

EDUCACIÓN

Investigación educativa: enfoques innovadores multidisciplinarios

Coordinadoras

Tania Morales Reynoso

Clementina Jiménez Garcés

Brenda Mendoza González



Investigación educativa: enfoques innovadores multidisciplinares

Tania Morales Reynoso
Clementina Jiménez Garcés
Brenda Mendoza González

Coordinadoras



Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEM **RedCA**



CONACYT
Registro Nacional de Instituciones
y Empresas Científicas y Tecnológicas
Registro: 1900555

Investigación educativa: enfoques innovadores multidisciplinares

© Tania Morales Reynoso
© Clementina Jiménez Garcés
© Brenda Mendoza González

Dirección del proyecto

Eduardo Licea Sánchez
Esther Castillo Aguilar

Formación de interiores

Vanesa Alejandra Vázquez Fuentes

Corrección de estilo

Dámaris Vera Zamora

Preprensa

Víctor Hugo Flores Hernández

1a. edición

© 2022 Fernando de Haro y Omar Fuentes

ISBN 978-607-437-593-0

D.R. © CLAVE Editorial

Paseo de Tamarindos 400 B, *suite* 109.

Col. Bosques de las Lomas, Ciudad de México, México. C.P. 05120

Tel. 52 (55) 5258 0279/80/81

ame@ameditores.mx

coediciones@ameditores.mx

www.ameditores.com

Las opiniones y puntos de vista expresados en la presente obra, son responsabilidad única y exclusiva de su autor y no necesariamente representan las posiciones u opiniones de la editorial, y las de sus integrantes.

Ninguna parte de este libro puede ser reproducida, archivada o transmitida en forma alguna o mediante algún sistema, ya sea electrónico, mecánico o de fotorreproducción, sin la previa autorización de los editores.

El libro fue dictaminado positivamente por pares académicos mediante el sistema doble ciego para su publicación y fue sometido a un proceso de identificación de coincidencias mediante el Software iThenticate.

Elaborado en México.

Contenido

Capítulo 1. La competencia de liderazgo como elemento de la formación integral del médico	11
<i>Virgilio Eduardo Trujillo Condes, Patricia Denissy Bocanegra Lozano, Tania Marcela Domínguez del Pino, Patricia Vieyra Reyes, Clementina Jiménez Garcés</i>	
Capítulo 2. Gamificación como herramienta integradora para el aprendizaje del inglés en alumnos de pregrado de Medicina	27
<i>Virgilio Eduardo Trujillo Condes, Patricia Vieyra Reyes, Clementina Jiménez Garcés</i>	
Capítulo 3. Competencia de egresados pasantes de Cirujano Dentista de la Universidad Autónoma del Estado de México	43
<i>María de la Luz Sánchez Medina, Jorge Marcos Medina Sánchez, María de los Ángeles Ocampo García, Rosa María Bernal Osorio</i>	
Capítulo 4. Inteligencia emocional, bienestar psicológico y aprovechamiento escolar, en estudiantes de Psicología	59
<i>José Luis Gama Vilchis, Claudia A. Sánchez Calderón, Irma Isabel Ortiz Valdés, Horacio Roque Maldonado</i>	
Capítulo 5. La psicomotricidad como medio para facilitar la expresión emocional en el niño preescolar	83
<i>Beatriz Cuéllar Palapa, Carolina Islas Pascual, Maricruz Rojas García, Raquel Valerio Tapia</i>	
Capítulo 6. El sentido de la contemplación de la violencia en la red entre los jóvenes estudiantes del bachillerato. Caso: un plantel de nivel medio superior del Estado de México	99
<i>Tania Morales Reynoso, Brenda Mendoza González, Aristeo Santos López</i>	

Capítulo 7. <i>Bullying</i>, ¿es posible detectarlo a partir de tecnología usada en robots?	117
<i>Carlos Alberto Martínez-Miwa, Mario Castelán, Brenda Mendoza González</i>	
Capítulo 8. La psicopedagogía de las emociones para favorecer la convivencia escolar pacífica en la educación básica	133
<i>Karla Vanelly López Arriaga, María Asunción Ramírez Ramos, Filiberto Rivera Tecorral, María de Jesús Pelcastre Ledesma</i>	
Capítulo 9. Las habilidades socioemocionales y el manejo de conflictos escolares en alumnos de nivel secundaria	151
<i>María de los Ángeles Alarcón Colín</i>	
Capítulo 10. La alteridad pedagógica, una alternativa para favorecer la convivencia pacífica en el aula de educación primaria	163
<i>María Cristina Esquivel Rodríguez, Filiberto Rivera Tecorral, Fausta Toro Aparicio</i>	
Capítulo 11. Fortalecimiento de hábitos de alimentación saludables en alumnos de educación primaria	173
<i>Margarita Martínez Paúl</i>	
Acerca de los autores	185

Capítulo 1

La competencia de liderazgo como elemento de la formación integral del médico

Virgilio Eduardo Trujillo Condes, Patricia Denissy Bocanegra Lozano, Clementina Jiménez Garcés, Margarita M. Henández González, Tania Marcela Domínguez del Pino, Patricia Vieyra Reyes

Introducción

La formación integral universitaria

Diversos autores aseguran que la formación de un médico general es la parte más importante para que un médico sea efectivo en su trabajo y un punto clave para que el estudiante pueda evolucionar en conjunto con el sistema de salud es el autoconocimiento: los profesionales que conocen sus propias fortalezas y debilidades tienen más probabilidades de tener una experiencia productiva cuando identifican los tipos de actividades que los ayudan a crecer y luego participan activamente en ellas. Pero para alcanzar esta meta se necesita que los educadores creen entornos de aprendizaje más eficaces y amigables para los médicos (McMahon, 2016).

De manera general la formación integral del individuo es una de las finalidades que debe perseguir la educación superior, buscando el desarrollo y perfeccionamiento de las facultades con el propósito de lograr:

- El conocimiento indispensable a partir de la información pertinente.
- Las habilidades y destrezas necesarias para su ejercicio.
- La actitud conveniente a fin de mantener una conducta adecuada, de acuerdo con los principios de la ética, la deontología y las buenas costumbres (Berríos, 2008).

Un punto importante para resaltar es que dentro de la formación integral de cualquier universitario se debe tomar en cuenta el liderazgo, ya que esta competencia ayuda a los estudiantes a asumir responsabilidades de modo personal y grupal, algo

que de otro modo es más difícil de promover y de evaluar. Además, esta competencia se ve estrechamente relacionada con el pensamiento sistémico, la automotivación, la comunicación, confianza, dignidad humana y muchas otras habilidades y actitudes que son parte importante de la formación integral (Villa & Poblete, 2007).

En el médico es importante que se tome en cuenta que su carrera no es solamente la aplicación del conocimiento teórico para la resolución de una enfermedad. El médico no se desenvuelve en un simple mercado laboral, sin embargo, sí debe satisfacer las exigencias de la sociedad y de alguna manera contribuir a su perfeccionamiento. Para lograrlo, requiere de un pensamiento reflexivo y crítico, que busque el desarrollo de la inteligencia más que de la memoria, a fin de entender que lo producido por el hombre no sólo debe ser conocido, sino que puede ser criticado, modificado y perfeccionado (Morales, 2009).

Por lo tanto, la formación médica debe incluir una formación complementaria. El currículo médico se debe contener aspectos relacionados con las humanidades que permitan a los estudiantes llegar a ser profesionales competentes, de conducta ética y sensibilidad estética adecuada, a fin de constituirse en un elemento que no sólo satisfaga las exigencias de la sociedad, sino que contribuya a su perfeccionamiento como personas (Morales, 2009).

Es necesario transformar a los jóvenes estudiantes de medicina en ciudadanos y profesionales capaces de responder en forma adecuada frente a las demandas de la sociedad. Es importante promover el diseño de ambientes de aprendizaje que estimulen el desarrollo de las funciones cognitivas, la adquisición de habilidades y destrezas, el pensamiento crítico, la autonomía en la toma de decisiones, el liderazgo, el trabajo colaborativo, la comunicación eficaz, la sensibilidad social, la solidaridad, la ética y la tolerancia frente a la diversidad (Phil. Alfredo F. & Dájer Abimerhi, 2012).

La formación integral es uno de los pilares fundamentales de la preparación de los estudiantes universitarios para un ejercicio ciudadano y profesional exitoso. Esta consideración adquiere especial relevancia cuando se trata de la formación de los médicos, profesionales responsables del cuidado de la salud y de la vida de los seres humanos, hecho que implica una mayor responsabilidad frente a la comunidad médica y a la sociedad en general (Morales, 2009).

La formación integral se concibe como un proceso continuo que busca el desarrollo de todas las potencialidades del estudiante y su crecimiento personal en las cinco dimensiones que lo integran como ser humano: física, emocional, cognitiva y actitudinal (Phil. Alfredo F. & Dájer Abimerhi, 2012).

En general el proceso de formación integral se halla ligado de forma indisoluble al desarrollo del profesionalismo médico. Por tal razón, las facultades de Medicina tienen la obligación de concientizar a sus estudiantes acerca de los principios y valores que regulan la práctica médica desde los primeros tiempos y de proporcionarles

las herramientas necesarias para reconocer y afrontar en forma adecuada los conflictos existentes entre las más elevadas tradiciones de la profesión (Morales, 2009).

Pier Paolo Vergerio propone que es indispensable que para la formación integral de la persona y del estudiante se tenga el cuerpo y el espíritu en disposición hacia las cosas más bellas, con el objeto de adquirir sensibilización adecuada a fin de apreciar y valorar el buen gusto y las buenas maneras, durante un proceso que ha de prolongarse permanentemente en la escuela de la vida, para tratar de obtener la auténtica educación en valores. Es de precisar que en una institución de educación superior, se necesita establecer que no hay diferencia entre lo humanístico y lo racional. Resulta una falacia la presencia de la doble cultura constituida por las ciencias y por las humanidades, pues ambas son parte de una sola cultura y cumplen un papel en la formación integral de la persona, dado que ésta no surge de manera espontánea, sino que requiere ser cultivada durante el proceso formativo que se da en todas las disciplinas (Berríos, 20008).

Cabe destacar que el liderazgo dentro de los modelos educativos posee como referente filosófico a la formación integral como base de la educación, esto es porque un líder en la comunidad tiene una responsabilidad como ser social frente a la vida, al entorno, a la naturaleza y al cuidado de sí mismo. Además, el líder debe tomar un comportamiento adecuado sobre las relaciones que le competen; en otras palabras, tiene que tomar posición y dar importancia a su papel de liderazgo (Misas, G. 2004).

Es de precisar, entonces, que las competencias del liderazgo educativo tienen que ver con las personas y sus comportamientos frente a las cualidades, características y competencias de los líderes a nivel individual. En consecuencia, las competencias que conforman la formación integral del alumno se verán relacionadas con el liderazgo adquirido representado en los líderes, y de esta manera promoverán la calidad educativa y la eficiencia en los estudiantes de medicina (Sierra Villamil, 2017).

La enseñanza del liderazgo en el estudiante de medicina

Durante décadas el diseño de un modelo de planeación enfocado a la calidad de atención en el paciente ha sido una constante preocupación para los profesionales de la salud, generando nuevos procesos y mecanismos de gestión innovadores que se deben implementar en diferentes momentos durante la vida del individuo, siendo la formación universitaria uno de los que mayor impacto tendrán en el desempeño profesional (Acosta *et al.*, 2015).

El médico general se ha adaptado al acelerado flujo de la información y a los avances de la ciencia y la tecnología, aunados a la transición demográfica y epidemiológica. Los sistemas de salud se han visto en la necesidad de desarrollar acciones preventivas mediante la implementación de un modelo de atención a

la salud centrado en el paciente y su familia, concordante con la evolución del conocimiento y las necesidades sociales en salud; generando así una demanda de formación médica integral (científica, humanista y técnica) en donde el desarrollo de las competencias profesionales integradas sea el centro del modelo (Acosta *et al.*, 2015).

En el proceso de la mejora en los sistemas educativos para la formación integral, es interesante mencionar los resultados de aprendizaje y competencias de estudiantes de medicina fundamentados en el “Proyecto Tuning”, que en 2004 fue adaptado para la enseñanza de la medicina en Europa, en el cual se logró un amplio consenso sobre los logros de aprendizaje para la titulación de médico de atención primaria (Cumming & Ross, 2004).

Dentro de este proyecto se busca que los graduados en Medicina tengan la capacidad de desarrollarse en actividades como la atención clínica, prescripción farmacológica o la realización de procedimientos prácticos, habilidades de comunicación, uso de principios éticos en la práctica médica, entre otros. Dentro de los requerimientos primordiales que se mencionan encontramos el “trabajo profesional”, que incorpora aspectos clave como:

- Capacidad de liderar.
- Reconocimiento de límites.
- Capacidad de planificación, organización.
- Trabajo autónomo y en equipo (Cumming & Ross, 2004).

Así mismo, la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM) inició en el 2003 un debate sobre la educación de competencias bajo la premisa de resolver la problemática nacional respecto a las de necesidades de atención a la salud de la población. Para ello, se convocó a expertos nacionales, generando así el “Perfil por competencias del Médico General Mexicano” en donde se incluyen elementos de la prospectiva y planeación de los sistemas de salud (Hernández *et al.*, 2008).

El este documento, la AMFEM aborda a su vez temáticas de la calidad en la atención y seguridad para el paciente, gestión de recursos, el trabajo en equipo y liderazgo. Ensambla el trabajo en equipo y liderazgo con el fin de valorar la colaboración multi e interdisciplinaria y el liderazgo compartido para desarrollar un clima de cooperación donde se contribuya a crear referentes que permitan alcanzar las metas (Hernández *et al.*, 2008).

A pesar de que se identifica la necesidad de una formación integral y en ella la inclusión del liderazgo como elemento principal, aún se plantean varias interrogantes acerca de cómo se puede realizar su estudio y comprensión para cir-

cunscribirlo dentro del sistema educativo. Algunos investigadores consideran que siendo este un elemento formativo, se le debe de dar la misma importancia que a otras áreas de estudio de la medicina, ya que su ausencia se manifiesta en un gran impacto negativo en el modelo de atención, evidenciando la necesidad de formar líderes para el cambio (Acosta *et al.*, 2015).

En este sentido, dado que aún no existe una profesionalización del liderazgo de manera formal, podemos afirmar que la ausencia de líderes para el cambio genera problemas secundarios que pueden ser contenidos de manera oportuna. (Acosta *et al.*, 2015)

La ausencia de líderes, aunada con la desvinculación de un plan de estudios y diseño curricular que los promueva, dificulta su cumplimiento, y aún más cuando no se cuenta con el sustento financiero o la constante renovación de información sobre el tema. En conclusión, es importante que las facultades de medicina enfoquen sus planes de estudio en el área de liderazgo (Acosta *et al.*, 2015). Se ha escrito sobre los líderes y liderazgo en bastantes campos, tales como la psicología, pedagogía, sociología; referidos en la mayoría de los casos al ámbito de la política y de las organizaciones. Por lo tanto, es importante aplicarlo también en el ámbito de la medicina (Thomas, 2012).

Un estudiante de Medicina ingresa a esta carrera principalmente por vocación e intereses altruistas; sin embargo, se ha visto que hay una evolución en la forma de pensar a lo largo de su trayectoria. De esta manera, las características que van adquiriendo en el transcurso de sus estudios son la base para el tipo de médicos que serán; es por esto que las facultades de Medicina tienen la responsabilidad de aportar a los estudiantes una guía que los ayude a desarrollar todas las competencias necesarias para que sea un médico general importante para su comunidad (Gutiérrez-Medina *et al.*, 2008).

Se han descrito distintos modelos de enseñanza para el estudiante de Medicina y perfiles de egreso, los cuales han evolucionado. Haber estudiado medicina en 1980 es diferente a hacerlo hoy día: los escenarios han cambiado, cada vez hay mayores exigencias en los conocimientos, habilidades, destreza y actitudes del médico, desde habilidades teóricas-científicas, hasta habilidades sociales y psicológicas.

Los planes de estudio se han ido ajustando a cambios sociales. El proyecto “Tuning de América Latina” en el apartado de medicina habla acerca de las distintas tendencias que existen en la educación superior mundial y promueven la formación basada en competencias, centrada en el estudiante y con integración de ciencias básicas y clínicas (Hanne *et al.*, 2013).

Basados en el mismo proyecto es importante mencionar que las características que se espera que debe poseer un estudiante de Medicina se discutieron y se hicieron pensando en las necesidades sociales, económicas y culturales. El tener un modelo de formación de un médico general se establece con base en tratar de

prever los retos que esos futuros profesionales tendrán que afrontar; es decir, se trata de prever el futuro (Hanne *et al.*, 2013).

Los países participantes del proyecto “Tuning Latinoamérica” acordaron que “el médico general egresado de las universidades de Latinoamérica debe ser un profesional integral con formación científica, ética y humanística. Entiende el proceso salud-enfermedad desde los determinantes de salud y ejecuta acciones de promoción, prevención, atención, rehabilitación y cuidado paliativo a individuos y comunidades en los niveles y en los ámbitos que requiera el país; en concordancia con el perfil epidemiológico y la evidencia científica disponible. Participa efectivamente en el sistema de salud y la sociedad en la búsqueda de la calidad de la atención” (Hanne *et al.*, 2013).

Un punto importante para resaltar en las características que se esperan que tenga un estudiante de medicina es el liderazgo, ya que sólo algunas universidades de Latinoamérica toman en cuenta que esta habilidad se debe adquirir durante su formación. Sin embargo, en otras universidades de Europa y Norteamérica es más común que se busque la adición de la enseñanza del liderazgo en el currículo de los estudiantes de Medicina (Clough; Lewis; Thomas, 2009).

La “Academy of Medical Royal Colleges” (organismo coordinador de facultades de Medicina de Reino Unido e Irlanda) también contextualizó las habilidades y características que debe tener un estudiante de Medicina. En este estudio llamado “Medical Leadership Competency Framework” se establece que, durante la capacitación en la escuela de Medicina, los estudiantes deben adquirir el conocimiento a partir de una variedad de situaciones que incluyen las siguientes:

- Interacción entre pares.
- Aprendizaje grupal.
- Prácticas clínicas.
- Actividades y responsabilidades dentro de la universidad.
- Participación con organizaciones benéficas, grupos sociales y organizaciones.

Es de resaltar que se plantea que con todas estas situaciones se brinda al estudiante de Medicina la oportunidad de desarrollar una experiencia de liderazgo, desarrollar sus estilos y habilidades personales y comprender cómo un liderazgo efectivo tendrá un impacto en el sistema de salud y beneficiará a los pacientes a medida que el alumno progresa a ser un profesional (NHS Institute for Innovation and Improvement and Academy of Medical Royal Colleges, 2009).

En el enfoque de enseñar a los estudiantes de Medicina el liderazgo ha ganado popularidad en los últimos años, pues se ha visto que en el gremio de los médicos el liderazgo juega un papel muy importante al atender a un paciente de forma colaborativa. Además, se han hecho estudios que confirman que un estudiante con

habilidades y noción sobre lo que es el liderazgo tiene más probabilidad de asumir roles de líder (Murphy *et al.*, 2020).

La idea de que los médicos deben ser líderes científicos y que tienen de adquirir esta habilidad durante su formación académica resulta un punto importante para los países de Gran Bretaña. Esto ha ido en aumento en los países de Latinoamérica, ya que en el proyecto Tuning, en el cual México fue partícipe, se trató el tema del liderazgo como una competencia que no todas las universidades de Medicina tenían en cuenta para su currícula y es de resaltar que México en ese proyecto no demostró interés por incorporar la habilidad de liderazgo como pilar en la enseñanza de los médicos generales.

En 2008 la AMFEM desarrolló el “Perfil por competencias del médico general mexicano”, el cual es una guía para que todas las escuelas de medicina de México sigan. En este documento señalan que un estudiante de Medicina, a lo largo de su carrera, debe adquirir las siguientes habilidades:

- Dominio de la atención médica general.
- Dominio de las bases científicas de la medicina.
- Capacidad metodológica e instrumental en ciencias y humanidades.
- Dominio de la calidad de la atención médica y trabajo en equipo.
- Dominio de la atención comunitaria.
- Capacidad de participación en el sistema de salud.

Es importante resaltar que la AMFEM integró la característica del liderazgo solamente dentro del dominio de calidad de atención médica y el trabajo en equipo, y menciona que esta característica debe verse reflejada cuando el líder desarrolla un ambiente de cooperación evaluado y organizado con ayuda de su equipo de trabajo. Sin embargo, no se menciona que el liderazgo sea de carácter indispensable, pero las características que deben reunir la mayoría de los médicos sí se relacionan con el liderazgo (Abreu Hernández *et al.*, 2008).

La AMFEM publicó en el año 2015 que es importante desarrollar el liderazgo en el estudiante de Medicina con base en una visión estratégica actualizada acerca de la formación en México. En este texto se menciona que en la actualidad es de vital importancia formar líderes que sean capaces de fomentar un cambio de los modelos de atención a la salud y educación médica, que ayuden en la resolución de la problemática de salud y educación superior del país (García Acosta *et al.*, 2015).

El liderazgo como competencia educativa

El concepto de competencia es, probablemente, uno de los términos más referidos en la conformación de los discursos pedagógicos y profesionales actuales. La formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integrando así la teoría con la práctica en las diversas actividades y la convivencia misma (Cumming & Ross, 2004).

Las competencias fomentan la construcción del aprendizaje autónomo; orientan la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; buscan el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal, del desarrollo socioeconómico; y fundamentan la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera en asignaturas compartimentadas (Montaño, 2017).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1993) define la competencia como la capacidad que tiene la persona para llevar a cabo una tarea de manera eficaz debido a que posee calificaciones que, a su vez, son la capacidad adquirida para hacer un trabajo determinado o desempeñarse en un cargo. Boyatzis (1982) afirma que son un “conjunto de características de una persona que están relacionadas directamente con una buena ejecución en una determinada tarea o puesto de trabajo” (Condemarín & Medina, 2000).

Desde el Proyecto Tuning para América Latina (2004) diferentes autores que participaron proponen definiciones distintas de la competencia, evitando que se confunda con otros términos, que pese a ser afines no cumplen los atributos sustanciales de la propia competencia académica. Una de las definiciones de competencia propuesta en este informe es la de Pinilla (1999), quien plantea que es el “conjunto de capacidades que se desarrollan a través de un proceso de aprendizaje; a través del cual se conduce a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), con las que proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado en un contexto específico y cambiante” (Montaño, 2017).

Por su parte, Salas (1996) plantea que la competencia corresponde a la capacidad conceptual y de abstracción, producción y/o servicio, y especialización por áreas, y que se desarrolla a través de la educación formal. También es definida como la actuación eficaz en situaciones determinadas que se apoya en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos (Condemarín & Medina, 2000).

El desarrollo de “competencias” para el liderazgo se ha incorporado con el paso de los años. El primero en hablar de ese concepto fue McClelland (1973), quien señaló que no se puede predecir el éxito profesional únicamente con test de in-

teligencia; posteriormente Boyatzis (1983) hizo un estudio de las competencias, en el que preguntaba a un colectivo de directivos cuáles eran los comportamientos específicos que les habían ayudado a ser eficaces en su puesto. Sin embargo, ambos autores no definen claramente las competencias, las cuales abarcan tanto aptitudes como conocimientos y rasgos de personalidad (Montaño, 2017).

Se ha estudiado el hecho de que el brindar habilidades a los líderes resulta en comportamientos positivos, como mejorar la calidad y el estilo de liderazgo, y que puede llegar a generar un progreso en el desarrollo profesional. Las competencias básicas que pueden permitir al líder desarrollar habilidades, incluyendo pensamiento estratégico, habilidades de organización, gestión del tiempo, toma de decisiones, resolución de conflictos y estrategias para mejorar el rendimiento es lo que se busca dentro de los profesionales de la salud en las nuevas generaciones (Montaño, 2017).

Los doctores Cardona y García Lombardía desarrollaron y definieron su modelo y las competencias como “comportamientos observables y habituales” con una orientación hacia la acción y que conducen al éxito de una función o tarea. Establecieron que las competencias debían ser comportamientos —no rasgos de personalidad ni conocimientos—, ser observables, poderse medir, aprenderse, desarrollarse regularmente; siendo así parte de las acciones cotidianas de la persona y un hábito que conduce al éxito de una función. Su modelo se basa en que el líder “no nace, se hace” (Cardona y García Lombardía, 2009).

Diversos autores han hablado de la importancia del liderazgo; sin embargo, solo algunos reconocen que el liderazgo es una competencia. Aurelio Villa y Manuel Poblete realizan la precisión de que el liderazgo es, en efecto, una competencia; pero a diferencia de las competencias genéricas que existen, como las instrumentales e interpersonales, el liderazgo es una competencia sistémica, es decir, que requiere de otras competencias para que sea efectiva (Villa & Poblete, 2007).

Los autores Cardona y Lombardía describen las competencias dentro del liderazgo como comportamientos observables y habituales con una orientación hacia la acción y que conducen al éxito de una función o tarea, y se clasifican en las siguientes: de negocio, interpersonales y personales. Las competencias de negocio son dirigidas al logro de un valor económico para la institución, las interpersonales buscan desarrollar las capacidades de los colaboradores y su correcta funcionalidad y las competencias personales son las que desarrollan la confianza e identificación de los colaboradores con la misión de la empresa y se dividen en externas o internas. Las personales externas son los aspectos relacionados con la respuesta personal a estímulos externos y las internas se refieren a aspectos más íntimos de la persona. Todas estas competencias son importantes para generar un liderazgo efectivo que conlleve al éxito dentro del equipo de trabajo (Cardona y García Lombardía, 2009).

Los criterios de competencias dentro del liderazgo que se han considerado esenciales a lo largo de diversos análisis son el de mejoramiento gerencial de misión, visión, éticas y modelo de rol. Esto implica que aquellos líderes que son accesibles y escuchan de manera activa son fuente de inspiración, ya que ayudan y apoyan a las personas para hacer realidad sus planes, objetivos y metas. Asimismo, dan reconocimiento a los esfuerzos de personas y equipos de todos los niveles de la organización, implantan un sistema de gestión de procesos y actualización que mide, revisa y evalúa los resultados clave e implementa procesos innovadores orientados a la mejora del sistema; es decir, exponen una relación positiva y significativa con los resultados clave (Cardona y García Lombardía, 2009).

En el estado del arte sobre liderazgo realizado por el Centro de Liderazgo de la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad Externado de Colombia (2001), se realizó una clasificación de las competencias con la cual los autores explorados asociaban el liderazgo y proponían perfiles de líderes directivos. Se encontraron cerca de setenta y tres competencias diferentes, siendo este cualquier aspecto que describa al líder, incluyendo atributos, conocimientos, habilidades y valores. De esta clasificación se destacan, por su recurrencia y orden de importancia, las siguientes: visión, comunicación, integridad, confianza, creatividad, credibilidad, honestidad, inteligencia, organización, orientación al resultado y relaciones interpersonales (Alles, 2003).

De tal modo, una competencia está compuesta por factores que van más allá de la capacidad “técnica” de hacer algo e incluyen las aptitudes, valores y motivos del individuo. Además, toma en cuenta que la competencia responde a la historia de vida del líder, sus experiencias, conocimientos y características del entorno en el cual se ha desarrollado (Alles, 2003).

Elementos/componentes de la competencia de liderazgo

Para describir el liderazgo de manera general, la autora Virginia Dávalos establece 3 habilidades esenciales y que se deben actualizar constantemente en una persona para desarrollar esta competencia:

- Habilidad técnica, la cual se enfoca en las habilidades empíricas que un individuo posee y desarrolló.
- Habilidad humana, que se refiere a la cualidad de interactuar con otras personas en cualquier aspecto para amenizar los trabajos colaborativos. También se le ha llamado “inteligencia emocional”.
- Habilidad conceptual, que es la capacidad de establecer metas y objetivos, además de planear las estrategias asertivas y a largo plazo.

Todas las habilidades mencionadas anteriormente son la base para que un individuo pueda desarrollar de manera asertiva la competencia del liderazgo. La manera en que se describen puede llegar a ser más amplia si se compara con las competencias de los estudiantes de medicina, ya que se deberían acoplar a las necesidades de un médico (Dávalos, 2011).

El liderazgo se debe desarrollar como competencia para la vida estudiantil, así como para la vida profesional; esto se debe a que un estudiante que adquiere la competencia del liderazgo evoluciona como persona y adquiere madurez personal y grupal. Asimismo, ayuda al estudiante a que se desarrolle como un líder que será esencial para algunos puestos de trabajo, y se puede aplicar esta competencia en un estudiante o en un profesional de cualquier área del conocimiento (Villa & Poblete, 2007).

En México existe el “Perfil por competencias del médico general mexicano”, en el cual se maneja la competencia del liderazgo como un punto clave para el trabajo en equipo. Al contrastar esto con las habilidades del líder, descritas por Virginia (2011), se comprende por qué este punto es esencial para desarrollar el liderazgo como competencia, ya que, basados en las habilidades del líder, se puede decir que el trabajo en equipo es parte de la competencia del liderazgo (Dávalos, 2011). En este perfil por competencias es importante precisar que se espera que el médico general mexicano sea capaz de ejercer el “liderazgo compartido”; es decir, que permita trabajar de manera colaborativa, evaluando y organizando la información. Sin embargo, no se describe el liderazgo más allá de lo antes mencionado (Abreu Hernández *et al.*, 2008).

En adición al perfil por competencias del médico general mexicano, también se ha descrito la importancia del liderazgo en el libro de *Aprendizaje basado en competencias*, en el cual no se habla específicamente de la carrera de Medicina, pero sí se precisa que el liderazgo se debe dominar en cualquier área del conocimiento. Además, las características que se resaltan son tres: tomar iniciativas, saber comunicarse con convicción y coherencia estimulando a los demás; transmitir confianza y mover a otros a la acción, y ejercer influencia en su entorno con el propósito de alcanzar los objetivos deseados. Se puede concluir que en ambos textos un atributo importante de cualquier líder es su capacidad de tomar a todos en cuenta, influir en el grupo de trabajo y establecer metas que se puedan realizar (Villa & Poblete, 2007).

A diferencia de México, en los países europeos existe específicamente un currículo para las competencias del liderazgo que los médicos deben desarrollar y se describen 5 habilidades que el médico debe dominar para la práctica eficaz de la competencia del liderazgo. Estas características están basadas en el servicio que se da en el ámbito hospitalario y son las siguientes: el médico tiene que demostrar sus cualidades personales, la capacidad de trabajar en equipo, el adecuado manejo

de servicio, su capacidad de mejorarlo y de establecer metas que ayuden a la organización. Es importante mencionar que este currículo se tiene previsto tanto para los estudiantes de Medicina como para los médicos egresados. Por ello, se debe trabajar activamente en estas habilidades y se tienen que ajustar al nivel en que se esté desarrollando el médico (NHS Institute for Innovation and Improvement and Academy of Medical Royal Colleges, 2009).

¿Cómo medir la competencia de liderazgo?

El liderazgo es una competencia sistémica que requiere otras competencias para ser ejercitado de un modo efectivo. Se trata de una competencia compleja que se recomienda desarrollar en los últimos cursos de las diferentes carreras. En el *continuum* del desarrollo de esta competencia se han establecido tres niveles de complejidad:

- Toma iniciativas que sabe comunicar a los demás.
- Transmite confianza y mueve a otros a la acción.
- Ejerce influencia en su entorno que hace que se alcancen los objetivos deseados.

Lo criterios de avance en estos niveles de dominio vienen señalados a través de los diferentes indicadores que concretan cada nivel establecido.

La formación de competencias supone un cambio de mentalidad, un trabajar para aprender de forma aplicada y cooperativa. Supone caminar hacia una formación que llegue hasta nuestro quehacer cotidiano. Implica avanzar de un concepto de crédito basado en el trabajo del estudiante, pasar de un currículo basado en el contenido a una currícula por competencias; implica ser conscientes de la tarea docente y supone un importante giro hacia los resultados del aprendizaje, a partir de las evidencias de los estudiantes. Trabajar en competencias supone focalizar el proceso en el aprendizaje.

El profesor se convierte, así en un facilitador de esa andadura. En la actualidad se cuenta con una amplia batería de instrumentos estructurados y validados por distintas instituciones cuyo objetivo es medir los distintos componentes del liderazgo, en lo que respecta a conocimientos, habilidades y actitudes de la competencia como tal; varios de ellos miden estos aspectos aplicados al trabajo en equipo, al manejo de los servicios u organizaciones, al desarrollo de nuevas políticas, a la autoevaluación como líder, entre otros. Existen diferentes tipos de instrumentos destinados a medir el liderazgo dentro de industrias, organizaciones civiles, instituciones educativas y demás ámbitos, por lo que cada instrumento matiza en los distintos aspectos que son fundamentales, o bien, más relevantes dentro de cada organización (Villa & Poblete, 2007).

La competencia de liderazgo es compleja, pues no solo se trata de trabajo en equipo, sino que son muchas habilidades las que hacen a un líder. Por su complejidad y por las competencias que se requieren para su buen desarrollo, se aconseja que se plantee en los últimos cursos de la carrera para cualquier área del conocimiento, incluyendo el área de las ciencias de la salud. La formación en liderazgo ayuda a los estudiantes a asumir responsabilidades de modo personal y grupal; y es necesario evaluar esta competencia para asegurar que se practique de manera adecuada (Villa & Poblete, 2007).

Anteriormente se han descrito los elementos de la competencia del liderazgo, sin embargo, es importante no solamente conocer los elementos, también se debe tener una manera de evaluar la correcta ejecución de lo aprendido. Para esto, tiene que existir una planeación del desarrollo de estas habilidades en el estudiante, como es el caso del currículo de liderazgo médico desarrollado por universidades europeas (NHS Institute for Innovation and Improvement and Academy of Medical Royal Colleges, 2009).

La forma en que el currículo del liderazgo médico de los países europeos realiza la evaluación del plan de estudios es determinado por:

- La respuesta del alumno al plan de estudios
- La modificación de actitudes y percepciones
- La adquisición del alumno de conocimientos y habilidades
- El cambio de comportamiento del alumno
- El impacto del plan de estudios en los pacientes y el sistema de salud en general

Los puntos anteriores se pueden evaluar con distintos métodos, desde cuestionarios hasta discusiones o prácticas donde se pueda demostrar lo aprendido. Todos deberán tener evidencia de que las competencias del liderazgo han sido adquiridas por el alumno; además, la competencia del liderazgo está bien descrita y es dominada por el instructor o profesional a cargo para lograr una enseñanza de calidad (NHS Institute for Innovation and Improvement and Academy of Medical Royal Colleges, 2009).

El modelo de enseñanza canadiense de liderazgo también resalta la importancia de evaluarlo apelando a que se debe examinar y cambiar las formas habituales de pensar. De esta forma, un líder debe demostrar su capacidad de innovar los enfoques y métodos utilizados en el pasado, que deben renovar el sistema de salud. Para que el líder pueda desempeñarse de manera satisfactoria se recomienda que se realicen sesiones de retroalimentación y evaluaciones de desempeño para medir el progreso de los líderes, resaltando que se deben revisar instancias específicas en las que la integridad del individuo puede haber sido cuestionada (Cikaliuk, 2010).

Con base en los modelos europeo y canadiense se puede decir que es indispensable que se apliquen evaluaciones para calificar el avance de los líderes. No es suficiente con enseñar las bases para la competencia del liderazgo, sino que deben reflejarse las mejoras y es necesario actualizarse regularmente. Además, como prueba de que la evaluación continua funciona, se realizaron evaluaciones mediante la discusión de los resultados de la aplicación del currículo de liderazgo en los países europeos, donde participaron los estudiantes y profesionales del área de la salud y se concluyó con resultados positivos (NHS Institute for Innovation and Improvement and Academy of Medical Royal Colleges, 2009).

Bibliografía

- Abreu Hernández, L. F., Cid García, Á. N., Herrera Correa, G., Lara Vélez, J., Laviada Delgadillo, R., Rodríguez Arroyo, C., & Sánchez Aparicio, J. (2008). Perfil por Competencias del Médico General Mexicano. AMFEM. <https://www.amfem.edu.mx/index.php/publicaciones/libros/13-competencias-medico-general>
- Acosta *et al.* (2015). *Educación Médica En México*. AMFEM. <https://www.amfem.edu.mx/index.php/publicaciones/libros>.
- Alles, M. (2003). Gestión por competencias, El diccionario, Granica.
- Berrios, J. (2008). La formación integral en la carrera médica. *Rev. Peru. Med. Exp. Salud Pública*, 25(3), 319–321. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2008.253.1290>
- Cardona, P. & García Lombardía, P. (2009). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: EUNSA, IESE. Cardona, P., & Wilkinson, H. (2009). *Creciendo como líder*. Pamplona: EUNSA, IESE.
- Castillo, M. (2009). “La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias”. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, núm. 2, pp. 1-25, <http://www.ub.edu/44713058026.pdf>
- Cikaliuk, M. (2010). *Branches of Knowledge: Comprehensive Articles on Leadership* (Canadian College of Health Leaders (editores). LEADS Canadá.
- Cumming, A. & Ross, M. (2004). *Learning Outcomes/Competencies for Undergraduate Medical Education in Europe*. [http://www.ub.edu/medicina_unitateduaciomedica/documentos/Tuning in Medicine.pdf](http://www.ub.edu/medicina_unitateduaciomedica/documentos/Tuning%20in%20Medicine.pdf).
- Clough C; Lewis P; Thomas. (2009). *Medical Leadership Curriculum. NHS Institute for Innovation and Improvement and Academy of Medical Royal Colleges*, 45. <http://www.leadershipacademy.nhs.uk/wp-content/uploads/2012/12/NHS>. Consultada en abril de 2016.
- Dávalos, V. (2011). Comunicación y Liderazgo. En: I. Pérez Guzmán (Ed.), *Comunicación y Liderazgo* (1ª edición, Vol. 1, pp. 44–64). McGraw-Hill. <https://>

- ebookcentral-proquest-com.wdg.biblio.udg.mx:8443/lib/wdgbibliomhe/reader.action?docID=3214439&query=liderazgo&ppg=1
- García Acosta, V. M., Crocker Sagastume, R., Abreu Hernández, L. F., Parra Acosta, H., Vázquez Esquivel, J., Ojeda Blanco, C., Alomía, H., Contreras Mayén, G., Ramos Herrera, I., Rodríguez Arroyo, C., & Vázquez Castellanos, J. L. (2015). *Educación Médica en México*. (1ª edición). AMFEM.
- Gutiérrez-Medina, S., Cuenca-Gómez, D., & Álvarez-De Toledo, O. (2008). ¿Por qué quiero ser médico? Viguera Editores. http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v11s1/me sa1_11s01_ps01.pdf
- Hanne, C., Cusumano, A., Flores, J., Batista, N., Altamirano, P., Bermúdez, M., Gómez, A., Rodolfo Cabrales, Jiménez, V., Ruiz, J., Rodas, A., Tejeda Suazo, I., Gómez, E., Staff, C., Gutiérrez, M., & Molina, C. (2013). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Medicina*. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefMedicine_LA_SP.pdf
- Houghton DeVoe, P. (2008). *Learning Strategies For Success in Medical School* (U. of N. M. S. of Medicine (1ª edición).
- Huacuja, Enrique *et al.* (2019). “Perfil de Competencias Docentes Del Profesor de Medicina.” AMFEM, 2019, pp. 19–27.
- McMahon, G. T. (2016). What Do I Need to Learn Today? — The Evolution of CME. *New England Journal of Medicine*, 374(15), 1403–1406. <https://doi.org/10.1056/NEJMp1515202>
- Mexicana, Revista. (2003). “Liderazgo Médico En Sistemas de Salud. Diseño de Un Nuevo Modelo de Gestión.” *Revista Latinoamericana de Patología Clínica y Medicina de Laboratorio*, vol. 50, no. 3, pp. 142–56.
- Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Ministerio de Educación de Colombia (2015). *Colombia Aprende*.
- Montaño Fernández, P. & Esteban Ramiro, B. (2017). “Las competencias para el desempeño profesional en el trabajo”, *Global Intervention Research*. (1ª edición). <http://hdl.handle.net/10481/48814>
- Morales-Ruiz, J. C. (2009). *Formación Integral y Profesionalismo Médico: Una Propuesta de Trabajo En El Aula*.
- Murphy, C., Campbell, E., & Bolandy, P. (2020). *La línea base de liderazgo: evaluación del liderazgo de servicio y la eficacia del liderazgo en los estudiantes de primer año de profesiones de la salud - ClinicalKey*. Artículo. <https://www-clinicalkey-com.wdg.biblio.udg.mx:8443/#!/content/journal/1-s2.0-S2405452620300379>
- NHS Institute for Innovation and Improvement and Academy of Medical Royal Colleges. (2009). *Medical Leadership Competency Framework* (mayo).

- Pidgeon, Kristopher. (2017). "The Keys for Success: Leadership Core Competencies." *Journal of Trauma Nursing*, vol. 24, no. 6, Lippincott Williams y Wilkins, 2017, pp. 338–41, doi:10.1097/JTN.0000000000000322.
- Phil. Alfredo F., & Dájer Abimerhi. (2012). "Modelo Educativo Para La Formación Integral." *Universidad Autónoma de Yucatán*, vol. 1, pp. 26–37.
- Rosas, L. (2013). "Modelo de Competencias directivas del liderazgo". <http://www.ub.edu/XVIII-QKOUunam2013.pdf>
- Sierra Villamil, G. M. (2017). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista EAN*, 81, 111. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>
- Thomas, M. (2012). Habilidades liderazgo. Thomas International Limited 1990-2012. Recuperado de: https://global.thomasinternational.net/Portals/114/Sample%20Reports/ESP/Habilidades_liderazgo.pdf
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. En: Universidad de Deusto (Ed.), *Una propuesta para la evaluación de las competencias*. Ediciones Mensajero. <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:APRENDIZAJE+BASADO+En+comPETENCIAS#0>

Capítulo 2

Gamificación como herramienta integradora para el aprendizaje del inglés en alumnos de pregrado de Medicina

*Virgilio Eduardo Trujillo Condes, Clementina Jiménez Garcés,
Margarita Marina Hernández González*

Introducción

La educación en la actualidad ha cambiado radicalmente. En comparación a lo que era hace tan sólo 10 años, ha evolucionado en todos los niveles, y ahora atraviesa grandes paradigmas respecto a las estrategias del pasado. La enseñanza-aprendizaje dejó de estar centrada en el profesor como el único medio de transmisión de conocimiento (Jayasinghe & Dharmaratne, 2013) y al estudiante como receptor de éste y se ha orientado hacia un modelo de educación interactivo, más práctico y participativo. En esta nueva era, el aprendizaje se ha adaptado a los avances tecnológicos dando inicio a nuevos alumnos que ahora son llamados nativos digitales (Prensky, 2001).

Esta forma de aprendizaje digital ha permitido la introducción de recientes metodologías de enseñanza-aprendizaje como la gamificación, diseñada para todas las personas tanto nativas digitales como aquellas que están en proceso de adaptación; y es usada como método de enseñanza en varias áreas del conocimiento. Una de ellas es el inglés como segunda lengua (Garland, 2015).

Es así que, en la actualidad, el haber del conocimiento médico demanda que los procesos de enseñanza y aprendizaje se adapten a lo que este nuevo escenario necesita: la integración de las competencias lingüísticas del inglés como segunda lengua con las competencias del aprendizaje médico (Ríos-González & De Benedictis Serrano, 2018).

Con fines de este estudio se propone analizar, desde una perspectiva teórica, la integración de la gamificación como herramienta facilitadora en el aprendizaje de la lengua inglesa en alumnos de pregrado de Medicina. Asimismo, se pretende, desde un aspecto empírico, orientar hacia el desarrollo de una aplicación que permita a los alumnos aprender inglés basándonos esencialmente en las competencias de aprendizaje de alumnos de Medicina, pero orientadas hacia una evaluación de competencias lingüísticas que permitan un avance significativo en el dominio de la lengua.

La gamificación como herramienta de enseñanza

En esta sección se abordará la gamificación, los elementos que la conforman, cómo funciona, así como su aportación al aprendizaje en general. En este sentido, se exponen las implicaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante ésta. Primero, analizando sus beneficios y las limitaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como segunda lengua. Posteriormente, se mencionan los avances y logros en la enseñanza-aprendizaje del área médica tanto en alumnos de pregrado como de posgrado en Medicina de distintas partes del mundo.

Gamificación es la aplicación de todos los elementos de un juego a situaciones que esencialmente no son para jugar, pero gracias a la aplicación de dichos elementos se logra motivar e influenciar de manera positiva el comportamiento de la persona quien realiza la actividad ahora gamificada.

Según Chou, Y.-K. (2012), pionero en el uso de la gamificación como método de aprendizaje de vida afirma: “Gamification is the craft of deriving all the fun and addicting elements found in games and applying them to real-world or productive activities. This is what I call 'Human-Focused Design' as opposed to the 'Function-Focused Design'”.

Hoy en día muchos profesores e instructores implementan la gamificación porque creen que las recompensas y el espíritu competitivo de un juego serán generadores de estímulos de mayor concentración e interés en los alumnos, así como un aprendizaje más efectivo (EDUCAUSE Learning Initiative, 2012).

Entre los elementos de la gamificación se encuentran:

1. Patrones de diseño de interfaz como insignias, niveles, pizarras de líder entre otras.
2. Patrones de diseño de juego o mecánica del juego.
3. Los principios o la heurística: que son las guías hacia el enfoque en el diseño del problema o la evaluación de la solución.

4. Modelos conceptuales en el diseño de unidades del juego (como tierras o planetas para visitar en distintos niveles).
5. Prácticas específicas de un juego, como las pruebas, súper poderes y el valor de cada uno (recompensas) (Deterding *et al.*, 1994).

