publica regularmente en La Tribune, Canadá, y en periódicos latinoamericanos. Cumplió misiones periodísticas en países

de Asia, África y América Latina. Fue distinguido por el gobierno de Canadá por su participación en las conferencias Les Racines de la Terre, Francia, y la Cumbre de la Tierra, Brasil, en 1992. En México tiene perfil deseable de un profesor (PRODEP), la membresía del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, otorgado hasta el año 2038), pertenece a un Cuerpo Académico Consolidado, un Programa de Calidad, CONACYT. Participa en proyectos de Redes integrados por universidades autónomas de Coahuila, Yucatán y Zacatecas. Es miembro del Centro de Escritores de Nicaragua.

Laura Rangel Bernal. Maestra en Educación y doctora en Estudios Socioculturales. Docente investigadora, adscrita a la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (Nivel 1) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Editora de la Revista de *Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia*. Miembro del Grupo de Investigación Estudios Socioeducativos y Culturales. Autora y coautora de varios artículos, capítulos de libro y libros sobre temas educativos y ha participado en diversos eventos académicos nacionales e internacionales. Las líneas de investigación que desarrolla son: educación sexual integral, diversidad sexual, género y educación, procesos sociohistóricos de la educación, formación docente y educación en derechos humanos.

Lesly Jaqueline Aguilar Lara. Originaria de Río Grande, Zacatecas, es Licenciada en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de Zacatecas “UAZ” y Técnica en Enfermería General por el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas “CECYTEZ”. Actualmente, se desempeña como coordinadora del área educativa en la estancia infantil “Burbuja de Amor S.C.” Del municipio de Río Grande. Participo como ponente en el 1er Congreso Internacional de Psicología, Creatividad y Educación en 2023, con el tema “La prevención comienza desde casa”. Ha compartido su conocimiento a través de talleres, cursos y capacitaciones de manera presencial y virtual en el ámbito escolar y laboral con temas relacio-

dados con la prevención del abuso sexual infantil, el desarrollo de habilidades socioemocionales, acciones pedagógicas para el cuidado de menores en guarderías, manejo adecuado de berrinches en niños menores de 4 años, educación sexual, entre otros. Promoviendo ambientes educativos más inclusivos y enriquecedores que contribuyan al conocimiento, crecimiento y formación de niños, jóvenes y adultos.

Liliana Jazmín Salcido Cibrián. Profesora tiempo completo titular “C” en la Facultad de Psicología en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Doctora en Psicología de la Salud por la Universidad de Málaga, España. Maestría en Procesos Básicos e Intervención en Psicología, Universidad de Málaga, España. Licenciatura en Psicología, Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Línea de Investigación: Variables Moduladoras en la Salud Mental: Prevención, Evaluación e Intervención desde la Psicología de la Salud. Miembro integrante y co-fundadora del Cuerpo Académico – Procesos Psicológicos, Psicosociales y de Salud Mental (UAS-CA-318). Integrante del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I) y Miembro Honorífica del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos. Reconocimiento como Profesora de tiempo completo con Perfil Deseable (PRODEP). Directora de tesis, de doctorado, maestría y licenciatura, autora y coautora de publicaciones en revistas indexadas nacionales e internacionales.

Luis Antonio Celaya Pérez. Licenciado en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” de Zacatecas. Actualmente es docente de educación primaria y cursa la Licenciatura en Psicología en la Universidad Autónoma de Zacatecas, extensión Juan Aldama, así como también la Maestría en Educación en la Universidad IEXPRO de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Ha participado como ponente en diferentes congresos internacionales referentes a la investigación educativa, práctica docente y psicología. Su línea de investigación se centra en la didáctica y práctica de la lectura en los contextos de educación básica. Ha impartido conferencias en torno a las estrategias de habilidades socioemocionales en la educación primaria a estudiantes de nivel superior.

Lyric Bañuelos Flores. Licenciada en Psicología educativa por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), maestro en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional, docente de educación básica en nivel primaria, docente en el programa de Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), autora y coautora de artículos de investigación. Diplomados y cursos concluidos, participación en distintos congresos como ponente y asistente.

