

Oriente Pedagógico

Revista Científico Pedagógica de la Escuela Normal Superior de la Presentación
Pensilvania Caldas



EDICIÓN 2023

Entidad editora ENSP
Pensilvania, Caldas
Mayo de 2023
ISSN 2805-6329



Comité Editorial

Geimar Alonso Valencia
Betancur
RECTOR ENSP

Nely Pérez Gómez
DOCENTE LÍDER EDITORIAL
ENSP

Sede principal y dirección de correspondencia
calle 4 N° 7-42 Pensilvania,
Caldas

Teléfono Conmutador
3206776319

Teléfono móvil
3206776319

Correo institucional
abejitapresentacion@hotmail.com;
ienormalapresentacion@sedcaldas.gov.co

www.normalpresentacion-pensilvania-caldas.edu.co/

Es una publicación anual de acceso abierto, con carácter científico pedagógico que en esta edición aborda temas como: Aprendizaje, Educación, Transformaciones curriculares, Manejo de las Emociones, Neuropedagogía, Complejidad.

Edición 2023
Pensilvania, Caldas
ISSN 2805-6329

Autores

Yorsis Antonio Pérez Pereira
Marisel Esquiaqui

Mtra. Silvia Mendoza Curiel

Dr. Eduardo Pérez Archundia

Cinthya Alejandra Cruz Tiardo

Leidy Viviana Gutiérrez Ocampo
Omaira Buitrago Molano
Diana Paola Linares Velásquez

Estefanía Franco Delgado
Laura Ximena Maya López
Angie Paola Ortiz Cardona

Ángela Cristina Lalinde Muñoz

Dilsa Estela Muñoz Muñoz

Las investigaciones e ideas del documento son de responsabilidad exclusiva de los autores y no comprometen la posición editorial de la ENSP. Se puede reproducir total o parcialmente, siempre y cuando se dé reconocimiento a su la institución y autores, de los contrario se considera plagio y traerá las sanciones previstas por la ley



Atribución-NoComercial-CompartirIgual
CC BY-NC-SA
© Escuela Normal Superior de la Presentación, Pensilvania Caldas



Por: Geimar Alonso Valencia Betancur, Rector ENSP



La Escuela Normal Superior de la Presentación

se complace en presentar a todos nuestros lectores esta maravillosa revista **“Oriente Pedagógico”** siempre atenta a la reflexión investigativa, pedagógica, científica y académica desde nuevas tendencias educativas que viene ganando relevancia en los desafíos y fines de la Escuela Normal como formadora de Formadores que los prepara para estar acordes a los nuevos retos que se enmarcan desde las prácticas de aula, estrategias pedagógicas, desarrollo de proyectos didácticos y buenas prácticas del proceso de formación docente y como ejercicio que conlleva a la apropiación social del conocimiento.

El interés que suscita la temática de la revista, es la divulgación de los resultados investigativos como experiencias de reflexión, extensión y proyección social que reflejan la calidad del trabajo caracterizado por la creatividad e iniciativa de los Docentes en formación, Docentes de la Institución y académicos que se han sumado a esta hermosa labor contribuyendo con aportes valiosos y significativos que trascienden el paradigma de lo tradicional para dar apertura a lo nuevo e innovador.

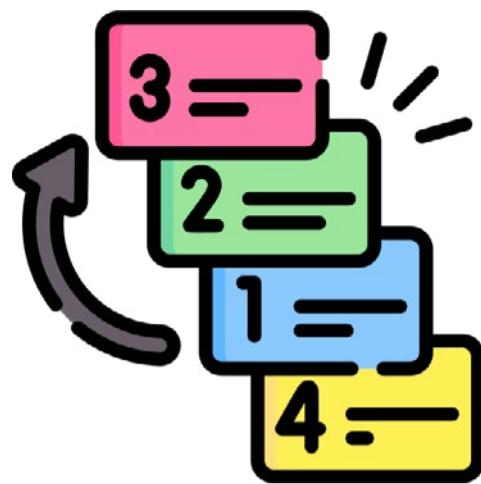
La innovación necesariamente implica una ruptura, en tanto transforma de manera significativa las formas de trabajo de un contexto específico y en devenir de su praxis educativa asumido como posibilidad de reflexión permanente, abierta, crítica, compleja, de los procesos de aprendizaje, de cara a los desafíos de la educación en términos de calidad, pertinencia y eficiencia.

Oriente Pedagógico está dirigido a los diferentes lectores que deseen analizar, explorar, informar, y apropiarse de las apuestas acá descritas como aporte y oportunidad de ampliar el horizonte de sentido frente al nuevo camino de formación y construcción de nuevas posibilidades.