La gamificación es simple, pues sigue los procesos de un juego ya sea de video o no; sin embargo, eso no dicta que éste siempre sea exitoso. El grado de éxito y efectividad de cualquier actividad gamificada depende de elementos intrínsecos que se encuentran en la persona misma que juega. Chou, Y.-K. (2015) menciona:

I saw that almost every game is fun because it appeals to certain Core Drives within us that motivate us towards certain activities. I also noticed that different types of game techniques push us forward differently: some in an inspiring and empowering way, while some in a manipulative and obsessive manner. I drilled down to find what differentiates one type of motivation to another.

Es así que Yu-Kai Chou crea el siguiente octágono para aprender mejor el uso de la gamificación en la vida en cualquier actividad:

Figura 1.1: Elementos didáctico-pedagógicos de la gamificación (Chou, Y.-K., 2015)



La gamificación es un método que ya se utiliza mundialmente en diferentes áreas de la educación superior, ya sea adaptando aplicaciones ya conocidas, diseñadas

individualmente por profesores o también creadas por un conjunto de personas para un departamento académico en específico. Ha sido utilizada desde clases de Economía y Negocios hasta la solución de problemas científicos, como el descifrado de la proteína clave en la lucha contra el VIH a través FOLDIT.

The number of different ways even a small protein can fold is astronomical because there are so many degrees of freedom. Figuring out which of the many, many possible structures is the best one is regarded as one of the hardest problems in biology today and current methods take a lot of money and time, even for computers. FOLDIT attempts to predict the structure of a protein by taking advantage of humans' puzzle-solving intuitions and having people play competitively to fold the best proteins (Kleffner et al., 2017).

Los beneficios de la gamificación son innumerables pero los más sobresalientes son el potencial de construir conexiones entre los miembros de una comunidad académica, así como fomentar el trabajo colaborativo entre los participantes de un juego o los estudiantes que practican la actividad gamificada y la capacidad de generar interés en el contenido de un curso, el cual, de otra manera, los estudiantes no habrían explorado (Kocakoyun et al., 2018).

Sin embargo, siempre existen dos lados en cada historia. En este caso, se ha visto el uso de la gamificación en juegos de completar tareas y la última tarea a completar es suicidarse, como el juego ruso llamado “Blue Whale”. *There are reports that gamification techniques have been used to motivate anarchists to steal or damage CCTV cameras in Berlin, Germany (Versteeg, 2013).*

Adicionalmente, la gamificación tiene por sí misma limitaciones naturales respecto a su funcionalidad, dado que es usada mayormente para motivar al usuario, no hay algo extra que pueda hacer cuando dicha motivación ya existe; por ejemplo, si ya se está jugando con amigos. Además, hay áreas en las que la practicidad y velocidad en la toma de decisiones son de gran importancia al igual que la utilidad que ésta podría ofrecer en situaciones de urgencia como en el caso de paramédicos o bomberos, donde agregar los elementos gamificados podría tener resultados negativos (Hyrnsalmi et al., 2017).

También debe considerarse que, en muchos sentidos, los practicantes de la actividad gamificada están motivados únicamente por las recompensas o los premios (Versteeg, 2013).

Varios autores han expresado preocupación acerca de las limitaciones de la gamificación. Por ejemplo, si los usuarios tienen como único interés mejorar los resultados en su pizarra o ganar el juego con mejores puntajes, más que la tarea en sí de jugar (Knaving & Björk, 2013). Sin contar que los elementos del juego que para un

jugador pueden ser lucrativos van en contra de los intereses de trabajo colaborativo; por tanto, el jugador deja de lado el trabajo en equipo (Marlow *et al.*, 2016).

Los avances en la gamificación dentro de la medicina y en la enseñanza del inglés como segunda lengua

El uso de la tecnología en la educación se ha vuelto una necesidad para fortalecer la experiencia del aprendizaje. La mayoría de los estudiantes en el presente son nativos digitales que procesan la información y la aprenden de manera diferente. En efecto, estos estudiantes han estado expuestos a la información de manera tecnológica desde que nacieron; es así como están familiarizados completamente con el uso de blogs, redes de sociales, *networking* y el juego.

Today's students—K through college—represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age. (Prensky, 2001).

Con base en este tipo de alumnos, muchos profesores de diferentes materias, incluyendo Inglés, están integrando el juego como medio para enseñar a sus alumnos diferentes disciplinas (Yanes & Bououd, 2019).

A pesar de que hay varios estudios en relación con la gamificación y el aprendizaje, hay menos investigación respecto al uso de ésta en la adquisición de una segunda lengua. Un estudio realizado por Perry (2015) examina como la gamificación puede ser utilizada en la universidad en una clase de francés. Este estudio de la gamificación es un poco diferente a otros estudios, ya que en este no hay insignias ni tablas de clasificación como los hay en general en las actividades gamificadas. En su lugar, este estudio usó modelos y métodos de juego en forma de búsqueda de retos para completar tareas.

This research consists of the development and implementation of a prototype learning-tool, entitled Explorenz, into a first year University French-language class. Explorenz bridges the gap between gaming and education through quest-based learning and augmented reality: "which allows us to integrate computer generated images and media in physical space (Perry, 2015).

Entre las observaciones, Perry (2015) afirma:

Students engaged with the learning-tool and progressed through the system as intended; the students played Explorez. The students' efforts and enthusiasm when interacting with the system and each other were encouraging. They made great efforts to speak in French. This supports prior research in L2 learning that demonstrates when second-language learners interact, they may in fact correct each other's language errors.

En el área médica la gamificación ha logrado incluso avances más significativos, hasta descifrar una proteína clave para combatir el VIH. “The team behind Foldit, the developer of an online puzzle game, made headlines for unlocking the secrets of a key protein in the fight against HIV, just by deals with protein folding.”(Foldit: Solving Scientific Problems with Gamification, s.f.).

El campo de la gamificación para la educación médica es innovador y dinámico y se han logrado identificar los potenciales avances en el área, tal es el caso de la creación de plataformas gamificadas que se han utilizado para realizar prácticas médicas.

En un estudio conducido por la Universidad de Alabama en Birmingham (UAB) en su programa de residente de Medicina Interna se integró la gamificación en una aplicación llamada “KAIZEN-IM”. La cual estaba diseñada en 3 rondas de preguntas en forma de casos clínicos. La aplicación fue diseñada con los elementos de un videojuego.

Gamification elements included in:

Kaizen-IM included (1) voluntary participation; (2) explicit, consistent, software-enforced rules of competition for all participants; (3) immediate feedback (response correct or incorrect, followed by explanation of key concepts); (4) team participation with trainees divided into groups as well as individual participation and (5) participants could increase in rank or level (badges granted for score milestones or other achievements) (Nevin et al., 2014).

La aplicación logró incorporar exitosamente los elementos de la gamificación y atrajo a un gran número de residentes a competir en el conocimiento médico, facilitando así la adquisición de nuevos aprendizajes.

Such educational software platforms, potentially coupled with a metrics-driven approach to analysing resident utilisation data, can be used to deliver and reinforce critical concepts while providing educators with new tools to augment traditional medical education (Nevin et al., 2014).

Características de las competencias de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de pregrado de Medicina

En este apartado se hace un análisis de las características de las competencias de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de pregrado de Medicina. En primer lugar, se realiza la identificación de las competencias según Tobon y Chomsky y la clasificación de estas de acuerdo con los objetivos del área que se desea estudiar. En segundo lugar, se trata la importancia del proyecto Tuning enfocado a las competencias de aprendizaje de los alumnos de pregrado de Medicina, así como las competencias enfocadas a los profesores quienes les imparten clase. Por último, se hace un análisis de las evaluaciones por competencias en alumnos de Medicina y la evaluación ECOE dirigida a los estudiantes del inglés como segunda lengua, para que, de tal forma se logre la identificación de una evaluación conjunta mediante la gamificación.

Las competencias, según Tobon, son un enfoque porque se orientan hacia aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como la integración de conocimientos, la construcción de programas y la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos los procesos (Tobon, 2004).

“Las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica. Y tercero, porque las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo” (Tobon, 2016).

Según Tobon (2004), la dificultad con el enfoque de las competencias es que el concepto de competencias ha adquirido múltiples definiciones y diversos puntos focales para aplicarlo. En la adquisición de una segunda lengua se ha tomado el concepto de competencia lingüística introducido por el lingüista estadounidense Noam Chomsky:

Estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo (uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas), por lo cual este autor siempre opone en el marco de su gramática generativa transformacional competencias desempeño (*competence-performance*) (Tobon, 2016).

Esta concepción de la competencia respecto al aprendizaje de una segunda lengua refiere a un carácter creativo y generativo. La *performance* se refiere a la comuni-

cación y la precisión de la lengua, mientras que la *competence* señala al elemento gramatical que expresaría un parlante ideal (Chomsky, 1970). Las competencias son divididas en 3 diferentes:

Competencias básicas: son las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral.

Competencias genéricas: son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones.

Competencias específicas: son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior (Tobón, 2004).

Como ya se mencionó anteriormente, el proyecto Tuning está esencialmente diseñado para identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre instituciones educativas de nivel superior, y en el caso de *Tuning in Medicine*, con base en las competencias necesarias que debe adquirir un alumno de pregrado de Medicina.

The Tuning (Medicine) Task Force has now generated and gained widespread consensus on a set of learning outcomes for primary medical degree qualifications in Europe. The work has been done under the auspices of the MEDINE Thematic Network for Medical Education in Europe, and was funded by the European Commission. These have now been approved by the MEDINE Thematic Network and validated by an Expert Panel (Cumming AD, 2008).

Dado que las competencias están dirigidas a evaluar, es necesario observar los elementos de evaluación tanto en el área médica como en la adquisición de una segunda lengua para llegar a un consenso de evaluación conjunta con elementos distintivos de la gamificación. Por tanto, el ECOE permitiría la unificación de ambas.

El ECOE es el Examen de Competencias Objetivo y Estructurado (ECHOE) y es una prueba de competencias objetiva y estructurada. Consiste en un itinerario por diferentes estaciones en donde el alumno tiene que enfrentarse a distintas situaciones clínicas habituales en el quehacer diario del médico.

La prueba ECOE es una prueba cronometrada, estructurada como un circuito de estaciones que semejan escenarios clínicos verdaderos, con tareas

específicas que permiten evaluar la competencia clínica de los estudiantes. El uso de múltiples estaciones en el ECOE se justifica porque el desempeño de un estudiante en un solo caso no es un buen predictor del desempeño en una situación clínica diferente, un fenómeno conocido como especificidad de caso (Domínguez-González & Gilberto, 2018).

El estudio y la preparación de la prueba ECOE realizada en inglés y adaptada con elementos de la gamificación para aquellos estudiantes que no son hablantes nativos sería ya una forma de evaluación de la lengua inglesa como segunda lengua.

Integración de la gamificación en el aprendizaje de inglés como segunda lengua en estudiantes de pregrado de Medicina

En esta sección se realiza un análisis del inglés como lengua vehicular en el aprendizaje médico para lograr la integración de la gamificación y el inglés como segunda lengua en estudiantes de pregrado de Medicina. Asimismo, se establece la diferencia entre la ciencia del juego, en inglés llamada *gaming science*, y la gamificación. Luego, se exponen los casos en los que la gamificación ha sido utilizada para mejorar el aprendizaje en estudiantes de medicina de distintos niveles, así como las limitaciones y los beneficios encontrados por la aplicación de dicho método de aprendizaje y finalmente la integración de la gamificación en la enseñanza de la lengua inglesa en alumnos de pregrado de Medicina.

En medicina, uno de los cambios más llamativos durante el último tercio del siglo pasado fue el auge espectacular que cobró el inglés en todo el mundo, hasta llegar a convertirse en el único idioma internacional de la ciencia (Navarro, 2012).

Es, por tanto, necesaria la integración del aprendizaje del inglés con los objetivos de estudio de medicina, pero también es necesario que el eslabón que los una sea de actualidad y acorde a esta era digital, y dicho eslabón puede ser en gran medida la gamificación.

Es necesario establecer que gamificación no es solo transformar una actividad en juego; requiere de elementos específicos y la base de un pensamiento crítico que lleve a los alumnos hacia la resolución de un problema.

En educación médica existe evidencia que muestra que la gamificación es una herramienta útil en la formación que promueve una visión sistemática y científica en escenarios complejos de toma de decisiones.

Gaming science innovations as effective teaching and learning tools to promote learner engagement in scientific and systems thinking for decision making in complex scenarios. gaming science innovations have the potential to provide safe learning environments to practice crucial decision-making skills (White et al., 2018; Marlow et al., 2016).

Los nativos digitales demandan una metodología didáctica mucho más activa, constructivista y colaborativa. Tanto profesores como estudiantes deben adquirir las competencias (personales, sociales y profesionales) digitales. En este sentido, la gamificación puede ser una opción oportuna (Dorado Martínez & Chamosa Sandoval, 2019).

La innovación más significativa en la enseñanza podría considerarse que es la introducción de juegos en un salón de clases, lo cual es de hecho lo que en inglés llaman *gaming science* o *game-based learning*. El aprendizaje basado en juegos es de hecho la inclusión de videojuegos en el salón de clases. Estos videojuegos usualmente son educacionales, son motivantes y atractivos para que los alumnos aprendan (Jayasinghe & Dharmaratne, 2013).

Dos ingenieras biomédicas de una universidad en Sri Lanka llevaron a cabo un estudio de dos aplicaciones de juegos, una basada en *gaming science* y la otra en gamificación, y sus resultados mostraron que los alumnos prefieren las actividades gamificadas que solo los juegos en sí y que las actividades gamificadas mostraron un logro más significativo en los procesos de aprendizaje acordes a la taxonomía de Bloom.

By letting the students to use gamified learning materials, they will automatically follow the above learning processes. But when they use game based learning materials, sometimes the students will not get the chance only to follow all the processes (Jayasinghe & Dharmaratne, 2013).

En la medicina poco se ha implementado la gamificación; sin embargo, los estudios y las aplicaciones realizadas han tenido éxito. En el artículo “Gamification and Multimedia for Medical Education: A Landscape Review” (McCoy et al., 2016a) es llevada a cabo una investigación de campo de las diferentes plataformas gamificadas que están especialmente centradas en el aprendizaje de diferentes áreas del conocimiento médico, así como la literatura disponible respecto a los beneficios que éstas conllevan.

A total of 5 electronic games and 4 mobile applications were identified for pre-clinical training, and 5 electronic games, 10 mobile applications, and 12 virtual patient simulation tools were identified for clinical training. Nine additional

gamified, virtual environment training tools not commercially available were also identified (McCoy *et al.*, 2016b).

En un estudio realizado en el 2016, la gamificación fue utilizada como técnica para motivar a médicos para lograr diagnosticar oportunamente la sepsis, usando reconocimiento positivo extrínseco e intrínseco. Fueron integrados también motivadores, como esencialmente es salvar la vida, lo cual llevaría a la reducción significativa de mortalidad provocada por la sepsis (McKeown *et al.*, 2016).

Aunado al hecho de que hay plataformas y actividades gamificadas para aprender medicina, se sabe de la necesidad de los estudiantes de pregrado de Medicina de aprender inglés como segunda lengua.

El quid de la cuestión, pues, no consiste en aumentar las horas de gramática, sino en dirigir el aprendizaje del inglés a las necesidades particulares del médico. Simplificando mucho la cosa, se trataría de pasar a enseñar el presente simple de los verbos básicos *to be* y *to have* no con un “*My tailor is rich*” o con un “*I have a surprise for you in my pocket*”, como se ha venido haciendo hasta ahora, sino con un “*My patient is on the convalescent ward*” o un “*I have a 12-year-old boy who presented to the ER with a gait ataxia*” (Navarro, 2012).

Hoy en día, todas las revistas médicas más importantes están escritas en inglés y se ha convertido en el idioma en el que se imparten las conferencias internacionales. En los países anglosajones se realiza una gran parte de la investigación científica relevante. Los investigadores que quieren estar al tanto de los últimos acontecimientos en el mundo de la ciencia deben conocer y leer en inglés la difusión que se realiza de estos avances (Remes-Troche, 2012).

Conclusiones

En conclusión, el aprendizaje del idioma inglés como herramienta del conocimiento y la constante capacitación es indispensable para los médicos, por lo que es imperativa la instauración de estrategias de enseñanza inclusiva y dirigida hacia las necesidades de los médicos. La adquisición del inglés como segunda lengua no puede ser enfocada desde aristas diferentes, debe estar unificada a las competencias médicas.

Asimismo, dadas las circunstancias del aprendizaje en esta era de avances tecnológicos, el Internet, las redes sociales y la comunicación y el nacimiento de los alumnos nativos digitales es imperioso hacer uso de la gamificación como herramienta integradora de ambas áreas del conocimiento, lo cual permitiría la unión simbiótica del inglés con la medicina.

La gamificación, en esencia, está diseñada con el enfoque de transformar en juego lo que en un principio no lo era, en un juego adaptado a las necesidades de aprendizaje y logro de quien lo juega. Es así que permitiría a los futuros médicos gamificar el trabajo-estudio que realizan día a día en un elemento esencial para su carrera, en una actividad relajante, motivante y divertida.

Bibliografía

- Augustin, M. (2014). How to learn effectively in medical school: Test yourself, learn actively, and repeat in intervals. *Yale Journal of Biology and Medicine*, 87(2), 207–212.
- Banfield, J., & Wilkerson, B. (2014). Increasing Student Intrinsic Motivation And Self-Efficacy Through Gamification Pedagogy. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 7(4), 291–298. <https://doi.org/10.19030/cier.v7i4.8843>
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*.
- Chou, Y.-K. (2012). *What is Gamification*. Yukai Chou: Gamification and Behavioral Design. <https://yukaichou.com/gamification-examples/what-is-gamification/>
- Chou, Y. (2015). Octalysis – complete Gamification framework. *Website*, 1. <http://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>
- Cumming AD, R. M. (2008). *The Tuning Project (medicine) – learning outcomes / competences for undergraduate medical education in Europe*.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (1994). Gamification: Toward a Definition. *CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings, January 2011*, 12–15. https://www.researchgate.net/publication/273947177_Gamification_Toward_a_definition
- Domínguez-González, A., & Gilberto, G.-V. (2018). Cómo afrontar con éxito el examen clínico objetivo estructurado (ECOÉ). *Unidad de Investigación, Facultad de Medicina de La Universidad La Salle*, 19(6).
- Dorado Martínez, C., & Chamosa Sandoval, M. E. (2019). Gamificación como estrategia pedagógica para los estudiantes de medicina nativos digitales. *Investigación En Educación Médica*, 32, 61–68. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.32.18147>
- EDUCAUSE Learning Initiative. (2012). EDUCAUSE Learning Initiative 7 Things You Should Know About Badges. *Educause*. <http://www.educause.edu/library/resources/7-things-you-should-know-about-badges>
- Figueroa Flores, J. F. (2015). Using Gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, 27, 32–54. <https://doi.org/10.1344/der.2015.27.32-54>
- Foldit: *Solving Scientific Problems with Gamification*. (n.d.). Recuperado el 15 de agosto de 2020 de: <https://www.mediabuzz.com.sg/best-practices-aug-12/foldit-solving-scientific-problems-with-gamification>
- Garland, C. M. (2015). *Gamification and Implications for Second Language Education: A Meta Analysis*. http://repository.stcloudstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=engl_etds
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? - A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>

- Hyrnsalmi, S., Smed, J., & Kimppa, K. K. (2017). *The dark side of gamification: How we should stop worrying and study also the negative impacts of bringing game design elements to everywhere*. CEUR Workshop Proceedings. https://www.researchgate.net/publication/316755065_The_Dark_Side_of_Gamification_How_We_Should_Stop_Worrying_and_Study_also_the_Negative_Impacts_of_Bringing_Game_Design_Elements_to_Everywhere
- Jayasinghe, U., & Dharmaratne, A. (2013). Game based learning vs. gamification from the higher education students' perspective. *Proceedings of 2013 IEEE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering, TALE 2013, January 2016*, 683–688. <https://doi.org/10.1109/TALE.2013.6654524>
- Kleffner, R., Flatten, J., Leaver-Fay, A., Baker, D., Siegel, J. B., Khatib, F., & Cooper, S. (2017). Foldit Standalone: a video game-derived protein structure manipulation interface using Rosetta. *Bioinformatics (Oxford, England)*, 33(17), 2765–2767. <https://doi.org/10.1093/bioinformatics/btx283>
- Knaving, K., & Björk, S. (2013). Designing for fun and play: Exploring possibilities in design for gamification. *ACM International Conference Proceeding Series*, 131–134. <https://doi.org/10.1145/2583008.2583032>
- Kocakoyun, S., Ozdamli, F., Gorbanev, I., Agudelo-Londoño, S., González, R. A., Cortés, A., Pomares, A., Delgadillo, V., Yepes, F. J., Muñoz, Ó., Roca, B., Gironés, G., Roca, M., & Díaz, D. (2018). A Review of Research on Gamification Approach in Education. *Socialization - A Multidimensional Perspective*, 16(4), 223–226. <https://doi.org/10.1080/10872981.2018.1438718>
- Marlow, S. L., Salas, E., Landon, L. B., & Presnell, B. (2016). Eliciting teamwork with game attributes: A systematic review and research agenda. *Computers in Human Behavior*, 55, 413–423. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.028>
- McCoy, L., Lewis, J. H., & Dalton, D. (2016a). Gamification and multimedia for medical education: A landscape review. *Journal of the American Osteopathic Association*, 116(1), 22–34. <https://doi.org/10.7556/jaoa.2016.003>
- McCoy, L., Lewis, J. H., & Dalton, D. (2016b). Gamification and multimedia for medical education: A landscape review. *Journal of the American Osteopathic Association*, 116(1), 22–34. <https://doi.org/10.7556/jaoa.2016.003>
- McKeown, S., Krause, C., Shergill, M., Siu, A., & Sweet, D. (2016). Gamification as a strategy to engage and motivate clinicians to improve care. *Healthcare Management Forum*, 29(2), 67–73. <https://doi.org/10.1177/0840470415626528>
- Navarro, F. A. (2012). Inglés médico: ¡Ya no hay excusas! Medical english as a foreign language - there can be no more excuses! *Revista Española de Anestesiología y Reanimación*, 59(8), 444–447. <https://doi.org/10.1016/j.redar.2012.06.009>
- Nevin, C. R., Westfall, A. O., Martin Rodriguez, J., Dempsey, D. M., Cherrington, A., Roy, B., Patel, M., & Willig, J. H. (2014). Gamification as a tool for en-

- hancing graduate medical education. *Postgraduate Medical Journal*, 90(1070), 685–693. <https://doi.org/10.1136/postgradmedj-2013-132486>
- Perry, B. (2015). Gamifying French Language Learning: A Case Study Examining a Quest-based, Augmented Reality Mobile Learning-tool. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2308–2315. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.892>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. doi:10.1108/107481201110424816
- Putz, L., & Treiblmaier, H. (2019). Increasing Knowledge Retention through Gamified Workshops: Findings from a Longitudinal Study and Identification of Moderating Variables. *Proceedings of the 52nd Hawaii International Conference on System Sciences* |, November, 1456–1465.
- Remes-Troche, J. M. (2012). «El Inglés: La Quinta Era Del Lenguaje De La Medicina». *Revista de Gastroenterología de Mexico*, 77(3), 103–105. <https://doi.org/10.1016/j.rgmx.2012.07.001>
- Ríos-González, C. M., & De Benedictis Serrano, G. A. (2018). English as a key to learning and scientific advancement in medical students in Latin America. *Educación Médica*, 19(1), 69. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.03.012>
- Singhal, S., Hough, J., & Cripps, D. (2019). Twelve tips for incorporating gamification into medical education. *MedEdPublish*, 8(3). <https://doi.org/10.15694/mep.2019.000216.1>
- Tobon, S. (2016). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. January.
- Tobón Tobón, S. (2004). Formación Basada en Competencias. *Ecoe*, 1–286.
- Versteeg, M. J. J. M. (2013). *Ethics & Gamification design: a moral framework for taking responsibility*. <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/281831>
- White, E. J., Lewis, J. H., & McCoy, L. (2018). Gaming science innovations to integrate health systems science into medical education and practice. *Advances in Medical Education and Practice*, Volume 9, 407–414. <https://doi.org/10.2147/amep.s137760>
- Yanes, N., & Bououd, I. (2019). Using gamification and serious games for english language learning. *2019 International Conference on Computer and Information Sciences, ICCIS 2019*, abril. <https://doi.org/10.1109/ICCISci.2019.8716451>

Capítulo 3

Competencia de egresados pasantes de Cirujano Dentista de la Universidad Autónoma del Estado de México

*María de la Luz Sánchez Medina, María de los Ángeles Ocampo García,
Rosa María Bernal Osorio, Jorge Marcos Medina Sánchez*

Introducción

La educación por competencias tiene como base los tres pilares de la educación que son: el saber “saber”, el saber “hacer” y saber “ser y estar”; y de esta manera, unificar las diferentes partes del conocimiento y lograr profesionales aptos; que se desarrollen adecuadamente en un ámbito laboral, en el cual puedan resolver los problemas que en éste se presenten.

Aun cuando el enfoque educativo por competencias surge en nuestro país al término de los años sesenta y vinculado a la preparación laboral en el ambiente industrial, posteriormente su fin primordial fue eslabonar a la academia (ámbito académico-profesional) con el sector productivo (ámbito laboral) Andrade (2008).

La idea de las competencias toma un rumbo distinto cuando precisamente pasan del ámbito laboral a la cuestión cognoscitiva para buscar el desarrollo de competencias educativas “del intelecto”, en donde se vincularían no únicamente los conocimientos (los aspectos teóricos [académicos]), junto con las habilidades (los aspectos prácticos [laborales]), sino eslabonándolos con las actitudes y los valores. Todo esto, con la finalidad de proveer una formación integral al estudiante y no sólo avocarse al desarrollo de conocimientos, como anteriormente se hacía (recuperado el 5 de abril de 2021 de: https://www.researchgate.net/publication/342673291_El_enfoque_por_competencias_en_educacion)

Anticipándonos, actualmente sabemos que tanto el estudiante como el egresado, así como el profesional, son mejor ponderados por las *actitudes* positivas que mues-

tren tanto para el trabajo individual como para las actividades grupales; así como para todo tipo de acción. Del mismo modo, no obstante, no existen diversos tipos de *valores*: los *físicos* los que estudia la Medicina; los *religiosos*, abordados por la Teología; los *intelectuales* comprendidos por la Lógica; y, para los intereses de este escrito, los *morales* dependientes de la Ética, y que son los que se practican para la convivencia armónica en sociedad. Estos últimos también otorgan una consideración positiva generalizada a quienes los llevan a cabo.

Así, aunque existan varios conceptos de competencia, es necesario determinar cuáles competencias posee un individuo en una ocupación determinada. El aprendizaje de las ciencias de la salud no puede ser conceptualizado sólo en términos cognitivos y procedimentales, se debe contar con el desarrollo actitudinal, teniendo en cuenta sus componentes afectivos, intencionales y de comportamiento.

En el caso específico de la odontología, el Congreso Global de Educación Dental Europea, realizado en Praga 2002, al tratar el desarrollo de las competencias profesionales, define competencias como: “Conducta que se espera en el profesional que se inicia independientemente; y concluye que como un enfoque filosófico la educación basada en competencias es aceptada como un método sano para el diseño de la instrucción y su evaluación” (recuperado el 12 de enero de 2013 de: <http://es.wikipedia.org/wiki/habilidad/>) (ver tesis pág. 16).

Por otro lado, el estudio de las competencias tiene que ver con las actitudes, con los valores; pero también tiene que tomar en cuenta un elemento determinante, que son las *variables*. Éstas, son consideradas atributos que pueden cambiar o adoptar una o más maneras, y con respecto a los cuales es posible incluso demostrar que influyen sobre otros atributos; o también son influidos por ellos.

Las variables son elementos valiosísimos, aliados vitales en la investigación, pues arrojan datos fehacientes sobre el objeto de estudio. Por citar un ejemplo, y en el caso que nos ocupa, las *actitudes* son las variables más estudiadas en la psicología social; primordialmente, porque vierten importantes elementos para la predicción de conductas determinadas (recuperado el 6 de abril de 2021 de: <https://www.monografias.com/trabajos5/psicoso/psicoso.shtml>).

Otra referencia de este enfoque por competencias lo hallamos hace poco más de dos décadas con la denominada declaración Bolonia y el proyecto Tuning, los cuales resaltan la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior en Europa; para lo cual tuvieron a bien proponer de forma estratégica el hecho de establecer, para cada una de las disciplinas, tanto competencias genéricas como las de tipo específico.

El proyecto Tuning, (Berlín, 2003) se define como la combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilida-

des, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final del proceso educativo.

En ese sentido, el nuevo sistema pretende formar a personas competentes, que sean capaces no sólo de acumular conocimientos, sino de saber transmitir esos conocimientos y especialmente de aplicarlos con una finalidad laboral concreta; donde los futuros estudiantes necesitan tener pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado, a la vez que estar preparados y capacitados para rivalizar en un mercado ofreciendo el mejor producto posible... en una frase: “estudiantes y futuros profesionistas las debidas competencias”... pensando no únicamente en el aspecto económico, sino, además, en las consideraciones humanitarias para con sus pares (recuperado el 5 de abril del 2021 de: [https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/actopan/n8/e2.html#:~:text=En%20el%20Proyecto%20Tuning%2C%20\(Berl%C3%ADn,al%20final%20del%20proceso%20educativo\).](https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/actopan/n8/e2.html#:~:text=En%20el%20Proyecto%20Tuning%2C%20(Berl%C3%ADn,al%20final%20del%20proceso%20educativo).)

Es importante considerar que, con respecto a la educación, el modelo del capital humano tiene su basamento en la racionalidad, en el marco de la cual los individuos invierten en educación, siempre y cuando la tasa de inversión obtenida de la inversión educativa sea mayor o igual a la tasa de descuento elegida. Podríamos decir, en términos más asequibles: a la inversión total o completa en todos los órdenes, que harán las personas para poderse preparar.

En concreto, la educación tiene una valoración económica tanto para el individuo como para la sociedad, por múltiples y diversas razones; por un lado, las sociedades tienen ventajas por el hecho de contar con ciudadanos educados, lo cual posibilita el crecimiento mismo de sus comunidades, al contar con individuos más productivos; por el otro, las ventajas para los ciudadanos radican en que éstos cuentan sencillamente con más años de preparación académica... lo que históricamente se traduce en un mejor ingreso económico, al desempeñarse laboral y profesionalmente.

Por otra parte, y aun cuando en nuestro país existan cuotas y colegiaturas para estudiar prácticamente cualquier licenciatura, hay también otro tipo de costos (no visibles), que se requieren para el desarrollo de conocimientos, habilidades y en sí competencias, conforme a cada una de las carreras universitarias. Asimismo, aunque la mayoría de estas carreras implican desembolsos considerables, algunas de ellas destacan también por ser económicamente más costosas que otras (Medina & Medina & Sánchez & Ascencio & de la Rosa & Mendoza & Maupomé (2014) (ver art. Estudiar para cirujano dentista...)).

Hay que hacer énfasis, además, en que algunas de las carreras no únicamente son consideradas caras económicamente; es decir las que necesiten de erogaciones en libros; materiales; prácticas de campo; viajes; etc., sino las que implican una disposición completa y de todo el tiempo, como Medicina; Ingeniería y Odontología; entre otras, lo que no otorga posibilidades al estudiante, para trabajar o

buscar más fuentes de ingresos que las convencionales de un estudiante. Se resalta por obiedad, el caso de la licenciatura en Odontología; entre otros factores, por la necesidad de invertir tiempo completo, además del relacionado estrictamente a los estudios; por los materiales requeridos para las prácticas; así como por el instrumental odontológico que es muy oneroso.

En suma, para escoger una carrera a nivel universitario, se deben tomar en cuenta múltiples aspectos como: el ingreso familiar; la duración de los estudios; el sexo del estudiante; los antecedentes educativos de los padres; todos los costos por estudiarla; y obvio, el desempeño académico del estudiante; es decir las competencias con las que cuente antes de iniciar determinado programa de estudios, esto es: el perfil de ingreso; para buscar, las competencias de egreso (Medina & Medina & Sánchez & Ascencio & de la Rosa & Mendoza & Maupomé, 2014) (ver art. Estudiar para cirujano dentista...).

Ahora bien, el plan de estudios implementado en la Facultad de Odontología de la UAEMéx establece un perfil de egreso de la carrera universitaria de Cirujano Dentista, el cual determina las cualidades así como las competencias; esto es: conocimientos, habilidades, actitudes y valores con los que, imprescindiblemente, debe contar el pasante de Cirujano Dentista (PCD), al término del servicio social y para desarrollarse como profesionista, en el ámbito laboral (recuperado el 12 de enero de 2013 de: <http://es.wikipedia.org/wiki/habilidad/>) (ver tesis pág. 16).

Los desafíos educativos de hoy, de esta transición global, nos exigen atender los rezagos acumulados en lo que se refiere a la calidad de los servicios educativos. En pocas palabras, debemos de adecuar en fondo y forma un nuevo currículo que conlleve a formar mejores cirujanos dentistas, cuyos servicios sean para beneficio del Estado, del resto del país y los requerimientos de la globalización (Beemsterboer & Carrassi & Plasschaert & Martínez & Walmsley, 2005) (ver tesis pág. 18).

Desarrollo

Fundamentación teórica

La presente investigación se llevó a cabo para conocer si los PCD cumplen con el perfil de egreso. Esto se realizará mediante la evaluación de los mismos por parte de sus empleadores, durante la etapa en la cual desarrollan la prestación de su servicio social (recuperado el 28 de mayo de 2013 de: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_4_03/ems08403.htm 100) (ver tesis pág. 16).

Los resultados obtenidos se van a analizar, tabular y graficar. Con esta información, se tendrán elementos de gran importancia tanto para la Facultad de Odontología de la UAEMéx, así como para la misma universidad, ya que, a través de esta

forma, se conocerá si el perfil de egreso actual es eficiente para la formación del cirujano dentista: C.D. Asimismo, y de acuerdo a los resultados que se arrojen, se sabrá si es necesario realizar alguna modificación al perfil de egreso actual, tomando en cuenta con mayor especificidad en qué competencias pudiera existir alguna deficiencia o de igual forma corroborar el éxito del mismo (Sánchez & Moreno & Herrera, 2009) (ver tesis, pág. 18).

Actualmente no se tiene ninguna referencia sobre alguna investigación referente al grado de competencia en el área odontológica, con lo cual esto abrirá paso en lo referente a competencias en odontología (Ocampo, 2013).

Tipo de investigación

Descriptiva. Este método, va simple y llanamente de lo conocido a lo desconocido; es uno de los métodos cualitativos que se utilizan en estudios o investigaciones, cuyo propósito es el de medir ciertas particularidades de una situación en concreto; o bien, de un universo (a través de una muestra de éste).

Quienes nos hallamos en el ámbito escolar o académico sabemos que existen dos grandes métodos de investigación: el cuantitativo y el cualitativo. Justamente en este último se encuentra del que nos valemos para el presente: el descriptivo; y, así como su nombre lo señala, hace referencia a esa especificación o descripción de los componentes de la situación o universo de estudio; haciendo esto, a través del esclarecimiento de planteamientos de indagación genérica, como los siguientes: qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué, para qué...

Ahora bien, las características del método descriptivo son diversas. Entre las más importantes están las siguientes:

1. Está vinculado directamente con la metodología cualitativa
2. Normalmente, se trata de un primer acercamiento al objeto de estudio que, en este caso, serían los PCD; asimismo, funciona como un catalizador para siguientes o nuevas investigaciones; exactamente como el caso presente
3. Permite lograr múltiples datos sobre el objeto de estudio
4. Implica llevar a cabo una observación concreta, así como un registro fidedigno de lo que fue observado
5. No admite generalizaciones, tampoco proyecciones

Entre las distintas técnicas e instrumentos de recolección de datos que emplea este método, se hallan: las entrevistas, las encuestas, la consulta de documentos, la observación... (recuperado el 6 de abril de 2021 de: <https://www.lifeder.com> > Ciencia).

También sabemos que es de dominio común, que en general la descripción implica necesariamente: ver con detenimiento; o bien, ver con un objetivo en mente; es decir, observar. Pues bien, describir implica observar de manera sistemática y, por decirlo así, catalogar la información derivada de esa práctica, con la finalidad de que pueda ser replicada y utilizada por otros también, en otro tiempo espacio y para estudios más profundos y complejos. De la misma manera y con los datos obtenidos, después se podrán hacer operaciones estadísticas que reflejen ciertas tendencias y una valoración; es decir, que permitan finalmente, tomar decisiones... precisamente como sucede en el documento presente (Claffey & Beeley & Beemsterboer & Carrassi, 2002) (ver tesis pág. 18)

Todo lo anterior se engloba en una *evaluación*. En el caso que nos ocupa, debido a que se evalúa el grado de competencia con el que egresa el pasante de Cirujano Dentista (PCD); medido durante su servicio social y basado en el perfil de egreso del plan de estudios vigente de la Facultad de Odontología de la UAEMéx. Ocampo (2013) efectuó esto con fundamento, precisamente, en un cuestionario diseñado y elaborado, partiendo de las competencias establecidas en el Plan de Estudios Flexible, del Programa Educativo de la Licenciatura de Cirujano Dentista.

Este cuestionario, que buscó saber ese nivel de competencia citado, se contestó por los empleadores de los PCD cuando estos realizaban la prestación de su servicio social (UAEMéx, 2004) (ver tesis pág. 15).

Definición de las variables

Variables	Reactivos
Conocimientos	Manejo de pacientes comprometidos sistémicamente (hipertensión, diabetes)
	Manejo de fármacos
	Rehabilitación odontológica
Habilidades	Manejo de pacientes comprometidos sistémicamente (hipertensión, diabetes)
	Manejo de fármacos
	Rehabilitación odontológica
	Odontología preventiva (uso de fluoruros, selladores de fosas y fisuras, plásticas)
	Diagnóstico de patologías pulpares
	Diagnóstico de patologías presentes en tejidos blandos
	Odontopediatría
	Diagnóstico de maloclusiones
	Terapéutica quirúrgica (exodoncia, periodoncia)
	Investigación y formación básica

Actitudes	Es capaz de planear, desarrollar y evaluar programas de educación para la salud bucal
	Educa al paciente en técnicas de autocuidado y prevención
	Aplica las normas para el manejo de expediente clínico, la historia clínica, integrar el diagnóstico de salud del individuo
	Aplica la norma para el control de infecciones
	Cuenta con la capacidad de emitir un pronóstico, elaborar el plan de tratamiento.
	Selecciona y hace manejo adecuado de forros cavitarios y materiales de restauración
	Es capaz de realizar procedimientos de restauración y rehabilitación
	Realiza tratamientos quirúrgicos (extracciones dentarias, tratamientos periodontales)
	Prescribe correctamente medicamentos
	De ser necesario, refiere al paciente con algún especialista u otro profesional de la salud
Valores	Muestra respeto a la cultura y valores de los pacientes
	Se dirige respetuosamente a los demás miembros de la unidad médica
	Comparte sus conocimientos con sus pacientes, otros odontólogos y profesionales de la salud
	Habilidad de comunicar y escuchar durante la presentación de temas en eventos estudiantiles internos y externos
	Aplica las normas y reglamentos de la institución
	Informa al paciente sobre su diagnóstico, tratamiento y consecución de éste, obteniendo la firma del consentimiento informado del paciente
	Se muestra responsable durante la realización del servicio social
	Es capaz de planear un consultorio dental de acuerdo a la normatividad y control de infecciones
	Participa en programas estatales de primer nivel de prevención
La actitud que mostró fue la adecuada de acuerdo a las necesidades de la unidad médica	

Universo de trabajo: 99 pasantes de Cirujano Dentista en servicio social, egresados en el 2012.

Muestra: 99 pasantes de Cirujano Dentista en servicio social, egresados en el 2012 (es decir, la totalidad del universo).

Instrumento

Cuestionario elaborado con base en las competencias establecidas en el Perfil de Egreso de la Facultad de Odontología de la UAEMéx. A partir de dicho perfil se pretende observar el grado de competencia del PCD mostrado durante su servicio social.

El documento consta de 30 preguntas, las cuales se dividieron de la siguiente manera:

1. Conocimientos (10 preguntas. Se aclara que las preguntas son por área del conocimiento, ya que, de otra manera, sería muy extenso el cuestionario, pues la currícula es muy amplia).
2. Habilidades (10 preguntas)
3. Actitudes y valores (10 preguntas) (Ocampo, 2013).

Ficha técnica

Técnicas de investigación directa o primaria: mediante encuesta (cuestionarios).

Diseño de investigación

Procedimiento:

Fase 1: Recopilación de información bibliográfica. Se hará el análisis de acuerdo con el objetivo de la investigación a partir del cual se elegirá la información necesaria y suficiente para ir formando el marco teórico que dará sustento al presente trabajo, así como para la elaboración del cuestionario.

Fase 2: Aplicar el cuestionario a los empleadores de los pasantes en servicio social.

Fase 3: Elaborar análisis de la información obtenida a través de los cuestionarios, para graficar.

Fase 4: Realizar las conclusiones y observaciones pertinentes. (Ocampo, 2013).

El integrar y desarrollar dichas competencias le permitirá a los egresados poder brindar una atención odontológica de calidad, dando diagnósticos certeros; poder programar un plan de tratamiento adecuado a cada caso en particular, así como dar un buen término del mismo y de esta manera poder rehabilitar a los pacientes, cumpliendo con nuestro objetivo principal: restablecer la salud y al mismo tiempo mejorar la calidad de vida de los pacientes.

De acuerdo a la educación por competencias, que es la enseñanza implementada en la Facultad de Odontología, se debe preparar a sus estudiantes no solo para recibir conocimientos durante la carrera y limitarse a éstos, sino que sigan preparándose a lo largo de su vida profesional y puedan desarrollar una profesión completa y competitiva.

Metodología

Objetivo general

Determinar el grado de competencia con el cual egresa el PCD medido durante su servicio social, comprendido entre el 1° de agosto de 2012 y el 31 de julio de 2013 y así conocer si este cumple con el perfil de egreso de la Facultad de Odontología de la UAEMéx (Ocampo, 2013).

Objetivos específicos

Conocer si el PCD cuenta con los conocimientos necesarios para desempeñarse de acuerdo al perfil de egreso.

Conocer si el PCD tiene las habilidades requeridas en el plan de estudios.

Conocer si el PCD si cumple con las actitudes y valores necesarias en el perfil de egreso. (Ocampo, 2013).

Planteamiento del problema

El plan de estudios implementado en la Facultad de Odontología de la UAEMéx establece un perfil de egreso de la carrera de Cirujano Dentista, el cual determina las cualidades, habilidades, conocimientos, actitudes y valores con los cuales debe contar el PCD al término del servicio social y para desarrollarse como profesionistas.

La odontología es un universo que se encuentra en constante cambio con la mejora de las tecnologías en los materiales de reconstrucción y bases cavitarias, en las técnicas para elaborar incrustaciones, coronas y prótesis, lo cual nos lleva a estar en constante capacitación y de esta manera otorgar tratamientos de alta calidad y poco a poco más estéticos y funcionales.

Es de vital importancia conocer el grado de competencia con el que egresa el PCD para corroborar el nivel académico otorgado por la Facultad de Odontología de la UAEMéx (Ocampo, 2013).

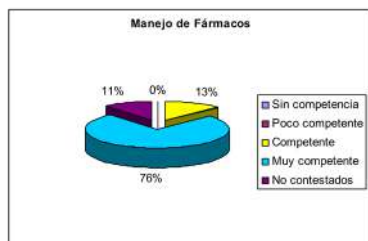
Pregunta de investigación

¿Cuál es el grado de competencia con el que egresa el PCD medido durante su servicio social, durante el periodo comprendido del 1° de julio de 2012 al 31 de agosto de 2013? (Ocampo, 2013).

Resultados



Los alumnos son competentes en lo referente a conocimientos de enfermedades sistémicas, así como en el manejo de pacientes sistémicamente comprometidos.



Deduciendo así que los alumnos son competentes en lo referente a conocimientos de fármacos.



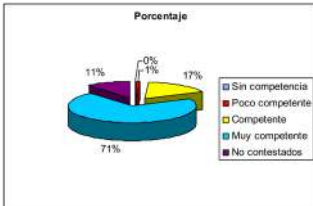
Mostrando así que los alumnos son competentes al contar con los conocimientos para realizar tratamientos de rehabilitación bucal.



Deduciendo así que los alumnos poseen los conocimientos que les permiten desempeñarse en las diferentes actividades referentes a la prevención de las principales enfermedades bucales.



Los egresados reportaron tener los conocimientos necesarios para realizar tratamientos en pacientes pediátricos.



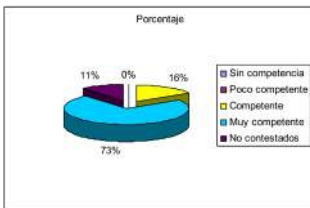
Por lo que, en general, poseen los conocimientos que le permitirán al egresado desarrollar y evaluar programas de salud bucal.



Lo que indica que el PCD puede manejar un expediente clínico integrando cada uno de los componentes del mismo.



Mostrando así que los alumnos son competentes para emitir un pronóstico y el cómo elegir y elaborar el plan de tratamiento que convenga a cada caso en particular.



Asimismo, podemos decir que los PCD cuentan con la habilidad de prescribir medicamentos de forma correcta.



Mostrándose responsable al informarle al paciente el diagnóstico y plan de tratamiento, así como solicitando el consentimiento informado para la realización de los tratamientos. (Ocampo, 2013).