Ma. De Lourdes Flores Acevedo. Maestría en Psicología Infantil (pasante) en la Universidad Autónoma de Zacatecas, cuenta con tres diplomados en: Consejería en Adicciones por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), Violencia Sexual y Maltrato Infantil, Escritura Terapéutica por el Instituto Nacional de Neuroeducación A.C. Coautora en el tema de investigación “Actitudes ante la crianza en población paterna del municipio de Jalpa, Zacatecas” en el 21 “Verano de la Ciencia, Región Centro” 2019. Durante el 2020 a 2022 se desempeñó como psicóloga en el Centro de Rehabilitación y Recuperación para Enfermos de Alcoholismo y Drogadicción (CRREAD) en el municipio de Jalpa, Zacatecas. Las áreas de interés son en el ámbito de la investigación, el cuidado del medio ambiente, el deporte, la lectura y la danza folclórica.

Ma. Guadalupe Casas Padilla. Originaria del municipio de Valparaíso, Zacatecas, México. Es licenciada en psicología educativa egresada de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Participó como ponente en el Primer Congreso Internacional de “Psicología, Creatividad y Educación” abordando el tema de la prevención del abuso sexual infantil. Ha compartido su conocimiento a través de talleres y cursos con niños, niñas y profesores para mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes. A un año de ser egresada ha desempeñado su trabajo como asesora infantil en un centro psicopedagógico desde el ámbito de la psicología educativa, actualmente se encuentra desempeñando la labor de asistente educativa en una estancia infantil, al mismo tiempo que se encuentra preparándose e inclinándose hacia el campo de la estimulación y desarrollo del lenguaje en las niñas y niños.

Manuel Alejandro Gembe Sánchez. Licenciado en Psicología por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, maestro y doctor en Ciencias Humanas por El Colegio de Michoacán. Actualmente, profesor en áreas afines a la psicología y la pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 162 de Zamora, Michoacán. Interesado en el vínculo entre individuo y sociedad, se centra en los procesos educativos desde una perspectiva psicosocial e histórico-cultural. Interculturalidad, género, educación y deportes, procesos de aprendizaje en educación básica son los temas que ha desarrollado en su labor como docente-investigador.

Margarita de Lourdes Reyes Galicia. Zacatecas, Zacatecas, 1986. Egresada como licenciada en Letras de la Universidad Autónoma de Zacatecas cuenta con una amplia experiencia en el área de la enseñanza de la lengua y la comprensión lectora. Ha cursado la Maestría en Enseñanza de la Lengua Materna y la Maestría en Competencia Lingüística y Literaria mismas que le han permitido desarrollarse como docente y adquirir nuevas perspectivas sobre la lengua y la lectura. Sus líneas de investigación se enfocan en la Lingüística aplicada y la comprensión lectora. Sus intereses académicos y disciplinares se enfocan en la enseñanza de la lengua materna, principalmente en el reforzamiento de habilidades gramaticales que lleven a los alumnos a conocer su lengua y de ahí a comprender y a emitir discursos en función de una mejor comunicación entre las personas. Ha trabajado como docente en preparatorias estatales, universidades impartiendo asignaturas como Taller de Lectura y redacción, Etimologías grecolatinas, Filosofía, Retórica y argumentación; actualmente, se desempeña como docente frente a grupo en nivel secundaria con las asignaturas de Español y Lectura y redacción. Sigue desarrollando estrategias para la adquisición y comprensión de léxico y comprensión lectora a través de la escritura creativa.

María del Carmen Manzo Chávez. Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana, maestra en Psicoterapia Psicoanalítica de la infancia y de la adolescencia y licenciada en Psicología por la Univer-

sidad Vasco de Quiroga. Es profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la UMSNH a nivel licenciatura y posgrados; profesora invitada en posgrado en la UVAQ y en la Universidad Iberoamericana. Es Miembro Fundador del Cuerpo Académico de Estudios de la Infancia y Adolescencia, así como de la Asociación Latinoamericana de Psicología del Desarrollo (ALAPSIDE) con sede en Bogotá, Colombia, en la cual funge como representante de México y también forma parte de la Cátedra Cumex (Consortio de Universidades Mexicanas) en el área de Psicología del Desarrollo. Ha escrito y publicado varios capítulos de libros y artículos y ha impartido conferencias, ponencias, cursos y talleres a nivel nacional e internacional. Diversas instituciones nacionales e internacionales le han otorgado premios por su labor en la investigación. Es asesora de tesis de licenciatura y posgrados. Ejerce la consulta privada y es supervisora de casos clínicos.