Conclusiones

La educación basada en competencias presenta diversos puntos de vista debido a que dicho sistema parte de un uso empresarial. En este sentido, inició como un modelo de capacitación que buscaba mejorar el desempeño laboral y su transición al ámbito educacional presenta un reto importante y nace por la necesidad de lograr un proceso educativo basado en los principios de excelencia, calidad y pertinencia, para integrar la educación con los procesos productivos, los servicios y las necesidades de la sociedad.

Cabe resaltar que dicho modelo presenta ideas importantes e innovadoras, ya que busca involucrar al estudiante del nivel superior en el proceso de su aprendizaje, enseñándole también a aprender a aprender.

Las competencias buscan lograr una formación integral del estudiante basada en los 4 pilares de la educación: “saber saber” (que cuente con los conocimientos necesarios), “saber hacer” (que pueda desarrollar habilidades y aptitudes), “saber ser” (que tenga valores y actitudes) y “saber convivir” (que pueda relacionarse con los demás miembros de la sociedad). Con base en esto, se pretende generar personas críticas que sean capaces de actuar de forma consciente y eficaz ante los diversos problemas laborales que se les presenten, así como ser responsables de su autoaprendizaje no solo durante la licenciatura, sino a lo largo de toda su vida, para estar capacitadas y actualizadas en los avances tecnológicos y científicos.

El egresado de la licenciatura de Cirujano Dentista, al culminar su trayectoria académica, debe haber obtenido los conocimientos que le permitan poder prevenir, evaluar, diagnosticar, así como emitir un pronóstico y plan de tratamiento, tanto de manera individual como colectiva, que sea capaz de manejar la epidemiología que afecta a la sociedad, que cuente con destreza manual para la realización de tratamientos integrales de excelente calidad.

Al pertenecer al área de la salud, los pasantes deben contar con valores fuertemente arraigados, ya que se adquiere un compromiso social y al trabajar con personas de diferente edad, sexo, ideología, grado académico, se debe poseer empatía, tolerancia y sobre todo respetar a cada uno de los pacientes.

En resumen, cada uno de estos aspectos debe complementar al otro y de esta forma poder ejercer con ética y calidad, sin importar el campo laboral en el que se desempeña (nivel institucional o en la práctica privada) y así responder a las necesidades de la población.

En la evaluación de los pasantes con respecto a los conocimientos, ellos mostraron ser competentes al contar con conocimientos para poder diagnosticar patologías de la cavidad bucal, manejo de pacientes con enfermedades crónico-degenerativas y reportaron tener nociones de rehabilitación; sin embargo, su grado de competencia es menor en actividades de investigación y formación básica.

Las habilidades mostradas por los PCD se mostraron disminuidas en sus capacidades para poder desarrollar y evaluar programas para la salud bucal, así como en el manejo del expediente clínico y el control de infecciones.

Se recomienda implementar prácticas en las que se les pida a los alumnos que desarrollen algún programa de salud bucal, ya sea un caso simulado o con base en las características de un caso en específico. En cuanto al expediente clínico y el control de infecciones, se debe establecer un criterio de evaluación que integre estos rubros de tal manera que el alumno les dé la importancia que esto amerita.

De acuerdo a los resultados que arrojó la encuesta aplicada a los empleados de los pasantes de Cirujano Dentista de la Facultad de Odontología de la UAEMéx, los egresados se encuentran en general competentes en cada una de las áreas del currículo de la Facultad de Odontología de la UAEMéx (Rehabilitación Odontológica, Odontología Preventiva y Social, Medicina Bucal, Terapéutica Quirúrgica, Odontopediatria y Ortodoncia, Médico-Biológica, Investigación y Formación Básica) (Ocampo, 2013).

Recomendaciones

Aunque los resultados de la encuesta demostraron que los pasantes en general eran competentes en la prestación del servicio social, existen algunas áreas que obtuvieron menos puntaje, por lo cual para fortalecer su formación se recomienda:

- Implementar foros de discusión en temas de interés de los alumnos.
- Reforzar el control de RPBI durante las clínicas, ya que es durante la formación clínica que se adquiere el hábito, así como el conocimiento de las normas oficiales.
- Implementar una unidad de aprendizaje sobre estética, debido a que actualmente en la odontología del siglo XXI cada día es más demandada por los pacientes.
- Dar a conocer los nuevos avances en los materiales dentales y las nuevas técnicas o procedimientos.
- Fomentar que los alumnos realicen tratamientos por cuadrante.
- Implementar en el plan de estudios el cursar las unidades de aprendizaje optativas de mayor interés, debido a que su contenido es muy variado, pero de vital importancia para la formación del Cirujano Dentista.
- Fomentar valores como el respeto, responsabilidad, compromiso en las instituciones educativas y donde prestan su servicio.
- Considerar aumentar el número de horas clínicas, para que los alumnos puedan desarrollar más habilidades y destrezas al realizar los diversos tratamientos.
- Dar los conocimientos necesarios para el tratamiento de pacientes inmunosuprimidos.
- Aumentar el número de tratamientos en la clínica de cirugía bucal, y que se le permita al alumno realizar el procedimiento quirúrgico. (Ocampo, 2013).

Referencias

- Eurydice. (2010). La educación superior en Europa 2010: el impacto del proceso Bolonia. EACEA P9 Eurydice. Consultado el 5 de junio de 2013, URL disponible en: https://books.google.com.mx/books?id=k74SfdfdVw4C&pg=PA9&lpq=PA9&dq=La+Sorbona-Bolonia-Praga-Berl%C3%ADn&source=bl&ots=hKFc_1PPyI&sig=zsslw_CW7MCZpepsH934UpAxw-vY&hl=es&sa=X&ei=j6fCUaemCcybrQGr2YGgBA&sqi=2#v=onepage&q=La%20Sorbona-Bolonia-Praga-Berl%C3%ADn&f=false
- Andrade, R. (2008). El enfoque por competencias en educación. Recuperado el 5 de abril de 2021 de: https://www.researchgate.net/publication/342673291_El_enfoque_por_competencias_en_educacion
- Olvera, J. (s.f.) La calidad educativa y el enfoque por competencias en el nivel superior. El proyecto Tuning en su relación con México y la universidad autónoma del estado de Hidalgo. Disponible en: [https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/actopan/n8/e2.html#:~:text=En%20el%20Proyecto%20Tuning%2C%20\(Berl%C3%ADn,al%20final%20del%20proceso%20educativo.](https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/actopan/n8/e2.html#:~:text=En%20el%20Proyecto%20Tuning%2C%20(Berl%C3%ADn,al%20final%20del%20proceso%20educativo.)
- Ocampo García, M. Á. (2013). *Grado de competencia del Pasante de Cirujano Dentista medido durante su Servicio Social*. Facultad de Odontología de la UAEMéx.
- UAEMéx. (2004). Plan de Estudios Flexible del Programa Educativo de Licenciatura de Cirujano Dentista.
- Definición.de. (s.f.) Definición de conocimiento. Consultada el 12 de enero de 2013. Disponible en: <http://definicion.de/conocimiento/>
- Recalde, L. (s.f.) Concepto y Fundamento de la Psicología Social, consultada el 6 de abril de 2021, disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos5/psicoso/psicoso.shtml>
- Wikipedia. (s.f.) Habilidades, consultado el 12 de enero de 2013, disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/habilidad/>
- Costamagna, A. M. (2003). Método de evaluación de actitudes en una práctica contextualizada. *Educ Méd Sup*. 27 de septiembre de 2003; 17(4). Consultada el 28 de mayo de 2013. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_4_03/ems08403.htm 100
- Reed M, Claffey N, Allen B, Beeley J, Beemsterboer P, Carrassi A, *et al.* (2002). Towards global convergence of education, training, quality, outcome and assessment *European Journal of Dental Education* 2002; 6 (s3): 78-83.
- Plasschaert AJ, Holbrook WP, Delap E, Martinez C, Walmsley AD. (2005). Profile and competences for the European dentist. *European Journal of Dental Education*. [27 de junio de 2005]; Vol. 9 (s3): 98-107.

- Sánchez González CL, Moreno Méndez W, Herrera Márquez AX. (2009). Competencias profesionales y su vinculación con el mercado laboral en la formación del odontólogo de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz; 21 al 25 de septiembre de 2009. Consultado el 28 de mayo de 2013. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1157-F.pdf
- Medina-Solís, Carlo Eduardo, & Medina-Solís, June Janette, & Sánchez-de la Cruz, Alicia, & Ascencio-Villagrán, Arturo, & de la Rosa-Santillana, Rubén, & Mendoza-Rodríguez, Martha, & Maupomé, Gerardo (2014). Estudiar para cirujano dentista en una universidad pública. Los costos relacionados. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 52(1), 76-83.[Consultado el 6 de abril 2021]. ISSN: 0443-5117. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457745480016>
- Espinosa-Vázquez, Olivia, & Martínez-González, Adrián, & Díaz-Barriga Arceo, Frida. (2013). Formas de enseñanza y evaluación utilizadas por los docentes de Odontología: resultados y su clasificación psicopedagógica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8),183-192.[Consultado el 6 de abril de 2021]. ISSN: 2007-865X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733226003>
- Método descriptivo: características, etapas y ejemplos. [Consultado el 8 de abril de 2021]. Disponible en: <https://www.lifeder.com> › Ciencia

Capítulo 4

Inteligencia emocional, bienestar psicológico y aprovechamiento escolar, en estudiantes de Psicología

*José Luis Gama Vilchis, Claudia Angélica Sánchez Calderón,
Irma Isabel Ortíz Valdés, Horacio Roque Maldonado*

Introducción

Nuestro sistema educativo mexicano realiza esfuerzos por renovarse, con especial auge en los últimos 25 años, transitando con cambios que van desde lo curricular, administrativo, laboral y financiero en el régimen tanto público como privado. Sin embargo, el modelo educativo tradicional basado en la transmisión de conocimientos, centrado en el maestro que prioriza la repetición de los contenidos por parte del alumno, ha permanecido relativamente estable durante todo el pasado siglo xx, lo que ha dificultando encarar el presente siglo xxi donde la dinámica en todos los sectores demanda transformaciones inmediatas.

Asumimos que una población mejor educada significa una ciudadanía más informada, participativa y crítica; por lo que la educación superior tiene gran impacto sobre los efectos multiplicadores en el desarrollo económico y social del país, es un componente importante para la conformación de una sociedad incluyente (Tuirán, 2012).

En las recientes propuestas de los modelos educativos destaca el propiciar el desarrollo integral del alumnado, entendiendo por esto que los estudiantes aprendan de sus errores, apoyados por los profesores, que resuelvan sus problemas asertivamente y logren consolidar sus aprendizajes; por lo que resulta necesario ayudar a los alumnos a aplicar principios abstractos en contextos prácticos, estimar su potencial para transitar a niveles superiores y asesorarlos en la elección de alternativas educativas de acuerdo a sus competencias.

La inteligencia emocional es un tema que ha causado cierta controversia. En ocasiones nos preguntamos ¿por qué si dos alumnos que estudiaron en el mismo grupo de la misma generación, uno con calificaciones sobresalientes, de los mejores estudiantes de la licenciatura y el otro con calificaciones medias, sin ningún reconocimiento honorífico durante su formación, es este último es el que logra tener éxito profesional?

La respuesta puede ser que la suerte lo acompañó, pero este puede ser solo un factor del éxito, dado que, además, existen otros elementos que lo favorecen, como la empatía, motivación, autoconocimiento, comunicación efectiva, capacidad de adaptación y trabajo colaborativo, entre otros, porque tener calificaciones altas es positivo, pero no suficiente; también es necesario ser asertivo en el manejo de las emociones y las relaciones sociales.

El coeficiente intelectual tiene un 20% de participación en el éxito de las diversas actividades que realizan los alumnos, el 80% restante se relaciona con una serie de variables relacionadas con el área emocional, como la empatía, la asertividad, la calidad en las relaciones sociales, entre otras (Goleman, 1995).

Para Piaget (2001) la inteligencia es el resultado de un proceso de adaptación que se verifica permanentemente entre el individuo y su ambiente sociocultural. Esto implica dos procesos inseparables y simultáneos que son la asimilación y la acomodación.

El primero es la transformación del medio por la acción del sujeto. Permanentemente y de manera activa el individuo interactúa e interviene en su entorno, lo que le permite integrarse a él y conocerlo mediante un mecanismo que Piaget denomina *asimilación*.

El segundo es la continua transformación interna del sujeto, ya que cada nueva experiencia con el medio o consigo mismo implica una modificación de las estructuras mentales y comportamentales preexistentes, a los fines de acomodarse a la nueva situación, es decir, la *acomodación*.

Asimilación y acomodación son dos procesos complementarios y permanentes. Ellos hacen posible la construcción y afianzamiento de estructuras mentales o inteligencia, que permiten la adaptación al mundo en el que vive el estudiante.

La inteligencia intelectual se complementa con la inteligencia emocional, que es la capacidad humana para resolver problemas relacionados con las emociones. Aunque parezca que este tipo de inteligencia es poco importante, se ha demostrado que es igualmente válida para tomar decisiones, ya que en estos momentos tener el control de nuestras emociones tiene mucho que ver al momento de elegir la mejor opción.

Peter Salovey y John Mayer, en 1990, plantearon que la inteligencia emocional consistía en la capacidad que posee y desarrolla el ser humano para supervisar tanto sus sentimientos y emociones como los de los demás, lo que le permite discriminar y utilizar esta información para orientar su acción y pensamiento (Escobedo, 2015).

La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, la habilidad de acceder y/o generar sentimientos

cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones, para promover el crecimiento emocional e intelectual (Meyer y Salovey, 1997).

Cooper y Saway explican que la inteligencia emocional requiere que se aprenda a reconocer y a valorar las sensaciones propias y de los otros, para responder apropiadamente a ellas, aplicando eficazmente la información y energía de las emociones en la vida diaria. Por ello, la inteligencia emocional es la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana, que proporciona información, e influencia (Escobedo, 2015).

Saber manejar las emociones tiene que ver con la seguridad, que debe estar presente en situaciones académicas como hacer la presentación de un tema al grupo, realizar un trabajo en equipo, o participar en clase. Ser estudiante implica estar en situaciones de estrés, conflicto, frustración y también de satisfacción y felicidad. A lo anterior se suma que los estudiantes que se encuentran en una etapa donde los cambios físicos y orgánicos provocan profundas modificaciones psicológicas, la vida sentimental es muy intensa y variable, se comienza a tener deseo de independencia en la vida, se comprende la importancia de los valores, el descubrimiento de sí mismo, la necesidad de realizar actividades socioculturales y, por supuesto, el encuentro con su pareja.

El bienestar psicológico es entendido como “estar bien”. Es el resultado de las conclusiones cognoscitivas y afectivas que las personas elaboran respecto a su grado de satisfacción con la vida según lo que piensan y sienten al evaluar globalmente su existencia (Cuadra y Florenzano, 2003).

Debido a la orientación tradicional de la psicología, actualmente se cuenta con conocimientos tangibles sobre los efectos de las emociones negativas (miedo, tristeza, ira, aversión, indignación y repulsión, entre otras) sobre los llamados trastornos de salud mental y física (Carr, 2007). En recientes investigaciones se han constatado las alteraciones que surgen con el mal o deficiente manejo de éstas.

La perspectiva positiva centra su atención en las fortalezas o atributos específicos positivos de las personas y grupos en ambientes pedagógicos.

Los problemas emocionales y conductuales corresponden en gran medida a la etiología de los trastornos del aprendizaje; las emociones tienen un poderoso impacto en el conocimiento del mundo circundante, puesto que las expresiones emocionales otorgan una ventana a la experiencia subjetiva del mundo individual.

Los alumnos con alta capacidad emocional conocen tanto sus emociones como las de los demás, las expresan en forma adecuada y pueden controlarlas durante sus actividades intelectuales y sociales de manera que les facilitan la realización de diversas actividades escolares; por lo tanto, la fortaleza y la debilidad de la inteligencia emocional de los estudiantes puede predecir su rendimiento escolar y el éxito en el ámbito educativo (Jadue, 2002).

Es decir que en el proceso de interacción que tienen los alumnos con sus pares, maestros y administrativos, deben lograr obtener beneficios propios, así como los de los demás, alcanzando con esto un equilibrio emocional.

Las experiencias de bienestar no se circunscriben a un único ámbito vital, sino que abarcan esferas asociadas con ser, tener, relacionarse, pensar, sentir, funcionar y luchar por lo que se quiere.

El equilibrio que existe en el ser humano es lo que permite sentir un bienestar psicológico, que ha de contribuir al éxito a nivel personal, grupal y comunitario; este sólo se obtiene mediante una inteligencia emocional desarrollada, la cual contribuye a tener una satisfacción de vida en la persona.

Los indicadores de inteligencia emocional, bienestar psicológico y rendimiento académico buscan atender a la necesidad actual de conocer el nivel emocional de los jóvenes, como parte de la calidad de vida, en un contexto en el cual el desarrollo humano y la educación son producto de la interacción entre las circunstancias sociales, políticas, económicas y culturales que afectan a los jóvenes y a la comunidad a la que pertenecen, por lo que es importante saber si existe relación entre estos constructos para contribuir con evidencias empíricas en las propuestas para el desarrollo emocional de los jóvenes, como una de las principales preocupaciones de los profesionales de la educación.

Goleman (2006) sostiene que hace falta "escolarizar las emociones" (p. 227). Por esto, en varios países existen programas educativos que tienen como objetivo conseguir un mayor desarrollo de las habilidades que componen la inteligencia emocional.

Durante su formación los estudiantes deben aprender a escuchar y seguir instrucciones, tomar decisiones, responsabilizarse de sus opiniones, tener confianza en sí mismos, adaptarse a los cambios, mostrar iniciativa y trabajar en equipo. Esto no está incluido en los planes y programas de estudio.

Para comprender el comportamiento humano resulta indispensable considerar los conocimientos de su contexto social como parte de la naturaleza, la identificación, análisis y búsqueda de soluciones a sus necesidades básicas y educativas, así como también cambiar sus valores y creencias con respecto a su concepción corpórea.

Los factores que conforman la inteligencia emocional y el bienestar psicológico proporcionan condiciones importantes para establecer adecuadas relaciones sociales, al saber cómo dirigirse hacia las personas, con una comunicación clara y sincera, buscando la colaboración para realizar trabajos en equipo o bien para solucionar conflictos y canalizar el cambio; esto es, contar con habilidades sociales que le permitan entenderse con los demás y sentir alegría de compartir conocimientos al realizar actividades en equipo.

El rendimiento académico podría definirse a partir del latín *reddere*, que tiene significados tales como pagar o restituir. De esta manera, el rendimiento se refiere etimológicamente a una relación entre lo obtenido y el esfuerzo que es empleado para lograrlo, haciendo alusión al resultado deseado —la calificación—, que es efectivamente obtenido por cada alumno que realiza las actividades.

Navarro (2003) conceptualiza al rendimiento académico como un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cabe precisar que el aprovechamiento escolar no es sinónimo de rendimiento académico. El rendimiento académico parte del presupuesto de que el alumno es responsable de su rendimiento. Por su parte, el aprovechamiento escolar está referido, más bien, al resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende.

Se puede tener una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes, sin embargo, no estar obteniendo un rendimiento académico adecuado ante la disyuntiva el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial. Al respecto, Navarro (2003) propone tres factores: la motivación escolar, el autocontrol del alumno y las habilidades sociales; las cuales, de acuerdo con la perspectiva del autor, encuentran una vinculación significativa con el rendimiento académico.

El rendimiento escolar del estudiante depende fundamentalmente de todos los conocimientos, para aprender a aprender. Los objetivos a reeducar como clave fundamental, de acuerdo a Goleman (2006) son los siguientes:

Confianza. La sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, la propia conducta, sentir que tiene muchas posibilidades de éxito en lo que emprenda y que los adultos pueden ayudarle en esa tarea.

Curiosidad. Es la sensación de que el hecho de descubrir algo es positivo y placentero.

Intencionalidad. Es el deseo y la capacidad de lograr algo y de actuar en consecuencia, la capacidad de sentirse competente.

Autocontrol. Es la capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad; sensación de control interno.

Relación. Es la capacidad de relacionarse con los demás, una capacidad que se basa en el hecho de comprenderles y de ser comprendidos por ellos.

Capacidad de comunicar. Es el deseo y la capacidad de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás.

Cooperación. Es la capacidad de armonizar las propias necesidades con las de los demás en las actividades grupales (pp. 220-221).

Es necesaria la formación de profesionales que asuman una posición ética para percibir al ser humano como un fin y nunca como un medio, que hace un uso racional de sus capacidades intelectuales y emocionales, que busca moldear su comportamiento para combatir la anomia, la violencia y promover la salud física y mental, la productividad y la solidaridad, para contribuir en la generación de riqueza social así como combatir la exclusión, la injusticia y la inequidad, con el fin de integrar a la humanidad en una sociedad global.

Instrumentos

La escala de inteligencia emocional fue desarrollada por Cooper & PH Ayman y adaptada por Gama (2018). Consta de cinco factores, que son autoconciencia, autocontrol, motivación, empatía y habilidad social. En total incluye 61 reactivos, con cuatro opciones de respuesta, que van de “Muy Bien”, hasta “Nunca”. Duración: 20 min. Puede ser aplicada a adolescentes y adultos.

La validez y confiabilidad del instrumento se obtuvo mediante análisis factorial confirmatorio varimax integrando los cinco factores que explican una varianza de 37.6%. La consistencia interna de la escala reporta un alfa de Cronbach de 0.816 como se observa en la Tabla 1, que ofrece un resumen de las habilidades implícitas en el cociente emocional.

Tabla 1. Habilidades en el cociente emocional

Competencias	Habilidades de la inteligencia emocional	
Competencia personal	Autoconocimiento Es ser consciente de sí mismo, conocerse, conocer la propia existencia y, ante todo, el propio sentido de vida	Conciencia emocional Autovaloración Confianza en sí mismo
	Autorregulación Significa la disposición para manejar ampliamente los propios sentimientos de manera que uno no caiga en el nerviosismo, sino que permanezca tranquilo, que se puedan afrontar los sentimientos de miedo y que uno se recupere de los sentimientos que son negativos	Autocontrol Confiabilidad Integridad Adaptabilidad Innovación
	Motivación Es ser tenaz, aplicado, saber permanecer en una tarea, no desanimarse cuando algo no sale bien, no dejarse desalentar	Logro Compromiso Iniciativa Optimismo
Competencia social	Empatía Es comprender lo que otras personas sienten. Es saber ponerse en el lugar de las otras personas, en su interior, incluso en personas que no nos parecen simpáticas.	Comprensión de los demás Orientación hacia el servicio Aprovechamiento de la diversidad Conciencia política
	Habilidades sociales Orientarse hacia las personas, no mirar la vida como un espectador, no observar solo a las personas, sino hacer algo en común con ellas, entenderse con los demás, sentir la alegría de estar entre la gente	Influencia Comunicación Liderazgo Canalización del cambio Resolución de conflictos Colaboración y cooperación Habilidades de equipo

Fuente: Barradas Alarcón 2016

El instrumento Bienestar psicológico (BP-22) fue elaborado por Escobar J., Ponce T. Zanatta M., Gama J. y García S. (2014). La escala está conformada por 22 reactivos, integrados en tres factores que son: afectos negativos, afectos positivos y satisfacción de vida, con cinco opciones de respuesta, que van de “En desacuerdo”, hasta “De acuerdo”; los puntajes tienen tres niveles de valoración: alta, media y baja satisfacción. Puede ser aplicada a adolescentes y adultos.

La validez y confiabilidad del instrumento se obtuvo mediante análisis factorial confirmatorio varimax para tres factores, que explica una varianza de 39.57%. Los pesos factoriales de todos los reactivos se ubican por encima de .40. La consistencia interna de la escala reporta un alfa de Cronbach de 0.803, lo cual indica un alto grado de confiabilidad.

Método

La postura epistemológica que soporta el trabajo es el positivismo, que considera el monismo metodológico como explicación científica. Esta visión tiene como principal característica responder a la pregunta porque ha sucedido un hecho; es decir, responder a cerca de las causas o motivos fundamentales. Busca establecer leyes generales hipotéticas que subsuman los hechos individuales del método. Es hipotético–deductivo, porque no tiene certeza absoluta para ninguna de las proposiciones científicas que experimenta (Mardones y Urzúa, 2010).

El método que soporta la investigación es el hipotético deductivo, el cual es muy objetivo, con un procedimiento sistemático. Todo lo que estudia tiene que ser comprobado por la experiencia y debe ser medible para su comprobación (Álvarez y Álvarez, 2014). El tipo de estudio es descriptivo, de diseño no experimental y transversal.

Se establecieron como objetivos: determinar la relación que existe entre los niveles de inteligencia emocional, bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de la licenciatura en Psicología de una universidad pública. Asimismo, se pretende comparar el nivel de inteligencia emocional, bienestar psicológico y rendimiento académico entre hombres y mujeres alumnos de la licenciatura en Psicología, de una universidad pública.

Se plantean las siguientes hipótesis:

1. Hipótesis alterna: existe diferencia estadísticamente significativa en el nivel de inteligencia emocional entre hombres y mujeres.
2. Hipótesis alterna: existe diferencia estadísticamente significativa en el nivel de bienestar psicológico entre hombres y mujeres.
3. Hipótesis alterna: existe diferencia estadísticamente significativa en el nivel de rendimiento académico entre hombres y mujeres.

4. Hipótesis alterna: la inteligencia emocional tiene una relación positiva y estadísticamente significativa con el bienestar psicológico en alumnos de la licenciatura en Psicología.
5. Hipótesis alterna: la inteligencia emocional tiene una relación positiva y estadísticamente significativa con el rendimiento académico en alumnos de la licenciatura en psicología.
6. Hipótesis alterna: el bienestar psicológico tiene una relación positiva y estadísticamente significativa con el rendimiento académico en alumnos de la licenciatura en Psicología.

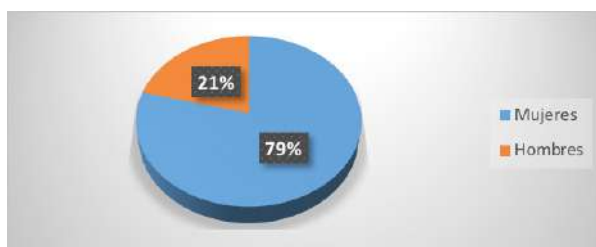
La población son estudiantes de nuevo ingreso de la licenciatura en Psicología de una universidad pública. La muestra fue de tipo no probabilístico, ya que la elección de los participantes no dependió de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación, en las cuales el investigador seleccionó intencionalmente a los participantes de la población (Kerlinger & Lee, 2002). La muestra está conformada por 124 alumnos entre los 18 y 20 años de edad, 98 mujeres y 26 hombres, de la licenciatura en Psicología. Todos los participantes entregaron una carta de consentimiento informado.

Se obtuvieron los datos descriptivos con medidas de tendencia central, media y desviación estándar para cada una de las variables, *t* de *student* para comparar dos poblaciones (hombres y mujeres) y correlación de Pearson para la prueba de hipótesis con un nivel de significancia igual o menor a $p \leq 0.05$.

Resultados

La muestra a la que se le aplicó el instrumento tiene las siguientes características: son un total de 124 alumnos de los cuales 26 son hombres y 98 mujeres. Esto representa que el 21% son de sexo masculino y el 79% de sexo femenino, mostrado en la Figura 1.

Figura 1. Distribución de la muestra por sexo



Fuente: elaboración propia.

Erick Fromm (1970) dijo que “el pensamiento lógico no es racional si es puramente lógico y no lo guía el interés por la vida y el estudio del proceso total del vivir en toda su concreción y con todas sus contradicciones” (p. 204). Es decir, la salud mental positiva permite enfrentar las tensiones de la vida diaria, realizar mejor el trabajo, tener mejores relaciones con las personas del entorno y estar satisfechos de ello. En el caso de los estudiantes, se esperaría que, además de una satisfactoria salud, presentaran un favorable aprovechamiento escolar, adquiriendo mejores conocimientos y un mayor desenvolvimiento, lo cual generará una mayor calidad de vida (Pérez *et al.*, 2011).

La inteligencia emocional les permite a los alumnos orientarse hacia las personas, no mirar la vida como un espectador, sino hacer algo en común con sus compañeros, colaborar, participar en clase, trabajar en equipo, sentir la alegría de estar entre la gente.

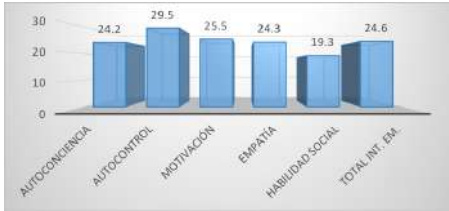
En la Tabla 2 se presentan los datos descriptivos para cada variable de inteligencia emocional. Se observa la puntuación más alta en autocontrol, con 29.50, seguido por motivación 25.50, y habilidad social 19.34 en vulnerable; con una media general de la muestra de 24.5, mostrados en las Tabla 2 y Figura 2.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de inteligencia emocional

VARIABLES	N	\bar{x}	σ
Autoconciencia	124	24.19	4.13
Autocontrol	124	29.50	4.98
Motivación	124	25.50	4.11
Empatía	124	24.33	4.54
Habilidad social	124	19.34	3.61
Total, inteligencia emocional	124	24.57	3.08
N válido (por lista)	124		

Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Media de inteligencia emocional



Fuente: elaboración propia.

La literatura científica sobre los estudios de diferencias de género en inteligencia emocional medida como habilidad, señala que las mujeres tienden a obtener puntuaciones más altas con respecto a los hombres (Pineda, 2012).

Algunos estudios muestran que las mujeres tienden a adaptarse socialmente mejor a las condiciones cambiantes del contexto social, lo que genera una tendencia a obtener una mayor puntuación en inteligencia emocional que los hombres; esto podría ser porque las mujeres hablan más sobre sus emociones y utilizan en su discurso más términos emocionales (Trigoso, 2013).

Como se puede observar en la Figura 3, las mujeres tienen un puntaje ligeramente superior a los hombres en todas las variables.

Figura 3. Inteligencia emocional por género



Fuente: elaboración propia.

Las diferentes clasificaciones de los estados anímicos y el afecto positivo incluyen estados de baja activación, por ejemplo: sentirse contento, activación moderada de placer, y activación elevada euforia. También pueden clasificarse en función de si constituyen reacciones positivas ante los demás, por ejemplo: cariño, ante determinadas actividades interés, dedicación, estados de ánimo positivo generales alegría (Barcelata, 2016).

Con relación a las variables de la escala de bienestar psicológico, se aprecia una puntuación más alta en satisfacción de vida con 3.90, afectos positivos 3.83, y los afectos negativos son bajos con 2.12, lo cual indica que el bienestar psicológico en la población estudiada es moderado, de acuerdo con los puntajes de la Tabla 3 y Figura 4.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de bienestar psicológico

Variable	N	\bar{x}	σ
Afectos negativos	124	2.12	.716
Afectos positivos	124	3.83	.569
Satisfacción de vida	124	3.90	.684
Total bienestar psicológico	124	3.87	.513
N válido (por lista)	124		

Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Media de bienestar psicológico



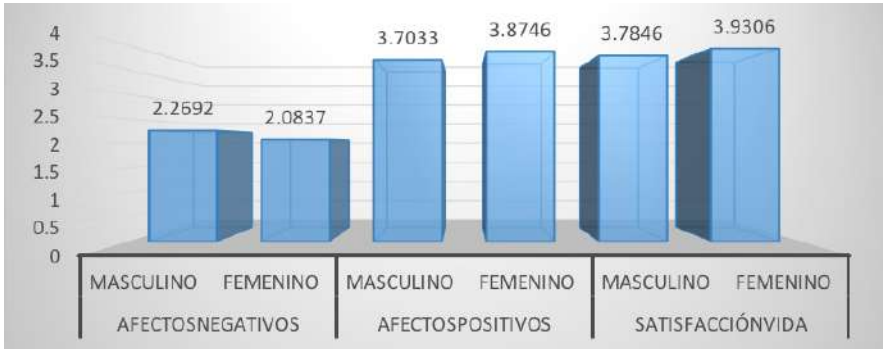
Fuente: elaboración propia.

Dos buenas razones para que el bienestar psicológico se enseñe en la escuela son la situación creciente de depresión en las dos últimas generaciones, la segunda razón es que un mayor bienestar psicológico mejora el aprendizaje, que es la meta tradicional de la educación. Un estado de ánimo positivo produce mayor atención, más pensamiento creativo y holístico, lo que contrasta con el estado de ánimo negativo que produce menor atención. Cuando los alumnos están de mal humor, se ponen a la defensiva y se apoyan en lo que ya saben, por lo que exclusivamente siguen instrucciones, en lugar de incentivar el pensamiento creativo y generar nuevos conocimientos (Seligman, 2016).

La mayor capacidad de las mujeres en captar información emocional a través de la expresión facial y de otras señales no verbales en los demás, explica estas diferencias en función de los aspectos educativos y biológicos, que en definitiva informan de mayor bienestar psicológico (Pineda, 2012).

Como se puede observar, respecto al bienestar psicológico, las mujeres tienen una media ligeramente más alta que los hombres en afectos positivos y satisfacción de vida, como se detalla en la Figura 5.

Figura 5. Bienestar psicológico por género.



Fuente: elaboración propia.

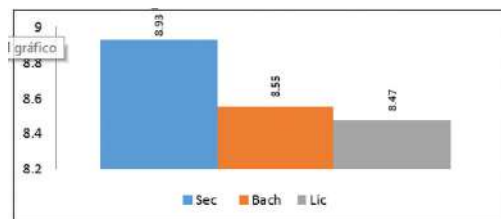
Algunos autores refieren que se puede tener una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes y, sin embargo, no estar obteniendo un rendimiento académico adecuado, con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial, en el contexto escolar los profesores le otorgan más valor al esfuerzo que a la habilidad. En otras palabras, mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad, lo cual resulta importante para su autoestima, en el salón de clases se reconoce su esfuerzo (García *et al.*, 2000).

Con relación al rendimiento académico en trayectorias escolares previas, se puede observar que los promedios de los alumnos van disminuyendo conforme cursan niveles educativos superiores, como se detalla en la Tabla 4 y Figura 6.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de rendimiento académico de la muestra

Secundaria	8.93
Bachillerato	8.55
Licenciatura	8.47

Figura 6. Rendimiento académico



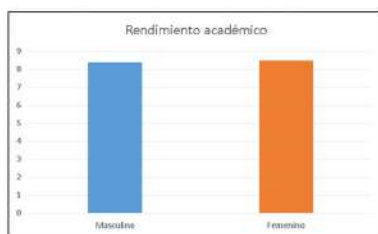
Fuente: elaboración propia.

El rendimiento académico de las mujeres tiene una media ligeramente más alta que los hombres, como se puede observar en la Tabla 5 y Figura 7.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de rendimiento académico por género

Género	N	\bar{x}	σ
Masculino	26	8,3808	,47076
Femenino	98	8,4939	,47533

Figura 7. Rendimiento académico por género



Fuente: elaboración propia.

La literatura científica sobre los estudios de diferencias de género en inteligencia emocional, medida como habilidad, señala que las mujeres tienden a obtener puntuaciones más altas con respecto a los hombres (Pineda, 2012).

En esta investigación las mujeres obtuvieron medias ligeramente más altas en todas las variables; sin embargo, las diferencias entre género no son significativas, por lo que se puede concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las mujeres y los hombres ni entre las variables, de acuerdo con los puntajes que se reportan en la Tabla 6.

Tabla 6. Prueba *T Student*, diferencias de variables entre hombres y mujeres

Variables		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)
Rendimiento académico	Se asumen varianzas iguales	,000	,989	-1,081	122	,282
	No se asumen varianzas iguales			-1,087	39,606	,284

Variables		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)
Autoconciencia	Se asumen varianzas iguales	1,932	,167	-1,124	122	,263
	No se asumen varianzas iguales			-,940	32,456	,354
Autocontrol	Se asumen varianzas iguales	,023	,879	-1,385	122	,168
	No se asumen varianzas iguales			-1,347	37,948	,186
Motivación	Se asumen varianzas iguales	,017	,896	-,053	122	,957
	No se asumen varianzas iguales			-,055	41,281	,956
Empatía	Se asumen varianzas iguales	2,105	,149	-,329	122	,743
	No se asumen varianzas iguales			-,378	48,657	,707
Habilidad social	Se asumen varianzas iguales	1,891	,172	-1,039	122	,301
	No se asumen varianzas iguales			-,941	35,001	,353
Afectos negativos	Se asumen varianzas iguales	,125	,724	1,176	122	,242
	No se asumen varianzas iguales			1,234	42,019	,224
Afectos positivos	Se asumen varianzas iguales	,233	,630	-1,369	122	,174
	No se asumen varianzas iguales			-1,388	40,037	,173
Satisfacción vida	Se asumen varianzas iguales	2,122	,148	-,967	122	,336
	No se asumen varianzas iguales			-1,115	49,148	,270

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de diferentes investigaciones realizadas han argumentado la importancia de la inteligencia emocional como habilidades en el aula y se ha concretado su evaluación con diferentes métodos e instrumentos, encontrando que altas puntua-

ciones en inteligencia emocional se asocian a puntuaciones más elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital, y menores puntuaciones en ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos (Fernández-Berrocal *et al.* 2009).

Obteniendo resultados similares a los de Bermúdez *et al.* (2003), los resultados de los análisis de correlación realizados entre inteligencia emocional y bienestar psicológico indican que, en general, existe una correlación positiva (0.587, $p=0.01$) entre ambas variables; por tanto, a mayor inteligencia emocional, mayor bienestar psicológico y estabilidad emocional.

Consolación Pineda Galán (2012) encontró asociaciones positivas entre inteligencia emocional, bienestar psicológico y balance afectivo. Es decir, las correlaciones muestran, de forma positiva y significativa, que a mayor puntuación general en inteligencia emocional, mayor bienestar psicológico y mayor balance afectivo.

La investigación sobre rendimiento académico muestra una vertiente través del análisis específico de las variables habilidad social y autocontrol, con las cuales abre un espacio para la reflexión en diseño curricular para las instituciones educativas, así como una oportunidad de llevar a cabo estudios en la construcción de instrumentos (Edel, 2003).

La correlación entre los puntajes totales de bienestar psicológico y la inteligencia emocional es alta y positiva, así como las relaciones bienestar psicológico y rendimiento académico; por lo tanto, estos resultados indican que a mayor bienestar psicológico mayor inteligencia emocional y mayor rendimiento académico. Los puntajes de la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico indican que no existe una correlación estadísticamente significativa, de acuerdo con la Tabla 7.

Tabla 7. Correlación entre rendimiento académico, inteligencia emocional y bienestar psicológico

Correlaciones totales		Rendimiento académico	Inteligencia emocional	Bienestar psicológico
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	1	.139	.187*
	Sig. (bilateral)		.124	.037
	N	124	124	124
Inteligencia emocional	Correlación de Pearson	.139	1	.686**
	Sig. (bilateral)	.124		.000
	N	124	124	124
Bienestar psicológico	Correlación de Pearson	.187*	.686**	1
	Sig. (bilateral)	.037	.000	
	N	124	124	124

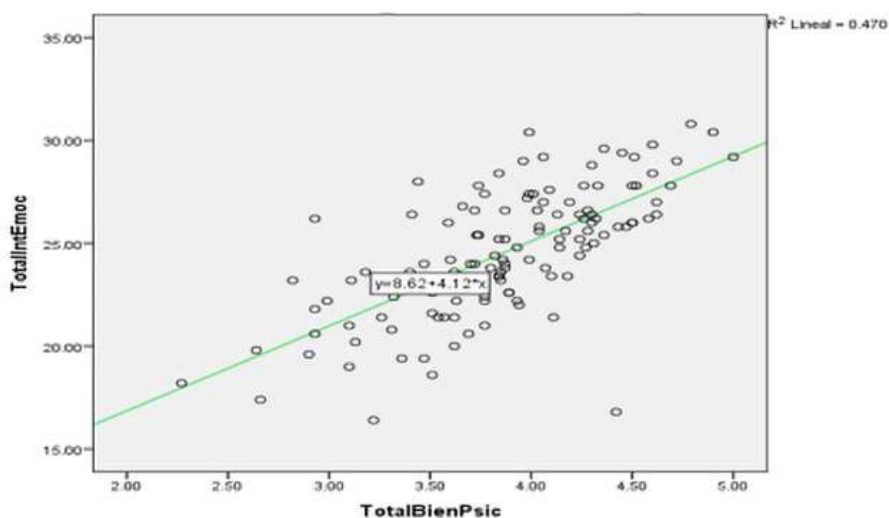
Fuente: elaboración propia.

Nota: *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Las correlaciones muestran, de forma positiva y significativa, que a mayor puntuación general en inteligencia emocional, mayor bienestar psicológico y mayor balance afectivo en línea con estudios previos. En resumen, podemos decir que los estudiantes con alta inteligencia emocional perciben un mayor bienestar psicológico y balance afectivo que los que tienen menor inteligencia emocional (Pineda, 2012).

Como se puede observar en la Figura 8, la recta de regresión muestra una clara correlación positiva por la concentración de los datos, lo que representa que al aumentar las variables de inteligencia emocional también aumenta el bienestar psicológico.

Figura 8. Correlación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico



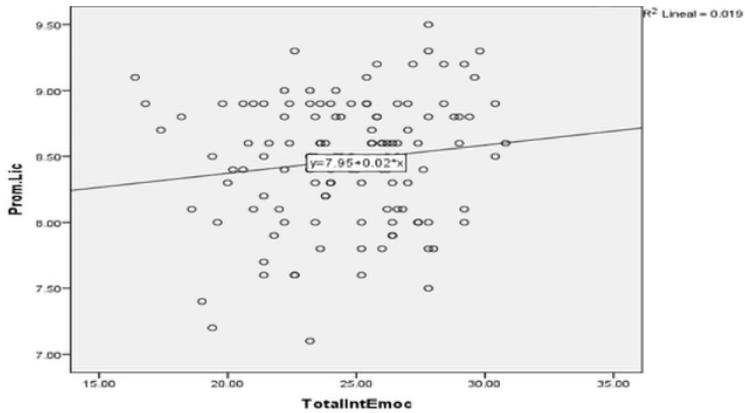
Fuente: elaboración propia.

La relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en la muestra indica que los patrones de correlaciones fueron muy similares a los de que evidenciaban la pobre capacidad predictiva de la inteligencia emocional total sobre la ejecución académica (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Daniel Goleman relaciona el rendimiento académico con la inteligencia emocional y destaca el papel del autocontrol como uno de los componentes a reeducar en los estudiantes (Goleman, 1995).

Se puede observar, en la Figura 9, que la recta de regresión no muestra una tendencia clara, porque los datos se encuentran muy dispersos, lo que señala que las variables de inteligencia emocional no tienen relación con las variables de rendimiento académico.

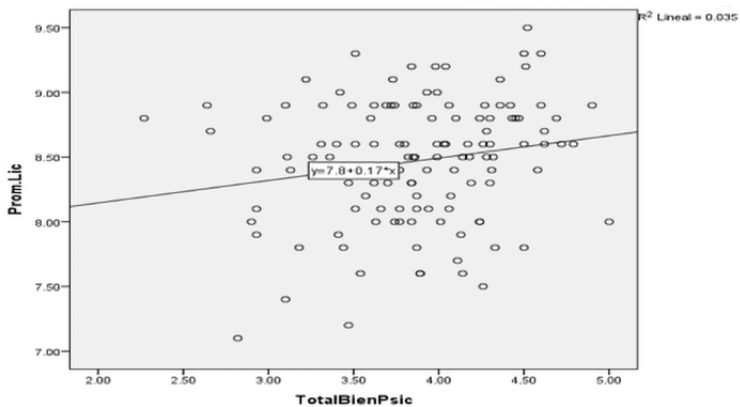
Figura 9. Correlación entre rendimiento académico e inteligencia emocional



Fuente: elaboración propia.

Como se ha indicado, el bienestar psicológico tiene una correlación positiva con inteligencia emocional; lo que podemos observar en la Figura 10, donde la recta de regresión muestra una correlación positiva débil entre los datos de rendimiento académico y los datos de bienestar psicológico.

Figura 10. Correlación entre rendimiento académico y bienestar psicológico



Fuente: elaboración propia.

El esfuerzo de la educación emocional debe estar orientado a que los educandos aprendan a reconocer, aceptar sus emociones y sentimientos, para que a partir de

ello, aprendan a decidir qué conducta es la más apropiada según las circunstancias, de manera tal que las mismas contribuyan a una interacción personal y social constructiva, positiva, y capaz de mejorar su rendimiento académico y calidad de vida.

Conclusiones

Los hallazgos permiten identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes universitarios con relación a su inteligencia emocional, bienestar psicológico y rendimiento académico, evidenciando que el paradigma de la educación racional, centrada en el aprendizaje de contenidos, ignorando las dimensiones no académicas de los y las estudiantes, particularmente las emociones, ha mostrado su agotamiento; por ello se requiere urgentemente un cambio en ese sentido, lo cual solo será posible en la medida en que la sociedad revalore el papel de las emociones como un elemento primario, fundamental y sustantivo del proceso de aprendizaje.

La educación emocional debe ser vista, conceptualizada y puesta en marcha para procurar que las y los educandos se conozcan a sí mismos y conozcan a los demás, se respeten, respeten a los otros y al entorno donde viven, de manera que se pueda plantear el desarrollo integral de su personalidad (García, 2012).

Entre algunas de las razones para centrar la atención en los estados emocionales de los estudiantes, está la de mejorar su participación durante el proceso de formación, con una mejor interacción con sus maestros y sus pares académicos, contribuyendo a generar mejores ambientes de aprendizaje, a disminuir los niveles de estrés en periodos de examen, fin de cursos, y en la elección de opciones de titulación, lo que contribuirá a incrementar su motivación y mejorar sus interacciones con los demás, así como a que sean capaces de regular asertivamente sus conductas negativas, disruptivas, agresivas, que se presentan cada vez con mayor frecuencia en los espacios educativos.