Marisol Elizalde Monjardín. Profesora tiempo completo titular “C” en la Facultad de Psicología en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Obtuvo su PhD en Psychology Research (doctorado en Investigación en Psicología), de la University of Leicester, Inglaterra. Egresada de la licenciatura de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Es miembro integrante y cofundadora del Cuerpo Académico–Procesos Psicológicos, Psicosociales y de Salud Mental (UAS-CA-318). Su línea de investigación se centra en Violencias y procesos mentales. Es autora y coautora de publicaciones en revistas indexadas nacionales e internacionales. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I) y Miembro Honorífica del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos. Cuenta con reconocimiento como Profesora de tiempo completo con perfil deseable (PRODEP). Directora de tesis de maestría y licenciatura.

Martín Jacobo Jacobo. Mtro. Psicoterapia psicoanalítica de la infancia y la adolescencia. Por la Universidad Vasco de Quiroga. UVQ. Licenciado en Psicología. Profesor e investigador de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la UMSNH en licenciatura y maestría. Perfil Prodep. Miembro del Cuerpo Académico “Estudios sobre la

infancia y la adolescencia”. Desarrolla investigación en el campo de la clínica psicoanalítica en la infancia y adolescencia. Psicoanálisis e instituciones.

Mayra Araceli Nieves Chávez. Posdoctora en Innovación, Pedagogía y Educación, Doctora en Educación, Desarrollo y Complejidad. Maestra en Sociología de la Educación, Licenciada en Sociología. Profesora de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa en la Facultad de Psicología, UAQ, y en la Maestría en Ciencias de la Educación. Área de interés: Educación social y la investigación en ocio, juego, recreación y didácticas lúdicas. Formación docente en pedagogía y didáctica lúdica. Sociología de la juventud y juego. Se cuenta con publicación en juego, formación docente y recreación. Participante en congresos como tallerista, ponente y conferencista.

Miriam Elizabeth del Villar Martínez. Egresada de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México, en la licenciatura de Psicología, en el área Social. Maestría en Psicología Aplicada (MPA) en el área Psicosocial, por la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Maestría en Investigaciones Humanistas y Educativas (MIHE), en el área de Desarrollo Humano, por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Colaboraciones en estancias académicas con la Universidad Autónoma de Querétaro, a través de la Coordinación de Gestión Educativa para la Cultura de paz; y en el Instituto Universitario de Derechos Humanos Democracia, Cultura de Paz y no Violencia (DEMOSPAZ), de la Universidad Autónoma de Madrid. Docente de psicología e investigación en universidades públicas y privadas; psicóloga terapeuta en el ámbito privado. Autora de textos, memorias y capítulos de libros en las siguientes temáticas, relaciones interpersonales, cohesión grupal, acoso escolar, mediación, cultura de paz y resolución de conflictos. Lizdelvillar77@gmail.com

Mónica Judith Diaz Valenciana. Egresada de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México, de la carrera de psicología. Egresada de la maestría en Psicología Aplicada (MPA) en el área psicosocial, por parte

de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Y actualmente curso el Doctorado en Investigación en Psicología, también por parte de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Investigaciones y trabajos desarrollados en las siguientes temáticas, conceptos psicológicos en educación financiera en niños y adolescentes, violencia de género en las infancias y modelos de intervención para violencia de género. Ponente en diferentes congresos nacionales e internacionales. He impartido diferentes cursos en modalidad a distancia para la Universidad Autónoma de Querétaro, como parte del proyecto de capacitación del programa de carrea administrativa para el personal de apoyo. monnikjudiths@gmail.com

Monserrath Romero Ramírez. Licenciada en Educación Preescolar egresada de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, obteniendo Unanimidad con Felicitación en su Informe de Investigación “Los cuentos como estrategia para el desarrollo del pensamiento creativo en el niño de preescolar”. Es egresada de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Universidad Autónoma de Zacatecas, su tesis titulada “Creatividad, elemento indispensable para la enseñanza en docentes de educación preescolar”. Docente en varios jardines de niños de Fresnillo, Villanueva, Zacatecas y Valparaíso durante 4 años. Realizó cursos, talleres y diplomados de forma virtual y presencial en diferentes universidades del país, como Veracruz, Zacatecas y Puebla. Es docente frente a grupo en el Jardín de Niños “José Luis Moya” en Valparaíso, Zacatecas, de agosto de 2022 hasta la fecha actual.