Los resultados que se reportan de la muestra de estudiantes de licenciatura en Psicología presentan niveles altos de bienestar psicológico, con mayores fortalezas en las áreas de afectos positivos, y con puntajes bajos en afectos negativos, con alto nivel de satisfacción de vida, factores que, en conjunto con la edad, aparecen como predictores de la satisfacción vital.

De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 5, en la que se presentan los puntajes de la comparación entre los géneros de las variables, se rechazan las hipótesis 1, 2, y 3, porque no hay diferencia significativa estadísticamente.

1. Hipótesis alterna: existe diferencia estadísticamente significativa en el nivel de inteligencia emocional entre hombres y mujeres.
2. Hipótesis alterna: existe diferencia estadísticamente significativa en el nivel de bienestar psicológico entre hombres y mujeres.

3. Hipótesis alterna: existe diferencia estadísticamente significativa en el nivel de rendimiento académico entre hombres y mujeres.

Las emociones suponen la valoración de uno mismo, de los otros y de la realidad, impulsando a una determinada acción por parte del alumno, por lo cual la educación emocional implica la integración del pensamiento, sentimiento y acción, con los componentes: cognitivo, afectivo y conativo. El componente cognitivo está formado por un conjunto organizado de creencias, valores, conocimientos, y expectativas, representa lo que un alumno suele considerar verdadero o falso, bueno o malo, deseable o indeseable; el componente afectivo es una predisposición favorable o desfavorable, presenta sentimientos positivos o negativos, de agrado o desagrado que tiene el alumno; mientras que el componente conativo es una tendencia a responder de un modo determinado (Escobedo, 2015).

Con relación al rendimiento académico, los promedios de los alumnos van disminuyendo conforme cursan a niveles educativos superiores; sin embargo, la media en el nivel de educación superior es de 8.47, al momento de la aplicación del instrumento.

En la comparación por género en esta investigación las mujeres obtuvieron calificaciones ligeramente más altas; sin embargo, los puntajes entre género no son significativos, por lo que se concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las mujeres y los hombres.

La correlación nos indica que las variables de inteligencia emocional y de bienestar psicológico son positivas en todas las variables, solo en afectos negativos presentan una correlación inversa con las demás variables, lo que es correcto porque tienen control sobre estos sentimientos. El rendimiento académico tiene únicamente correlación con las variables autocontrol y satisfacción de vida, por lo que se puede afirmar que a mayor inteligencia emocional mayor bienestar psicológico y a mayor autocontrol y satisfacción de vida, mayor rendimiento académico.

De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 6, en la que se presentan los puntajes de la correlación entre la inteligencia emocional, el bienestar psicológico y el rendimiento académico, se aceptan las hipótesis 4 y 6 planteadas. También, se rechaza la hipótesis 5.

4. Hipótesis alterna: la inteligencia emocional tiene una relación positiva y estadísticamente significativa con el bienestar psicológico en alumnos de la licenciatura en Psicología.
5. Hipótesis nula: la inteligencia emocional no tiene una relación positiva y estadísticamente significativa con rendimiento académico en alumnos de la licenciatura en Psicología.

6. Hipótesis alterna: el bienestar psicológico tiene una relación positiva y estadísticamente significativa con rendimiento académico en alumnos de la licenciatura en Psicología.

Las correlaciones encontradas entre las diferentes variables del bienestar psicológico con inteligencia emocional son similares a lo reportado en otras investigaciones y sugieren una estrecha relación entre las diferentes formas en que las personas evalúan su estado cognitivo, afectivo y conativo.

La cognición y la emoción constituyen un todo dialéctico, de manera tal que la modificación de uno irremediamente influye en el otro y en el contexto del que forma parte, por ello en el aula muchas veces el aprender depende más de la emoción que de la razón con que se trabajan los objetivos del aprendizaje, y se actúa sobre los mismos. Todo esto nos conduce a señalar que si se gana el corazón del alumno o de la alumna, el aprendizaje está prácticamente asegurado (García, 2012).

Esta línea de investigación se centra en establecer la utilidad de estos constructos en diversas áreas de la vida escolar, con el objetivo de demostrar cómo la inteligencia emocional determina los comportamientos de los estudiantes y en qué áreas de la vida influye más significativamente.

El esfuerzo de la educación emocional debe estar orientado a que los educandos aprendan a aceptar sus emociones y sentimientos, y a partir de ello, aprendan a decidir qué conducta es la más apropiada a ser manejada según las circunstancias, de manera tal que las mismas contribuyan a una interacción social y personal constructiva, positiva, y capaz de mejorar su calidad de vida.

El ámbito de lo emocional, se atribuye tradicionalmente a la familia, considerando que las transformaciones se gestan en este importante pilar de la sociedad, donde la madre desarrolla un vínculo afectivo en los primeros años de vida de los hijos. Paralelamente, el notable acceso de la mujer a niveles superiores de educación y la necesidad de inserción a actividades laborales ha propiciado una reducción en el tiempo destinado a los hijos y, en consecuencia, a su atención y orientación, para ocuparse de los sentimientos.

En suma, esta importante tarea tendrá que ser atendida por el segundo nivel de socialización que está a cargo de las instituciones educativas, donde a nivel curricular y de formación en el profesorado no está considerado, salvo en recientes reformas en el nivel básico del sistema educativo nacional, a través del Programa Nacional de Convivencia Escolar que se ocupa de atender las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Los profesores no constituyen un elemento neutro en su acto pedagógico tanto en razón de la transmisión de contenidos de dominio culturalmente especificados en el plan de estudios, como en la manifestación de sus emociones y del impacto de éstas en los educandos.

De esta manera, el proceso de enseñanza y aprendizaje se ve influido por la forma en que los profesores controlan sus propias emociones y sentimientos, su disposición en proceso áulico, pero sobre todo por la interacción con los estudiantes a su cargo, para que se facilite o dificulte el aprendizaje.

La inteligencia emocional se puede mejorar a través de técnicas didácticas en un periodo relativamente corto de tiempo. Es deseable desarrollar programas educativos orientados a mejorar la competencia de inteligencia emocional.

Los resultados reportados aportan información relevante para la toma de decisiones, ante el reto de las instituciones educativas, particularmente las de educación superior, ya que sus estrategias de atención tendrían que dirigirse a potenciar aún más las capacidades actuales de sus estudiantes y evitar el deterioro de los estados de bienestar de su población estudiantil.

Referencias

- Álvarez, A. C. y Álvarez, V. (2014). Métodos en la investigación educativa. Ed. Horizontes Educativos. México: UPN.
- Barcelata Eguiarte, Blanca E., & Rivas Miranda, Diego J. (2016). Bienestar psicológico y satisfacción vital en adolescentes mexicanos tempranos y medios. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(2), 119-137. ISSN: 0257-1439. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4767/476754931005>
- Barradas Alarcón, María Esther y otros (2016). Inteligencia emocional en estudiantes de bachillerato y de universidad. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación en Iberoamérica*. Vol.3, Num.6. Julio-Diciembre 2016. Recuperado de: <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/viewFile/183/231>
- Bermúdez, María Paz; Teva Álvarez, I.; Sánchez, Ana. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico *Universitas Psychologica*, vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2003, pp. 27-32 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64720105>
- Consejo Nacional de Población. (2019). Secretaría de Gobernación, Boletín No. 295/2019 Recuperado de: <http://www.gob.mx>
- Carr, Alan. (2007). Psicología positiva. Barcelona. Paidós
- Cuadra L., H., & Florenzano U., R. (2003). El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), Pág. 83-96. doi:10.5354/0719-0581.2012.17380
- Edel Navarro, Rubén, (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea] 2003, 1 (julio-diciembre): Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>> ISSN
- Escobedo, P. (2015). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado. (Tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fernández-Berrocal, Pablo y Extremera Pacheco, Natalio. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea] 2009, Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066006> ISSN 0213-8646

- García Jiménez, Ma. Visitación, & Alvarado Izquierdo, Jesús Ma., & Jiménez Blanco, Amelia (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12(Su2), 248-525. ISSN: 0214-9915. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72797059>
- García Retana, José Ángel, (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación [en línea]*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007> ISSN 0379-7082
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2006). *La inteligencia social*. México: Planeta.
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios Pedagógicos* 28, 193-204. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100012
- Kerlinger, Fred N. y Lee Howard, B. (2002). *Investigación del Comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.
- Mardones, J.M. y Ursua, N. (2010). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Fontamara.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3-31. Nueva York: Basic Book. Recuperado de: https://scholars.unh.edu/psych_facpub/422/
- Pérez, C.; Bonnefoy, C.; Cabrera, A.; Peine, S.; Muñoz, C.; Baquedano, M. y Jiménez, J. (2011). Análisis, desde la psicología positiva, de la salud mental en alumnos universitarios de primer año de Concepción (Chile). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29 (1), 148-160.
- Piaget J. (2001). *La Educación. Medio Siglo de Debates y Aplicaciones Pedagógicas del siglo xx para el siglo xxi*, Argentina y la Universidad de Buenos Aires.
- Pineda Galán, Consolación (2012). *Inteligencia emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. España.
- Seligman, Martin (2016). *Floreecer*. México: Océano.
- Trigoso Rubio, Milagros (2013). *Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=41166>
- Tuirán, R. (2012). *La educación superior en México 2006-2012. Un balance inicial*. Recuperado de: http://www.campusmilenio.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2650:la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial&catid=39:opinion&Itemid=142
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Capítulo 5

La psicomotricidad como medio para facilitar la expresión emocional en el niño preescolar

*Beatriz Cuéllar Palapa, Carolina Islas Pascual,
Maricruz Rojas García, Raquel Valerio Tapia*

Introducción

La capacidad de relacionarse con otros se va desarrollando a partir de los primeros años de vida, en la cual influyen tanto la familia como la escuela. Al socializar con otros, el niño puede experimentar ciertas dificultades para expresar sus emociones y también puede mostrar comportamientos no regulados ante situaciones conflictivas.

La presente investigación “La psicomotricidad como medio para facilitar la expresión emocional en el niño preescolar” se llevó a cabo con el grupo de tercer grado del jardín de niños particular “Jean Piaget”, que se conforma por 12 alumnos de las cuales 4 son niñas y 8 son niños, cuyas edades oscilan entre los cinco y seis años de edad.

A partir de la aplicación del diagnóstico pedagógico, se identificó que las relaciones sociales que se dan entre los niños y en las cuales ocasionalmente se presentan algunas diferencias, propician la manifestación de comportamientos y formas de hablar sin considerar las consecuencias. Esto genera la aparición de la agresión, ya sea verbal o física, actitudes desafiantes o impulsivas que traen consigo el aislamiento o el rechazo del grupo y en consecuencia el clima del aula se torna negativo; afectando la participación del alumno; así como el proceso de aprendizaje.

La investigación es de corte cualitativo bajo el método de investigación-acción, que propone el ciclo reflexivo de Smith (1991), quien sugiere que para poder trabajar y cambiar las acciones que inhiben y coartan la práctica docente, es posible recurrir a los siguientes tipos de acción: descripción (¿qué es lo que hago?), inspiración (¿cuál es el sentido de la enseñanza que imparto?), confrontación (¿cómo llegué a ser de esa manera?) y reconstrucción (¿cómo podría hacer las cosas de otra manera?). La consideración de un proceso sistemático para la obtención y el

manejo de la información permite realizar las adecuaciones pertinentes e incluir nuevos elementos que favorezcan la práctica docente.

La expresión de las emociones como objeto de estudio es favorecida por la psicomotricidad, la cual percibe al movimiento como un elemento del desarrollo, capacidad de pensamiento y comunicación del infante; quien explora y conoce su entorno e identifica sus limitaciones al jugar y expresarse libremente. Por tanto, interesa investigar: ¿cómo influye la psicomotricidad en la expresión de las emociones en el niño preescolar? Para favorecer la expresión emocional en el niño preescolar se desarrolló una unidad de trabajo de psicomotricidad, la cual se conformó por tres situaciones de aprendizaje, en las cuales el contexto problematizador fue el punto de referencia para el diseño de las mismas. Se presentan algunas reflexiones sobre el trabajo realizado con el grupo, así como las conclusiones a las que se llegó.

Metodología

El cuerpo, como el medio por excelencia de expresión y comunicación del niño, incide en el desarrollo físico y emocional; por ello, el jugar brinda una experiencia cuyos beneficios van más allá del entretenimiento. A través de éste se aprende, se desarrollan capacidades y destrezas que favorecerán la formación de su personalidad; así como el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

La escuela es el espacio en el cual el niño se desenvuelve; esta debe propiciar su adecuado desarrollo psicomotor. La psicomotricidad favorecerá una mayor autonomía, un adecuado bienestar social, así como un avance en la adquisición de conocimientos.

La psicomotricidad se propone como objetivo general: desarrollar o restablecer, mediante un abordaje corporal (a través del movimiento, la postura, la acción y el gesto), las capacidades del individuo. Podíamos incluso decir que pretende llegar por la vía corporal al desarrollo de las diferentes aptitudes y potencialidades del sujeto en todos sus aspectos (motor, afectivo social, comunicativo-lingüístico, intelectual-cognitivo) (Berruezo, 2000, pág. 4).

La psicomotricidad durante los primeros años de vida tiene un papel importante en el desarrollo del niño. De acuerdo a Wallon (citado en Pico y Vayer), “Un elemento básico indispensable en el niño para la construcción de su personalidad, es la representación más o menos global, más o menos específica y diferenciada que tiene él de su propio cuerpo” (pág. 37).

Por tanto, para la psicomotricidad el movimiento se convierte en medio idóneo para la expresión y la comunicación, al favorecer la relación del individuo con los demás. Asimismo, en el desarrollo armónico de la personalidad, debido a que no solo propicia en el niño el desarrollo de sus habilidades motoras, sino que permite integrar las interacciones a nivel de pensamiento, emociones y socialización.

Durante la infancia, se adquieren los aprendizajes y el manejo de las emociones. Ello es un aprendizaje fundamental, debido a que todo lo que se hace se encuentra impregnado de emoción. El niño, a través de la interacción con los otros, aprende a conocerse a sí mismo, construye su representación del mundo y adquiere las destrezas necesarias para integrarse en la sociedad.

Al ingresar al jardín de niños, su mundo social se expande y aumenta en complejidad e intensidad. Sus compañeros se convierten en agentes de socialización e influyen en ellos, pues sirven de modelos para la imitación y la identificación.

En la edad preescolar, las niñas y los niños han logrado un amplio e intenso repertorio emocional que les permite identificar en los demás y en ellos mismos diferentes estados emocionales —ira, vergüenza, tristeza, felicidad, temor—, y desarrollan paulatinamente la capacidad emocional para funcionar de manera más autónoma en la integración de su pensamiento, sus reacciones y sus sentimientos (SEP. Programa de Educación, 2011, pág. 75).

El manejo de las emociones favorece las respuestas ante situaciones que se hacen presentes con la cotidianidad. Por tanto, es relevante apoyar al niño a comprender y hacer saber lo que siente, para que los demás tengan conocimiento de ello, lo que propiciará pensar y actuar de manera adecuada.

La educación emocional, como un proceso educativo, continuo y permanente, considera la regulación emocional como la capacidad de manejar las emociones de manera apropiada.

Esta toma en cuenta el siguiente aspecto o microcompetencia:

- Expresión emocional apropiada: es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada (Bisquerra, 2018, párrafo 3).

Experimentar sentimientos negativos no es un problema, este surge cuando se bloquean o se reprimen. Por ello, es importante que el niño valide sus emociones, lo que le permita detenerse a pensar antes de actuar. En el salón de clases se pueden proponer diversas actividades de movimiento corporal que le ayuden a gestionar sus emociones, así como fortalecer el ámbito social y afectivo del niño.

Esta investigación motivó a la selección de un conjunto de actividades que permitieron observar el efecto positivo de la psicomotricidad en la expresión de las emociones, propiciando la mejora en la forma de relacionarse entre los alumnos de tercero de preescolar; orientándose a alcanzar los siguientes propósitos:

- Lograr el autoconocimiento a partir de la exploración de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias; así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno.

- Emplear su creatividad para solucionar de manera estratégica situaciones que se presentan en el juego, establecer formas de interacción motriz y convivencia con los demás, y fomentar el respeto por las normas y reglas.

La propuesta de Malagón y Montes (2005), referente a la unidad de trabajo, fundamenta esta investigación para favorecer el logro del objetivo propuesto, al propiciar la elección de las alternativas adecuadas y vislumbrar las posibilidades; así como las limitantes del proceso que se desarrolla. De acuerdo a ello, los fundamentos de la unidad de trabajo son los siguientes:

- La unidad es un factor imperativo del conocimiento que permite al niño enfrentar la diversidad de situaciones que se le presentan.
- La educación es un proceso social donde los niños y el maestro son fuerzas potentes.
- Prevé adecuadas oportunidades para una educación diversificada que promueva, desarrolle y fortalezca las competencias del alumno.
- El niño es el fin primordial de la educación, como un organismo total que reacciona en forma integral ante situaciones de la vida.

A través de la unidad de trabajo se posibilita el conocimiento, la comprensión, así como la organización de la realidad por parte del niño; pues se posibilita el aprendizaje al presentar actividades relacionadas y significativas. De igual manera, las actividades propuestas van encaminadas a atender las diferencias de los niños y a ofrecer experiencias de aprendizaje.

La estructura metodológica de la unidad de acción o de trabajo se organiza en tres etapas (Malagón y Montes, 2005):

1. Actividades iniciales: motivación y planeamiento. En esta etapa se consideran los intereses y necesidades del alumno, se organiza la información que es necesaria para el desarrollo de la unidad de trabajo y se anticipan los estímulos que motivarán al grupo.
2. Actividades subsiguientes o de desarrollo. Es la etapa más activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, se ponen en práctica las estrategias didácticas que favorecerán el logro de los aprendizajes esperados.
3. Actividades finales o de culminación y evaluación. Se realizan actividades que permitan cerrar la unidad de trabajo y evaluar lo que fue planeado.

Para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje que conforman la unidad de trabajo, se creó un ambiente en el que los alumnos se sintieron en confianza para

expresar sus ideas, participando en la elaboración de acuerdos y reglas para la convivencia durante el desarrollo de las diversas actividades.

En las situaciones de aprendizaje se da prioridad al juego, pues permite la interacción con los objetos, con sus pares, propiciando el desarrollo cognitivo y emocional. La unidad de trabajo se encaminó a dos de las áreas de desarrollo personal y social: el área de educación socioemocional, que de acuerdo al Programa de Educación Básica (2017) se organiza en cinco dimensiones, que para fines de esta investigación se consideró la dimensión de autorregulación; específicamente la habilidad expresión de las emociones.

- Expresar con respeto y claridad las emociones y sentimientos, tomando en cuenta a los demás y al contexto. (Programa de Educación Básica, 2017, pág. 546). Del área de educación física cuyo eje curricular es la competencia motriz se consideró tomar dos de los tres componentes pedagógico-didácticos de acuerdo al Programa de Educación Básica (2017):
 - Desarrollo de la motricidad. Supone la integración de acciones reflexionadas que identifican la actuación inteligente y se manifiesta cuando los alumnos exploran y ponen a prueba sus posibilidades motrices (Programa de Educación Básica, 2017, pág. 596).
 - Creatividad en la acción motora. Se busca que niñas, niños y adolescentes organicen distintas propuestas, seleccionen las más apropiadas de acuerdo con cada problema o situación, las pongan en marcha, las organicen y, en todo caso, las reestructuren otorgándoles un toque personal (Programa de Educación Básica, 2017, pág. 598).

Para el desarrollo de la unidad de trabajo, la cual se denominó “Exprésate en movimiento” se contemplaron las siguientes actividades:

- Presentación de la unidad de trabajo.
- Situación de aprendizaje 1 “Conociendo mis emociones”, conformada por 11 sesiones encaminadas a la expresión corporal e identificar las propias emociones.
- Situación de aprendizaje 2 “Expreso mis emociones”, integrada por 20 sesiones para identificar las formas de expresar el sentir.
- Situación de aprendizaje 3 “Generando emociones positivas”, un conjunto de 11 sesiones para propiciar emociones favorables.
- Cierre de la unidad de trabajo.

La unidad de trabajo “Exprésate en movimiento” se llevó a cabo del 21 de enero al 22 de marzo de 2019, utilizando para su realización el aula como en el área recrea-

tiva, se dispusieron de diversos recursos como un reproductor de música y diversas pistas musicales, emojis, hojas de papel, plumones y crayolas, dominó de las emociones, pelotas, globos, muñecos de peluche, dulces, vasos, popotes, platos de cartón y colchonetas; los cuales estuvieron al alcance tanto de manera individual como colectiva de acuerdo a las actividades propuestas. Estas últimas se desarrollaron de lunes a viernes de 30 a 45 minutos aproximadamente; a lo largo de dos meses.

Para determinar el cumplimiento de los objetivos de la unidad de trabajo, la evaluación es herramienta primordial. Tienen una acción relevante en el desarrollo de la actividad planteada, debido a que propician la retroalimentación de manera permanente.

“Evaluar propone reflexiones y mejores comprensiones del aprendizaje al posibilitar que docentes, estudiantes y la comunidad escolar contribuyan activamente a la calidad de la educación” (PEP, 2017, pág. 126).

La unidad de trabajo se evaluó de manera individual, de tal manera que los alumnos tomaron conciencia de lo que sienten y que tiene la posibilidad de expresar sus emociones. Para ello, se diseñó una escala de actitudes, así como una guía de observación, que se utilizó en cada una de las sesiones. De esta forma, se registraron las distintas maneras que suelen utilizar los niños cuando se enfrentan a situaciones en las que se relacionan con otros.

A lo largo del desarrollo de la unidad de trabajo, con la finalidad de evaluar y mejorar los procesos de aprendizaje, se diseñó una rúbrica que muestra los criterios de evaluación; se registró si los niños identificaron las propias emociones y si expresaron sus emociones, así como, la forma en que se condujeron.

En lo que concierne al desempeño del docente, se buscó constatar ¿qué aspectos de su intervención contribuyeron al proceso de aprendizaje?, lo que permitió identificar los elementos a modificarse para mejorar. Para ello, se consideró el diario de la educadora, basado en el ciclo reflexivo de Smith (1991).

Resultados

A través de la evaluación del desempeño es posible tener conocimiento de en qué nivel se encuentra el alumno y con ello tomar las decisiones pertinentes que beneficien su aprovechamiento. A continuación, se presentan las matrices correspondientes a los aprendizajes esperados considerados en la unidad de trabajo
¡Exprésate en movimiento!

Aprendizajes esperados a evaluar:

Matrices de evaluación

Taxonomía de B. Bloom - Dimensión afectiva

De acuerdo a la taxonomía de dominio afectivo Bloom (1956), el desempeño de los alumnos con respecto al aprendizaje esperado, abordado en las situaciones de aprendizaje, logró el nivel de valoración, en el cual el alumno le asigna un valor al fenómeno, debido a que acepta los hechos y comienza la internalización de valores; específicamente sólo 4 de ellos lograron desarrollar la habilidad propuesta en el aprendizaje esperado.

Matriz de evaluación

Taxonomía de B. Bloom - Dimensión psicomotriz

El desempeño de los alumnos con respecto al aprendizaje esperado, abordado en las situaciones de aprendizaje y de acuerdo a la taxonomía de dominio psicomotriz de Bloom (1956), logró ubicarse en el nivel de mecanismo, en el cual 10 de los alumnos realizan movimientos con cierto grado de confianza y éxito.

Matriz de evaluación

Taxonomía de B. Bloom - Dimensión psicomotriz

De acuerdo a la taxonomía de dominio afectivo de Bloom (1956), el desempeño de los alumnos con respecto al aprendizaje esperado, abordado en las situaciones de aprendizaje, logró el nivel de respuesta guiada, en el cual el alumno practica habilidades complejas mediante la imitación. Es decir, 9 de los alumnos reconocieron formas de participación e interacción en juegos y actividades físicas a partir de normas de convivencia, lograron desarrollar la habilidad propuesta en el aprendizaje esperado.

Para la organización de la unidad de trabajo, la conjunción de los tres aprendizajes esperados fue una constante. Se priorizó el aprendizaje esperado de: “Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo, enojo y expresa lo que siente, sin dejar de lado los aprendizajes esperados del área de desarrollo personal y social de educación física”.

Tras la implementación de la situación 1 de aprendizaje, se obtuvo el 50% de eficacia en cuanto a que los niños lograron reconocer y nombrar situaciones que les provocan diversas emociones y el 42% de los niños se encuentra en el proceso de lograrlo y sólo el 8% requiere apoyo.

En la situación de aprendizaje 2 “Expreso mis emociones”, se obtuvo un 92% de logro del aprendizaje por parte de los niños y el 8% de ellos se encuentra en el proceso alcanzar dicho aprendizaje. Por último, en la situación de aprendizaje 3 “Generando emociones positivas”, se obtuvo que el 83% de los alumnos logró

el aprendizaje, el 8% de ellos se encuentra en proceso de conseguirlo y sólo el 8% requiere de apoyo para su logro.

Finalmente, en la presente investigación se buscó relacionar la información teórica recabada en la práctica educativa; se organizó la unidad de trabajo con situaciones de aprendizaje enfocadas en el juego como herramienta primordial de la psicomotricidad, a través de las cuales la vivencia y expresión corporal fueron fundamentales para favorecer el desarrollo socioemocional de los niños de tercero de preescolar, específicamente la competencia de la expresión de las emociones.

Para la elaboración de la propuesta de intervención se consideraron propósitos del área de educación socioemocional y de educación física, ya que se buscó el desarrollo integral del niño, utilizando la influencia de la psicomotricidad en el manejo de las emociones.

A través de las situaciones de aprendizaje llevadas a cabo, se logró comprobar que la psicomotricidad influye de manera positiva, la mejoría en la ejecución de los movimientos propició la expresión adecuada de sus emociones, así como cambios favorables en las relaciones afectivas durante y después de la realización de las actividades propuestas.

La información que se obtuvo se codificó; es decir, se utilizaron etiquetas para identificar conceptos o temas dentro del proceso y con ello tener una descripción completa. De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), la codificación se utiliza para revelar significados potenciales y desarrollar así ideas para comprender lo que sucede con los datos.

A continuación, se muestra la tabla de codificación:

Tabla 1. Codificación

CODIFICACIÓN			
Diagnóstico	DG	Unidad de trabajo	UT
Aprendizaje esperado	AP	Situación de aprendizaje	SA
Criterios de evaluación	CE	Actividad final	AF
Indicadores de educación socioemocional		Indicadores de educación física	
Reconoce las emociones y cuáles tiene mayor intensidad en ellos.		Ejecuta movimientos corporales que impliquen coordinación, equilibrio, como correr, saltar, rodear, reptar y marchar.	
RE		EMC	
Nombra las propias emociones y cómo se siente ante diversas situaciones.		Participa en juegos y actividades individuales y en coordinación con otros.	
NE		PJA	
Reconoce y nombra las emociones en situaciones que le generan felicidad, tristeza, miedo o enojo.			
RNE			
Dimensión afectiva		Dimensión psicomotriz	
Nivel 1 Receptividad	N1R	Nivel 1 Participación	N1P
Nivel 2 Respuesta	N2RE	Nivel 2 Disposición	N2D
Nivel 3 Valoración	N3V	Nivel 3 Respuesta guiada	N3R
		Nivel 4 Mecanismo	N4M

Fuente: elaboración propia.

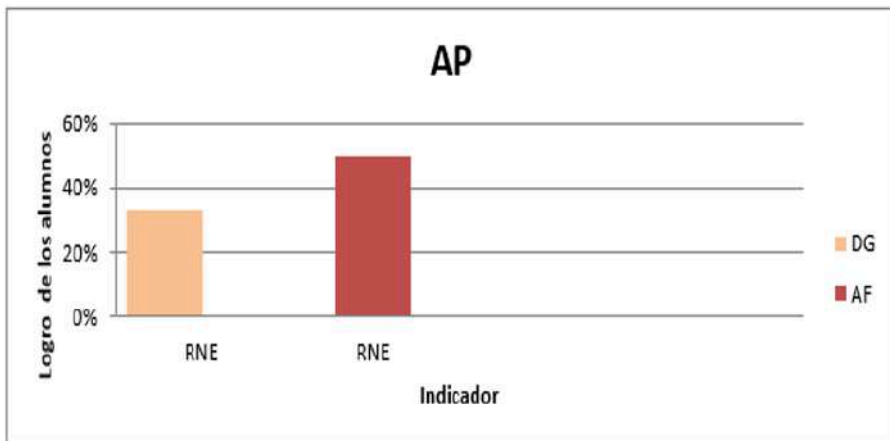
Para la verificación y comparación de la información, en distintos momentos se realizó la triangulación de los datos obtenidos, que es una herramienta que le confiere al estudio un rigor, profundidad y complejidad. Propicia identificar la evolución de la problemática que se está abordando.

Se retoman los datos obtenidos a través del diagnóstico pedagógico, en los cuales se identificó que del 100% de los niños, sólo el 33% de ellos dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo; al 67% de los niños se les dificulta responder de manera pacífica ante una situación conflictiva y el 58% de los niños mostró dificultad en lo relacionado con la expresión emocional. Con la implementación de la unidad de trabajo, se buscó un cambio positivo en dichos datos.

Una vez realizada la intervención de cada una de las situaciones de aprendizaje, la evaluación permitió realizar la comparación entre los datos obtenidos a través del diagnóstico y los que se obtuvieron en la actividad final de la unidad de trabajo, con respecto al aprendizaje esperado.

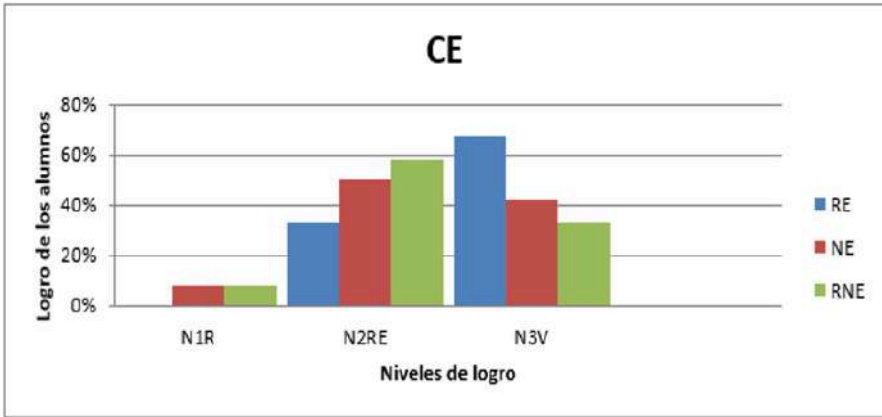
A continuación, se presentan las gráficas que muestran los alcances logrados por los niños de tercero de preescolar.

Figura 1. Contraste de datos del primer aprendizaje esperado



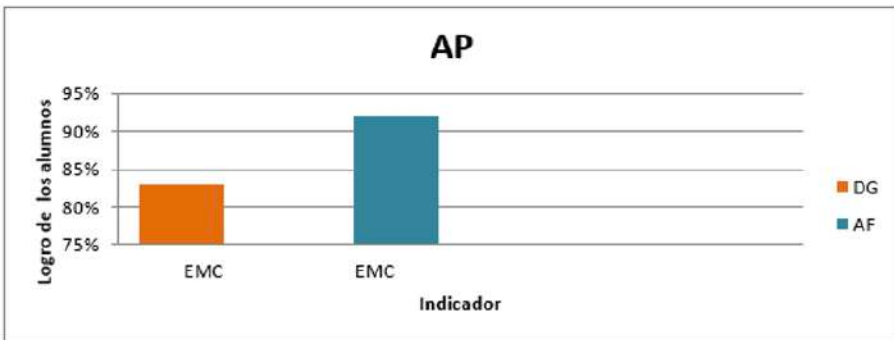
Para determinar el logro de dicho aprendizaje se consideraron tres criterios de evaluación (reconocer las emociones, nombrar las propias emociones y reconocer y nombrar las emociones), obteniéndose los siguientes datos:

Figura 2. Porcentajes de logro



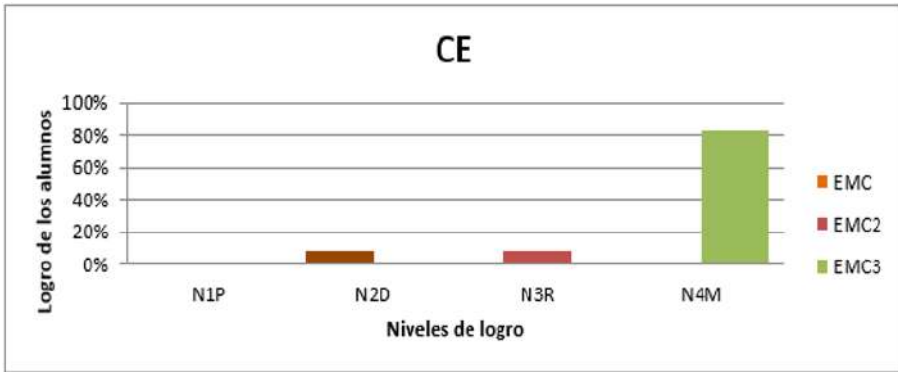
Con respecto al aprendizaje esperado del área de educación física, se realizó la comparación de los datos iniciales y los datos finales:

Figura 3. Contraste de datos del segundo aprendizaje esperado



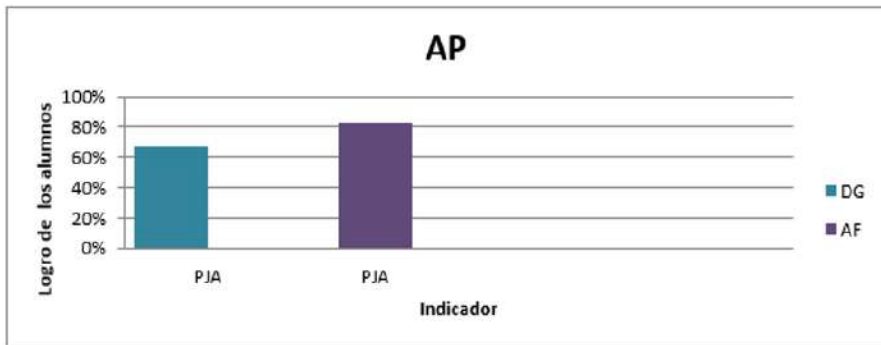
Para precisar el logro alcanzado por los alumnos de acuerdo al aprendizaje esperado se determinó un criterio de evaluación (ejecuta movimientos corporales que impliquen coordinación y equilibrio, como correr, saltar, rodar y marchar), obteniéndose los siguientes datos:

Figura 4. Porcentajes de logro



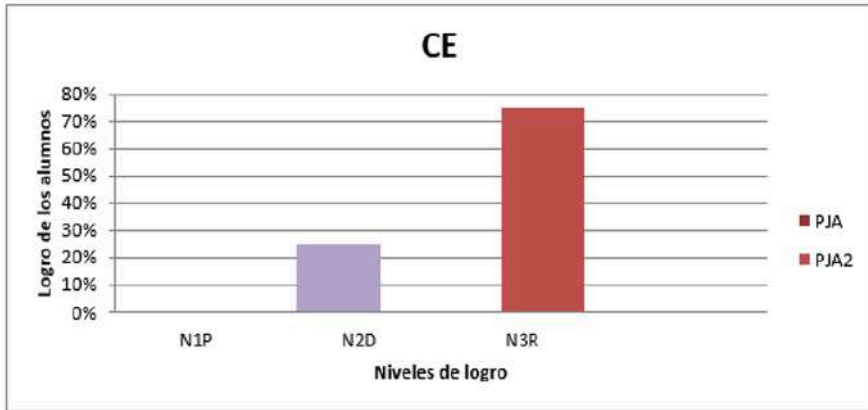
Así mismo, se realizó la comparativa del tercer aprendizaje esperado y de la cual se obtuvieron los siguientes datos:

Figura 5. Contraste de datos del tercer aprendizaje esperado



Para establecer el logro alcanzado por los alumnos de acuerdo al aprendizaje esperado se determinó un criterio de evaluación (Participa en juegos y actividades individuales y en coordinación con otros), alcanzando los siguientes datos:

Figura 6. Porcentajes de logro



Para la comparación de los datos obtenidos de este proyecto de investigación, el proceso de triangulación se realizó a partir del diagnóstico, los resultados de la intervención y los resultados reales; con base en los aprendizajes esperados de las situaciones de aprendizaje, los cuales se presentan de manera gráfica a continuación:

Tabla 2. Triangulación de datos del primer aprendizaje

Aprendizaje esperado a evaluar: Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad tristeza, miedo, enojo y expresa lo que siente.		
Diagnóstico pedagógico	Resultados de la intervención	Resultados reales
<p>A través de la recogida de información en el diagnóstico pedagógico se detectó la problemática de la expresión de las emociones. Por ello se planteó el siguiente objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Desarrollar en los niños del grupo de tercero de preescolar, la expresión emocional mediante la psicomotricidad para la mejora de la interacción grupal. <p>Debido a que se identificó que sólo el 42% de los alumnos reconocen situaciones que le generan alegría, seguridad tristeza, miedo, enojo y expresa lo que siente.</p>	<p>Tras la implementación de la unidad de trabajo y de acuerdo a la taxonomía de dominio afectivo de Bloom, un porcentaje de los alumnos de 3° "A", lograron alcanzar el nivel 3 denominado <i>Valoración</i>, obteniéndose los siguientes porcentajes:</p> <p>El 67% de los alumnos reconocen situaciones que le generan alegría, seguridad tristeza, miedo, enojo y expresa lo que siente.</p> <p>El 42% de los alumnos nombran las propias emociones y cómo se siente ante diversas situaciones.</p> <p>El 33% de los alumnos reconocen y nombran situaciones que le generan felicidad, tristeza, miedo o enojo.</p>	<p>Los alumnos de 3° "A", tras la aplicación y valoración de la actividad final lograron los siguientes porcentajes con respecto al aprendizaje esperado:</p> <p>El 50% de los alumnos lograron reconocer y nombrar situaciones que le generan felicidad, tristeza, miedo o enojo.</p> <p>El 42% de los alumnos se encuentran en proceso de reconocer y nombrar situaciones que le generan felicidad, tristeza, miedo o enojo.</p> <p>Y el 8% requiere apoyo para reconocer y nombrar situaciones que le generan felicidad, tristeza, miedo o enojo.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Triangulación de datos del segundo aprendizaje

Aprendizaje esperado a evaluar: Realizar movimientos de locomoción, manipulación y estabilidad, por medio de juegos individuales y colectivos.		
Diagnóstico pedagógico	Resultados de la intervención	Resultados reales
<p>Con los datos que aportó el diagnóstico pedagógico se detectó que el 83% de los alumnos realizan movimientos de locomoción, manipulación y estabilidad, por medio de juegos individuales y colectivos.</p> <p>Por ello para atender la dificultad de la expresión emocional en los niños de tercero se consideró a la psicomotricidad para abordar la problemática al identificar que los niños gustan de realizar movimientos corporales.</p>	<p>Tras la implementación de la unidad de trabajo y de acuerdo a la taxonomía de dominio psicomotriz de Bloom, un porcentaje de los alumnos de 3° "A", se ubicaron en el nivel 4 denominado <i>Mecanismo</i>, obteniéndose los siguientes porcentajes:</p> <p>El 83% de los alumnos realizan movimientos de locomoción, manipulación y estabilidad, por medio de juegos individuales y colectivos.</p>	<p>Las y los alumnos de 3° "A", tras la aplicación y valoración de la actividad final lograron los siguientes porcentajes con respecto al aprendizaje esperado:</p> <p>El 92% de los alumnos lograron realizar movimientos de locomoción, manipulación y estabilidad, por medio de juegos individuales y colectivos.</p> <p>El 8% de los alumnos se encuentran en proceso de realizar movimientos de locomoción, manipulación y estabilidad, por medio de juegos individuales y colectivos.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Triangulación de datos del tercer aprendizaje

Aprendizaje esperado a evaluar: Reconoce formas de participación e interacción en juegos y actividades físicas a partir de normas de convivencia.		
Diagnóstico pedagógico	Resultados de la intervención	Resultados reales
<p>Tras la obtención de datos mediante el diagnóstico pedagógico se detectó que sólo el 67% de los alumnos reconocen formas de participación e interacción en juegos y actividades físicas a partir de normas de convivencia.</p> <p>Para atender la dificultad de la expresión emocional en los niños de tercero se consideró al juego como medio para favorecer las normas de convivencia.</p>	<p>Una vez que se implementó la unidad de trabajo y de acuerdo a la taxonomía de dominio psicomotriz de Bloom, un porcentaje de los alumnos de 3° "A", se ubicaron en el nivel 3 <i>Respuesta guiada</i>, obteniéndose los siguientes porcentajes:</p> <p>El 75% de los alumnos reconocen formas de participación e interacción en juegos y actividades físicas a partir de normas de convivencia.</p>	<p>Los porcentajes alcanzados por las y los alumnos de 3° "A", tras la aplicación y valoración de la actividad final con respecto al aprendizaje esperado:</p> <p>El 83% de los alumnos logran reconocer formas de participación e interacción en juegos y actividades físicas a partir de normas de convivencia.</p> <p>El 8% de los alumnos se encuentran en proceso de reconocer formas de participación e interacción en juegos y actividades físicas a partir de normas de convivencia.</p> <p>El 8% de los alumnos requieren apoyo para reconocer formas de participación e interacción en juegos y actividades físicas a partir de normas de convivencia.</p>

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Mediante las situaciones de aprendizaje se buscó el desarrollo de las habilidades socioemocionales del niño, específicamente el reconocimiento de las propias emociones y expresarlas de forma adecuada, a través de las relaciones que se dieron entre los niños durante el juego, motivándolos a experimentar, compartiendo lo que sienten e invitándolos a que hablaran de sus vivencias.

Al relacionar la psicomotricidad con la educación socioemocional, se lograron aprendizajes en el niño, pues ambos aspectos son básicos para el desarrollo de la seguridad en sí mismo; las dos se encuentran estrechamente relacionadas, son fundamentales para promover el desarrollo integral del infante durante sus primeros años. La escuela tiene un papel primordial para favorecer en diversas actividades la psicomotricidad, así como la educación socioemocional.

Con respecto a lo anterior, y para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿cómo influye la psicomotricidad en la expresión de las emociones en el niño preescolar?, sobre los datos obtenidos con la implementación de la metodología de intervención, fue posible determinar que la psicomotricidad influye de manera positiva a la expresión de las emociones en el niño preescolar, al identificar las posibilidades de movimiento y de expresión que tienen cada uno de ellos; asimismo, favorece el desarrollo integral del niño durante esta etapa.

El movimiento y la acción de los niños propició que el ambiente dentro del salón mejorara; las situaciones de conflicto se espaciaron cuando se presentaron, los niños manifestaron su inconformidad, en donde algunos agregaron “me molesta o enoja que...”.

De igual manera, se constató la importancia de la psicomotricidad en el desarrollo del niño porque, a través de esta, exploraron sus capacidades, se relacionaron y jugaron para comprender situaciones que se presentan en su entorno; si bien se encuentran en una etapa de comprender lo que siente el otro, se dieron situaciones en las que los niños compartieron que ellos también se han sentido como sus compañeros. De acuerdo a la educación emocional, se busca que en la escuela se propicie el desarrollo de competencias emocionales y, con ello, alcanzar un mejor bienestar.

Este trabajo de investigación se orientó en favorecer la expresión de las emociones de los niños, pues éstas se encuentran presentes en el desarrollo del individuo. Es importante que esta habilidad se desarrolle desde pequeño, esto a través del juego como elemento de la psicomotricidad, lo que propició que el niño identificara y expresara sus emociones y con ello desarrolló la habilidad de controlar su sentir y conducirse de manera adecuada ante una situación conflictiva.

Durante el desarrollo de la unidad se realizaron las adecuaciones necesarias a las planeaciones de la misma, de acuerdo a las áreas de oportunidad identificadas tras la reflexión de la actividad desarrollada. De igual manera, se tomó conciencia

de la elaboración correcta de la planeación, la importancia de actualizarse para el beneficio de la práctica docente y realizar lecturas que brinden los elementos para el entendimiento de las características de los niños con los que se trabaja, así como los aspectos que favorecen a su proceso de aprendizaje.

También, al reflexionar acerca de la actuación que se tuvo como docente para considerar al objetivo de investigación propuesto, se concluye que se atendió al desarrollo en los niños del grupo de tercero de preescolar de la expresión emocional mediante la psicomotricidad para la mejora de la interacción grupal. Esto fue posible gracias a que se identificó en algunos de los niños la modificación en la forma de expresar lo que sienten, hacen uso de “no me gusta que...”, “me siento...”, así como solicitar la autorización para dar una demostración de afecto a un compañero; si bien es cierto que se siguen presentando algunas diferencias entre ellos, sus reacciones no siempre suelen estar acompañadas de conductas impulsivas.

Los fundamentos, de acuerdo a Malagón y Montes (2005), posibilitaron en la educadora la comprensión de la realidad del niño al brindar oportunidades que permitieron desarrollar competencias socioemocionales en él, las cuales favorecieron a la convivencia en el aula.

Esta fue investigación fue trascendental, porque se logró el alcance de los aprendizajes esperados al brindar oportunidades en las que los niños actuaron de tal manera que dialogaron acerca de sus estados emocionales y reconocieron los efectos de actuar de manera impulsiva; por lo que se establecieron relaciones sanas entre ellos.

De igual forma, los niños se mostraron confiados y mostraron habilidades para resolver de manera pacífica distintas situaciones conflictivas a las que se enfrentaron, tanto en las actividades propuestas como en las suscitadas durante el juego libre y actividades dentro del aula.

Bibliografía

- Berruero, P. (2000). El Contenido de la Psicomotricidad: Prácticas y Conceptos. Recuperado de [https://www.um.es/...](https://www.um.es/)
- Bisquerra, R. (2018). Concepto de Emoción. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacionemocional-competencias-basicas-para-vida/208-concepto-emocion.html>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill: México.
- Malagón y Montes, Ma. G. (2005). Las competencias y los métodos didácticos en el Jardín de niños. México: Trillas.
- Pico, L. y Vayer, P. (1997). Organización del esquema corporal. En Antología Básica. Desarrollo de la Psicomotricidad en la educación Preescolar. México: UPN.
- Smith, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. Revista de educación, núm. 294. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es-servlet-articulo>
- SEP. (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo 4. México: SEP.
- SEP. (2011). Programa de Estudio de Educación Preescolar. México: SEP.
- SEP. (2017). Programa de Estudio de Educación Preescolar. México: SEP.
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para La Educación Integral. Plan y programa de estudio para la educación básica. México: SEP.

Fuentes electrónicas:

- <https://www.lifeder.com/taxonomia-de-bloom/> Fecha de consulta 3 de abril de 2019.
- <http://www.icomoscr.org/m/investigacion/%5BMETODOS%5DOjetivosTaxonomiaBloom.pdf>. Fecha de consulta 05 de abril 2019.

Capítulo 6

El sentido de la contemplación de la violencia en la red entre los jóvenes estudiantes del bachillerato.

Caso: un plantel de nivel medio superior del Estado de México

*Tania Morales Reynoso, Brenda Mendoza González,
Aristeo Santos López*

Introducción

La violencia ha estado presente desde el inicio de las civilizaciones. La humanidad se ha forjado bajo el hierro de los actos más crueles: guerras, invasiones, esclavitud, discriminación, racismo, genocidios. A pesar de que actualmente tenemos conciencia de su existencia, no hay realmente diferencias entre lo que sucedía antaño con lo que vivimos hoy. No basta con que “en algunos sectores de la sociedad se rechace todo tipo de violencia y se reconocen como tales comportamientos privados” (Fuentes, 2014: 212). Seguimos siendo testigos de numerosas injusticias que cada día son perpetradas en todos los ambientes y contextos.

A la par que se va identificando la violencia, aparece igualmente una fascinación que lleva al interés colectivo por su contemplación. La historiografía da cuenta del gusto por espectáculos macabros en todas las civilizaciones. Conocidos son los gladiadores, esclavos que luchaban en sangrientos combates hasta la muerte; “el espectáculo de los Autos de Fe y de las ejecuciones de las condenas a muerte, públicas para que sean ejemplarizantes” (Fuentes, 2014: 213); las tradicionales corridas de toros o las peleas de gallos, perros afganos o tigres y leones.

A pesar del gran desarrollo cultural, tecnológico o social que se ha alcanzado a través de los siglos, seguimos siendo una sociedad ávida por el consumo del sufrimiento, el horror o la muerte.

Se puede entender como contemplación de la violencia al “ejercicio de alienación voluntaria, que nos hace olvidarnos de quienes somos”. Se trata de un ejercicio doblemente letal y alienante [...] porque el dolor y la destrucción de los demás siempre reafirman la propia integridad, la propia vida [...] porque la presencia de la muerte nos separa de la memoria, del quiénes somos para instalarnos ante un interrogante sin respuesta” (Pérez, 2018: 14).

Aunque esta admiración siempre ha estado latente, las formas en las que se puede acceder a ella son lo que se ha modificado drásticamente, pues “la violencia en los medios de comunicación y en el imaginario social, como una constante histórica, ha encontrado su máxima expresión a través de la multiplicación de pantallas” (Pérez, 2018: 15)

Nuestro tiempo le ha dado prioridad al fenómeno explotando el gozo por su consumo. Da igual si se trata de una construcción fantástica o real, el mal es popular, es una mercancía que se vende a cambio de un entretenimiento y esto, conjuntamente con las posibilidades tecnológicas actuales, genera un caldo de cultivo para su diseminación. Es decir, cualquier persona puede ver y mostrar lo que sea, cuando sea, y como sea. Producir el mismo acto violento es fácil, incluso los más jóvenes se involucran en la reproducción y generación de contenidos que moralmente eran improbables y ahora se han vuelto el pan de cada día.

Estas nuevas circunstancias son preocupantes. Ciertos temas que antes eran considerados como tabú (muerte, asesinatos, suicidios, tortura) ahora son vistos como la normalidad dentro de un mundo que cada día los naturaliza y disfruta sin cesar, bajo la idea de supuesto derecho a la información, la cual no se analiza ni se selecciona, ni siquiera se conoce el origen o su veracidad. Y precisamente “el mal empieza a tornarse banal cuando se considera que deriva de alguna verdad” (Cano, 2004: 109).

Estas personas igualmente son normales. Se trata de niños, jóvenes que recrean lo que la misma sociedad les muestra y ofrece. Esto representa un cambio de paradigma sobre lo que se entiende por violencia en el colectivo de las personas, pues es “el hecho perturbador de que la moral y sus imperativos no son evidentes por sí mismos, como se había supuesto desde el inicio de nuestra tradición intelectual.” (Estrada, 2007: 37).

La preocupación por la exposición a ciertos temas como el sexo o la violencia comenzó a ser de interés por parte de los investigadores gracias a la masificación de la información. Con la llegada de la televisión comenzaron los estudios sobre la exposición de los niños a sus contenidos, continuando posteriormente con la aparición de los videojuegos. A pesar de la amplia literatura científica el respeto, las investigaciones se basan principalmente en métodos cuantitativos con una mirada descriptiva del fenómeno, en la búsqueda de la comprobación de relaciones causales entre la exposición de la violencia y el comportamiento disruptivo o antisocial.

Pero, desde la perspectiva de las ciencias sociales, no se trata de medir efectos inmediatos, sino de analizar y comprender sus implicaciones sociales. Es decir, el cómo y el porqué, en lugar del solamente el qué, ya que “la relación de los medios de comunicación con la violencia es tan compleja como problemática, en particular cuando el espectáculo no se alimenta de violencia de ficción, sino de catástrofes, accidentes, atentados y guerras, de violencia y muerte reales”. (Pérez, 2014: 18).

De lo anterior surge la inquietud de tratar de comprender cuál es el sentido que tiene contemplar los actos violentos a través de una pantalla que reproduce con crueldad toda clase de comportamientos inhumanos. Como bien lo señaló Hannah Arendt (2001), la violencia puede ser considerada como un tema banal cuando ésta no se reconoce en la moral colectiva de quienes la sufren.

Antecedentes del estudio

A principios del año 2019 se realizó un diagnóstico sobre los hábitos de consumo virtual entre 300 estudiantes de un plantel de nivel medio superior de una escuela pública del Estado de México en el cual se detectó que la mayoría de los estudiantes (78%) tenían acceso a contenidos relacionados con diferentes manifestaciones de violencia. Este dato saltó las alarmas entre las autoridades del plantel, y despertó la inquietud por conocer con mayor profundidad este comportamiento.

De ahí surgió el interés para continuar con un estudio, pero ahora de tipo cualitativo, en este mismo plantel, con el objetivo de comprender la experiencia subjetiva del consumo de contenidos violentos en la red de estos estudiantes.

Para alcanzar este objetivo, se trabajó con un método fenomenológico, ya que permite dar cuenta de los sentimientos, inquietudes, preferencias y motivaciones de los participantes frente a este fenómeno de contemplación de actos violentos.

Los participantes fueron seleccionados de la misma muestra que se utilizó para la realización del diagnóstico y de acuerdo con la propuesta de las autoridades, quienes se encargaron de obtener el consentimiento informado de los estudiantes y de sus padres, en el caso de aquellos que no alcanzaban la mayoría de edad. Asimismo, para poder realizar el análisis comparativo por género, se buscó que el número de los informantes fuera el mismo para hombres y mujeres.

Los alumnos se mostraron en todo momento interesados por participar en el proyecto, contando igualmente con todas las facilidades dentro de las instalaciones del plantel.

Se tomaron en cuenta para el estudio las siguientes categorías de análisis:

1. Tipo de violencia observada. Se trata de identificar el tipo de contenidos violentos a los que tienen acceso los estudiantes.

2. El sentido de la contemplación de este tipo de actos.
3. Emociones experimentadas, pretendiendo comprender el sentir de los estudiantes al momento de la contemplación y qué es lo que les gusta o disgusta de este tipo de contenidos.
4. Nivel de participación. Se trata de conocer si reproducen la violencia que consumen, o incluso si ellos son productores de la misma, así como las acciones que llevan a cabo cuando se enfrentan a este tipo de contenidos.

En cuanto a los instrumentos, se utilizó una entrevista semiestructurada que se elaboró conforme a los objetivos y categorías. Para su validez se sometió a un proceso de jueceo con expertos para validar su confiabilidad. Después de las sugerencias realizadas, la estructura final del instrumento fue la siguiente:

Tabla 1. Descripción del instrumento

Pregunta	Ítem	Categoría
¿Qué tipo de contenidos violentos has visto en internet?	1	Tipo de violencia observada
¿En dónde has visto estos contenidos? ¿De qué tipo son?	2	Tipo de violencia observada
¿Por qué observas este tipo de violencia?	3	Sentido de la violencia observada
¿Qué tipo de sentimiento te provocan estos contenidos?	4	Emociones experimentadas
¿Has llegado a reproducir este tipo de contenidos o sólo los observas? Si lo haces, ¿cómo es que los reproduces?	5	Nivel de participación
¿Qué acciones tomas cuando observas violencia en la red?	6	Nivel de participación

Fuente: análisis de la información del jueceo y pilotaje del instrumento (2019).

En cuanto a su aplicación, se contó con el apoyo de las autoridades del plantel, quienes designaron los tiempos y horarios destinados a las entrevistas, las cuales se llevaron a cabo de manera individual y dentro de la institución. Se contó además con el apoyo de un orientador, quien estuvo presente en todas las sesiones con los estudiantes. Cada entrevista tuvo una duración de aproximadamente cuarenta minutos en promedio, dependiendo de la extensión de las respuestas aportadas por cada informante, siendo grabadas mediante un proceso digital.

Para el procesamiento de la información se utilizó un procesador de palabras para las transcripciones de cada una de las entrevistas, que posteriormente fueron procesadas con una hoja de cálculo y analizadas mediante la técnica del metaanálisis, que permite la comparación de respuestas cualitativas entre diferentes grupos de personas.

Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos de acuerdo a cada una de las categorías del estudio.

Datos generales

Se contó con la participación de 24 estudiantes, de los cuales 12 eran mujeres y 12, hombres. Todos ellos se encontraban en el nivel de bachillerato en el momento de la realización de la investigación. Igualmente, se pretendió que el grupo fuera equilibrado respecto a los semestres por lo que se seleccionaron 12 alumnos de tercer semestre y 12 de quinto (6 mujeres y 6 hombres respectivamente).

En cuanto a la edad, la mayoría eran menores. La siguiente tabla muestra la distribución por género:

Tabla 2. Edades de los participantes

Edad	Hombres	Mujeres	Total
16	4	4	8
17	3	2	5
18	4	4	8
19	1	2	3
Total	12	12	24

Fuente: base de datos elaborada con los datos de la investigación de campo (2019).

Estos datos son los esperados, por lo tanto, se considera que representan las características de los estudiantes de este nivel educativo.

Respecto a la brecha digital, el total de los participantes indicó contar con internet en casa y con un teléfono inteligente para acceder a dicho servicio, 21 estudiantes cuentan además con otro dispositivo diferente, como la computadora personal, la televisión inteligente y la tableta (8, 10 y 2, respectivamente). Solamente 3 alumnos mencionaron contar con consola de video desde la que se conectan para jugar en línea.

Finalmente, se analizó el tiempo de conexión por día. La mayoría (19) indicó pasar entre 6 y 4 horas diarias navegando en Internet, mientras que 2 de ellos lo hace entre 3 y 2 horas. El resto lo hace durante una hora (3).

Estos resultados mostraron que los estudiantes seleccionados son grandes cibernautas que están pendientes de las redes sociales y de los contenidos virtuales, por lo que son grandes consumidores de todo tipo de información dentro de la red.

Tipo de violencia observada

Ya entrando en materia, los estudiantes afirman acceder a múltiples contenidos de violencia, como se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 3. Tipo de violencia que consumen los estudiantes entrevistados por género

Manifestación	Hombres	Mujeres	Respuestas
Insultos	11	10	21
Golpes	8	5	13
Asesinatos	10	5	15
Violencia sexual	2	5	7
Maltrato animal	4	2	6
Suicidios	8	8	16
<i>Bullying</i>	5	4	9
Terrorismo	8	5	13
Guerra	8	4	12
Muerte	6	10	16
Vandalismo	7	6	13

Fuente: base de datos elaborada con los datos de la investigación de campo (2019).

Los resultados manifiestan la diversidad de contenidos a los que acceden los jóvenes, en donde “los insultos a la gente es lo más común que se puede ver en internet” (Entrevista 24M), tanto para hombres como para mujeres. Preocupa que se mencionen “los asesinatos, muertes o el famoso *bullying* [...] ¡Ah! y ahora encuentras mucho el tema de los suicidios, en todas partes hablan de eso y se ven imágenes o fotos, hay mucho de eso” (Entrevista 1H).

Llama la atención que este tipo de materiales sean populares, como lo menciona la siguiente entrevistada: “Pues lo del suicidio ahora hay mucho, y también gente que tiene accidentes y te muestran el video, y los asesinatos, todo eso aparece a cada rato por eso lo veo, son muy populares esas cosas” (Entrevista 23M).

Así mismo, “muertos también se ven mucho, en muchas páginas hay fotos de muertos reales, y bueno, también está *Dead Pose*, ¿lo conoce?; es un reto que esta desde hace tiempo, finges tu muerte y te maquillas para que parezca real” (Entrevista 10H). Algunos otros mencionan que “las imágenes de guerra están ahora en muchos lados, eso y de ataques terroristas [...] es lo que más veo” (Entrevista 4H); así como el vandalismo, como lo indica esta entrevistada “Yo lo que he visto más

son los videos de manifestantes que hacen destrozos en las calles, lo de las feministas es de lo que hay más imágenes en todas partes” (Entrevista 14M).

Sobre la violencia física, se habla de “pleitos que acaban siempre en golpes es lo que veo más en Internet, porque a cada rato suben videos de gente que se agarra a golpes, por cualquier cosa se alteran y comienzan las peleas” (Entrevista 3H).

Algunos mencionan los videos de asaltantes que son amedrentados y violentados por la gente, como lo manifiesta este estudiante: “también se ve mucho lo de los rateros, sobre todo en los camiones, que los golpean por asaltar a la gente, a veces hasta los apuñalan o les dan balazos” (Entrevista 6H).

Finalmente está aquella violencia que es menos popular. En primer lugar, el maltrato a los animales. En palabras de algunos entrevistados: “el maltrato de animales lo colocan como para hacer conciencia, yo pienso”. (Entrevista 5H); “He visto más videos de gente maltratando a mascotas o a perros callejeros [...] vi uno donde incendiaban un gato unos niños” (Entrevista 9H).

En segundo lugar, está “el ataque sexual siempre sale en las películas y series, es un tema recurrente” (Entrevista 2H); “hay violencia contra las mujeres [...] sí, sexual principalmente [...] no es de violaciones, es de tocar partes, hay un reto que hacen sobre dar nalgadas a la gente que va en la calle” (Entrevista 16M). Sobre este tema, es importante señalar que algunos mencionan que “hay acoso sexual, hay mucho de maestros a alumnos y toman los videos y los suben” (Entrevista 17M); “creo que el acoso sexual en las escuelas es lo que se ve más en Facebook” (Entrevista 22M).

En cuanto a los resultados obtenidos por género, en los tipos de violencia contemplados, encontramos que los hombres son más asiduos a ver asesinatos (10 de las 15 respuestas son de estudiantes varones), terrorismo (8 de 13) y guerra (8 respuestas de las 12).

Para el caso de las mujeres parece que observan temas relacionados con la muerte, (10 respuestas de un total de 16) y la violencia sexual (5 de las 7 respuestas son para este grupo). En ambos prevalecen los insultos como uno de los temas más contemplados. En los demás tipos de violencia no existen diferencias que sean significativas entre los dos sexos.

En síntesis, el tipo de violencia observada por los estudiantes es vasta, y se manifiesta en todo tipo de contenidos que van desde los menos graves (insultos) hasta aquellos que expresan la peor naturaleza humana, como los asesinatos o suicidios. La muerte se presenta en forma de fotografías o videos de cadáveres, ya sean reales o recreados macabramente.

Pero la pregunta sería: ¿en dónde se encuentran este tipo de manifestaciones?, lo que lleva al siguiente punto de análisis.

Se sabe que la red social Facebook es una de las utilizadas en el mundo, pues según los reportes de la Revista Forbes, en 2018 existían dos mil 100 millones de

usuarios en el planeta, y para el caso de México, luego de sus 15 años de existencia, ha alcanzado un número de 85 millones de internautas, lo que la coloca en el quinto lugar a nivel mundial (Forbes México, 2019).

Asimismo, estudios realizados sobre su consumo señalan que Facebook constituye una de las redes sociales de más rápida expansión, con millones de usuarios, y junto con YouTube es una de las plataformas virtuales favoritas de los universitarios (Ruiz y Escurra, 2013). Por esta razón, no es de extrañar que esta página sea la primera en la lista de proveedores de los contenidos violentos que ven los jóvenes en Internet.

Todos los encuestados mencionaron acceder a ella e indican ver todo tipo de manifestaciones de violencia, ya sea real o fantástica. Así lo indican las siguientes respuestas: “Veo Facebook, ahí encuentras de todo... *bullying*, atropellados, muertos, golpes, hasta suicidios. Todo lo suben y lo puedes ver” (Entrevista 2H); “en Facebook se ven muchas cosas de violencia, sobre todo hay gente que sube muchos pleitos, insultos, sobre todo, y también choques de autos donde hay muertos” (Entrevista 17M); “pues lo veo en *face* [...] básicamente hay de todo, hasta hay páginas personales de puras manifestaciones donde se ve cómo destrozan todo” (Entrevista 21M); “En Facebook hay muchas páginas de todo [...] las de los retos son muy agresivas [...] ¡Ah!, ahí estaba por ejemplo lo de la ballena azul, y otras páginas parecidas” (Entrevista 12H).

Además de Facebook, existen sitios más populares para acceder a contenidos. Según algunos estudios realizados sobre el uso de plataformas digitales, existen millones de usuarios en el mundo que cada día ingresan a YouTube para intercambiar y observar todo tipo de material audiovisual (Chau, 2010), siendo uno de los sitios preferidos entre los jóvenes en edad escolar (Castañeda, 2010).

Por ello, la segunda manera de acceder a los contenidos es precisamente YouTube, con 19 respuestas. El tipo de contenidos que se observan van desde “películas, anime y series de televisión” (Entrevista 16M), hasta “canales de *youtubers*” (Entrevista 8H).

En tercer lugar, está la plataforma de Netflix (18 respuestas) como la fuente en la que ven diferentes tipos de contenidos que tienen que ver con violencia, siendo las películas y las series de televisión las que muestran tipos de contenidos violentos: “veo películas y series de narcos, y obvio hay mucha violencia, asesinatos, y todo eso” (Entrevista 6H); “creo que en Netflix también se ve violencia, aunque no real, porque son de películas y series” (Entrevista 13M).

A YouTube le sigue WhatsApp (17 respuestas). En este caso, los informantes indicaron que además de ser una fuente de comunicación entre sus familiares y amigos, también lo es para compartir material violento, principalmente en lo que respecta a los insultos o al *bullying*, como lo indica este testimonio: “también por WhatsApp, aunque es más para comunicarte con tu familia a veces también me

han insultado o me envían comentarios de burla a compañeros. Lo peor que he recibido ha sido el video donde a un compañero lo golpeaban entre varios, y eso se comparte de esta forma también además del Facebook” (Entrevista 5H).

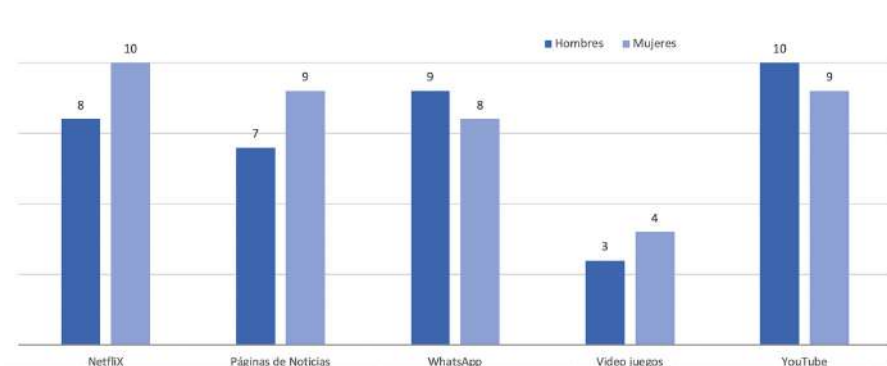
En el quinto sitio están las páginas de noticias, con 16 respuestas. Se destacan tres respuestas significativas: “los asesinatos los veo en las páginas de noticias, ahí vienen los videos, además de que a veces le das clic y te lleva a un blog que es de puras ejecuciones” (Entrevista 3H); “lo de las muertes lo veo en el blog del narco, aparece en los periódicos en línea, de ahí sacan luego las noticias” (Entrevista 10H); “hay un blog que tiene todos esos videos, yo lo veo en las páginas de los periódicos en línea, el que más veo es el financiero” (Entrevista 19M).

Finalmente, están aquellos que indicaron acceder a juegos de video que contienen violencia (7 respuestas). En este caso se mencionan las consolas, computadora o tableta. Los juegos mencionados son: Grand Theft Auto, Mad World, Halo, Sniper 3D, Fortnite, y Call of Duty, todos ellos relacionados con asesinatos, muertes, crimen organizado, guerra y terrorismo.

Algunos de los comentarios que se consideran como de mayor significancia son los siguientes: “en los juegos en línea hay violencia, aunque no es real se ven muertes, sangre, asesinatos y crímenes [...] juego Fornite y Mad World” (Entrevista 7H); “en los juegos como Grand Theft Auto, que tiene que ver con el crimen organizado, ahí es donde más contenidos hay, creo, pero también están Call of Duty, Fornite y Halo, aunque creo que esos no son muy violentos. En general sí tienen violencia, pero es imaginaria” (Entrevista 1H); “en los jueguitos de la tableta [...] me gusta el Sniper 3D, es de francotiradores a sueldo” (Entrevista 23M).

De estas respuestas se destaca que se trata de violencia fantástica y no real, como en otro tipo de plataformas donde los contenidos son mucho más explícitos y de situaciones cotidianas.

En cuanto a las diferencias entre género, no se observan, ya que tanto hombres como mujeres acceden a las mismas fuentes, como se advierte en la siguiente gráfica:



Fuente: base de datos elaborada con los datos de la investigación de campo (2019).

Igualmente se advierte que no existen diferencias significativas en cuanto a los lugares que visitan los estudiantes de acuerdo con su género, ya que los resultados son bastante equilibrados.

A manera de conclusión, los estudiantes acceden a todo tipo de contenidos violentos. Es fácil que puedan entrar a cualquier plataforma y ver diferentes manifestaciones de violencia sin mayor problema. En este sentido, habría que pensar en lo que se realiza para guiar a los estudiantes en el manejo de este tipo de materiales, así como encontrar el motivo que tienen para ellos su contemplación.

Sentido de la observación de la violencia

Como ya se indicó, más importante que saber qué miran, es comprender el porqué. Existen tres respuestas principales en este sentido:

1. No hay un motivo, desconocen por qué lo hacen, como lo argumentan algunas de las respuestas: “simplemente los miro, no hay una razón específica” (Entrevista 9H); “ni idea, están ahí y los veo, no es que tenga motivación por verlos, lo hago y ya” (Entrevista 18M); “no sé, tal vez porque sienta aburrición o porque están en todas partes, pero en realidad nunca lo he pensado el por qué los veo” (Entrevista 10H); “es pura inercia de estar viendo el Facebook, no hay un motivo” (Entrevista 21M).
2. Curiosidad (7 respuestas): “la verdad, la veo por morbo, por ver qué sucede y cómo terminará todo. Además, no sé si es real, tengo dudas a veces de que todo sea fabricado” (Entrevista 3H); “es por enterarme de lo que sucede en la sociedad, tengo curiosidad por saber qué pasa y estar informado” (Entrevista 5H); “es que me da curiosidad cuando hablan de asesinatos y otras cosas que suben al Facebook, no sé si es real o no” (Entrevista 16M); “cuando leo una noticia en internet de este tipo casi siempre está el video y lo veo por curiosidad” (Entrevista 3H).
3. Disfrutan de los contenidos (8 respuestas). En ese caso, los informantes tienen opiniones distintas sobre lo que les gusta. Por ejemplo, esta estudiante indicó que le agrada ver series de televisión con violencia porque “son interesantes y entretenidas, claro que hay violencia, pero no es real, y además me gusta averiguar cómo salen de ciertas situaciones” (Entrevista 16M).

Este joven explica que le emocionan las series del crimen organizado porque “explican las vidas de los personajes del narcotráfico, cómo hicieron su fortuna y cómo fue que llegaron a triunfar en la venta de drogas” (Entrevista 5H).

Asimismo, este estudiante, asiduo a los videojuegos violentos, afirma que le gusta porque “puedo hacer cosas que en la realidad jamás me atrevería, pero que

en un juego es fácil porque no hay consecuencias y no pasa nada ya que no es algo real, es violencia irreal, y si conoces la diferencia no hay problema, nadie te va a castigar por matar, robar o cualquier otra circunstancia” (Entrevista 11H).

De estas respuestas podemos concluir que los estudiantes naturalizan la violencia, la ven porque sí, no tienen un fin de crítica, no analizan lo que existe detrás y en algunos casos la consideran como algo irreal que es digno de admirar, algo para disfrutar o para curiosear, además de la oportunidad de trasgredir la moralidad sin que existan consecuencias para ellos o para la sociedad.

Esto podría ser el resultado de la exposición a los actos de una forma virtual, debido a que es difícil entender que lo que se ve en una pantalla de un dispositivo es real. Analizando las respuestas aportadas por los estudiantes, la palabra “real” aparece en numerosas ocasiones, con la connotación de que lo que están viendo es inexistente o no se sabe si lo es.

Emociones experimentadas

Igualmente interesa conocer cuáles son los sentimientos que los jóvenes tienen en el momento de acceder al contenido violento. Al respecto, presentamos los siguientes resultados:

Tabla 4. Sentimientos expresados por los estudiantes al exponerse a la violencia en la red

Sentimientos	Hombres	Mujeres	Respuestas
Rechazo	3	3	6
Tristeza	3	1	4
Impotencia	4	1	5
Morbo y curiosidad	6	10	16
No sabe	1	1	2
No contestó	2	1	3

Fuente: base de datos elaborada con los datos de la investigación de campo (2019).

De todos los participantes, tres no contestaron la pregunta y dos indicaron no saber qué es lo que sentían al exponerse a la violencia: “pues no sé, no he reflexionado en lo que siento.” (Entrevista 5H); “¿Qué siento?, ni idea, no sé” (Entrevista 17M).

El resto se divide entre los que se sienten incómodos con la violencia y aquellos que, por el contrario, están cómodos con ella.

Para el primer caso, algunos hablan de “rechazo e indignación, sobre todo cuando veo los videos de las manifestaciones de las mujeres que destrozan todo y no res-

petan, no está bien que de expresen de esa forma aunque según ellas las discriminan” (Entrevista 3H); “yo rechazo a la gente que destroza las cosas y pinta monumentos, es lo que más me molesta pero lo sigo viendo porque quiero ver hasta dónde llegan” (Entrevista 8H). “Cuando ya es muy extremo lo que veo, siento rechazo [...] ya no me gusta, pero aún así lo veo para estar informada” (Entrevista 18M).

Están también los que sienten “impotencia, porque a veces te hacen *bullying* en Internet y nadie hace nada, a nadie le interesa y hasta lo comparten” (Entrevista 1H). “Lo que me desespera es no poder hacer nada, sobre todo ante los comentarios que coloca la gente cuando insulta u ofende... dicen que puedes denunciar, pero lo he hecho y nada pasa, por eso mi sentimiento es de impotencia” (Entrevista 7H).

Algunos manifestaron que “es triste cuando ves una catástrofe como un ataque terrorista donde hay muertos, sobre todo niños.” (Entrevista 15M); “yo siento tristeza de ver la gente que está en países en guerra, lo veo porque siento el compromiso de mirar a los que sufren, me siento como solidario con ellos” (Entrevista 11H).

En el segundo caso, los estudiantes manifestaron que se sienten cómodos con la violencia. Las respuestas de los estudiantes se resumen en sentimientos de curiosidad y morbo, como lo evidencian algunas de las respuestas más significativas: “pues me gustan algunas cosas más que otras, casi siempre me siento intrigado por lo que va a suceder, en cierta forma es como emocionante porque siento el morbo de verlo” (Entrevista 6H); “no sé cómo decirlo, pero es como si no pudiera dejar de mirar aunque quisiera, sobre todo en las páginas de las noticias donde hay asesinatos y cosas así, siempre veo el video porque me da mucha curiosidad y si no lo veo no me siento tranquilo” (9H); “la verdad me gusta ver los videos del terrorismo y esos temas, me dicen que soy morbosa, pero yo más bien siento curiosidad” (Entrevista 20M); “cuando veo algo sobre un asesinato o suicidio siento muchísima curiosidad y tengo que verlo” (Entrevista 23M); “es como una sensación de miedo pero al mismo tiempo de curiosidad y sabes que lo tendrás que ver tarde o temprano” (Entrevista 24M).

Si analizamos las respuestas de los estudiantes, es claro que se sienten atraídos de algún modo por la contemplación de situaciones violentas, y en algunos casos aun cuando se sienten mal con ello no pueden evitar seguir la contemplación, es como si fuera algo necesario, casi podríamos decir que se trata de una adicción a la contemplación.

Nivel de participación

Interesa analizar si los estudiantes se dedican simplemente a observar, o en algún momento son generadores de la violencia a través de la diseminación en páginas personales, además de conocer si se toman algunas acciones cuando los jóvenes se enfrentan a estos contenidos.

En el primer caso, respecto a si reproducen o no los contenidos que observan, las respuestas fueron las siguientes:

Tabla 5. Nivel de participación de los estudiantes con relación a la reproducción de la violencia

Nivel de participación	Hombres	Mujeres	Respuestas
Reproduce y consume	4	3	7
Sólo consume	8	9	17
Total	12	12	24

Fuente: base de datos elaborada con los datos de la investigación de campo (2019).

Se observa que la mayoría (17 respuestas) dice que solamente observa y no reproduce los contenidos, pero cuando se analizan algunos de los testimonios, se observa que algunos sí realizan actos que se consideran como una manera de reproducción, solamente que este comportamiento no parece ser reconocido entre los estudiantes, como se observa en algunos de los más representativos:

“No, porque solamente los veo [...] a veces sí los comparto pero hasta ahí” (Entrevista 3H); “No, porque yo no comento nada. Solamente lo envío a quien yo crea que le pueda interesar pero no comento nada” (Entrevista 6H); “Veo los contenidos con violencia y luego solamente los comento con mis compañeros pero no les envío el video” (Entrevista 15M); “Claro que no lo hago, cuando se insultan, por ejemplo, yo no me meto [...] los videos de golpes sí los comparto, pero son de gente que no conozco y no se de quien se trata, no cuenta como una reproducción, bueno, eso digo yo” (Entrevista 8H).

En cuanto a aquellos que reconocen y aceptan que reproducen la violencia, tenemos los siguientes comentarios.

En palabras de los informantes: “no sé si sea reproducir, pero una vez tomé un video de un compañero golpeando a otro y lo compartí [...] lo hice porque él me había molestado antes” (Entrevista 2H); “yo, en mi página de Facebook, la verdad a veces sí coloco videos que tienen que ver con atropellados o con manifestaciones, pero lo hago para informar, no para molestar a nadie” (Entrevista 9H); “¿reproducir es compartir o dar *like*? Si es así, pues sí lo hago (Entrevista 13M); “bueno, yo comparto noticias de muertos, una vez compartí del blog del narco pero solo para informar” (Entrevista 4H); “lo comparto solo cuando sé que es algo que les puede gustar o llamar la atención” (Entrevista 16M); “pues yo lo dejo en mi muro de Facebook, si lo ven es porque quieren, ni que yo los obligara” (Entrevista 9H); “tal vez en los juegos en línea, porque regreso los insultos, es mejor que denun-

ciar porque no te hacen caso, aunque algunos sí denuncian, y lo peor es que no es por insultar o acosar, sino porque no los dejas ganar o porque no los ayudas y te amenazan con denunciarte. Por eso es mejor arreglar las cosas por tu cuenta” (Entrevista 1H); “comparto porque es necesario que lo vean para poder criticarlo y estar informados. Además, a muchos de mis compañeros les gustan mucho ese tipo de videos y fotos” (Entrevista 19M).

Las respuestas obtenidas muestran la facilidad para compartir contenidos, lo consideran trivial y sin importancia, no se analizan las consecuencias de esta diseminación, y en algunos casos ni siquiera se comprende el concepto de reproducir los contenidos, y a pesar de que muchos de ellos indican no involucrarse, en realidad, cada vez que dan un *like* o comparten los contenidos están realizando un acto de reproducción que ocasiona su virulencia.

En el segundo caso, respecto a las acciones que realizan cuando se topan con este tipo de contenidos, los resultados son desalentadores: solamente 3 estudiantes (dos hombres y una mujer) indicaron que toman alguna medida cuando se encuentran contenidos que consideran poco apropiados o violentos.

Los testimonios que dan los estudiantes sobre estas acciones son: “yo evito compartir videos que sean violentos, creo que con eso contribuyo en algo.” (Entrevista 12M); “lo que hago es bloquear a los contactos tóxicos” (Entrevista 5H); “yo sí denuncié en el caso de los juegos en línea, lo hago cuando veo un comportamiento negativo, o cuando acosan a alguien. Eso se da mucho en ciertos juegos, y a veces no se defienden a los que atacan, por eso los reporto” (Entrevista 7H).

Los demás señalan no hacer nada, debido a que no consideran que sea necesario, como lo evidencian las respuestas más significativas: “si veo un contenido inapropiado la verdad no hago nada porque cada quien es libre de subir en su muro lo que quiera y de compartir lo que le dé la gana. Además, no sé si sea real o no” (Entrevista 4H); “pues nada, porque no creo que sea un problema el que existan estos contenidos, además, si la gente no los viera no los colocarían” (Entrevista 15M); “no entiendo la pregunta, ¿qué tengo que hacer algo?” (Entrevista 11H); “¿cómo que qué acciones tomo? No sé, no hago nada, ¿para qué?” (Entrevista 13M); “¿qué puedo hacer?; ¿censurar la información?; si lo colocan es por algo, deben querer mostrar alguna información, aunque sea con violencia. Si es real hay que mostrarlo” (Entrevista 8H) “no me corresponde hacer nada, simplemente si quiero lo veo, y es mi responsabilidad, igual que la de todos.” (Entrevista 24M); “no hago nada, además, yo sabía que lo que colocas en el Facebook es para todos, entonces tú lo puedes compartir y ni pasa nada (Entrevista 10H); “aunque yo siento rechazo por la violencia, no hago nada porque al final cada quien es libre de verla, y si te ofenden las cosas que ves, pues simplemente no lo hago” (Entrevista 18M); “como hacer algo, pues no, porque la verdad es que no estoy segura de que lo que se suba sí sea real, y entonces mejor no hago nada (Entrevista 16M).

Para concluir con este punto, se advierte que los jóvenes solamente miran, pero no observan; es decir, se quedan en la simple contemplación del goce, el morbo, y la diversión. Algunos indican que solo buscan informarse, pero en realidad, su curiosidad es lo que los mueve para acceder a diferentes páginas, no su interés por adquirir un conocimiento.

No hay una actitud crítica ni de reflexión, de manera voraz y automática van consumiendo cada uno de los videos, páginas, imágenes, juegos, o cualquier otro material que se les coloque enfrente, casi en forma hipnótica se dejan atrapar por el goce que experimentan alimentándose del dolor de otras personas. Los medios de comunicación conocen bien que el morbo vende, y por eso, comercian con el horror, sabiendo que tendrán la audiencia asegurada.

Más preocupante es cuando ya no solo se contempla, sino que se crea y reproduce la violencia sin tapujos, sin remordimientos, sin censura, y sin conciencia de la existencia del otro.

Si por simple inercia, aburrimiento o curiosidad los estudiantes ven este tipo de contenidos en una red que le ofrece un sinnúmero de posibilidades más positivas para pasar su tiempo libre, habría que preguntar entonces por qué se enfrascan en el espiral de la contemplación de actos horrorosos, pero que a ellos les parecen entretenidos e interesantes, por qué son precisamente estos mensajes los que parecen tener mayor interés y no otros.

Conclusiones

La violencia fascina, envuelve, embriaga, es fácil caer las redes de su contemplación mientras no se participe de manera directa en las consecuencias que ocasiona. Es fácil mirar el horror y el sufrimiento de otros, y aún más cuando se hace mediante la protección de una pantalla.

Para el caso de este estudio, y retomando el objetivo general de la investigación: comprender la experiencia subjetiva del consumo de contenidos violentos en la red de estos estudiantes, se concluye que los estudiantes reconocen que admiran y observan la violencia de forma reiterada, pero para ellos es algo que existe en la cotidianidad, y por ello es lo más natural. Se nutren del sufrimiento de sus semejantes sin que sientan una empatía y no pueden dejar de mirar. Es ahí donde se encuentra el goce por lo macabro, por lo que se considera inmoral.

Los medios de comunicación parecen conocer que el morbo vende, y por eso, comercian con el horror, sabiendo que tendrán consumidores asegurados. Más preocupante es cuando ya no solo se contempla, sino que se crea y reproduce la violencia sin interesarle si daña o no con ello a la persona que la sufre.

Más aún, la trivialidad con la que se admite la violencia en sus vidas, a través de una contemplación obsesiva, natural e intrínseca a su persona, ocasiona que sea desdibujada hasta llegar el punto de no poder reconocerla.

Esto es lo que es más preocupante de los hallazgos encontrados en este estudio. Si es posible acostumbrarse a la violencia y considerarla como parte de la naturaleza humana que no es posible erradicar, entonces resultaría en vano realizar cualquier intento para su disminución.

Aun cuando los estudiantes argumenten que se trata de una violencia que no es real, y aunque en algunos casos, esto sea una realidad, debemos entender que “la versión espectacular o imaginaria de la violencia no exime de responsabilidades al sujeto... El sujeto es responsable. Así que también lo es de lo que decide ver en una pantalla” (Pérez, 2014: 27).

Recordemos que cuando se habla de violencia, esta es un constructo social, no se trata de algo biológico, sino cultural, por lo que su significado responde a diferentes momentos históricos de la vida de los seres humanos. Esto nos lleva entonces a la posibilidad de reconstruir el concepto para ayudar a su comprensión e identificación y, para ello, el papel que tiene la educación como formadora de seres humanos, que sean íntegros en todos los aspectos, es crucial para poder pensar en disminuir la problemática.

No se trata de juzgar, sino de comprender para entender, de observar y escuchar las voces de quienes encuentran la tranquilidad en un mundo virtual mediante el consumo y reproducción de materiales que rayan en lo grotesco, y, aun así, lo prefieren al mundo real.

En síntesis, los resultados de este estudio hacen evidente la naturalidad con la que los jóvenes se dejan atrapar en las garras de la tecnología, cómo sus contenidos embriagantes los hacen sucumbir en la contemplación de actos con la finalidad de alcanzar un gozo inmediato sin pensar en las consecuencias que se tienen para aquellos que sufren de forma explícita esas acciones. Cuando podamos desprenderlos de su adicción a la tecnología y sus falsas promesas de felicidad y aportarles algo más en el mundo exterior que el mundo virtual no les pueda ofrecer, entonces habremos aportado un pequeño grano de arena a la atención de este fenómeno.

Bibliografía

- Arendt, H. (2001). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio acerca de la banalidad del mal*. Lumen. 4° ed. Barcelona.
- Cano, S. (2004). "Sentido arendtiano de la [banalidad del mal]" *Horizonte*, Belo Horizonte, (3), 5, 101-130.
- Castañeda, L. (2010). *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para nuevos entornos*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Chau, C. (2010). Youtube as a participatory culture. *New Directions for Youth Development*, 65-74.
- Estrada, M. (2007). "La normalidad como excepción: la banalidad del mal, la conciencia y el juicio en la obra de Hannah Arendt". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. (49) 201, 31-53.
- Fuentes, Ma. P. (2014). "La violencia en la Historia. Análisis del pasado y perspectiva sobre el mundo actual". *Revista de Historiografía* (21) 211-215.
- Pérez, J. C. (2018). "La violencia como espectáculo. Un deseo ardiente, un placer secreto y un delicioso escalofrío". *Revista Stultifera* 1. (1), 13-29.
- Revista Forbes México*. (2019). "México, el quinto país con más usuarios de Facebook en el mundo". Año. 4, (8). México.
- Ruiz, F. y Escurra, L.M. (2013). "Hábitos de consumo de Facebook y YouTube. Conciencia y estrategias metacognitivas en la lectura y estrategias de aprendizaje y estudio en universitarios". *Persona*, (16), 3, 29-71.

Capítulo 7

Bullying, ¿es posible detectarlo a partir de tecnología usada en robots?

Carlos A. Martínez-Miwa¹, Mario Castelán¹, Brenda Mendoza González²

Resumen

En investigación psicológica, particularmente en entornos educativos, se hace necesario contar con tecnología que permita diagnosticar, detectar y prevenir episodios de violencia escolar y *bullying*. La riqueza de la investigación se logra al integrar equipos multidisciplinares que permitan incidir en un fenómeno social a partir de diversas especialidades, es por ello que a partir de estudios en el área de ingeniería se ofrece este trabajo de investigación que pretende usar la ingeniería para aplicarla al estudio del *bullying*, permitiendo así tener investigación multidisciplinaria que pueda combinar la investigación educativa con las ciencias exactas.

En este trabajo se propone evaluar uno de los algoritmos para detección de objetos más reconocidos actualmente en la literatura, YOLOv3, dando especial enfoque en la identificación de personas en ambientes escolares. El trabajo es un reto no solo para la psicología en escenarios naturales como es el aula escolar, sino también para la ingeniería, ya que así como las conductas disruptivas, agresivas o la negativa a seguir instrucciones por algunos alumnos han sido una constante en las aulas en las que existe *bullying*, también es un reto para la ingeniería ya que este tipo de comportamientos han sido difíciles de identificar a través de la inteligencia artificial (YOLOv3), ya que los resultados obtenidos en este trabajo hacen ver que al aumentar el tamaño de la imagen de entrada y reducir la cuadrícula de búsqueda, se consigue incrementar el porcentaje de éxito en las detecciones del alumnado, así como su precisión (al identificar posturas o algún tipo de movimiento específico), por lo que el estudio de la violencia escolar y el *bullying* se hace posible a través del uso de las ciencias exactas en combinación de las ciencias sociales.

Introducción

El análisis experimental de la conducta estudia comportamientos socialmente relevantes a través del análisis de interacciones sociales (Santoyo, 2013). Esta perspectiva permite analizar cómo el comportamiento de un miembro de una diada afecta la conducta del otro, identificando las variables ecológicas que también influyen en el comportamiento, tales como: el lugar, la disposición de los estímulos y la jerarquía de cada uno de los miembros de la diada, de tal manera que existe un intercambio con el medio social (Santoyo, 2009).

La agresión es un tipo de comportamiento con relevancia social, cuya descripción y análisis ha permitido describir los factores proximales que la regulan en niños (reciprocidad, vínculos sociales, tiempo dedicado al comportamiento académico). Los niños que exhiben mayor comportamiento agresivo son los que muestran más la reciprocidad coercitiva; es decir, intercambios agresivos con sus pares como reacción a un evento que perciben agresivo, señalándose que, mientras mayor comportamiento agresivo se exhibe, menor es el tiempo que se invierte para desarrollar trabajo escolar (Santoyo y Mendoza, 2018).

El estudio de los intercambios sociales entre niños ha permitido describir subtipos del comportamiento agresivo ocurridos en escenarios escolares como el denominado *bullying* o acoso escolar (su traducción en castellano, Mendoza, 2014), descrito desde hace varias décadas. El comportamiento de *bullying* puede ser explicado a través de la teoría de la coerción, que se ha estudiado y descrito a través de la observación sistemática del comportamiento agresivo de niños (de edad escolar) en la interacción con sus padres y también con sus iguales.

El comportamiento agresivo se describe como un proceso de reforzamiento mutuo, a través del cual la diada (padre e hijo o niño-niño) que participa en los intercambios sociales agresivos exhibe escaladas que son usadas para controlar el comportamiento del otro, por lo que el niño, desde edades tempranas, aprende a manipular el comportamiento de padres o iguales (Patterson, 1982).

La teoría de la coerción explica cómo conductas no agresivas (por ejemplo, desobediencia o berrinches) conforman la base de la manifestación y mantenimiento de conductas agresivas y antisociales. Generalmente, el ciclo de estos intercambios coercitivos comienza cuando el niño se rehúsa a seguir alguna instrucción del adulto, por lo que se inicia el escalamiento o incremento de agresión durante la interacción del niño y el adulto. El niño generaliza este comportamiento a otros escenarios como el escolar, y lo aprende a usar con pares y maestros, por lo que el patrón conductual es estable a lo largo de su desarrollo en diferentes escenarios (Granic y Patterson, 2006). Esta teoría ha permitido incidir con éxito en modelos de intervención conductual dirigida a los agentes de cambio (padres y profesores)

enseñándoles a evitar intercambios coercitivos y su escalamiento (Mendoza, 2014; Mendoza, 2017; Cuenca y Mendoza, 2017; Mendoza y Pedroza, 2015).