Noemi González Rios. Doctora en Tecnología Educativa por la Universidad Davinci, maestra en Tecnología Educativa por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Es docente investigadora en la Unidad Académica de Docencia Superior y en la Unidad Académica de Psicología. Cuenta con el reconocimiento del perfil PRODEP. Es parte del Cuerpo Académico UAZ-CA 214 Psicología, Educación e Instituciones. Ha compartido su conocimiento a nivel internacional y nacional a través

de conferencias. Su desempeño en la investigación le ha valido la distinción de Investigadora Nacional Nivel 1 por el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. En su producción académica se incluyen libros, capítulos de libros y artículos.

Norma Gutiérrez Hernández. Licenciada en Historia y maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); Especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Doctora en Historia por la UNAM. Perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. Recibió de la UNAM la Medalla “Alfonso Caso”, por haber sido la graduada más distinguida del Doctorado. Es integrante del SNII; del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género; de la SOMEHIDE; del Sistema Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres del Estado de Zacatecas; de la Red contra la Violencia en Instituciones de Educación Superior y de la Red Nacional de Académicas Feministas. Es docente-investigadora en la maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y la Licenciatura en Historia, ambos de la UAZ.

Rosalinda Gutiérrez Hernández. Docente en dos programas educativos, licenciatura en Nutrición de la Unidad Académica de Enfermería y maestría en Docencia y Desarrollo Profesional Docente de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México. Ingeniera Química con doctorado en Ciencias en la Especialidad en Farmacología Médica y Molecular egresada de la UAZ, publicaciones en revistas indizadas y arbitradas, capítulos de libros y participación en foros académicos, estatales, nacionales e internacionales, formadora de recursos humanos de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Posee reconocimiento a perfil PRODEP y SNI I, lideresa del Cuerpo Académico consolidado 175 de la UAZ. Jurada en convocatorias CONAHCYT y PRODEP.

Ruth Vallejo Castro. Doctora en Psicología y Educación por la UAQ y maestra en Psicoterapia Psicoanalítica de la Infancia y la Adolescencia por la UVAQ. Profesora investigadora de la Facultad de Psicología de

la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Cuenta con más de 20 años de experiencia en docencia, investigación y consulta privada. Doctora en Psicología y Educación, maestra en Psicoterapia Psicoanalítica de la Infancia y la Adolescencia. Actualmente es profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la UMSNH con perfil deseable del PRODEP. Forma parte del Cuerpo Académico de Estudios sobre la infancia y la adolescencia, cultivando la línea de investigación en torno al psicoanálisis de niños y adolescentes; sobre estos y otros tópicos ha dirigido tesis a nivel de licenciatura, maestría y doctorado. Autora de varios artículos y capítulos de libro sobre temas de adolescencia, psicoanálisis y criminalidad. Ponente en varios congresos nacionales e internacionales. Miembro de las Cátedras de investigación CUMex. Cuenta con más de 20 años de experiencia en docencia, investigación y consulta privada. ORCID: 0000-0001-8785-0136

Sergio Aníbal Pérez Silva. Licenciado en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa, titulado por tesis con mención honorífica, llevando por nombre la investigación “Malestar psicológico en estudiantes universitarios a partir de sucesos traumáticos: pandemia por covid-19”. Tesista, prestador de servicio social y practicante en el Cuerpo Académico – Procesos Psicológicos, Psicosociales y de Salud Mental (UAS-CA-318) en el periodo 2020-2022. Su línea de investigación se centra en malestar psicológico, ansiedad y depresión. Diplomado en primeros auxilios psicológicos por la Universidad Anáhuac (modalidad en línea). Maestrante de psicoterapia y evaluación infantil en centro gestalt de enseñanza en terapia infantil y adolescente desde el 2024. Profesor de psicología en la Facultad de Trabajo Social, modalidad semiescolarizada, en los periodos 2020-2021 y 2022-2023. Nivelación pedagógica por parte del Centro de Actualización del Magisterio, unidad Culiacán, 2023-2024.

Silvia del Carmen Miramontes Zapata. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNII) Nivel 1. Cuenta con el reconocimiento al perfil deseable por parte del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP). Es licenciada en Psicología

por parte de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Es maestra en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de Querétaro. Es doctora en comprensión lectora. Procesos cognitivos y aplicaciones instruccionales por la Universidad de Salamanca, España. Es docente investigador en la Universidad Autónoma de Zacatecas desde el año 2000 a la fecha. Específicamente en la Unidad Académica de Psicología y la Unidad Académica de Docencia Superior. Es autora y coautora de artículos, capítulos de libro y cuenta con participaciones nacionales e internacionales en eventos académicos. Ha sido directora y codirectora de tesis de licenciatura y maestría. Es líder del cuerpo académico consolidado: UAZ CA216 Cognición, emoción y relaciones humanas. Forma parte de las redes de colaboración: Miembro de la Mesa de Psicología Infantil y del Desarrollo, la misma que forma parte del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex). Es miembro de la Red Psicología del Desarrollo; miembro de la Red Latinoamericana de Investigación “Trazando Trayectorias y Desafíos para la investigación en Desarrollo del Pensamiento” (RedLIP); miembro del Núcleo Lenguaje, Aprendizaje Y Prácticas Pedagógicas (LAP). Miembro fundador del Colegio de Psicólogos y AC Psicólogos para el Bienestar. Cuenta con la certificación en tutorías por parte de la red CONOCER.

Sonia Villagrán Rueda. Doctora en Psicología y Educación por la UAQ, Diplomado en psicología sobre Intervención Cognitiva-Conductual. Certificada por CONOCER en los Estándares por Competencias ECO076 y EC0477. Docente investigadora de tiempo completo adscrita a Unidad Académica de Psicología (UAP) y a la maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD) de la UAZ. Investigadora Nacional (SNII) con Distinción Nivel 1 de CONAHCYT. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación UAZ CA 214. Reconocimiento Perfil Deseable Nacional del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) de la SEP. Autora de diversos libros, capítulos de libro y artículos en revistas indexadas de alto impacto en la Línea de investigación Factores de riesgo psicosociales, Salud Ocupacional, trabajo y práctica docente y Desarrollo Escolar.

Ximena Guadalupe Castañeda Huerta. Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Universidad Autónoma de Zacatecas, tesis con mención honorífica y premio al mejor promedio de la generación. Ponente en el I Congreso Internacional de Psicología, Creatividad y Educación, así como en la edición de 2016, 2017 y 2018 del Foro Nacional de la Practica Educativa, con Sede en las escuelas normales del estado de Zacatecas, Escuela Normal Experimental de Juchipila “Salvador Varela Reséndiz”, Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” y la BENMAC. Ponente del Foro Voces Universitarias 2019 de la UAZ y Licenciada en Educación Preescolar por la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho en el 2020.

Psicología, creatividad y educación. Procesos creativos en el desarrollo profesional.

Se terminó de editar en julio de 2025

en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

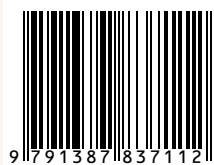
www.astraeditorialshop.com

En este libro se ha realizado un valioso esfuerzo por afrontar cuestiones relacionadas con la violencia de nuestro mundo en todas sus formas, la desigualdad, el daño psicológico que nos dejó la pandemia, entre otros, mostrando la creatividad como uno de los principales resortes en la transformación de nuestro planeta.

El libro que tienes en tus manos, es un compendio de trabajos, estudios y ponencias que exploran la intersección de estos campos, ofreciendo una visión profunda y multifacética de cómo los procesos creativos pueden influir y mejorar la práctica educativa y psicológica.

Espero que esta obra inspire a sus lectores a explorar nuevas formas de pensar y actuar, a desafiar el *statu quo* y a utilizar su creatividad para hacer del mundo un lugar mejor.

ISBN: 979-13-87837-11-2



9 791387 112



Consulta y descarga



SOMOS
ARTE, CIENCIA Y
DESARROLLO
CULTURAL