Los intercambios coercitivos entre padres e hijos se extienden a otros contextos como el escolar. Especialmente, el niño aprende a emitir conductas coercitivas en la relación que establece con sus profesores y compañeros de clase (Mendoza, Pedroza y Martínez, 2014), por lo que conviene estudiar en el contexto escolar, además del *bullying*, la interacción entre profesores y alumnos, así como otros elementos que conforman el clima escolar.

Clima escolar y *bullying*

El clima escolar se conforma por diversos factores, como la aplicación del código de conducta, la relación profesor-alumno, valores, las prácticas de enseñanza-aprendizaje, la estructura organizacional, la gestión en la institución e intervención del profesorado (AlMakadma y Ramisetty-Mikler, 2015; Beaudoin y Roberge, 2015), así como la participación de los padres (monitoreo parental en actividades escolares y comunicación con profesorado) y el cuidado del ambiente físico del plantel escolar (AlMakadma y Ramisetty, 2015; Thapa, Cohen, Higgins, & Guffey, 2012).

Se ha identificado que algunos factores que impactan en el clima escolar son el aislamiento y la victimización del alumnado (Povedano, Cava, Monreal, Varela, y Musitu, 2015). Asimismo, el estrés que los episodios de violencia generan en el profesorado causa un clima negativo en el aula, ya que la violencia le impide impartir clase, afectando el proceso enseñanza-aprendizaje (Ozkilic, & Kartal, 2012).

Otros factores que afectan el clima de una escuela son las salidas constantes del alumnado (para evitar clase), la percepción que tienen con respecto del código escolar, especialmente cuando perciben que no se opera (por ejemplo, encontrar al alumnado rompiendo alguna regla, y no establecer consecuencias), y la exclusión que sienten de sus compañeros y del profesorado (Giovazoliasa, Kourkoutasb, Mitsopouloua y Georgiadib 2010).

Por otra parte, se ha constatado que se propicia un clima escolar positivo cuando el alumnado se siente bien en la escuela, disfruta lo que hace en ella, percibe un entorno agradable de aprendizaje, y se siente valorado y aceptado, dentro de un ambiente en el que el profesorado brinda apoyo, confianza y respeto (Beaudoin y Roberge, 2015). El clima escolar positivo configura un espacio de interacción social en el que el profesorado favorece la vinculación positiva entre los alumnos, además de mostrar interés y un trato justo hacia ellos. De esta manera, se consigue mejorar el proceso de aprendizaje, así como la calidad entre las interacciones del alumnado, previniendo la violencia escolar y disminuyendo la victimización en el aula (Giovazoliasa et al., 2010; Hendrickxa, Mainharda, Boor-Klipb, Cillessenb & Brekelmans, 2016;

Mendoza, Delgado y García, 2020). En el desarrollo del clima escolar positivo, el principal agente para motivar al alumnado a desarrollar su trabajo académico es el profesorado (Mendoza,). Este, de igual manera, ayuda a los estudiantes a percibir como positivo el tiempo que invierten para desarrollar sus tareas, facilitando la percepción de un ambiente positivo en el contexto escolar (Espinoza, 2006) demostrándose que, mientras mayor es el apoyo y soporte que el profesor brinda a sus alumnos, menor será la transgresión a normas escolares afectando el clima escolar (Povedano *et al.*, 2015).

Uno de los problemas a los que se enfrenta la investigación de la violencia y acoso escolar (*bullying*) es no contar con tecnología que permita tener observaciones precisas del comportamiento, lo que sin duda permitiría tener mayor información de la morfología del comportamiento violento. Así, pues, el trabajo multidisciplinario, en especial con áreas de ciencias exactas, ayudará a disminuir significativamente esta problemática que incide en el diagnóstico, prevención y detección de dichas conductas.

Por lo anteriormente descrito, el objetivo de la presente investigación consiste, entonces, en determinar las limitaciones de YOLO (Redmon, Divvala, Girshick y Farhadi, 2016) para la detección de estudiantes en entornos escolares, especialmente en comportamientos como conducta disruptiva, violencia escolar y *bullying*, dando paso a potenciales mejoras en las áreas de psicología e ingeniería.

Planteamiento del problema: *bullying*, ingeniería y uso de inteligencia artificial aplicada al ambiente escolar

Debido a la constante necesidad de diseñar e incorporar sistemas de monitoreo y vigilancia visual en distintos ambientes propensos a problemas de seguridad y violencia, tales como aeropuertos, bancos o escuelas, la detección precisa de personas es un área de investigación importante dentro de la inteligencia artificial, específicamente la denominada visión por computadora.

La función principal de estos sistemas es alertar a las autoridades sobre situaciones sospechosas o potencialmente peligrosas. Lamentablemente, estas tareas a menudo resultan ineficaces debido a la cantidad insuficiente de supervisores a cargo del monitoreo, o bien, a los tiempos de respuesta lentos derivados de los límites naturales de las capacidades de atención humana.

Además de las aplicaciones en seguridad, otras áreas como la psicología experimental utilizan estrategias como reuniones con maestros y niños o métodos de observación directa (Santoyo y Mendoza, 2018), con el propósito de investigar casos de violencia escolar. No obstante, este tipo de metodologías involucran ciertas desventajas: 1) consumen mucho tiempo; 2) basan su desempeño en la

observación de los investigadores a cargo, pudiendo derivar en resultados un tanto subjetivos, y 3) la presencia física de vigilantes puede llegar a influir o condicionar las actitudes de los sujetos de estudio (alumnos o profesores), obstaculizando la apreciación de su comportamiento real.

Esta problemática ha provocado que la identificación humana, basada en evidencia visual (i.e., cámaras de video), recientemente haya ganado un interés más amplio por parte de la comunidad experta en inteligencia artificial, especialmente en el área de visión por computadora (Fragkiadaki, Levine, Felsen y Malik, 2015; Gao, Liu, Sun, Wang y Liu, 2016; Idrees, Shah y Surette, 2018; Mohamed, 2015; Subetha y Chitrakala, 2017). Dentro del estado del arte existen ya enfoques que tienen como objetivo la detección de objetos a partir de bases de datos prediseñadas, como por ejemplo Microsoft COCO (Lin, Maire, Belongie, Hays, Perona, Ramanan y Zitnick, 2014). Si bien éstas contemplan una gran variedad de categorías, la clase “persona” resulta ser una de las más desafiantes.

Los seres humanos, en comparación con objetos rígidos como una mesa o una silla, estamos sujetos a deformaciones. De igual forma, los individuos se encuentran en constante movimiento, tendiendo incluso a formar multitudes. Estas condiciones pueden derivar en la presencia de condiciones altamente desafiantes, como oclusiones, traslape o mucha proximidad, provocando que para un sistema computacional sea difícil distinguir si un objeto corresponde a la categoría “persona” o no.

Dentro de entornos específicos, como por ejemplo aulas de aprendizaje, los estudiantes se encuentran comúnmente sujetos a potenciales oclusiones derivadas de sus movimientos súbitos, además de que la presencia de objetos escolares típicos, como escritorios o mochilas, puede impedir una observación completa del cuerpo y rostro de los alumnos. Asimismo, la disposición de los escritorios puede propiciar una captura de imágenes donde aparezcan alumnos con alta resolución (ceranos a la cámara), y con baja resolución (alejados de la cámara) obstaculizando la adquisición de información.

Por esta razón, se propone evaluar el desempeño de una de las metodologías de detección de objetos más reconocidas actualmente en el estado del arte de visión por computadora, YOLO (*You Only Look Once*).

La detección de objetos es una parte fundamental en el área de inteligencia artificial, específicamente en el área de visión por computadora, ya que se utiliza para identificar regiones de una imagen, que pertenecen a un objeto del mundo real. Los métodos clásicos extraen a partir de una región de interés, ROI (*Region of Interest*), características tales como patrones binarios locales, LBP (*Local Binary Patterns*) (Li, Feng, Xia, Jiang y Hadid, 2018) o los histogramas de gradientes orientados, HoG (*Histogram of Oriented Gradients*) (Dalal y Triggs, 2005). Las ROI obtenidas son posteriormente sujetas a técnicas de clasificación.

Hoy en día, diversas metodologías de aprendizaje profundo o *Deep Learning*, como las redes neuronales convolucionales, CNN (*Convolutional Neural Networks*), son empleadas para localizar y clasificar objetos dentro de una imagen o secuencia de video en tiempo casi real.

Existen dos principales categorías para estas redes:

1. Las CNN basadas en detección de regiones, R-CNN (*Region based-Convolutional Neural Networks*), como Fast R-CNN (Girshick, 2015), Faster R-CNN (Ren, He, Girshick y Sun, 2015).
2. Las CNN basadas en regresión (SSD [Liu, Anguelov, Erhan, Szegedy, Reed, Fu y Berg, 2016] y YOLO).

La decisión de optar por el algoritmo YOLO es debido a que, en comparación con otros sistemas similares, posee una mayor velocidad de detección sin comprometer su precisión. Esto resulta sumamente importante pues, en la identificación de estudiantes en ambientes escolares que presentan un sinnúmero de movimientos, cambios de postura e interacciones constantes con otros, el tiempo de respuesta puede ser crucial.

Por tanto, la pregunta de investigación consiste en responder ¿el algoritmo YOLO tiene limitaciones para detectar estudiantes en entornos escolares, especialmente en comportamientos como conducta disruptiva, violencia escolar y *bullying*?

Metodología

Objetivo general:

Detectar con precisión a niños y docentes con el algoritmo YOLOv3 en aulas en las que se exhibe comportamiento disruptivo, desobediencia y *bullying*.

Objetivos Específicos:

Fase 1. Buscar imágenes de niños, niñas y docentes en entornos académicos.

Fase 2. Identificar con precisión, a través de inteligencia artificial, (algoritmo YOLOv3) a seres humanos en un aula de clase.

Materiales e instrumentos

Se usaron videos de alumnos que pertenecían a un aula identificada con comportamiento de *bullying*. En los videos aparece alumnado de educación primaria (tercer año de primaria), con rango de edad entre 8 y 10 años, inscritos en una escuela pública en Toluca, Estado de México. Se solicitó el consentimiento informado de los padres para ser videograbados, especificándose que los videos únicamente se usarían con fines de investigación.

También se usó un algoritmo que detecta objetos a través de inteligencia artificial, específicamente visión por computadora.

Se empleó el algoritmo YOLO en su tercera versión (YOLOv3, Redmon y Farhadi, 2018), que es una versión mejorada de *You Only Look Once*.

YOLOv3 tiene por objetivo detectar objetos a través de la visión por computadora y es apropiado para esta investigación, ya que permite identificar regiones de una imagen que pertenecen a un objeto del mundo real, siendo en este caso el alumnado de educación primaria.

Este algoritmo, en la actualidad, ofrece una detección de objetos a una mayor velocidad que otros algoritmos existentes. YOLO reconoce las regiones y calcula sus probabilidades de clasificación en un solo paso, de ahí su nombre.

La experimentación desarrollada fue llevada a cabo bajo un procesador doble núcleo a 2.4 GHz y una memoria RAM de 8GB. El algoritmo YOLOv3 fue ejecutado en la red Darknet53 (Redmon, 2016) implementada bajo el lenguaje de programación C, y fue preentrenado con la base de datos Microsoft COCO (Lin, Maire, Belongie, Hays, Perona, Ramanan y Zitnick, 2014).

Procedimiento

La investigación tiene dos fases. La primera de ellas es la búsqueda de imágenes de alumnado en aulas escolares, mientras que la segunda fase consiste en el uso del algoritmo adaptándolo a las particularidades del entorno educativo. A continuación se describen cada una de ellas.

Fase I. Búsqueda de imágenes

Para cumplir con el objetivo de esta fase, se utilizaron 31 imágenes de entornos escolares. Ocho de ellas fueron obtenidas a partir de una exploración en el buscador Google bajo las palabras clave salón de clases, estudiantes, *classroom students*, *students misbehavior*, *bullying*.

Adicional a la exploración en Google, se identificaron imágenes obtenidas de aulas de escuelas públicas del Estado de México, que contenían a niños, niñas y docentes que desarrollaban actividades cotidianas e inherentes a su vida escolar durante la jornada de clases, como trabajar en equipo, seguir la instrucción del profesor o desobedecer, pegar a otros compañeros de clase, levantarse de su lugar, conversar entre ellos, entre muchos otros comportamientos.

Fase II. Particularidades del entorno académico

Se analizaron 31 imágenes de entornos académicos a través del algoritmo YOLOv3, el cual permite detectar personas en imágenes con precisión. Las regiones co-

rrespondientes a cada sujeto, o *bounding boxes*, fueron anotadas manualmente tomando en cuenta todas aquellas partes del cuerpo que fueran visibles. En total se generaron 456 regiones como referencia o *groundtruth*.

Resultados

Al emplear la inteligencia artificial a través del algoritmo YOLOv3, para que se reconociera a cada uno de los alumnos del aula escolar, sin importar su posición o comportamiento, se identificó que YOLOv3 tiene dificultades para detectar al alumnado, particularmente en un aula en la que existe comportamiento disruptivo y *bullying*.

El algoritmo YOLOv3 no es capaz de identificar a niños y niñas cuando se encuentran en posiciones y posturas particulares, tales como estar recostados sobre su banca, cuando se encuentran conversando juntos, al estar físicamente muy cerca (hombro con hombro) o bien, cuando se impide la visibilidad de un alumno, ya sea por otro estudiante o por objetos encontrados en un aula escolar típica, como mochilas o escritorios. Por tal motivo, se prosiguió a comprobar si estos problemas eran ocasionados, ya sea por cuestiones de entrenamiento, o debido a la estrategia de búsqueda.

Los resultados demostraron que el algoritmo YOLOv3 sufre para detectar a la mayor parte de los estudiantes presentes en la imagen. Esto puede deberse a las múltiples oclusiones o la baja resolución de la imagen. Para precisar si las personas que no fueron detectadas se debieron a cuestiones de entrenamiento, cada uno de los parches (secciones de la imagen) correspondientes a estos alumnos fue dado como entrada al algoritmo YOLOv3; es decir, como si cada región fuese una imagen completa. En total se evaluaron 152 regiones.

Como resultado de este experimento, todos los parches fueron clasificados de manera correcta. De esta manera, es posible suponer que los inconvenientes ocurridos no son consecuencia del entrenamiento de la red.

Asimismo, la experimentación desarrollada sugiere que estos problemas son ocasionados por la estrategia de búsqueda de objetos empleada. YOLOv3 toma las imágenes de entrada originales, las somete a un redimensionamiento y genera una cuadrícula o mallado de $S \times S$ con base en estas nuevas medidas. Para cada celda de la cuadrícula, el algoritmo predice 3 ventanas o *bounding boxes* responsables de llevar a cabo la búsqueda y detección de los objetos de interés, así como el valor de confianza para cada una de ellas. Con el objetivo de verificar la influencia del tamaño de la imagen de entrada, provocamos variaciones de 416×416 , 608×608 y 960×960 píxeles. Este procedimiento abre la posibilidad de conseguir cuadrículas cada vez más finas, permitiendo la detección de objetos más pequeños. Es importante resaltar que el tamaño de imagen de entrada no representa las dimensiones originales de las imágenes, sino

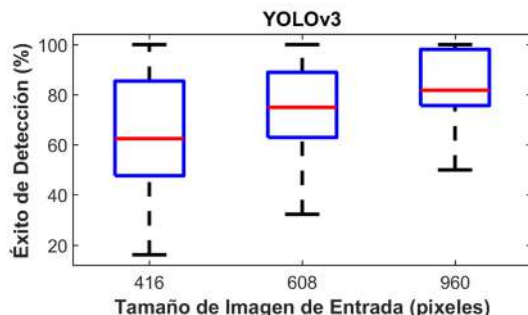
que corresponde al redimensionamiento que realiza YOLOv3, mismo que condiciona el tamaño final de la cuadrícula empleada para la detección de personas.

A medida que el tamaño de la imagen de entrada se incrementa, es posible observar que el mallado se vuelve más fino. Esto permite mejorar la detección de estudiantes difíciles de localizar en la imagen, ya sea por su lejanía, por encontrarse ocluidos por otro alumno o por su postura.

Para las 31 imágenes y un total de 456 regiones, por cada tamaño de cuadrícula se calcularon los porcentajes de éxito en el número de estudiantes detectados con respecto a la referencia o *groundtruth* anotada manualmente, considerando todas aquellas partes del cuerpo, de cada persona, que fueran visibles.

En la Figura 1 se puede apreciar que mientras las dimensiones de la imagen de entrada se incrementan de 416x416 a 608x608 y 960x960, lo hacen también los porcentajes de éxito alcanzando $66.4046\% \pm 23.3942$, $75.4265\% \pm 17.4421$ y $83.4338\% \pm 13.8409$, respectivamente.

Fig. 1. Porcentaje de éxito en la detección



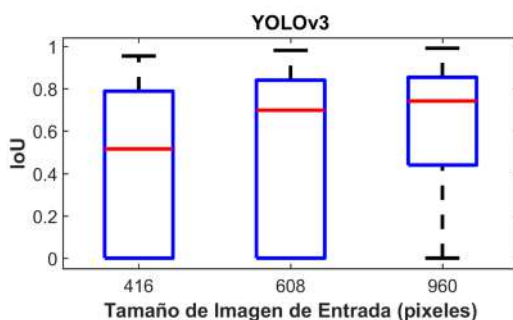
En la Figura 1, se identifica que el eje x representa los tres tamaños de imagen de entrada empleados. El eje y hace referencia al porcentaje de éxito en las detecciones de estudiantes (456 regiones en total). Como puede apreciarse, a medida que el tamaño de la imagen de entrada se acrecienta, la cantidad de detecciones lo hace igualmente. Esto puede deberse a que, a medida que el tamaño de la imagen aumenta, la cuadrícula para la búsqueda de objetos se vuelve más fina logrando detectar una mayor cantidad de individuos.

Ahora bien, para evaluar la precisión de las detecciones en cada uno de los tamaños de la imagen de entrada, se recurrió a la intersección sobre unión o IoU (Intersection over Union):

$$IoU = \frac{Deteccion \cap GroundTruth}{Deteccion \cup GroundTruth}$$

Dicha métrica calcula el porcentaje de traslape entre la *bounding box* detectada y la correspondiente al *groundtruth*, con respecto a la suma del área de ambas regiones. En la Figura 2 es posible observar los resultados generados para las 31 imágenes variando los 3 tamaños de entrada. Resulta evidente cómo es que, a medida que la imagen de entrada se hace mayor, el valor del IoU crece igualmente: 0.4116 ± 0.3806 para 416×416 , 0.5214 ± 0.3783 para 608×608 y 0.5973 ± 0.3371 cuando las medidas son 960×960 .

Fig. 2. Relación entre la intersección y unión de las detecciones y el *groundtruth* (IoU)



En la Figura 2 se observa que el x representa los tres tamaños de imagen de entrada empleados. Por su parte, el eje y corresponde al IoU de las *bounding boxes* detectadas y las de referencia. Puede observarse cómo es que conforme crece el tamaño de la imagen de entrada, la exactitud de las detecciones aumenta. Mientras más pequeño sea el tamaño de la imagen de entrada, la cuadrícula de búsqueda se vuelve menos detallada, generando *bounding boxes* que, si bien detectan correctamente ciertas personas, contemplan también objetos cercanos a ellas. Así, al incrementarse el tamaño de la imagen, la cuadrícula para la búsqueda de objetos se torna más fina logrando obtener *bounding boxes* cada vez más ajustadas a los objetos de interés; es decir, a las personas. Esto es de gran importancia para la investigación en psicología experimental pues, para lograr una certera determinación de indicadores de casos de violencia escolar, es necesaria una detección precisa de los alumnos.

Conclusiones

Los experimentos demuestran que el algoritmo YOLOv3 presenta dificultades para detectar personas en entornos escolares debido a inconvenientes, tales como oclusiones por la presencia de objetos, o bien la captura de imágenes con baja resolución

derivadas del movimiento constante de los alumnos y la disposición de los escritorios. De esta manera, se puede establecer que la detección de seres humanos (niños y niñas) en un aula escolar con comportamiento disruptivo, violento, de desobediencia y *bullying*, es un reto no sólo para la educación, sino también para la ingeniería. Esto se debe a que las particularidades del entorno áulico son tan complejas, que el algoritmo YOLOv3 no fue capaz de detectar con precisión a los niños y niñas.

Fue posible determinar, también, que la mencionada problemática no parece ser resultado del entrenamiento, pues al evaluar de manera aislada cada uno de los parches que no fueron detectados en una primera instancia, éstos fueron clasificados acertadamente.

De igual manera, se demostró que al hacer adaptaciones al algoritmo y aumentar el tamaño de la imagen de entrada con el fin de conseguir una búsqueda detallada de objetos en una cuadrícula más fina, se logró incrementar el porcentaje de éxito en las detecciones, así como la precisión de las mismas; lo anterior, gracias a la inteligencia artificial aplicada a las peculiaridades en dicha aula.

Como trabajo futuro, sería interesante estudiar a profundidad el impacto de la variación de los umbrales empleados por YOLOv3; por ejemplo, los valores de *objectness* y *non-maximum suppression*, en la detección de personas.

De igual forma, es importante desarrollar estrategias que permitan combatir y resolver el problema de detección de diversos sujetos en una sola *bounding box*, ocasionado por el traslape y las oclusiones entre individuos, propios de entornos altamente desafiantes como lo es un salón de clases. Por último, se buscaría atacar el inconveniente de la identificación de “personas” de gran tamaño (improbables de encontrar en un aula de aprendizaje), además de la sensibilidad del mallado, expuesta en el recientemente publicado YOLOv4 (Bochkovskiy, Wang y Liao, 2020).

Este trabajo fue un gran reto para la línea de investigación de inteligencia artificial, al conocer que los algoritmos empleados presentan serias problemáticas para identificar personas en un salón de clases que presenta comportamiento de *bullying*. Sin embargo, también fue un reto para la psicología aplicada en ambientes educativos, ya que el aula participante tuvo que tener una intervención especializada (Mendoza, 2014; Mendoza, 2017) para decrementar las conductas violentas que cotidianamente se exhibían. Por tanto, resulta evidente que el reto para la ciencia en el área social también lo es para las ciencias exactas.

Finalmente, es pertinente mencionar que este trabajo busca sentar las bases para el desarrollo de metodologías orientadas a apoyar protocolos de investigación en psicología experimental, especialmente en entornos académicos; por ejemplo, estudio del *bullying*, específicamente su uso será para diagnóstico. Hasta ahora no se ha publicado ninguna investigación que persiga los mismos objetivos, por lo que es una propuesta novedosa para la detección de *bullying*.

Al tener una detección precisa de los estudiantes será posible buscar indicadores, tales como emociones faciales o la orientación de la cabeza, que puedan apoyar las observaciones de los investigadores, relacionadas a estados de ánimo y atención de los alumnos, orientadas al trabajo de diagnóstico con el objetivo de decrementar fallas humanas y dirigidos a tener un diagnóstico más preciso sin variables de estudio que afecten las observaciones como el cansancio o errores en la identificación de comportamientos específicos.

Esto, sin duda, es innovador en el área de investigación psicológica en entornos educativos, ya que aportará información valiosa en el área de investigación básica, así como en diagnóstico, prevención y atención de violencia escolar y *bullying*.

Referencias

- AlMakadma, A. y Ramisetty-Mikler, S. (2015). Student, school, parent connect- edness, and school risk behaviors of adolescents in Saudi Arabia. *International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 2, (3-4), 128-135.
- Beaudoin, H. y Roberge, G. (2015). Student perceptions of school climate and lived bullying behaviours. *Social and Behavioral Sciences*, 174, (12), 321-330.
- Bochkovski, A., Wang, C. Y. y Liao, H. Y. M. (Junio, 2020). YOLOv4: Optimal Speed and Accuracy of Object Detection. En *2020 IEEE computer society conference on computer vision and pattern recognition (CVPR'20, Seattle, Washington, Estados Unidos)*. *arXiv preprint arXiv:2004.10934*.
- Brahnam, S., Roberts, J. J., Nanni, L., Starr y C. L. y Bailey, S. L. (Agosto, 2015). Design of a bullying detection/alert system for school-wide intervention. En *International conference on human-computer interaction (Los Angeles, California, Estados Unidos)*, Springer, Cham, 695-705.
- Cuenca, V. y Mendoza, B. (2017). Comportamiento Pro-social y agresivo en niños: Tratamiento conductual dirigido a Padres y Profesores. *Revista Acta de Investigación en Psicología*, 7, 2691-2703.
- Dalal, N. y Triggs, B. (Junio, 2005). Histograms of oriented gradients for human detection. En: *2005 IEEE computer society conference on computer vision and pattern recognition (CVPR'05, San Diego, California, Estados Unidos)*, 886-893.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, (9), 221-238.
- Fragkiadaki, K., Levine, S., Felsen, P. y Malik, J. (Junio, 2015). Recurrent network models for human dynamics. En *2015 IEEE computer society conference on computer vision and pattern recognition (CVPR'15, Boston, Massachusetts, Estados Unidos)*, 4346-4354.
- Gao, Y., Liu, H., Sun, X., Wang, C. y Liu, Y. (2016). Violence detection using oriented violent flows. *Image and vision computing*, 48, 37-41.
- Granic, I. y Patterson, G. (2006). Toward a comprehensive model of antisocial development: A dynamic systems approach, *Psychological Review*, 113, (1), 101-131.
- Giovazolias, T., Kourkoutasb, E., Mitsopouloua, E. y Georgiadib, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208-2215.
- Girshick, R. (Junio, 2015). Fast r-cnn. En *2015 IEEE computer society conference on computer vision and pattern recognition (CVPR'15, Boston, Massachusetts, Estados Unidos)*, 1440-1448.
- Girshick, R., Iandola, F., Darrell, T. y Malik, J. (Junio, 2015). Deformable part models are convolutional neural networks. En *2015 IEEE computer society conference*

- on computer vision and pattern recognition (CVPR'15, Boston, Massachusetts, Estados Unidos), 437-446.
- Hendrickx M., Mainhard T., Boor-Klip H., Cillessen A. y Brekelmans M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education*, 53, 30-40.
- Idrees, H., Shah, M. y Surette, R. (2018). Enhancing camera surveillance using computer vision: a research note. *Policing: An International Journal*, 41, (2), 292-307.
- Li, L., Feng, X., Xia, Z., Jiang, X. y Hadid, A. (2018). Face spoofing detection with local binary pattern network. *Journal of visual communication and image representation*, 54, 182-192.
- Lin, T. Y., Maire, M., Belongie, S., Hays, J., Perona, P., Ramanan, D. y Zitnick, C. L. (Septiembre, 2014). Microsoft coco: Common objects in context. En *European conference on computer vision (ECCV, Zurich, Suiza)*, Springer, Cham, 740-755.
- Liu, W., Anguelov, D., Erhan, D., Szegedy, C., Reed, S., Fu, C. Y. y Berg, A. C. (Septiembre, 2016). Ssd: Single shot multibox detector. En *European conference on computer vision (ECCV, Munich, Alemania)*, Springer, Cham, 21-37.
- Mendoza, B., Delgado, I., y García, M.A. (2020). Student profile Not involved in bullying: description based on gender stereotypes, parenting practices, cognitive-social strategies and food over-intake. *Annals of Psychology*, 36 (3), 43-491.
- Mendoza, B. (2014). *Bullying: Los múltiples rostros del acoso escolar (2ª Ed.)*. Programa PRIMCE. Argentina: Editorial Brujas y Editorial Pax México.
- Mendoza, B. (2017). *Manual de Auto control de Enojo. Tratamiento Cognitivo-Conductual*. Cd. de México, México: Editorial Pax México.
- Mendoza, B. y Pedroza, F. (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir conducta disruptiva y Acoso Escolar. *Acta de Investigación Psicológica*, 5, (2), 1947-1959.
- Mendoza, B., Pedroza, F. y Martínez, K. (2014). Prácticas de Crianza Positiva: Entrenamiento a padres para reducir el Bullying. *Acta de Investigación Psicológica*, 4, (3), 1793- 1808.
- Mohamed, A. N. (Junio, 2015). A Novice Guide towards Human Motion Analysis and Understanding. En *2015 IEEE computer society conference on computer vision and pattern recognition (CVPR'15, Boston, Massachusetts, Estados Unidos)*, arXiv preprint arXiv:1509.01074.
- Ozkilic, R. y Kartal. H. (2012). Teachers bullied by their students: how their classes influenced after being bullied? *Social and Behavioral Sciences*, 46, 3435-3439.
- Patterson, G. (1982). *Coercive Family Process*, Eugene, O.R, Castalia.
- Povedano A., Cava M., Monreal M., Varela R. y Musitu, G. (2015). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, (1), 44-55.

- Redmon, J. (2016). Darknet: Open source neural networks. En: c. *Pjreddie. Com.*
- Redmon, J., Divvala, S., Girshick, R. y Farhadi, A. (Junio, 2016). You only look once: Unified, real-time object detection. En *Proceedings of the IEEE conference on computer vision and pattern recognition (CVPR'16, Las Vegas, Nevada, Estados Unidos)*, 779-788.
- Redmon, J. y Farhadi, A. (Junio, 2018). YoloV3: An incremental improvement. En *Proceedings of the IEEE conference on computer vision and pattern recognition (CVPR'18, Salt Lake City, Utah, Estados Unidos)*, *arXiv preprint arXiv:1804.02767*.
- Ren, S., He, K., Girshick, R. y Sun, J. (Diciembre, 2015). Faster r-cnn: Towards real-time object detection with region proposal networks. En: *Advances in neural information processing systems (NIPS, Montreal, Canadá)*, 91-99.
- Santoyo, C. (2009). Equity and reciprocity: Basic mechanisms of the organization of social behavior, *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 1, (2), 7-19.
- Santoyo, C. (2013). Aristas y Perspectivas Múltiples de la Ciencia del Desarrollo, en Carlos Santoyo (Coord.), *Aristas y Perspectivas múltiples de la investigación sobre desarrollo e interacción social*, México, UNAM, 107-132.
- Santoyo, C. y Mendoza, B. (2018). Behavioral Patterns of Children Involved in Bullying Episodes, *Frontiers in Psychology*, 1, 1-20.
- Subetha, T. y Chitrakala, S. (Febrero, 2016). A survey on human activity recognition from videos. En *2016 International Conference on Information Communication and Embedded Systems (ICICES, Chennai, Tamilnadu, India)*, 1-7.
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro A. y Guffey, S. (2012). School Climate Research. *Summary. National School Climate Center*, 3, (3), 357-385.

Capítulo 8

La psicopedagogía de las emociones para favorecer la convivencia escolar pacífica en la educación básica

*Karla Vanelly López Arriaga, María Asunción Ramírez Ramos,
Filiberto Rivera Tecorral, María de Jesús Pelcastre Ledesma*

Introducción

La convivencia pacífica es una aspiración compartida socialmente y de trascendencia innegable para la existencia humana. Su aprendizaje ha sido planteado como uno de los pilares de la educación para el siglo XXI. Delors (1994) ha reiterado la necesidad de educar en este tema y menciona que el convivir no se produce de manera espontánea en sociedades que favorecen el individualismo y la competencia. Por ello es de vital importancia el educar para la paz.

Para llegar a esta educación se deben generar aprendizajes previos en los alumnos, aprendizajes que enfocan en la educación socioemocional como base, ya que el autoconocimiento y la colaboración son puntos clave para el desarrollo personal y social.

Desde esta perspectiva, generamos un proyecto socioformativo: “Trabajando juntos creamos un mundo emocionante”, el cual se llevó a cabo en 40 sesiones con la finalidad de que los educandos lograran relacionarse de una buena manera y mejorar el ambiente de aprendizaje; además de que se socializó lo aprendido con la institución educativa, mediante el producto final que fue una feria de emociones, donde se presentaron obras de teatro, musicales y libros, diseñados, redactados e interpretados por los mismos alumnos.

En este capítulo, se exponen los resultados obtenidos mediante la investigación realizada en la escuela primaria Héroes de Zacapoaxtla ubicada en la colonia Tamaulipas sección el Palmar, Nezahualcóyotl Estado de México, durante el ciclo escolar 2018-2019; en cuanto a la psicopedagogía de las emociones y su aplicación en el contexto áulico, favoreciendo la convivencia escolar, con la intención de reflexionar sobre los objetivos logrados, el impacto en la conducta de los alumnos y las experiencias adquiridas a lo largo de la intervención pedagógica.

Se concluyó que es importante continuar profundizando en esta línea de investigación, pues la psicopedagogía de las emociones es un reto educativo lleno de áreas de oportunidad, considerada de suma importancia actualmente debido a la pandemia del COVID-19. Es oportuno dar herramientas a los alumnos para sobrellevar esta nueva normalidad de la mejor manera y enfrentar los retos que viven día con día, tanto en el ámbito educativo como personal.

Metodología

Cuando se habla de educación emocional regularmente no se le da la importancia que en realidad merece, pues usualmente existe mayor inclinación hacia la educación intelectual, ya que en el currículum escolar se le asigna mayor peso aun cuando actualmente se ha vuelto la mirada a la educación integral de los estudiantes donde se considera importante su desarrollo personal y social.

Es precisamente en este punto donde se centra esta investigación, puesto que se hace énfasis en el desarrollo de los estudiantes como individuos integrantes de la sociedad tanto escolar como comunitaria.

La problemática se detectó mediante un diagnóstico para conocer el contexto escolar y pedagógico del lugar donde se realizó la intervención, se elaboró tomando como referente a Ricard Mari Molla. Posteriormente se identificaron los hechos educativos que obstaculizaban el aprendizaje en el grupo, dando prioridad al de mayor relevancia, sin dejar de lado las que la acompañan, pues se sabe que el conocimiento nunca se da parcializado, sino que es el resultado de todas las interacciones y situaciones que se viven al interior del aula.

Esta investigación se desarrolló utilizando la observación participante. Cada uno de los obstáculos encontrados en el proceso de enseñanza aprendizaje se atendió de manera transversal, mediante el proyecto de intervención pedagógica. En este caso la problemática de mayor relevancia fue la convivencia escolar.

Para dar un panorama amplio y concreto de la investigación que se llevó a cabo es necesario plasmar los objetivos sobre los cuales se trabajó, ya que de este modo el lector logrará tener un eje de partida y encontrar un porqué de los datos, métodos y actividades que se describirán en páginas posteriores. Dicho esto, a continuación, se presentan los objetivos de la investigación:

Objetivo general: favorecer en el alumnado las dimensiones emocionales número 1, autoconocimiento, y 5, colaboración, de acuerdo con el Nuevo Modelo Educativo (NME), fomentando una convivencia escolar que privilegie el diálogo, con el fin de fomentar el trabajo colaborativo en el aula.

Objetivos específicos:

1. Promover en el alumnado el reconocimiento de las emociones propias y de los demás y su relación con la convivencia escolar.
2. Generar estrategias y ambientes de aprendizaje que favorezcan las dimensiones socioemocionales privilegiando el diálogo y la resolución de conflictos de manera pacífica.

Estos objetivos surgen a partir del diagnóstico del problema, su planteamiento y la pregunta de investigación: ¿cómo favorecer la convivencia escolar pacífica mediante la educación emocional en tercer grado de primaria? Tomando esto como una ruta nos lleva al objetivo principal y por ende a la resolución del problema detectado, cada uno de ellos tiene un papel fundamental en el proyecto socioformativo que se detalla más adelante.

A continuación, se presenta otro punto fundamental denominado mapeo de categorías, el cual describe de forma más específica los elementos que componen la investigación, ya que esto ayuda a situar cada uno de los objetivos con las áreas a trabajar, como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1. Mapeo de categorías

Título de la investigación: La psicopedagogía de las emociones para favorecer la convivencia escolar pacífica			
Objetivo:	Pregunta de investigación:	Categorías	Subcategorías
Objetivo general:			
Favorecer en el alumnado las dimensiones emocionales número 1, autoconocimiento, y 5, colaboración, de acuerdo con el NME, fomentando una convivencia escolar que privilegie el diálogo, con el fin de fomentar el trabajo colaborativo en el aula.	¿Cómo favorecer la convivencia escolar pacífica mediante la educación socioemocional en 3º de primaria?	Psicopedagogía de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> • Educación emocional • Habilidades socioemocionales: • Autoconocimiento • Colaboración
Objetivos específicos:	Supuestos		
<ul style="list-style-type: none"> • Promover en el alumnado el reconocimiento de las emociones propias y de los demás y su relación con la convivencia escolar. • Generar estrategias y ambientes de aprendizaje que favorezcan las dimensiones socioemocionales privilegiando el diálogo y la resolución de conflictos de manera pacífica. 	Se favorecerá la convivencia escolar pacífica basada en el autoconocimiento y colaboración mediante la estrategia de proyectos formativos.	Convivencia escolar	Pacífica

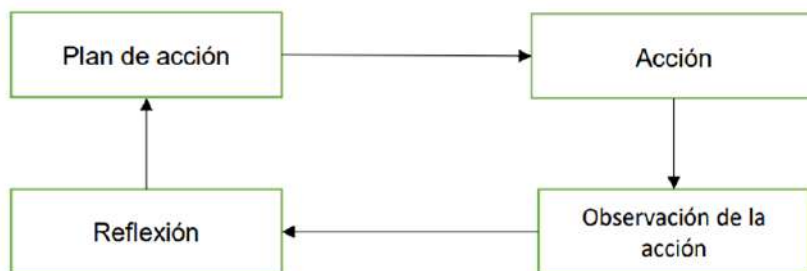
Fuente: elaboración propia.

La metodología utilizada para llevar a cabo el proyecto y lograr los objetivos de investigación fue la renombrada investigación-acción mediante el autor Antonio Latorre (2005), quien establece que “La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (pág. 23). Esto, con el fin de mejorar la calidad educativa reflexionando a través de la acción docente, lo cual permite al profesorado generar propuestas que lo lleven a resolver las problemáticas detectadas en su investigación y así, implementar acciones que busquen solucionar las mismas.

A lo largo de la investigación esto fue de gran utilidad, ya que se puede ajustar, retomar y replantear el proyecto de intervención durante la investigación, además de que las actividades que se aplican pueden retomarse de manera más profunda o con diferente enfoque a lo largo del proceso, lo cual permite que el investigador obtenga mejores resultados de aprendizaje en los alumnos y tome en cuenta los productos, opiniones e inclinaciones de los alumnos a lo largo de la aplicación.

A su vez, Elliot (1993) propone un cambio en la relación teoría-práctica: de ver la práctica como espacio de aplicación de la teoría, pasa a considerar que la reflexión sobre la práctica revela la teoría inherente a la misma y permite teorizar sobre la práctica (como es citado en Latorre, 2005). La investigación acción está presente a lo largo de toda la intervención pedagógica, pues permite hacer cambios significativos en el plan de acción sin necesidad de reestructurarlo por completo. Para Latorre la investigación acción consta de cuatro pasos o fases que se engloban en un todo, los cuales se muestran en la Figura 1:

Figura 1. Fases de la investigación acción

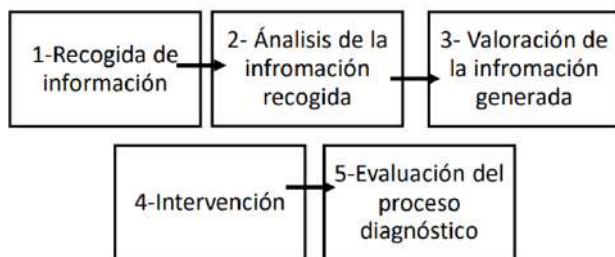


Fuente: recuperado de Latorre (2005).

El plan de acción se elaboró, una vez realizado el diagnóstico, mediante los datos estadísticos adquiridos, los cuales surgieron por medio de la metodología diagnóstica de Ricard Marí Mollá quien presenta la siguiente definición de diagnóstico:

“Diagnosticar en educación no pretende demostrar o falsar hipótesis o conjeturas, sino encontrar soluciones correctivas o proactivas, para prevenir o mejorar determinadas situaciones de los sujetos en orden a su desarrollo personal en situaciones de aprendizaje” (Mollá, 2007). De acuerdo con el autor, el diagnóstico busca la mejora en la educación y se lleva a cabo mediante la siguiente secuencia:

Figura 2. Secuencia de los componentes de diagnóstico en educación



Fuente: Mollá, 2007 (pág. 616).

En primera instancia, de acuerdo con el punto número uno, el pedagogo debe recabar la información necesaria para detectar las problemáticas educativas de mayor relevancia (mediante los instrumentos anteriormente mencionados). A partir del punto número dos, se realiza el análisis de la información recolectada y posteriormente se procede a su depuración, triangulación y validación (como lo indica el punto número tres), jerarquizando los hechos educativos detectados. Posteriormente se comienza a planear la intervención (punto número cuatro), en vistas a resolver dichas problemáticas a partir del punto cuatro, donde se lleva a cabo la intervención y por último se evalúa, como lo menciona el punto número cinco.

Algunos de los instrumentos aplicados son:

Diario de campo: donde se registra la observación y vivencias diarias dentro del aula, las cuales tienen suma importancia puesto que son un reflejo latente de la realidad educativa y muestran los hechos educativos que permean en el grupo.

Fotografías de las actividades diagnósticas mediante las cuales quedan constatadas las mismas.

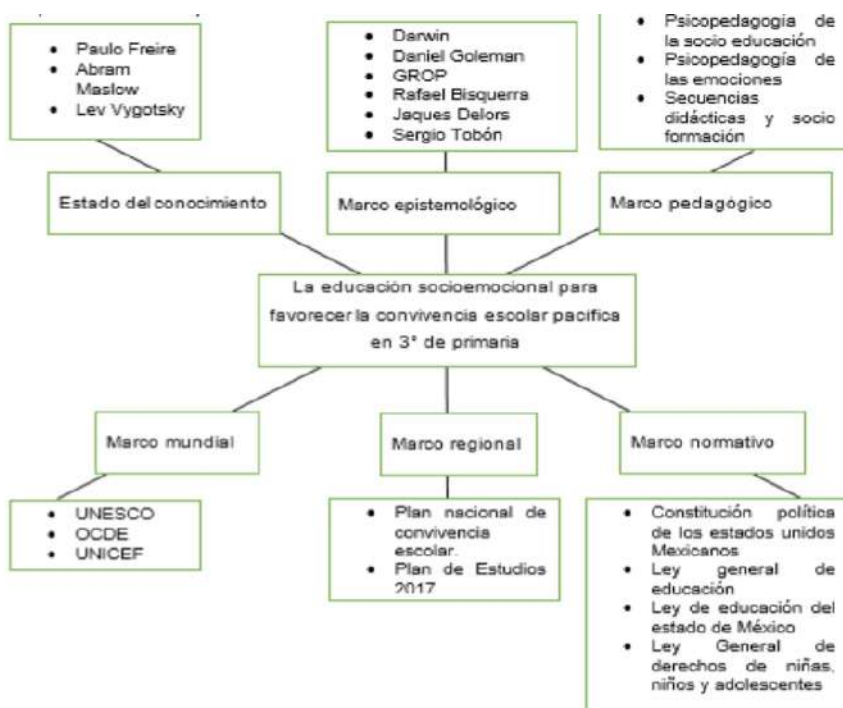
Entrevistas, las cuales ayudan a supervisar la acción de otras personas mediante el registro de conversaciones, mismas que proporcionan información relevante y registro de momentos significativos.

Documentos oficiales del archivo escolar, los cuales dan validez y sustento sustentado a la investigación al apoyar la información recabada.

Cuestionarios, los cuales arrojan la perspectiva de los alumnos y ayudan a interpretar su realidad en el aula.

Esta propuesta se encuentra fundamentada en teóricos, documentos nacionales e internacionales. Después de seguir los pasos del diagnóstico en educación, se retomaron los documentos necesarios, así como investigaciones antes realizadas, y se creó un esquema de trabajo que sirve de base para el desarrollo y sustento teórico. Este plan de trabajo se muestra de manera general en la siguiente figura:

Figura 3. Esquema de trabajo



Fuente: elaboración propia

En cuanto al estado del conocimiento, partimos desde sus los antecedentes teóricos de la enseñanza de las emociones. En primer lugar, retomando la educación bancaria donde se entiende por educación al proceso de depositar los contenidos en el educando y no se toma en cuenta la esencia del ser humano; esto, en la obra *La pedagogía del oprimido*, de Freire (2004), contraponiéndose a este tipo de educación.

Freire, en su obra titulada *La pedagogía de la autonomía*, plasma un aporte relevante en relación al respeto del profesor hacia el alumno, ya que en el proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental que el docente se conozca y se reconozca como sujeto y reconozca de igual manera al alumno para lograr la intersubjetividad emotiva.

Lo anterior, se ve reflejado en un acto de valoración amor y respeto, esto en miras de la transformación de sí mismo para convertirse en un ser mayormente sensible.

Puesto que él mismo menciona que educar es “querer bien a los educandos” y por tal motivo el docente debe ser racional y sensible ante el clima áulico en el que trabaja reconociendo cómo las emociones influyen en las relaciones entre pares, pues el cuidado que se tiene hacia sí mismo se ve reflejado en los demás.

En esencia, la práctica educativa está llena de afectividad y emociones que se viven de manera diaria. Esto lo refleja el autor al mencionar que “Es notable la capacidad que tiene la experiencia pedagógica para despertar, estimular y desarrollar en nosotros el gusto de querer bien y el gusto de la alegría sin la cual la práctica educativa pierde el sentido” (Freire, 2004, pág. 64).

Por lo tanto, se debe entender el proceso de enseñanza como algo más complejo, como lo menciona Freire: “saber enseñar no es transferir conocimiento”. Enseñar es educar, formar, dirigir, moldear, perfeccionar un sujeto, no solo en el aspecto cognitivo, sino también en lo espiritual, social, sensible y humano, porque el sujeto se construye desde la resignificación de sí y de sus espacios.

Para enseñar se requiere respetar la autonomía del ser del educando, como sujeto con valía y derechos, con intereses, necesidades, sentimientos y emociones propias, presentes en cada momento de su vida, que influyen significativamente en el proceso de aprendizaje.

En el marco epistemológico se cita a los autores que retoman a sus antecesores para generar nuevos conocimientos mediante investigaciones. Sus aportes son sumamente significativos y revolucionarios. Actualmente impactan en modelo educativo, pues se centran en el desarrollo integral mediante el enfoque humanista. La siguiente tabla muestra de manera sintética sus aportaciones a lo largo del tiempo:

Tabla 2. Evolución de la investigación sobre educación socioemocional

Autor	Ideas relevantes
(Darwin, 1984)	La expresión de las emociones propias, como el reconocimiento de los demás, se realizan de forma principalmente involuntaria y no aprendida. Los hábitos, producto de asociación de reflejos, que tengan como función la expresión emocional pueden modificarse e ir desapareciendo. Son universales en su expresión y reconocimiento.

Autor	Ideas relevantes
Mayer y Salovey (Salovey, 1990)	<p>Definieron por primera vez el concepto “inteligencia emocional”, en 1990, aunque posteriormente (1997) reformularon su idea original concediendo más importancia a los componentes cognitivos y a la habilidad para reflexionar sobre las emociones.</p> <p>Incluyendo un conjunto de competencias, rasgos o habilidades de acuerdo con la definición enunciada, se propone una estructura jerarquizada de capacidades cognitivas para el manejo adaptativo de las emociones: percibir, facilitar, comprender y manejar o regular las emociones.</p>
Daniel Goleman (Goleman, 1995)	<p>La inteligencia emocional nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal.</p>
Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica	<p>Utiliza por primera vez la expresión educación emocional en el año de 1997 en el departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación.</p>
(GROP) (Bisquerra, <i>Apuntes para una historia de educación emocional</i> , 2010)	<p>Línea de trabajo: aplicación y evaluación de programas de educación emocional.</p> <p>Toma como fundamentos de la educación emocional a la teoría de las inteligencias múltiples.</p> <p>En 1999 se si implanta una asignatura de Educación Emocional en la Universidad de Barcelona.</p> <p>En el 2000 se inaugura el posgrado en Educación Emocional.</p>
Bisquerra (Bisquerra, 2013)	<p>Materiales prácticos para el desarrollo de competencias emocionales en la educación infantil 1999-2009.</p> <p>La educación emocional es una respuesta a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el currículum académico ordinario. Entre estas necesidades están la presencia de ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, suicidios, comportamientos de riesgo, etc. Todo ello es, en gran medida, consecuencia del analfabetismo emocional.</p> <p>La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales. Entendemos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.</p> <p>El desarrollo de competencias emocionales requiere de una práctica continuada.</p>
Sergio Tobón (Tobón S. C., 2015)	<p>Se involucra en el desarrollo e impulso de la socioformación.</p> <p>Su objetivo es lograr la realización personal y mejorar la calidad de vida</p> <p>Potenciar las competencias necesarias para la autorrealización, priorizando el trabajo colaborativo.</p>

Como se puede visualizar en la tabla, aunque los autores trabajan sobre la misma línea resaltan dos conceptos clave: inteligencia y educación emocional, que si bien no son lo mismo sí son parte de un todo, pues la segunda surge y se fundamenta en la primera como un método para desarrollarla.

Para entenderlo mejor, se menciona que Rafael Bisquerra (2003) retoma la línea de trabajo de estos autores dándole una nueva visión, pues la vincula con la educación y menciona que la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. Dicha educación está compuesta por competencias emocionales y tiene como finalidad el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social.

En cuanto al marco pedagógico, solo mencionaremos el que funge como eje de la investigación: la psicopedagogía de las emociones, la cual da respuesta eficaz al problema detectado, ya que se compone de dos partes a trabajar: la primera parte es la parte conceptual lo cual se debe dar de forma ágil y sin redundar en ello ya que se complementa de la segunda parte, la educación emocional, que es clave para su desarrollo pues en ella los estudiantes muestran lo aprendido y lo ponen en práctica en su contexto inmediato.

Bisquerra menciona que: “La educación tiene como finalidad el desarrollo humano para hacer posible la convivencia y el bienestar” (Bisquerra, Rafael, 2009). Esto se logra poniendo especial cuidado en el desarrollo de las competencias emocionales, las cuales son consideradas por el autor como competencias básicas que deberían estar presentes en toda práctica educativa, de manera intencional planificada y sistemática.

Uno de los aspectos más relevantes para el desarrollo de esta investigación es el marco normativo, donde recae gran parte de su razón de ser y el cual se presenta a continuación.

Tabla 3. Marco normativo

Documento	Aportaciones
Artículo 3º	El inciso C menciona que la educación "...Contribuirá a la mejor convivencia humana a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona ..."
Ley general de educación (Federación, Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Artículo 7º I menciona que la educación que sea impartida en el país además de los fines establecidos en el artículo 3º también deberá, "...Contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas..." XIII "...fomentar los valores y principios del cooperativismo..." <ul style="list-style-type: none"> • Artículo 8º II "...contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando junto con el aprecio a la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad en los derechos de todos los hombres evitando privilegios..." <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo IV sección 2 Artículo 49- el proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones en los educandos y educadores y promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo ...” (Federación, Ley general de educación, 2017)

<p>Ley de educación del estado de México (DOF, 2017)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo segundo sección tercera <p>Artículo 13- La educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, así como un factor determinante para la adquisición de conocimientos , para la formación de mujeres y hombres con sentidos de solidaridad social</p> <p>Artículo 17- VII- promover la educación para la paz, tolerancia y respeto a la individualidad de las personas. SXXVII-fomentar la justicia, la igualdad, la equidad, la solidaridad, el respeto, la tolerancia la responsabilidad, la honradez y los demás valores que favorezcan la convivencia social armónica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sección cuarta <p>Artículo 21- "...Los educandos tienen derecho de recibir educación libre de violencia ya como escolar, las instituciones del sistema educativo velaran por la vigencia de éste derecho..."</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo tercero, sección segunda artículo 27 <p>XLIX-Establecer y vigilar la aplicación de los mecanismos para diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar y erradicar la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acto considerado como acoso escolar entre los alumnos de las instituciones educativas públicas y privadas del estado de México.</p> <p>L-Elaborar, operar y evaluar un plan de sana convivencia y disciplina escolar..."</p>
<p>Ley General de derechos de niñas, niños y adolescentes (DOF, 2017)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Artículo 57 <p>Refiere que niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad, que garantice el respeto a su dignidad humana; el desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.</p> <p>X- Fomentar la convivencia escolar armónica y la generación de mecanismos para la discusión, debate y resolución pacífica de conflictos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artículo 59 <p>Se establece que, sin perjuicio de lo dispuesto en otras disposiciones aplicables, las autoridades competentes llevarán a cabo las acciones necesarias para propiciar las condiciones idóneas para crear un ambiente libre de violencia en las instituciones educativas, en el que se fomente la convivencia armónica y el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes..."</p>

Fuente: elaboración propia, a partir de diversos documentos citados al interior de la tabla.

En cuanto al marco internacional, se retomaron documentos de diversas instituciones como el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI, presidida por Jaques Delors, donde se reiteró la necesidad que nos compete de educar para la paz y la convivencia armónica ya que la promoción de la convivencia no solo es un factor de bienestar para las personas, sino la base desde la que se construyen la ciudadanía, el capital social, la calidad de un país en el futuro y también la posibilidad de entendimiento entre los pueblos. Aprender a convivir incide de manera directa en el combate de formas violentas de relación y, por lo tanto, en la construcción de una cultura de paz.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por su nombre en inglés) hace un gran aporte hacia estos ámbitos mediante el texto llamado "Unicef va a la escuela para construir una cultura de paz y solidaridad", donde se menciona que "En la escuela, los niños y adolescentes tienen una posibilidad única de desarrollar las competencias necesarias para integrarse y contribuir a consolidar una sociedad democrática, justa y solidaria" (UNICEF, 1994). La sociedad actual normaliza la violencia a tal grado que los estudiantes la ven en cualquier aspecto de su vida y encontrarles un significado real.

A su vez, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) menciona que los estudiantes mexicanos también suelen experimentar emociones negativas en cuanto a su vida escolar, pues "El 50% se ponen muy

tensos cuando estudian (media OCDE: 37%), y el 79% está preocupado por sacar malas notas en clase (media OCDE: 66%)” (PISA, 2015). La ansiedad relacionada con el trabajo escolar en México es un detonante por el cual se producen problemas de violencia escolar “Un 20% de los estudiantes en México declaró sufrir acoso escolar al menos unas pocas veces al mes (media OCDE: 19%), y el 13% que otros se burlaban de ellos (media OCDE: 11%)” (PISA, 2015).

Y referente al ámbito nacional, se retoma el Plan Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), el cual se sustenta en el acuerdo 19/12/16 (SEP, 2016) en el rubro de acoso escolar, en su subtema conductas de riesgo, el cual menciona que:

Se identifican algunos comportamientos que pueden ocurrir por única vez y alterar la convivencia escolar armónica, pacífica e inclusiva, como los comportamientos desafiantes u hostiles que provocan la ruptura de organización de las actividades individuales y grupales dentro y fuera del salón de clases afectando las relaciones interpersonales y el desarrollo sano de las y los alumnas/os (SEP, 2016).

Así mismo, en el acuerdo 19/12/16 (SEP, 2016) se menciona que las habilidades socioemocionales son conductas necesarias en el desarrollo integral de las y los alumnas/os, que les permiten comprender sus emociones y las de otros, así como regularlas y expresarlas de manera adecuada, lo que contribuye a guiar su propio comportamiento y favorece la forma de relacionarse con las personas con quienes convive.

Si bien las competencias emocionales se deben desarrollar de manera intencional y con actividades previamente diseñadas en un marco de educación, estas se ponen a prueba y se desarrollan verdaderamente mediante la interacción social, pues la vida en sociedad ayuda al individuo al reconocerse y autoregularse de manera efectiva.

La metodología de investigación es de carácter cualitativo, puesto que, al hablar de convivencia y emociones, entendemos que es un proceso complejo y multidimensional y, como lo menciona Mollá (2007), los procesos educativos con individuos no son transferibles.

El tipo de proyecto implementado es el proyecto socioformativo, mismo que surge de la socioformación y que entre sus características se retomará de manera prioritaria: “Convierte el aula en una micro comunidad a través del trabajo con problemas contextualizados y la metodología de los proyectos formativos” (Tobón, S., 2016, págs. 1-2). Asimismo, menciona que la evaluación está orientada no solo a los conocimientos académicos, sino a partir de los problemas del contexto basándose en evidencias de desempeño y producción.

Consiste en realizar proyectos con los estudiantes para resolver un problema del contexto, en este caso la convivencia escolar. Este tipo de proyecto se conforma por 6 pasos, los cuales se retoman para contextualizar:

1. Presentación del proyecto
2. Analizar los saberes previos
3. Gestionar el conocimiento y ofrecer un ejemplo
4. Contextualizar y diagnosticar
5. Aplicación
6. Socialización (Tobón, S., 2016)

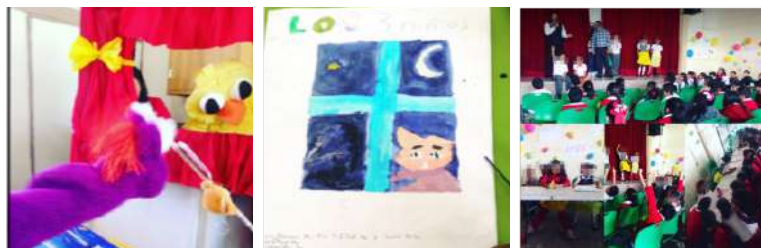
La metodología utilizada es investigación acción mediante el autor Antonio Latorre (2005), quien establece que “La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (pág. 23). Esto, con el fin de mejorar la calidad educativa reflexionando a través de la acción docente, lo cual permitirá al profesorado generar propuestas que lo lleven a resolver las problemáticas detectadas en su investigación y, así, implementar acciones que busquen solucionar las mismas.

El proyecto se integró por tres etapas a trabajar:

1. Producción de textos
2. Obra de teatro
3. Feria de emociones

A lo largo de estas etapas los alumnos trabajaron en su autoconocimiento, integraron el trabajo colaborativo y se enfocaron en llegar a la meta; además de resolver un problema del entorno y proyectar lo aprendido a la comunidad escolar. A continuación, se presentan algunas fotografías que se recopilaron de las actividades realizadas.

Figura SEQ figura * ARABIC 4 Evidencias



Resultados

Se llevó a cabo la intervención y fue recibida por parte del alumnado y padres de familia de manera positiva, ya que era algo nuevo para ellos. Gracias a esto se logró concluir en tiempo y forma con el proyecto, el cual contó con diversas actividades, donde si bien se les presentó el contenido conceptual a los alumnos como base para su comprensión, lo realmente importante fue su aplicación práctica, siguiendo y aplicando la línea de intervención de la psicopedagogía de las emociones (Bisquerra, Rafael, 2009). Es por esto que se generaron tres proyectos importantes a lo largo de la intervención:

Tabla 4. Aplicación general del proyecto

Proyecto	Objetivo de investigación	Descripción	Producto
Emoción-arte mediante los textos	Generar estrategias y ambientes de aprendizaje que favorezcan las dimensiones socioemocionales privilegiando el diálogo y la resolución de conflictos de manera pacífica.	Posterior a la explicación conceptual de las emociones por parte del pedagogo y de la generación de un concepto grupal de cada una de ellas, los alumnos trabajaron en equipos para generar una historia mediante la cual representarían la emoción asignada. Se realizaron borradores y se les permitió crear libremente la trama y personajes de la historia. Se pudo observar que reflejaron las problemáticas grupales y cómo es que impacta en ellos.	Libros de texto
Siento las emociones en mi cuerpo	Promover en el alumnado el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como su relación con la convivencia escolar.	Teniendo los libros de texto elaborados, se les proporcionó de manera aleatoria cuidando que a nadie le tocara el texto que ellos mismos produjeron. Para el siguiente proyecto, la creación de un guion teatral en conjunto y un musical, se tenía permitido modificar el texto de acuerdo con las necesidades de su obra. Esto permitió que interactuaran para la resolución de problemas tales como: ¿qué debemos cambiar?, ¿de qué manera lo representaremos?, asignación de roles, etc. Se trasladó al alumnado al patio donde presenciaron las obras de sus compañeros.	Obra de teatro

Proyecto	Objetivo de investigación	Descripción	Producto
Feria de las emociones	Favorecer en el alumnado las dimensiones emocionales número 1, autoconocimiento, y 5, colaboración, de acuerdo con el nuevo modelo educativo, fomentando una convivencia escolar que privilegie el diálogo, con el fin de fomentar el trabajo colaborativo en el aula.	En esta fase del proyecto socioformativo los alumnos socializaron lo aprendido en clases con la comunidad escolar. Esto también representó un reto para ellos puesto que nunca antes habían realizado una actividad de esta índole, además de que debieron organizarse para realizar las comisiones y repartir el trabajo, seleccionar las actividades que se presentarían y en cuales deseaban participar, haciendo compromisos y creando un objetivo. Cabe resaltar que uno de los momentos clave de esta culminación del proyecto no fue en sí la presentación de la feria, sino más bien la creación de los vestuarios y los carteles que se utilizaron, pues la indicación inicial fue que cada quien debía trabajar en su vestuario. Sin embargo, los alumnos aplicaron si necesidad de que se indicara el trabajo colaborativo y fue satisfactorio ver que tanto niñas como niños trabajaron a la par para llegar a la meta, sin importar si eran amigos o no.	Feria de emociones

Aplicación general del proyecto: elaboración propia.

Aquí se puede observar que la aplicación del proyecto se llevó a cabo por fases mediante las cuales se desarrollaron proyectos pequeños con los cuales se alcanzaban objetivos específicos avanzado hacia la meta u objetivo general.

Al culminar la intervención se evaluaron los tres proyectos de manera conjunta, ya que conformaban el proyecto socioformativo. La intervención pedagógica dio resultados favorables, de manera real y significativa, dando respuesta a la pregunta de investigación de forma afirmativa, pues se constató que se puede favorecer la convivencia escolar mediante la educación socioemocional.

Al inicio de la intervención se obtuvieron resultados de diagnóstico, los cuales fungieron como pieza clave para la creación del proyecto de intervención. Posteriormente, se llevó a cabo dicho proyecto y se obtuvieron los resultados finales, los cuales se contrastaron para generar de manera concisa la triangulación de estos y la obtención del nivel de avance que se obtuvo al culminar la intervención.

Tabla 5. Contraste de resultados obtenidos

Trabajo colaborativo	Trabajan de manera colaborativa	Mejora obtenida	Se integran al trabajo colaborativo	Mejora obtenida	No trabajan de manera colaborativa	Mejora obtenida
Diagnóstico	40%	3%	20%	16%	40%	19%
Resultados	43%		36%		21%	
Emociones	Identifica emociones		Reconoce emociones		No reconoce emociones	
Diagnóstico	10%	33%	30%	15%	60%	48%
Resultados	43%		45%		12%	
Clima áulico	Alumnos agredidos		Alumnos no agredidos		Alumnos que han presentado conflictos	
Diagnóstico	55%	50%	5%	50%	40%	0%
Resultados	5%		55%		40%	

Fuente: elaboración.

Podemos notar que mediante las diversas estrategias implementadas se logró un avance significativo en las relaciones sociales dentro del aula, la interacción y trabajo colaborativo, así como la autorregulación a través del reconocimiento de emociones.

Conclusiones

Al contrastar los resultados obtenidos terminando la intervención con el diagnóstico inicial, identificando que este proyecto atendió de manera favorable la problemática detectada realizando mejoras significativas en el clima áulico de los estudiantes, la manera de relacionarse con sus pares y el autoconocimiento.

La institución donde se aplicó el proyecto reconoce su importancia, y tomando en cuenta los resultados obtenidos se está considerando su aplicación a nivel institucional. Es por ello que la investigación nombrada “La psicopedagogía de las emociones para favorecer la convivencia escolar pacífica en 3° de primaria” da respuesta a su pregunta de investigación:

¿La educación socioemocional favorece la convivencia escolar pacífica en 3° de primaria?

De manera positiva, al mostrar resultados favorables en cuanto a la aplicación del proyecto socioformativo nombrado “Trabajando juntos creamos un mundo emo-

cionante”, pues el impacto en el alumnado fue notorio, aportando una innovación pedagógica, ya que se lograron aprendizajes transversales en diferentes áreas del currículo académico, como lo fueron las artes, lenguaje y comunicación, no dejando de dar prioridad al eje central que es la educación socioemocional. Como se puede notar en la tabla de conclusiones, se atendieron los indicadores de logro correspondientes al año cursado.

Se pudo observar el impacto en el contexto inmediato del alumnado; sin embargo, existen áreas de oportunidad en el proyecto que se pueden mejorar para elevar su eficacia y eficiencia; además, se reconoce la importancia de la educación emocional en el aula, pues al incluir estas actividades en el salón de clases los alumnos mejoraron su clima áulico, ya que se redujo la violencia en el aula, mejoró la comunicación y aprendieron sobre sí mismos y los otros, valorando la diversidad.

De acuerdo con lo expuesto y en miras a la mejora de los resultados obtenidos, en esta primera investigación se considera de suma importancia continuar con ella, ya que la educación socioemocional no solo ayuda al alumnado a mejorar su autoestima, sino que también se muestra una mejora significativa en sus relaciones personales y su aprovechamiento académico, como se corroboró en los resultados obtenidos, que son positivos.

Actualmente, se busca profundizar más en la temática, haciendo énfasis especialmente en la autorregulación, pues de acuerdo al diagnóstico pedagógico, los alumnos carecen de la misma, ya que no toleran las situaciones a las que se enfrentan con sus compañeros y su actitud es de llanto, impulsividad o golpes, requieren apoyo en actividades donde es necesario el trabajo colaborativo, 15 de los 27 alumnos requieren apoyo en esta área, se debe tomar en cuenta que la autorregulación depende al 100% de las emociones que los sujetos experimentan resaltando que “Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Un mismo objeto puede generar emociones diferentes en distintas personas” (Bizquerra, 2009).

Es por ello que el principal objetivo de la actual investigación fue “Priorizar el desarrollo del autoconocimiento como medio para favorecer la regulación emocional en educación preescolar”, ya que al ser la base de la educación y la inserción a la sociedad es el punto clave para que los alumnos se conozcan a sí mismos de una manera consiente, clara y real; y esto a su vez los ayudará a mejorar sus relaciones personales de manera significativa, y generará un impacto en su desarrollo académico y la manera de desarrollar esta habilidad es mediante la educación emocional, la cual:

Tiene como finalidad el desarrollo del bienestar personal y social. Esto queda reflejado en el modelo de competencias emocionales que se ha pre-

sentado, donde uno de los bloques es el bienestar emocional. Se puede decir, por tanto, que una forma de potenciar el bienestar es a través de la educación emocional (Bizquerra, 2009).

De esta forma, no solo se estará ayudando al alumno en el autoconocimiento, sino a desarrollarse de mejor manera con sus compañeros y desenvolverse en su entorno escolar, familiar y social.

Referencias

- Bizquera, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Síntesis.
- C. Fierro, & G. (2006). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. Convivencia.
- Darwin, C. (1984). *The expression of emotions in animals and man*. Traducción al castellano. Madrid: Alianza.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. N.D: UNESCO.
- Diario Oficial de la Federación. (2017). *Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Siglo XXI (México).
- Gobierno de México. (2017). *Ley general de educación*. México: DOF.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Estados Unidos: Bantam Books.
- González Álvarez, C. M. (2012). *Aplicación del constructivismo social en el aula*. Guatemala: IDIE.
- Hernández Sampieri. (2018). *Metodología de la investigación*. España: McGraw-Hill.
- Inteligencia emocional en el aprendizaje*. Barcelona: Alfaomega.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Martorell, C. (2009). *Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar*. *European Journal of Education and Psychology*, 69-78, 117.
- Máslow, A. H. (1943). *Motivación y personalidad*. España: Díaz de Santos S.A.
- Molla, R. M. (2006). *Diagnóstico pedagógico, un modelo para la intervención psicopedagógica*. España: Ariel.
- ONU-Hábitat. (2016). *2016 Informe final municipal. Nezahualcóyotl: ONU-Habitat*.
- Salovey, P. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, (185-211).
- SEP. (2016). *Acuerdo 19/12/16*. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2016). *Plan nacional de convivencia escolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Ley de educación del estado de México*. México: DOF 116.
- Tobón, S. C. (2015). *Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad*. *Acción Pedagógica*, México: Pearson 20-31.
- UNICEF. (1994). *UNICEF va a la escuela para construir una cultura de paz y solidaridad*. Argentina: UNICEF 118.

Capítulo 9

Las habilidades socioemocionales y el manejo de conflictos escolares en alumnos de nivel secundaria

María de los Ángeles Alarcón Colín

Introducción

Hablar de conflicto escolar entre estudiantes es hacer referencia a un campo de estudio amplio, complejo y diversificado donde intervienen diversos niveles de realidad. De ahí que para acceder a este tema de estudio es necesario iniciar con la lectura del conflicto social, condición inherente al ser humano, que como ser social tiende a integrarse en diversos escenarios sociales (familia, escuela, trabajo, grupos de recreación, etc.), donde vive y convive con otros sujetos generando encuentros relacionales positivos; empero, también desencuentros negativos que devienen de una conglomeración diversificada de ideologías, culturas, pensamientos, valores, expectativas, intereses, etc., los cuales pueden traducirse en confrontaciones y, por lo tanto, en conflictos sociales que concurren en la cotidianidad de la vida humana.

Tiene razón Jares (1991 citado en Pérez, 2016), al aseverar que el conflicto es “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” (p. 164), por tanto, la esencia del conflicto se focaliza en las formas diferenciadas en las que los sujetos plantean sus intereses y reafirman valores. Es así como los conflictos se manifiestan de múltiples y diversificadas formas; no obstante, esta gama de variaciones se mantiene en una direccionalidad común “la violencia”, situación que representa un desafío social que demanda atención, análisis y transformación inmediata.

Desde estos referentes, se puede aseverar que el conflicto social es inmanente al ser humano y, por ende, permea la vida cotidiana de los sujetos que integran los diversos grupos sociales en una relación dialéctica conflicto-sociedad; por tanto, la relevancia del conflicto no estriba en el conflicto mismo, sino en las formas diferenciadas en que las partes involucradas lo confrontan. Visto de este modo, el con-

flicto no tiene una connotación de “bondad-maldad”, como lo tipifica el “deber ser”, sino que coexiste estrechamente en la convivencia y la transformación social.

En la escuela, como institución socializante y constitutiva de la macroestructura denominada “sistema educativo”, el conflicto ha gestado su fondo de cultivo en las interacciones relacionales cotidianas de los actores educativos que allí concurren (alumnos, profesores, directivos, padres de familia), adquiriendo diversas intensidades y protagonismos, lo que trae como consecuencia el surgimiento de ambientes hostiles y poco propicios para el aprendizaje.

Al respecto, Morgan (1990, citado en Pérez, 2016) asevera que “el conflicto está siempre en las organizaciones en la especificidad de su naturaleza organizativa, así como en la relación que se establece entre los centros educativos y las metas educativas de la sociedad a través de las políticas educativas y los currículos establecidos” (p.168), de ahí que la escuela es una organización institucional educativa, donde prevalece la conflictividad.

Entre los múltiples factores que intervienen en la construcción de la conflictividad escolar, destacan la diversidad cultural de los alumnos que allí concurren, integrada por valores, códigos lingüísticos, expectativas educativas, pertenencia a su grupo escolar, etc., aspectos que se conglomeran en formas diferenciadas y hasta contradictorias en el ser y estar en la escuela y se asocian con el manejo de habilidades socioemocionales; lo que ineludiblemente conlleva a choques y confrontaciones entre la comunidad estudiantil.

A este respecto, Linares (2003) asevera que los problemas de convivencia devienen de conductas agresivas, disruptivas, violentas, etc., y tienen su origen en un déficit en la gestión emocional; es decir, existe dificultad para identificar las propias emociones y sentimientos, tomar decisiones adecuadas, falta de empatía y habilidades para la interacción con los otros, ausencia de asertividad y baja autoestima, entre otros aspectos; por lo que es importante que la escuela promueva el desarrollo de habilidades socioemocionales, y contribuya a la mejora de las relaciones interpersonales sociales entre los integrantes de la comunidad escolar.

En este mismo tenor, Castillo (2017) le confiere a la escuela el compromiso de enseñar y desarrollar habilidades socioemocionales al indicar que “se debe instruir y educar para formar individuos que aprecien y respeten la diversidad, que se reconozcan a sí mismos como personas valiosas, capaces de manejar sus emociones y establecer relaciones de convivencia pacífica, de colaboración y de respeto mutuo” (p.108); lo que puede fortalecer los vínculos relacionales entre la comunidad escolar y la convivencia.

Desde este encuadre discursivo, se concluye que la escuela debe asumir el reto de atender e intervenir el fenómeno de la conflictividad entre escolares; empero, desde un lugar diferenciado al paradigma reduccionista, el cual hace ver al conflicto

como sinónimo de negatividad-maldad, y transitar a la atención del fenómeno desde una perspectiva de mayor amplitud y apertura que implica fomentar el aprendizaje, la solidaridad y reconocimiento de sí mismo y de los otros desde el conflicto mismo. Sólo de esta manera se estará en posibilidad de dotar a los estudiantes de las habilidades socioemocionales necesarias para confrontar los conflictos escolares de manera pacífica, ya que, como afirma la UNICEF (1999, citado en Pérez de Guzmán, 2011):

Es imposible que cualquier iniciativa educativa pueda eliminar todos los conflictos, ya que forman parte de la vida. Pero las escuelas pueden ayudar a los jóvenes a aprender que se puede y se debe elegir entre diferentes maneras de reaccionar ante un conflicto. Los alumnos pueden desarrollar habilidades de negociación y de resolución de problemas que permitan considerar al conflicto no como una crisis, sino como una ocasión de cambio creativo (p.101).

Lo anterior, encauzado al bien común y a la convivencia pacífica en la comunidad escolar.

Particularmente, en la Escuela Secundaria Técnica Lic. Adolfo L. Mateos, (ESTIC N° 9), turno matutino, institución objeto de estudio y puesta en práctica del Proyecto de Innovación Docente PID. El grupo de 2° B se ha destacado por la constante incidencia de conflictos escolares, traducidos especialmente en agresiones físicas y/o verbales, los cuales han sido identificados por:

- Canalizaciones de alumnos conflictivos referidas al departamento de orientación educativa de la institución escolar por parte de directivos y docentes de asignatura.
- Demandas de alumnos afectados por agresión verbal.

Desde estos referentes se detecta que los conflictos escolares entre alumnos adquieren su manifestación más reiterada en agresiones verbales, como son: insultos, palabras altisonantes, burlas, faltas de respeto y en menor proporción en agresiones físicas. Estas incidencias disruptivas generalmente concurren en el salón de clase, la tienda escolar y en el patio, y si no se genera una resolución favorable llegan a trascender de la institución escolar presentándose como riñas callejeras en la vía pública que coloca su la integridad de los alumnos en una situación de riesgo.

Por su reiterada emergencia, los conflictos escolares entre el alumnado han sido adoptados como parte constitutiva de la cotidianidad institucional de la ESTIC N° 9, justamente es aquí donde hace su aparición el carácter inmanente del conflicto en la vida de todo escenario social, a saber, la escuela al aceptar y reconocer la presencia cotidiana y reiterativa de los conflictos. Sería extraño que no los hubiera ante el conglomerado de culturas al que ya nos hemos referido con anterioridad.

El interés y la preocupación del caso estriba en la forma en que los estudiantes confrontan dichos conflictos en la intención de darles soluciones, las cuales generalmente se traducen en agresiones violentas de carácter psicológico y/o físico, que adoptan un mayor alcance y complejidad, trayendo como consecuencia la afectación de los encuentros relacionales entre la comunidad estudiantil y, por ende, el deterioro la convivencia escolar.

Para atender el fenómeno del conflicto escolar los profesores de la ESTIC N° 9, en coordinación con el servicio de orientación educativa, se han implementado diversas acciones, de entre las que se puede destacar:

- Diálogo con los estudiantes que se involucran en conflictos escolares, dirigidos a la persuasión de acciones y actitudes que los colocan en situaciones problemáticas con otros compañeros.
- Revisión y análisis minucioso del marco de convivencia escolar que rige a la institución (reglamento escolar).
- Diseño y aplicación de un reglamento específico para una asignatura en particular (docente de asignatura-alumnos).
- Integración de las actitudes y comportamientos (aplicación de valores), a la escala de evaluación de una asignatura en particular.
- Canalización de alumnos en conflicto al departamento de orientación educativa.
- Guardias del personal de orientación al término de cada sesión de clase.
- Guardias de orientadores y docentes en la hora de receso.
- Atención a los casos problema por parte del departamento de orientación (investigación del problema, análisis, tratamiento, solución).
- Manejo de compendio de incidencias conductuales (reportes escritos en el seguimiento conductual de los estudiantes).
- Canalización de conflictos a la dirección escolar.

Las medidas para confrontar el fenómeno de la conflictividad entre estudiantes adoptadas por los docentes, orientadores y directivos, si bien pretenden incidir en el manejo adecuado del conflicto escolar y la convivencia, fundan sus bases en una intención de ayuda, sentido común y experiencia laboral; acciones bien intencionadas pero carentes de rigor teórico-argumentativo y pedagógico, excluyentes de la consideración de los efectos emocionales que impactan a los alumnos involucrados en un conflicto y la necesidad de fortalecerlas en el ámbito escolar, ya que “muchos comportamientos conflictivos de los alumnos son explicados por una inadecuada gestión de las emociones y por la expresión (tendencias de acción, comportamientos que se derivan del estado emocional) inadecuada e irrespetuosa de las mismas” (Vallés, 2008, p. 35).

Desde este contexto, se hace necesario reorientar el sentido de la intervención pedagógica, e iniciar un trabajo sustentado en la investigación-acción que posibilite la exploración del fenómeno desde una perspectiva de mayor amplitud, al tiempo que aporta elementos insoslayables para su intervención oportuna, en la intención de impactar favorablemente en el manejo pacífico de los conflictos escolares y el fortalecimiento de la convivencia en la comunidad escolar.

Método de investigación-acción

Dado que la presente investigación alude a una problemática recurrentemente presentada en la propia práctica profesional, se hace uso de la metodología de la investigación-acción, ya que aporta elementos sustanciales para entender las problemáticas que concurren en la cotidianidad de las aulas y posibilita que el docente investigador, desde un proceso de exploración reflexiva y trabajo intelectual, pueda realizar la intervención pedagógica para su solución oportuna, lo que en términos de Latorre (2003) significa “hacer algo para mejorar una práctica” (p. 27).

Kemmis y Mc Taggar (1988, citado en Latorre, 2003) son reiterativos al afirmar que “los principales beneficios de la investigación-acción no es tanto la generación de conocimiento como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos” (p. 27).

En esta línea de estudio, Elliott (1993, citado en Latorre, 2003) observa a lo fundamental de la investigación-acción como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos.

Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logra una comprensión más profunda de los problemas, lo que impacta favorablemente en los procesos educativos de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la investigación-acción funge como una estrategia dirigida a la mejora del sistema educativo y social.

Entre las características que identifican a la investigación-acción, Elliot (1993, citado en Latorre, 2003) resalta las siguientes:

- Se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos.
- Supone una reflexión simultánea entre medios y fines, haciendo referencia a estos últimos, como las acciones concretas seleccionadas por los profesores como medios para realizarlos.
- Es una práctica reflexiva, forma de autoevaluación en la que el docente evalúa su propio yo, tal como se manifiesta en sus acciones, siendo consideradas como prácticas morales.

- Integra la teoría en la práctica, el desarrollo de la teoría y la mejora de la práctica son considerados procesos interdependientes.
- Supone el diálogo con otros profesionistas, trata de poner en práctica los valores profesionales y asume la responsabilidad de los resultados (p. 289).

Modelo cíclico de Elliott sobre el proceso de investigación-acción en el que se sustenta el trabajo

- 1ª fase: identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema a investigar.
- 2ª fase: planteamiento de la hipótesis de acción para el cambio de la práctica.
- 3ª fase: construcción del plan de acción. Primer paso de la acción que integra la observación del problema, acciones, medios, planificación de instrumentos.

En esta fase se debe poner atención especial en la puesta en marcha del primer paso, la evaluación y la revisión del plan general.

Se produce un nuevo esclarecimiento de la situación problemática, gracias a la autorreflexión compartida entre los participantes (Elliott 1993, citado en Latorre, 2005).

Objetivo:

- Identificar los conflictos escolares entre estudiantes de secundaria y su relación con las habilidades socioemocionales.

Contexto escolar:

El estudio se desarrolló en el centro escolar Secundaria Técnica N° 9 “Lic. Adolfo L. Mateos” (E.S.T.I.C.); turno matutino, con clave de centro de trabajo 15EST0011A, pertenece a la zona escolar S/114 y se localiza en la localidad de Cocotitlán, municipio de Cocotitlán, Estado de México. La población estudiantil matriculada es de 496 alumnos que son atendidos por 3 directivas, 6 orientadores y 33 docentes, respectivamente.

Participantes:

Los alumnos a los que está dirigido el proyecto de innovación pedagógica es el grupo de 2° B, destacado por la concurrencia de conflictos entre escolares, y se integra por 40 alumnos, 14 hombres y 26 mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 13 y 14 años, y tienen un nivel socioeconómico medio bajo.

Instrumentos:

Se emplearon los documentos de seguimiento de incidencias conductuales, (reportes escolares) y se realizaron entrevistas semiestructuradas a los alumnos.

Resultados

Una vez definido el problema de estudio y los objetivos, se revisó el documento denominado “seguimiento conductual”, en el que se identificaron los reportes de 2° B referidos al departamento de orientación educativa durante el ciclo escolar 2019-2020 y se seleccionaron 15 de estos, que hacían referencia a incidencias conflictivas entre estudiantes. Posteriormente, se analizaron en forma cualitativa desde su encuadre en las siguientes categorías: 1) persona que lo refiere, 2) tipo de reporte y 3) formas de confrontación del conflicto.

Tabla 1. Conflictos escolares y la forma en que los confrontan los maestros y los alumnos

Persona que refiere	Tipo de reporte (conflicto identificado)	Formas de confrontación del conflicto
Docentes	Juegos violentos (lanzar objetos, golpearse, llevarse y no aguantarse) Sobrenombres, apodos Exclusión Deterioro de materiales escolares Préstamo de celulares y mal uso de los mismos (retención de los profesores). Falta de respeto a compañeros utilizando palabras obscenas	Diálogo con los estudiantes Demérito de calificación en su escala de actitudes que afecta su calificación escolar. Reporte al departamento de orientación educativa
Alumnos	Ubicación en el espacio escolar (cambio de lugar, banca preferida) Tareas y trabajos escolares (no prestar cuadernos) Novios/ amigos Hablar mal de la persona (miradas lascivas) Agresiones verbales Amenazas de agresión física, empujones, jaloneos, confrontaciones directas	Buscan asesoría con los amigos Agresión verbal, amenazas, retraimiento, temor Involucran a otros alumnos que toman parte activa en el conflicto Reporte a orientación
Orientador educativo	Atención a profesores y estudiantes que reportan incidencias conflictivas	Entrevista con los estudiantes implicados, para conocer la problemática en profundidad

Persona que refiere	Tipo de reporte (conflicto identificado)	Formas de confrontación del conflicto
		Alternativas de solución a la problemática: tiempo fuera, acuerdo verbal y/o de respeto mutuo, reporte al expediente personal, canalización a la dirección escolar para su seguimiento y tratamiento

Los reportes que se refieren al departamento de orientación educativa por maestros y alumnos en situación de conflictividad tienen su origen en factores diversos, entre los que se destacan: falta de respeto, agresiones físicas y/o verbales, sobrenombres (apodos), deterioro de materiales escolares y/o personales, juegos violentos que concluyen en agresiones verbales y físicas, préstamo de cuadernos para la copia de actividades académicas y enojo con amistades.

La forma en que los docentes confrontan la conflictividad entre estudiantes generalmente se mueve en los siguientes parámetros: diálogo persuasivo para evitar conflictos entre pares, afectación en la calificación de la asignatura (evaluación de valores), retención de materiales y objetos personales confiscados por hacer uso inadecuado de estos en horario de clase, canalización al departamento de orientación educativa, espacio considerado por docentes y alumnos como “departamento de sanciones”.

En el tratamiento de los conflictos escolares entre estudiantes el orientador educativo juega un papel trascendental, al gozar de un poder de autoridad que por coacción y consenso la institución le ha conferido. En su hacer cotidiano, este profesional de la orientación hace uso de la entrevista estructurada como medio viable para contextualizar y entender los factores que detonaron el conflicto en cuestión y establecer una alternativa de solución que puede ser consensuada con los estudiantes o impuesta desde un ejercicio de su autoridad que hace uso de amenazas, condicionamientos, sanciones administrativas (reportes al expediente personal de los alumnos), y canalización de los alumnos en conflicto a la dirección escolar para su seguimiento y tratamiento.

Las entrevistas semi estructuradas que se aplicaron a los estudiantes aportaron datos que evidencian los estados emocionales que afligen a los estudiantes que son partícipes de algún conflicto escolar entre iguales y se especifican en la siguiente tabla:

Tabla 2. Emociones identificadas en estudiantes en situación de conflicto

Comentarios de los alumnos en conflicto	Emociones identificadas
“Se enojan porque no les paso las tareas y me echan habladas” (Alumna 2ª B).	

“Unas compañeras de otro grupo me dijeron que anda hablando mal de mí” (Alumna 2° B).	Enojo
“Tengo problemas con una compañera y no sé qué les dijo a los hombres que hasta ahora ellos me dicen de cosas”, “siento que yo ya no puedo con esto” (la entrevistada dijo esto llorando) (Alumna 2° B).	Temor
“Estoy preocupada porque me dijeron que me quiere golpear en la calle” (Alumna 2° B).	Preocupación
“Desde que me junté con una nueva amiga, ella se enojó y dejó de hablarme, ahora nos agrede” (Alumna 2° B).	Falta de empatía
“Tenemos problemas porque le cuenta cosas de mí a un amigo, por eso la busqué en el receso y le reclamé” (Alumna 2° B).	Baja autoestima
“Es sólo un juego, así nos llevamos, él también nos hace, pero ya no se aguanta y nos acusa” (Alumno 2° B)	Ausencia de comunicación asertiva

En los comentarios vertidos por los estudiantes en la entrevista semiestructurada se denota la manifestación de emociones relacionadas con el enojo, la falta de empatía y comunicación asertiva, temor que se traduce en un manejo inadecuado de sus emociones y en una forma violenta de encarar los conflictos (física y psicológica), que coloca su integridad en una situación de riesgo, al tiempo al tiempo que se afectan las relaciones interpersonales y se deteriora la convivencia escolar.

Conclusiones preliminares

El fenómeno de la conflictividad entre estudiantes es una tarea pendiente en la ESTIC 9, ya que desde el diagnóstico realizado en un grupo de segundo de 2° B identificado como conflictivo, se evidencia que tanto en el interior del aula como en los espacios abiertos de la institución los estudiantes se involucran en conflictos con su grupo de iguales, los cuales son confrontados con violencia física y psicológica.

De lo anterior, la institución ha implementado estrategias de solución basadas en el sentido común, el diálogo persuasivo y moralista del deber ser, el autoritarismo y el ejercicio de poder que logra su concreción en la afectación académica y las sanciones administrativas (reportes en el seguimiento conductual), acciones que anulan la reflexión, el diálogo asertivo, al tiempo que desdeñan el nivel de afectación emocional generado en los estudiantes inmersos en alguna situación de conflictividad; tales estrategias han fungido como contenedores inmediatistas de conflictos basados en el temor y la amenaza de los estudiantes, donde la escuela funge el papel de *juez y parte del problema*; es decir, se promueve la no violencia desde la violencia misma.

Contrario a esta perspectiva, es necesario cambiar el paradigma reduccionista del conflicto que lo encasilla en una idea de *negatividad*, para reconocerlo como parte constitutiva del ser humano, y dotar de herramientas socioemocionales a los estudiantes que les permitan reconocerse como seres emocionales y sociales, capaces equilibrar sus emociones y confrontar los conflictos con su grupo de pares desde la no violencia, lo que les posibilitará poder convivir armónicamente en la comunidad escolar, expectativa que se espera lograr mediante el diseño y aplicación de un proyecto de innovación docente sustentado en la educación socioemocional.

Referencias

- Berger, C., Lidia, A., Torretti, A., Paz Arab, M. & Bernardita, J. (2009). *Bienestar Socio-Emocional En Contextos Escolares: La Percepción De Estudiantes Chilenos*. N°17 ed. [libro electrónico] Chile, pp. 21-40. Disponible en: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9839/3/17Eb.pdf>
- Castillo Ubamea, N. A. (2017, 28 de julio). *El desarrollo de habilidades emocionales en educación básica*. Distancia por tiempos. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=615>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista, Lucio, P. (2017). *Metodología De La Investigación*. N°5 ed. [libro electrónico] Ciudad de México: Jesús Mares Chacón, pp. 2-20 34-42. Disponible en: https://www.academia.edu/20792455/Metodolog%C3%ADa_de_la_Investigaci%C3%B3n_5ta_edici%C3%B3n_Roberto_Hern%C3%A1ndez_Sampieri
- Latorre, A. (2003). *La Investigación Acción. Conocer Y Cambiar La Práctica Educativa*. 3ª ed. [libro electrónico] España, pp. 5-138. Disponible en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-ycambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Linares Garriga, J. E. (2013). *Educación emocional y convivencia*. Red de centros educación responsable. <https://www.educacionresponsable.org/web/educacion-emocional-y-social/educacion-emocional-y-convivencia.html>
- Pérez Archundia, E. & Gutiérrez Méndez, D. (2016). 3ª ed. *El conflicto en las instituciones escolares*. [libro electrónico] Ciudad de México, pp. 163-168. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811010.pdf>
- Pérez de Guzmán, V., Amador, L. & Vargas, M. (2011). *Resolución De Conflictos En Las Aulas: Un Análisis Desde La Investigación-Acción Pedagogía Social*. 18ª ed. [libro electrónico] España, pp. 99-113. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135022618008.pdf>
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral* (1ª ed., Vol. 1). SEP.
- Vallés Arándiga, A. (2020). *Propuestas emocionales para la convivencia escolar. El programa PIECE*. [libro electrónico] Madrid, España, pp. 33-58. Disponible en: https://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/irakurketa_gida_adimena_1_17/es_def/adjuntos/valles.pdf

Capítulo 10

La alteridad pedagógica, una alternativa para favorecer la convivencia pacífica en el aula de educación primaria

*María Cristina Esquivel Rodríguez, Filiberto Rivera Terrocal,
Fausta Toro Aparicio*

Introducción

En la siguiente propuesta, el diagnóstico es una pieza fundamental, dentro de los análisis de los contextos educativos, mismos que serán los que den la evidencia y validez de la misma. Se puede definir de diferentes formas; no obstante, la formación de un concepto supone algunos elementos, entre ellos lo que permite identificar elementos y situaciones que se producen dentro de un contexto determinado.

Scarón de Quintero (1985) afirma que “el diagnóstico es un juicio comparativo de una situación dada con otra situación dada” (p. 26), ya que lo que se busca es llegar a la redefinición de una situación actual que se quiere transformar, la que se compara, valorativamente con otra situación que sirve de norma o pauta.

Citando a Suárez (2011), refiere al diagnóstico pedagógico como “la examinación o la investigación sistemática de un objeto pedagógico para conocer su estado funcional como sistema, valiéndonos de una serie de conocimientos, técnicas e instrumentos, para terminar, emitiendo un juicio valorativo” (p. 17).

El concepto que plantea este autor hace referencia precisamente a la mediación existente del docente con el alumno, partiendo de lo que el docente enseña y lo que el alumno aprende, dejando entrever la importancia de estudiar conjuntamente los conocimientos, la intervención y el diagnóstico pedagógico para que se logre obtener consecuencias positivas dentro de la educación.

El mismo Suárez (2011), señala que el diagnóstico pedagógico cuenta con cinco fases o etapas en su aplicación, las cuales son:

- Recogida de información
- Análisis de la información
- La intervención mediante la adecuada adaptación curricular
- La evaluación del proceso diagnóstico (p. 185).

A partir de esto se puede deducir que en el diagnóstico pedagógico realiza un estudio previo y sistemático, a través de la obtención de información en cuanto a los conocimientos certeros para conseguir acciones que trasladen al cambio en función de las necesidades e intereses de los diferentes sujetos sociales.

Por consiguiente, el diagnóstico se trabajó en dos momentos. El primer momento se realizó en la fase intensiva de Consejo Técnico Escolar (CTE), llevado a cabo en el periodo comprendido del 15 al 23 de agosto de 2019, en donde se analizaron distintas propuestas en colectivo para su implementación, las cuales fueron registradas dentro del Programa Escolar de Mejora Continua, para mejorar y reorientar el aprendizaje constante de los alumnos.

Por lo anterior, en el Programa Escolar de Mejora Continua, el director de la institución y el personal docente de manera colegiada analizaron los ocho ámbitos y las problemáticas presentadas en cada uno, llegando al acuerdo de que la convivencia escolar es la problemática principal que se necesita atender durante el ciclo escolar 2019-2020, quedando plasmada en el programa mencionado con anterioridad.

Para contar con un sustento confiable del diagnóstico, fue necesario recurrir a diversos instrumentos para llevar a cabo la recogida de información, tales como:

- **Cuestionario socioeconómico a los alumnos:** dio a conocer el contexto socio-cultural; asimismo, estableció vínculos para conocer sus intereses, necesidades, dificultades en el aprendizaje, habilidades y destrezas.
- **Entrevista a directivo, docente clima organizacional:** con la realización de la entrevista se identificó bajo qué condiciones organizativas se desarrolla el trabajo, las fortalezas y debilidades de la institución.
- **Diario de campo:** con los registros de información realizada se permitió identificar incidencias presentadas al interior del aula y en los distintos momentos de interacción de los alumnos, mismas que afectaban de manera significativa la convivencia sana y pacífica.
- **Observación participante:** permitió describir y comprender las acciones para reflexionar sobre las mejoras.
- **Secuencia didáctica en Formación Cívica y Ética:** permitió identificar la problemática real al interior del aula con las actividades implementadas en cada una de las sesiones.

Ahora bien, el grupo de 1° se conforma por 18 alumnos, siendo 8 niñas y 10 niños, cuyas edades oscilan entre los 6 y 7 años; no obstante, con base en el diagnóstico se logró identificar a 5 alumnos con una carente interacción entre pares, respeto y comunicación.

Dentro de lo que fue el diagnóstico áulico se aplicaron cuestionarios base para recabar información; uno de ellos fue el cuestionario socioeconómico aplicado a los padres de familia de los alumnos de primer grado grupo A. Dicho instrumento fue de gran utilidad para recabar información sobre grado de escolaridad, ocupación, estado civil, economía y los servicios básicos con los que cuenta.

Al mismo tiempo, se realizó una entrevista a directivo y docentes sobre el clima organizacional en donde la información recabada fue relevante sobre los aspectos problemáticos de la institución. En este caso, las respuestas obtenidas en su mayoría plantean la principal problemática a la convivencia escolar, ya que es un foco rojo al interior de la institución.

Posteriormente, se llevó a cabo una secuencia didáctica en la asignatura de Formación Cívica y Ética en donde el aprendizaje esperado fue identificar las características que te hacen una persona única, valiosa y especial. Las actividades propuestas tenían la finalidad de recuperar las características físicas, habilidades, gustos e intereses de cada alumno, y realizar una pequeña descripción de las características personales, de manera oral y mediante figuras de plastilina.

Cabe mencionar que fue muy sustanciosa la secuencia didáctica, ya que se recuperó que el grupo presentaba carencia de respeto entre compañeros, ausencia de seguimiento de normas y reglas, y una escasa comunicación e intolerancia entre pares. Cabe destacar que las actividades fueron evaluadas con una lista de cotejo para evaluar actitudes de respeto y con una rúbrica que se tomara en cuenta para el diagnóstico inicial y final.

Asimismo, a través de la observación participativa, se realizó el diario de campo en donde se registró información relevante sobre las situaciones que se dan al interior del aula. Desde el punto de vista de la docente se reflexionó sobre la propia práctica para posteriormente transformarla. En dichos registros se generó la reflexión sobre cómo era mi práctica y se logró identificar datos empíricos de cómo estaba desarrollando mi práctica, lo que favoreció la identificación de acciones que podía mejorar en cuanto a la comunicación con los estudiantes, las actividades planeadas y el manejo del tiempo.

Cabe destacar que, en función de lo planteado, la problemática detectada en el grupo de 1° A se deduce con base en los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados en el diagnóstico pedagógico, siendo la de mayor relevancia la ausencia de una sana convivencia al interior del aula.

A partir de lo expuesto, surge la necesidad de generar una propuesta de intervención pedagógica, la cual se plantea llevar a cabo con diferentes actividades en donde se fomente la alteridad en los alumnos para mejorar la convivencia pacífica;

esto, con base en el Plan y Programas de Estudio (SEP, 2011) y el Modelo Educativo (SEP, 2017), que plantean como uno de los cuatro pilares de la educación el “aprender a convivir”, que consiste en desarrollar las capacidades que posibilitan a niñas, niños y jóvenes para establecer estilos de convivencia sanos, pacíficos, respetuosos y solidarios.

En un contexto de transformación social, como el que vivimos ante la emergencia sanitaria, se observan diversas carencias: un mundo globalizado, la inmersión de la tecnología que ha venido a transformar el entorno, dando mayor relevancia a la asignatura de Formación Cívica y Ética como una asignatura a retomar desde los primeros grados de primaria para fortalecer la práctica de una sana convivencia al generar vínculos positivos en la interacción entre pares, caracterizada por el respeto y reconocimiento mutuo, así como el cuidado de uno mismo y de los otros.

Asimismo, el mostrar empatía hacia los demás y sentido de responsabilidad hacia los otros, lo que es ideal para lograr vivir en esta sociedad tan cambiante que cada vez requiere de personas que sepan vivir en armonía con sentido de solidaridad humana y responsabilidad compartida. De ahí la importancia de educar en el humanismo de la alteridad, un humanismo del otro y de lo otro.

De esta manera, al encontramos en un escenario tan complejo y al hacer frente a una pandemia, nos vemos inmersos en una crisis, la cual nos hace un llamado a emerger y a confrontar una crisis económica, social y asimismo, una crisis de valores que lleva a replantear el sentido de la educación y promover un nuevo humanismo que nos invita a pensar en el ser humano en todas sus dimensiones (cognitiva, afectiva, social y ecológica).

De este modo, la convivencia pacífica se ha convertido en un tema de análisis y reflexión educativa, por cuanto influye una convivencia sana al interior del aula en el desempeño académico de los estudiantes. De ahí la importancia de su estudio dentro del campo educativo desde edades tempranas, ya que la escuela es el principal agente socializador y el espacio en donde los alumnos pueden expresar sus desacuerdos, discutir, actuar y transformar su mundo, tanto individual como colectivo, lo que permite reflexionar sobre la importancia del cuidado de sí mismo y de los demás para desarrollar en el estudiante actitudes y comportamientos basados en la no-violencia.

Al respecto, el Ministerio de Educación de Chile (2002) menciona que la convivencia es un proceso de interrelación entre los diferentes actores educativos y esto no solo la limita a las relaciones interpersonales, sino que integra las formas de interacción que conforman la comunidad educativa.

De acuerdo con la UNESCO (2019), las últimas décadas han visto surgir una gran preocupación por el nivel de la violencia incidido en las escuelas. Esta preocupación es compartida a nivel internacional en diferentes países y ha llevado

al establecimiento de políticas educativas orientadas a diagnosticar los niveles de violencia escolar; tal es la situación en Chile, Perú, México y el Salvador, países que han buscado mediciones a gran escala de los niveles de violencia escolar.

Al respecto, Maturana (2002) afirma que la convivencia es una construcción personal y social que pretende la creación de un mundo común, para la cual se hace necesario vivenciar, entre otros, valores como la equidad, la justicia, la aceptación, el respeto, la confianza, la solidaridad.

Adicionalmente, Maturana (2002) plantea que para vivir en una sociedad se vuelve necesario vivir con el otro. Asimismo, puntualiza que para colaborar con los otros se debe de generar un espacio de convivencia, lo que implica el autorrespeto y el respeto hacia los otros.

De acuerdo con ello, con la Organización de las Naciones Unidas (ONU) adoptó la nueva Agenda Mundial 2030 para el Desarrollo Sostenible, que en el apartado 4.7 nos especifica asegurar la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Con lo anterior, la intensión es empoderar a las personas en una vida más saludable, sostenible y cocrear sociedades más pacíficas. De este modo, bajo el principio de “no dejar a nadie atrás”, la Agenda 2030 marca un rumbo claro para la transformación del mundo en uno más sostenible e inclusivo.

Por su parte, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), estableció la necesidad de garantizar el acceso universal con una visión ampliada para poder satisfacer las demandas de aprendizajes de cada niño; asimismo, planteó la posibilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural y lingüística de sentido común (p. 15).

En el caso de Delors, en 1994 elaboró para la UNESCO una propuesta para elevar la calidad de la educación basada en una perspectiva más humanista del aprendizaje, de acuerdo a sus cuatro pilares (aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a ser), los cuales constituyen el eje fundamental de la formación integral.

De tal forma, en el currículum establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el nivel básico, el alumno debe aprender a manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal.

Al respecto, el Plan Nacional de Desarrollo (PND 2019-2024) contempla el bienestar desde una perspectiva de derechos en donde se garantice el derecho a la educación laica, gratuita, incluyente, pertinente y de calidad, en todos los niveles y para todas las personas, así como promover una educación sostenible, que garantice el derecho a la igualdad de género, la no discriminación y la eliminación de la violencia.

Es por ello que se aborda el fomento de la alteridad desde la perspectiva de la pedagogía de la alteridad y se retoma porque pretende darle solución de manera pacífica a los conflictos, en donde el alumno tenga la oportunidad de dialogar, generar acuerdos, respetar la diversidad de opiniones o ideas, siendo la escuela un espacio donde hay diversos sujetos egocéntricos y por eso se hace necesario retomar el reconocimiento de la alteridad para prevenir conflictos.

Por su parte, Casta (citado en Aird, 2012) nos dice que la concepción del conflicto nos brinda la oportunidad de aprender a vivir y aprender a transformar los conflictos en fuente de desarrollo humano. De esta manera, la alteridad prioriza la importancia del *otro* tomando en cuenta que el término de alteridad tiene un origen filosófico, básicamente como concepto ético y ofrece la posibilidad de un enfoque distinto y necesario, sobre todo en los tiempos de la posmodernidad, donde se ha preconizado la individualidad, lo que conlleva a la existencia de conflictos en las interrelaciones de los alumnos.

De acuerdo con Lévinas (2000), la alteridad es aquella situación en donde se observa al otro desde el interior, el *yo*. Así mismo, es la forma como se relaciona al ver al otro, haciendo énfasis en el descubrimiento del ser humano hacia el otro y su relación con los otros, en donde el otro se presenta como otro yo. La escuela representa un espacio en donde los alumnos se deben sentir seguros, confiados, protegidos y en donde se genere ese encuentro con el otro y donde se aprenda del otro, emergiendo precisamente relaciones de alteridad.

Cabe mencionar que es de suma relevancia generar espacios donde se desarrolle la compasión y alcanzar la paz interna para dar pauta a que cuando las personas quieran expresar desacuerdos, puedan discutir, deliberar, respetando claramente la idea del otro y puedan adquirir un compromiso social que transforme el mundo individual, lo que lleva a transformar socialmente. Acorde a los resultados y a la problemática planteada con anterioridad, se elaboró la siguiente pregunta que sirvió como punto de partida para dar respuesta y alternativa de solución a dicha problemática planteada:

- ¿Puede la pedagogía de la alteridad ser una alternativa para favorecer la convivencia pacífica en el aula de educación primaria?

Objetivos

- Favorecer la pedagogía de la alteridad como una alternativa para mejorar la convivencia pacífica en el aula de educación primaria.
- Fomentar las condiciones en el reconocimiento de la otredad entre sus pares, como base para una sana convivencia pacífica en el aula de educación primaria.

Metodología

La presente investigación gira en torno a un paradigma de investigación cualitativo, el cual pretende que el investigador desarrolle un papel activo. Entre los propósitos está el de describir e interpretar aquellos sucesos o situaciones que caracterizan las formas de relación entre los alumnos/as al interior del aula, poniendo énfasis en la manera en cómo se dan las interacciones de los participantes educativos referente la convivencia, con la intención de modificarlas.

De acuerdo a Bonilla y Rodríguez (cit. Monje, 2011): “La investigación cualitativa se interesa por captar la realidad social ‘a través de los ojos’ de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto”. Por lo planteado con anterioridad conviene señalar que el enfoque cualitativo pretende ofrecer información detallada del objeto de estudio mediante una descripción y registro cuidadoso en la obtención de los datos.

Simultáneamente, la metodología investigativa gira en torno al sustento del proyecto siendo la metodología de investigación-acción una herramienta en la práctica docente que permite mejorar su propia práctica desde la comprensión de la misma y la necesidad de ser transformada.

Kemmis (cit. Latorre, 2005) considera a la investigación- acción como:

“Una forma de indagación autoreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan” (p .23).

Según Latorre (2005), el ciclo de investigación acción se configura en torno a cuatro momentos:

- Planificación
- Acción
- Observación
- Reflexión

Con la información planteada, la investigación-acción integra un proceso de espiral autoreflexivo, convirtiéndose en una propuesta para mejorar la práctica y a su vez transformar la sociedad, reconociendo que un ciclo no es suficiente, sino

que depende de los cambios que se quieran realizar; es decir, que el proceso inicia con la identificación del problema, luego se formulan los objetivos realizando la revisión teórica con nuevos referentes y se propone un plan de acción; se prosigue con el desarrollo de la propuesta de mejoramiento, que es la ejecución propiamente de la investigación-acción; se evalúan los procesos y resultados logrados, lo cual da a conocer los resultados como aporte a la mejora educativa, a la transformación de su realidad y al mismo tiempo es el punto de partida para continuar la espiral de la investigación acción.

Resultados

En el análisis reflexivo de los resultados obtenidos tras la realización del diagnóstico pedagógico con las técnicas y los instrumentos utilizados se puede inferir que la problemática detectada en la que se utilizó la técnica de árbol de problemas hace referencia a las causas y consecuencias de las problemáticas expuestas.

Como fue señalado, dentro de la organización institucional las problemáticas detectadas se ubican desde la fase intensiva de CTE, siendo una prioridad atender la convivencia escolar. Así mismo, en el diagnóstico pedagógico se detectó la problemática principal al interior del aula referente a la ausencia de una sana convivencia, ya que los alumnos mostraban ciertas conductas que impedían el desarrollo de las actividades asignadas por la docente titular.

Simultáneamente con la información registrada en el diario de campo, durante el tiempo que se realizó el diagnóstico pedagógico, se logró identificar datos empíricos de cómo estaba desarrollando mi práctica, lo que favoreció la identificación de acciones que podía mejorar en cuanto a la comunicación con los estudiantes, las actividades planeadas y el manejo del tiempo.

Así mismo, y para sustentar y validar la problemática, se realizaron también registros en el diario de campo de ciertas actitudes ofensivas e inadecuadas y la manera en cómo se dirigen entre ellos mismos.

Esto se deduce con base en los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados en el diagnóstico pedagógico, siendo la de mayor relevancia la ausencia de una sana convivencia al interior del aula, dado que sus procesos de comunicación entre iguales se establecían en sentidos agresivos e individualistas, lo que impide una sana convivencia.

Esto, debido a la carencia de comunicación e interrelación, detectándose situaciones y actitudes poco favorables para la convivencia, tales como conflictos, desacuerdos, insultos verbales, individualismo, indiferencia e intolerancia entre algunos compañeros; factor que obstaculiza el desempeño académico de los alumnos en las diferentes asignaturas.

Conclusiones

Con los resultados obtenidos del diagnóstico se pretende, con planeación de la propuesta de intervención, subsanar la problemática mencionada con anterioridad que hace referencia a la mejora de la convivencia pacífica, la cual contempla actividades encaminadas a impulsar las prácticas del cuidado de sí mismo y de los otros para crear conciencia en los alumnos de cómo su actuar incide en los otros y en el medio ambiente. También se retomarán actividades de reconocimiento de las responsabilidades de cada uno hacia los demás, estableciendo nuevas formas de interacción que estarán muy presentes ante la “nueva normalidad”, la cual ha tenido impacto en las relaciones afectivas y la convivencia escolar. Bajo esa instancia se pretende favorecer precisamente esa nueva forma de interacción entre pares mediante la alteridad y el reconocimiento mutuo al sentirse perteneciente a una misma comunidad.

Por ello, con las actividades se pretende generar un encuentro con el otro en un ambiente de respeto, de colaboración, solidaridad y reconocimiento mutuo en donde se les dé voz a los estudiantes para expresar su sentir; promoviendo la escucha activa de aquellos alumnos que necesitan ser reconocidos, lo cual se espera que refuerce el encuentro con los otros, a partir de las vivencias que cada uno ha tenido.

Referencias

- Aird, M. (2012). Gestión de la convivencia y solución de conflictos en centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 19 de julio de 2020.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en la Educación encierra un tesoro. México: El correo de la UNESCO.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Levinas, E. (2000). *La huella del otro*. México: Taurus.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. (2ª ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía didáctica. Recuperado el 26 de julio de 2020 de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Plan Nacional de Desarrollo Gobierno de la República (PND) 2019-2024. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Programa de Estudios Aprendizajes Claves. (2017). México: SEP.
- Rojas, R. (2001). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- UNESCO. (1994). *Declaración Mundial sobre la Educación para todos*. México.
- UNESCO. (2017). *E2030 Educación para transformar vidas*. Recuperado el 26 de junio de 2020 de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245278>

Capítulo 11

Fortalecimiento de hábitos de alimentación saludables en alumnos de educación primaria

Paúl, Rosa María Ramírez

Introducción

Durante las últimas décadas se han intensificado de forma alarmante los problemas de salud que tienen que ver con la alimentación, tanto en el país como a nivel internacional, por lo que es importante que toda la sociedad tome medidas urgentes y adquiera una cultura de la prevención y concientización sobre las enfermedades del siglo XXI, como la desnutrición, el sobrepeso, la obesidad, etc. Cabe mencionar que, con la pandemia de SARS-CoV-2 causante de la enfermedad del COVID-19, esta situación se agudiza ya que las personas más vulnerables son las que padecen mayores estragos. Conviene subrayar que cada día hay más estudiantes que están padeciendo este tipo de problema, debido a varios factores como:

Habría que decir también, de acuerdo con Meléndez (2008):

El problema de sobrepeso y obesidad tiene que ver con la educación del educando y de la familia, para llevar una alimentación saludable, además de la promoción de actividad física, así mismo hay pocos investigadores que han implementado programas integrales de educación en alimentación. (pág. 187)

Teniendo en cuenta que estos son algunos factores por los que los estudiantes hoy en día están padeciendo los trastornos de bajo peso, sobrepeso u obesidad, entonces es prioritario a la vez esencial que los gobiernos estatales y federales en conjunto con la sociedad den seguimiento a la aplicación de los diferentes programas o acuerdos que se han llevado a cabo respecto de la salud y educación alimentaria. Lo anterior

se debe a que hay una cantidad importante de publicidad sobre alimentos que no son benéficos para el organismo.

Con relación a Fausto, Alfaro y Valdez (2015):

La industrialización de la alimentación se vuelve importante y la elaboración de los productos comestibles como (harinas, aceites, mermeladas, mantequillas, quesos...), antes artesanal, se realiza ahora en grandes fábricas, así como los procesos de conservación... el desarrollo de los alimentos rápidos y precocidos (p. 95).

Planteamiento del problema

Se diseñó, elaboró, aplicó y se realizó la valoración de algunos instrumentos de corte cualitativo para detectar una de las principales problemáticas en el contexto real. Las características de este trabajo tienen un enfoque cualitativo, un método de investigación-acción y una metodología de corte cualitativo.

Así mismo, la Secretaría de Educación Básica (SEP) con el actual plan y programas de estudio se implementa la Nueva Escuela Mexicana (NEM), con una visión humanista e inclusiva y la base filosófica que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional (SEN) que establece los criterios para nuevas formas de enseñanza aprendizaje, donde la educación ha de ser para toda la vida y de un aprendizaje permanente. También, a partir del ciclo escolar 2020-2021 se implementa la asignatura “Vida Saludable” con el objetivo de preparar a los estudiantes mediante orientaciones educativas para afrontar los problemas reales de su cotidianidad y contrarrestar enfermedades a futuro.

Por ello, el objetivo de este trabajo es una contribución activa para conocer, analizar y reflexionar sobre cómo los malos hábitos alimenticios influyen de manera importante en el desarrollo integral (físico, emocional y cognitivo) de los educandos desde edades tempranas. La alimentación saludable es una necesidad primordial para el buen desarrollo del organismo; con ella se asegura que los estudiantes podrán realizar de forma óptima todas sus actividades cotidianas en lo particular y en lo colectivo. En la actualidad existen varios factores que han repercutido de forma importante en el tema de la alimentación como la globalización, los medios de comunicación, la cultura, el sedentarismo, la producción de alimentos industrializados con altos contenidos de carbohidratos y azúcares; estos son algunos factores que han modificado los hábitos de vida a nivel mundial.

En este sentido y con base en la aplicación de varios instrumentos de corte cualitativo (observación directa, diálogo directo, entrevistas no formales), se obtuvo un diagnóstico áulico, donde se detectó que una cuarta parte de los alumnos (25%) tienen problemas de sobrepeso, obesidad o posible desnutrición, por lo que, con este proyecto de intervención, el principal objetivo es la toma de conciencia, modificar los hábitos de alimentación y aprender a cuidar la salud mediante la prevención, no sólo en su estancia escolar, sino para toda la vida.

Con respecto a lo que se ha investigado sobre el tema de la alimentación en la institución escolar a nivel primaria, algunos efectos de la mala alimentación son que cada vez hay más niños con sobrepeso, obesidad, desnutrición, que llegan a la escuela con dolor de estómago por no haber desayunado en casa, que tienen un bajo rendimiento escolar por lo que a menudo piden permiso al docente para tomar algún alimento antes o durante las clases, lo cual repercute directamente en su nivel académico, concentración y en sus aprendizajes, debido a que llegan desganados o con sueño. Algunas causas de este problema son la cultura, los hábitos familiares, la economía y la poca o nula activación. Asimismo, de acuerdo con la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA), 6 de cada 10 niños en México padecen obesidad.

De acuerdo con Casanova, Kaufer, Pérez y Arroyo (2008):

Con frecuencia se observó que los alumnos llegaban sin desayunar a la escuela, se mostraban apáticos, demostraban poca atención a la clase o eran inquietos lo que provocaba desempeño escolar deficiente. Con algunos estudios se confirma que cuando están bien alimentados se provocan menos peleas, son más colaborativos e interactúan mejor con sus compañeros (p. 94).

Objetivo

Llevar a cabo un curso-taller en el aula, conformado por actividades relacionadas a una alimentación sana y nutritiva, para el fortalecimiento de hábitos de alimentación saludables adecuados que beneficien a los estudiantes encaminados al análisis y la reflexión respecto de los alimentos que consumen para lograr el cuidado de la salud y mejorar sus aprendizajes.

Referentes teóricos

Para lograr un aprendizaje significativo basado en el fundamento teórico de Ausubel, González, L. (2016) menciona que debe haber una predisposición para aprender, se deben fortalecer las actividades con materiales de apoyo. Respecto a Bruner, con su

teoría de tipo constructivista con un aprendizaje por descubrimiento, es decir, que los alumnos descubran por sí mismos su conocimiento y lo que les beneficia.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) presentó informes que alertan sobre el alto contenido de azúcar en los alimentos publicitados para niños de menos de tres años. La información afirma que los altos niveles de glucosa en la dieta de los menores afectan a sus dientes de leche y pueden provocar una preferencia por los alimentos dulces que podría originar el desarrollo de enfermedades relacionadas con la obesidad en su vida futura.

Con respecto a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Salud y Asistencia (2008), estas instancias emitieron el Manual para el Maestro del Programa Escuela y Salud con el objetivo de desarrollar las competencias para una nueva cultura de la salud en los estudiantes. Su finalidad es la de orientar al maestro sobre las acciones en compromisos que le corresponden, priorizando el enfoque preventivo mediante el trabajo de los contenidos curriculares, por lo que los escolares requieren de una alimentación correcta que cubra sus necesidades para alcanzar sus niveles óptimos de crecimiento y desarrollo tanto físico, intelectual y mental.

En este sentido la familia es clave, ya que ésta proporciona los alimentos que el menor consume durante el día; es decir, gran parte de las elecciones de alimentos están fuertemente influenciados por la disponibilidad que tienen a su alrededor, además de la importancia que posee en la creación de hábitos de alimentación, el contexto que los rodea influye de manera directa en la elección de sus alimentos.

Metodología

En este trabajo de investigación la propuesta utilizada fue la investigación-acción con un enfoque cualitativo por una necesidad de producir cambios y aprovechar en el aula la potencialidad que ofrecen las actividades grupales. En esta tarea de innovar, aparece como prioritaria la necesidad de incorporar estrategias innovadoras para organizar y coordinar el trabajo, promoviendo una interacción más dinámica y participativa en docente y alumnos. Como se puede observar, con este método los involucrados participan de forma activa haciendo una crítica reflexiva, con una planeación, un seguimiento y una evaluación para la transformación de la realidad respecto de sus hábitos de alimentación.

La investigación-acción inicia con el cuestionamiento del fenómeno, desde lo habitual hasta lo filosófico y tiene que ver con lo teórico y lo práctico. En este sentido lo experimentan día a día los profesores en el espacio áulico. Así, de acuerdo con Murillo (2010), el término investigación-acción lo utilizó por vez primera Kurt Lewis en 1944 en el cual se refería a los problemas sociales de esa época, describía

una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondiera a los problemas principales de las personas de entonces. Algunas características se plasman en la Figura 1.

Figura 1. Características de la investigación acción

Es participativa, los involucrados trabajan en conjunto para mejorar sus prácticas y tiene una epistemología postular.	Es crítica y reflexiva, el objetivo es mejorar la práctica educativa y social, que los involucrados se conviertan en investigadores, hay un acercamiento a la transformación de una realidad.
Es un proceso sistemático, colaborativo de planeación, seguimiento y evaluación de las actividades para la solución de problemas.	En el ámbito educativo, ayuda a clarificar una situación problemática para su práctica.

Fuente: elaboración propia con base en Murillo (2010).

Como se puede observar, con este método los involucrados participan de forma activa haciendo una crítica reflexiva, donde existe una planeación, un seguimiento y una evaluación. Estos tres aspectos son fundamentales en cualquier planeación tanto para la solución de un problema como para la transformación de una realidad. Respecto de los alumnos de tercer grado, se llevaron a cabo varias actividades, como la observación durante el recreo sobre los alimentos que consumían, ya sea preparados en casa o lo que compraban en la tienda escolar.

Metodología de la investigación

Para cualquier proyecto de innovación es acertado como inicio de la investigación, la conformación de un diagnóstico a partir de las prácticas profesionales del docente con las herramientas pertinentes para cuestionar, analizar, enfrentar y resolver problemáticas de la comunidad estudiantil. Por tanto, como especialista de la educación, es necesario la profesionalización y la Universidad Pedagógica Nacional 152 Sede Regional Nezahualcóyotl da la oportunidad a los docentes de estudiar la Maestría en Educación Básica (MEB) para fortalecer las competencias y transformar e innovar su práctica educativa.

En cuanto al diagnóstico, este se entiende como una herramienta necesaria para poder actuar activamente en la resolución de una problemática, donde permita a las y los estudiantes del siglo XXI desenvolverse con eficacia en un mundo globalizado mediante el desarrollo de sus capacidades, competencias, emociones e inteligencias. De acuerdo con Cardona, Chiner y Latur (2006), el término diagnóstico es una palabra

griega compuesta por tres vocablos: el prefijo “diag” que significa a través de; *gnosis* “conocimiento” y *tico* “relativo a” (p. 13); entonces, diagnosticar es recabar una serie de datos para su análisis e interpretación, buscar una posible solución, tomando de forma seria que es un proceso que lleva tiempo para realizar las adecuaciones necesarias.

El propósito del diagnóstico es conocer la naturaleza y magnitud de una dificultad para buscar alternativas de solución. Su función es ayudar al docente en su desarrollo profesional tomando en cuenta sus barreras de aprendizaje. Así, para hablar del diagnóstico se debe cuestionar: ¿a quién?, ¿cuándo? y ¿dónde diagnosticar? A todo esto, ¿por qué es importante el diagnóstico en el proceso educativo? La respuesta consiste en conocer, organizar y sistematizar la información sobre las situaciones o problemas de una realidad y actuar, previendo circunstancias y complicaciones a futuro, para beneficiar a los estudiantes con la ejecución de una planificación de acuerdo a sus objetivos y necesidades.

Alonso (2005) menciona que “con el diagnóstico escolar se pretende conocer de manera objetiva las necesidades internas y externas de la comunidad educativa, las causas de origen y los efectos que tuvieron en esta institución. Asimismo, nos indica que las partes principales son: objetivos, estrategias, tareas, períodos y recursos disponibles (humanos, materiales, financieros)” (pp. 59 y 64).

Conviene subrayar algunas características de la nueva conceptualización del diagnóstico en la intervención orientadora, que son: ser holístico (integral), multidimensional, dinámico e interactivo.

El diagnóstico debe estar contextualizado, utilizando metodologías de diversos enfoques de acuerdo a los objetivos. Su principal función es facilitar la toma de decisiones durante todo el proceso; asimismo, se refiere a una herramienta pedagógica y sistemática con el objetivo de conocer un hecho o fenómeno educativo a profundidad, para poder implementar mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje, con información fidedigna, siendo necesario e indispensable aplicar una secuencia de pasos ordenados. En la Tabla 2 se mencionan los pasos a seguir y en qué consisten:

Tabla 2. Fases del diagnóstico

1. Elaboración del plan diagnóstico	¿Qué y para qué se quiere conocer el ámbito pedagógico? Organizar el proceso para recabar la información, definir y delimitar la extensión del estudio.
2. Recolección de la información	Se hace un análisis para delimitar el problema con el que se va a trabajar y que contribuya a solucionarlo, para lo cual se diseña y se elabora un proyecto de intervención, se sigue un protocolo y se presentan los resultados obtenidos.
3. Analizar el contexto	Examinar y seleccionar la información más relevante con la que se va a trabajar. Identificación de problemas reales y pedagógicos del aula que puedan tener solución.

Fuente: elaboración propia con base en Alonso (2005).

Como se puede observar en el cuadro anterior, para la elaboración del diagnóstico, es fundamental la organización, el análisis, la delimitación del problema, así como la selección de la información más significativa para la detección de problemas reales del contexto, para obtener una alternativa eficaz en la búsqueda de su solución, con la idea de lograr un aprendizaje significativo a largo plazo.

Por otro lado, para tener un panorama completo del contexto, es importante el tipo de instrumentos utilizados para la obtención de datos para la recuperación de la información, dado que, de acuerdo con Villarreal (2000): "las técnicas e instrumentos son los recursos que maneja el investigador para tener un acercamiento a los fenómenos, atendiendo la averiguación requerida" (p. 17). A continuación, se mencionan algunos instrumentos de corte cualitativo:

Tabla 3. Instrumentos para la obtención de la información

La observación	La observación directa o indirecta consiste en estar presente en el aula, ver con más profundidad lo que se quiere conocer con un periodo de tiempo para recabar la información que se pretende.
Lista de cotejo	Consiste en un cuadro de doble entrada en el que se anota en las filas los concepto o aspectos que se van a observar y en las columnas la calificación que se otorga a dicha observación.
La entrevista	Consiste en aplicar de forma escrita u oral lo que se denomina cuestionario.
El cuestionario	Es un conjunto de preguntas sobre los hechos o aspectos que interesan en una investigación o en cualquier actividad que requiera la búsqueda de información. Estos no deben contener preguntas inducidas, sino abiertas a los estudiantes para tener más elementos sobre lo que se quiere saber.

Nota: elaboración propia con base en los conceptos básicos de metodología de investigación (Ferrer, 2010).

Es así que el diagnóstico, en este caso el áulico, es la parte fundamental para la elaboración de un plan de intervención donde se pueda contrarrestar o disminuir una problemática detectada, que influye de forma directa o indirecta para el aprendizaje significativo y a largo plazo de las y los estudiantes. En este sentido, la información, recabada con los instrumentos aplicados y la sistematización de éstos, servirá para el reconocimiento, la reflexión, el análisis profundo y la toma de decisiones apegadas a la realidad educativa.

Para este trabajo de investigación se utilizó la metodología de la investigación-acción de corte cualitativo, la cual es una disciplina de conocimiento y una herramienta necesaria que define, sistematiza y determina los pasos a seguir, ya que se pretende conocer hechos reales de la sociedad educativa para obtener datos verídicos y llevar a cabo un proyecto de intervención docente, donde se solucionen

necesidades de la comunidad estudiantil. De acuerdo con Elliot (2005), algunas características de la investigación-acción en la escuela son:

1. Analiza las situaciones humanas y sociales experimentadas por los profesores como: inaceptables (problemáticas), susceptibles de cambio (contingentes), o que requieren de una respuesta práctica (prescriptivas).
2. El propósito consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema, por lo que adopta una postura exploratoria.
3. Interpreta lo que ocurre desde un punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problemática (profesor-alumno, profesor-director).
4. Incluye el diálogo libre para trabajar entre “el investigador y los participantes, por lo que debe haber un flujo libre de información” (pp. 24 y 26).

Fase descriptiva y de detección

Para este trabajo, la investigación se realizó en la Escuela Primaria turno matutino “Cuauhtémoc”, con C.C.T. 15DPR0492B, perteneciente a la Zona Escolar 33, Sector Educativo VI. Poner en versalitas. El objeto de estudio fueron estudiantes de 3° B. El grupo está conformado con 23 alumnos (12 hombres y 11 mujeres). Con base en los resultados obtenidos mediante varios instrumentos (observación, entrevista y cuestionarios) para identificar alguna problemática desde un enfoque pedagógico, para elaborar, aplicar y medir un proyecto de intervención. Una de las situaciones detectadas mediante la observación es que la mayoría de los alumnos llevan dinero para comprar alimentos poco saludables durante el recreo.

Se elaboró un listado (ver anexo 1) para recabar el peso, la talla y circunferencia de cintura de cada uno, comprobando que el 25% del alumnado presenta problemas de sobrepeso u obesidad. Con base en los resultados obtenidos se descubrió que 6 de ellos tienen problemas de sobrepeso u obesidad. Se considera entonces que la sociedad en conjunto y coordinadamente realice una reflexión sobre la alimentación que los pequeños llevan a cabo porque indiscutiblemente repercutirá en su salud, siendo necesario tener una cultura de la prevención. Como se sabe, en la actualidad vivimos una nueva pandemia denominada SARS-CoV-2, que es la causante de la enfermedad del coronavirus y que en el caso de México ha afectado a personas con obesidad, enfermedades crónicas o respiratorias, las cuales han llevado una alimentación correcta durante muchos años.

En este sentido y de acuerdo con la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición cuyo objetivo es actualizar el panorama de tendencias e indicadores sobre las condiciones de salud y nutrición a nivel nacional, así como sus determinantes sociales en el país, para 2018 los casos de sobrepeso y obesidad con respecto a la realizada

en 2012 han aumentado de forma importante en la población de entre 5 a 11 años, por ejemplo:

En 2012 había 19.8% de menores con sobrepeso y 14.6% con obesidad, total 34.4%.

Para 2018 aumentaron 18.1% menores con sobrepeso y 17.5% con obesidad, total 35.6%.

Es decir, en cuatro años el 1.6% de infantes con problemas de sobrepeso pasó a tener obesidad. Asimismo, la población de 5 a 11 años de edad, en la zona urbana existe un 18.4% con sobrepeso y 19.5% con obesidad, con un total de 37.9%. En el ámbito rural, 17.4% con sobrepeso y 12.3% con obesidad, con un total de 29.7%. Esta problemática también se presenta en adolescentes y adultos, además de sumarse otras enfermedades crónicas.

Metodología del diagnóstico

La importancia del diagnóstico escolar permite identificar dificultades o problemas para su problematización. Se localizan las causas y consecuencias, posteriormente se implementan métodos eficaces para su solución. Por ello, es indispensable como punto de partida en cualquier institución preguntarse ¿cómo está funcionando?, ¿por qué no se están logrando los propósitos preestablecidos? Con la aplicación de un diagnóstico exhaustivo se puede indagar sobre el contexto en su totalidad bajo la observación profunda en el cual se reflexione y se haga un nuevo reconocimiento sobre las dificultades que existen.

Conviene subrayar, además, algunas características del diagnóstico en la intervención orientadora: debe ser holístico, multidimensional, dinámico e interactivo, utilizar metodologías de diversos enfoques con base en sus objetivos. La principal función es facilitar la toma de decisiones en cualquier parte del proceso, centrándose principalmente en los conocimientos previos para los nuevos aprendizajes de los estudiantes para el desarrollo de todo su potencial (emociones, habilidades, competencias), así como las devoluciones precisas y oportunas para su buen desarrollo.

Resultados

En el centro de trabajo, específicamente en el aula en donde se llevaron a cabo diferentes actividades, y con base en el diagnóstico, se descubrió que la mayoría de estudiantes acuden a la escuela sin tener un desayuno previo, otra cantidad a nivel

escuela presentan problemas de sobrepeso, obesidad y posible desnutrición; asimismo, durante el tiempo de recreo consumen productos alimenticios pobres en nutrientes, aun cuando llevan alimentos de casa prefieren los alimentos “chatarra” y el consumo de jugos en lugar de agua simple.

Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos y con la problemática actual de la pandemia del COVID-19 que afecta a toda la humanidad —principalmente a las personas que padecen enfermedades como sobrepeso, hipertensión, u obesidad, entre otras, debido a su mala alimentación quizás desde la infancia—, se puede afirmar que los docentes tienen retos y desafíos importantes para que desde el aula se enseñe (de forma activa y con el modelaje) a los estudiantes buenas prácticas alimenticias haciéndolos entrar a la reflexión y análisis de las repercusiones que se tendrán en la salud a mediano y largo plazo.

Es necesario implementar estrategias adecuadas al contexto por parte de los docentes con base en la reflexión de su labor profesional, enfrentando los retos, desafíos y necesidades que enfrentan las nuevas generaciones basadas en la investigación-acción para contribuir a preparar nuevos ciudadanos mediante el trabajo colaborativo, la comunicación con todos los involucrados, crear comunidades educativas colaborativas, bajo un enfoque humanista, recordando que antes que ser estudiantes son personas que necesitan ser escuchadas y atender sus necesidades para resolver sus propios problemas.

Referencias

- Alonso, J. (2005). *Manual para elaborar el proyecto educativo de institución escolar*. México: Plaza y Valdés.
- Cardona, M. Chiner, E. y Lattur, A. (2006). *Diagnóstico psicopedagógico*. España: Club Universitario.
- Casanova, E., Kaufer, A., Pérez, A. y Arroyo, P. (2008). *Nutriología médica* (3ª ed.) México: Medical Panamericana.
- Elliott, J. (2005). *La investigación acción en educación*. España: Morata.
- ENSANUT. (2016). *Encuesta Nacional y Nutrición*. Recuperado de: <http://ensanut.insp.mx/informes/ENSANUT2016ResultadosNacionales.pdf>
- ENSANUT, INEGI, INSP y SSA. (2018). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. Presentación de resultados*. México. Recuperado de: www.inegi.org.mx
- FAO. (2017). *El futuro de la alimentación y la agricultura, tendencias y desafíos*. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/a-i6881s.pdf>
- Ferrer, J. (2010). *Conceptos básicos de la metodología de la investigación*. Recuperado de: http://metodologia02_blogspot.mx/p/metodos-de-la-investigacion.html.
- Fausto, J. Valadez, I. Alfaro, N. y Valdez, R. (2015). *La obesidad en preescolares y escolares, un problema emergente*. México: Universidad de Guadalajara.
- González, L. (2016). Bruner. *El aprendizaje por descubrimiento*. Recuperado de: <https://prezi.com/g9hoak/hjug/bruner-el-aprendizaje-por-descubrimiento/>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Graó.
- Meléndez, G. (2008). *Factores asociados con sobrepeso y obesidad en el ambiente escolar*. México: Médica Panamericana.
- SEP/SSA. (2008). *Manual para el Maestro de Programa Escuela y Salud. Desarrollando competencias para una nueva cultura de la salud*. México.

ANEXO 1

Escuela primaria Cuauhtémoc, grupo de 3° B

Actividad: edad, peso y talla de los estudiantes

Elaboró: profesora Silvia Margarita Martínez Paúl

Ciclo escolar (2020-2021)

	Edad	Peso	Talla	Circunferencia de cintura	Índice de masa corporal (imc)
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
27					
28					
Observaciones:					

Acerca de los autores

Tania Morales Reynoso

Es licenciada en Historia por la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, Maestra en Educación Superior por la Facultad de Ciencias de la Conducta, también de la UAEMéx y doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela, España.

En el ámbito profesional, desde el año de 1997 se ha desempeñado como profesora de tiempo completo de la UAEMéx, desarrollando diferentes proyectos de investigación en el área de la Innovación Educativa.

Cuenta con múltiples artículos y libros sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su relación con el ámbito de la educación, así como sobre el ciberacoso y violencia virtual.

Actualmente se desempeña como líder del Cuerpo Académico de Psicología y Educación, y es miembro del Consejo Asesor del Observatorio de Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación Pública. Asimismo, pertenece actualmente al Sistema Nacional de Investigadores.

Clementina Jiménez Garcés

Realizó estudios de licenciatura como Cirujano Dentista y maestría en Odontología en la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma del Estado de México. Doctorado en Ciencias de la Educación en el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México. Profesora investigadora en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de México, antigüedad como docente en la UAEMéx: 38 años. Participación en la creación, reestructuración y desarrollo de planes y programas de estudios de posgrado, participación como coordinadora en la maestría en Salud Pública de la Facultad de Medicina de la UAEM, integrante del Cuerpo Académico en Investigación Traslacional e Innovación en Educación y Salud, Líder de la de la Red de Investigación Educativa en Ciencias de la Salud UAEMéx, autora de 30 artículos de investigación y 15 capítulos para libro en Ciencias de la Salud con enfoque en el área de Salud Pública y en Investigación Educativa. Es

perfil deseable PRODEP, SEP. Dictaminadora de múltiples trabajos de investigación, directora de tesis de pregrado y posgrado en el área de ciencias de la salud.

Brenda Mendoza González

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Posdoctorada en la Facultad de Psicología en la UNAM (programa de posgrado de calidad, CONACYT), doctorada en Psicología evolutiva y de la educación por la Universidad Complutense de Madrid (*cum laude*, programa de posgrado de calidad, CONACYT), maestra en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM (Mención Honorífica, programa de posgrado de calidad de CONACYT). Master en Intervención en contextos educativos por la Universidad Complutense de Madrid. Egresada de la primera generación del programa de alta excelencia académica en la licenciatura en Psicología (PAEA, UNAM). Fundadora de la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI) en la SEP. Autora de más de siete libros, más de 20 capítulos de libros y artículos científicos en revistas con índice y arbitradas. Asesora para instancias federales, estatales y municipales en temáticas de: abuso sexual, convivencia escolar, violencia escolar y *bullying*. Conferencista en más de noventa foros especializados en España, Inglaterra, Venezuela, Brasil, Grecia y México. Líneas de investigación: convivencia escolar, violencia escolar, maltrato infantil, programas de intervención para prevenir conductas de riesgo.

Investigación educativa: enfoques innovadores multidisciplinarios

Elaborado en 2022.

Tiraje: 100 ejemplares

El presente libro reúne una serie de investigaciones realizadas dentro de diversas áreas del conocimiento, contextos e instituciones. Expone un panorama actual de la educación mexicana en todos sus niveles centrándose en los ambientes de enseñanza, aprendizaje y análisis de problemáticas dentro del ámbito escolar.

Los autores, además de ser investigadores, también son profesores, lo que facilita su comprensión de las diferentes problemáticas a las que se enfrentan todos los días brindando alternativas de solución efectivas y acordes con el contexto en el que se desarrollan.

Es por ello que esta obra representa un esfuerzo importante y colaborativo por entender, debatir, dialogar y diagnosticar los procesos áulicos en los que intervienen diferentes actores y que son claves para la formación de los futuros profesionistas mexicanos.



Red de Centros Académicos
en Investigación Educativa
de la UAEM

RedCA

ISBN 978-607-437-593-0



9 786074 375930