La ENSP hace la invitación extensiva a todos nuestros lectores a participar en el fortalecimiento de futuras publicaciones, con sus aportes, producciones.

Tabla de

Contenido



Sección Investigación



Sección Pedagógica

ENSP hacia el futuro

Sección Investigación

Plan de mejoramiento de la calidad educativa de la Institución Educativa de Isla Fuerte (Cartagena) a partir de las CDA con un enfoque neuropedagógico

Autores

Yorsis Antonio Pérez Pereira

Marisel Esquiaqui



Resumen

El objetivo principal de este trabajo ha sido el diseñar una propuesta neuro pedagógica para los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en comunidades de aprendizajes (CDA) en la Institución Educativa de Isla Fuerte. Esta institución es de carácter oficial y pertenece a la zona insular del distrito de Cartagena. Se da inicio a partir de caracterizar los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado (5to). La población es de 26 estudiantes y se toma una prueba de caracterización del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Además de los resultados de las pruebas SABER, 2017 y 2018 y se realiza una entrevista a los educadores sobre sus métodos de enseñanza y aprendizaje y las herramientas

que usan para lograr mejores resultados en la lectura. Se observa dificultades en los aprendizajes de los estudiantes, al momento de comprender casi que la mitad de los niños no leen y si leen no reconocen algunas palabras, las omiten y esto genera que su comprensión sea deficiente.

Se indaga sobre los conocimientos de actividades o teorías relacionadas con la Neuropedagogía y el resultado arrojado fue que a pesar de tener ciertos conocimientos los educadores carecen de conocimientos neuro pedagógicos y las teorías pedagógicas a las cuales se remiten son antiguas y ninguna actualizada. Es un grupo diverso formado por etnoeducadores, licenciados y hasta ingenieros, que imparten no solo sus áreas de formación sino otras áreas que no competen a su acreditación.

Por esto, se diseña una propuesta Neuropedagógica, que se fundamenta en las comunidades de aprendizajes, donde se desarrollan estas competencias, e igualmente funciones ejecutivas, teoría pedagógica, comprensión lectora, neurodesarrollo, neurodiversidad, neurodidáctica, dificultades de aprendizaje y fortalecimiento neuro curricular.

Abstract

The main objective of this work has been to design a neuropedagógica proposal for the processes of teaching reading comprehension in learning communities (CDA) in the Educational Institution of Isla Fuerte. This institution is of a public nature and belongs to the insular area of the district of Cartagena.

It is part of a characterization of the processes of teaching comprehension to fifth grade students (5th) the population is 26 students and a characterization test of the Todos a Aprender Program of the Ministry of National Education of Colombia is taken, the results of the SABER tests, 2017 and 2018 and an interview is conducted with educators about their teaching and learning methods and the tools they use to achieve better results in reading. Difficulties are observed in the learning of students, at the time of understanding almost that half of the students do not read and if they read they do not recognize some words, they omit them and this generates that their understanding is deficient.

In the same way, it investigates the knowledge of activities or theories related to Neuropedagogy and the result showed that despite having certain knowledge, educators lack neuropedagogic knowledge, and the pedagogical theories to which they refer are older and none updated, despite being a diverse group formed as ethnoeducators, teachers and even engineers, who dictate not only their areas of training but other areas that do not compete with their accreditation.

For this reason, a neuropedagógica proposal is designed, which is based on learning communities, development of Neuro-pedagogical competences, Executive functions, pedagogical theory, reading comprehension, neurodevelopment, neurodiversity, neurodydactics, learning difficulties and neurocurricular strengthening

se han identificado algunas problemáticas en los procesos de aprendizaje.

Se hace referencia a la Prueba realizada por el PTA (Programa Todos a Aprender) en el año 2018 en el área de Lenguaje. Los resultados del 5° grado demuestran problemas de comprensión lectora, pues de 32 estudiantes, 18 (56.2%) evidencian dificultades para la decodificación de palabras, sílabas y abstracción de lo leído; lo anterior sumado a que no tienen comportamiento lector, no dominan las habilidades de reconocimiento de palabras como tampoco las de búsqueda y construcción de significados.

En este sentido y para seguir el objetivo de la investigación, se considera pertinente citar a Vallés (2005), quien plantea que la comprensión lectora exige un múltiple trabajo en el proceso de la información, lo que se estructura a medida que el lector adquiere experiencia frente al texto. Para este autor, "los procesos cognitivos y las operaciones implicadas en la comprensión lectora incluyen el reconocimiento de las palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de ideas significativas, la extracción de conclusiones y la realización entre lo que se lee y lo que ya se sabe" (Vallés, 2005, p. 37).

Este resultado fue observado por el grupo investigador, con colaboración de los docentes que orientan las áreas de Humanidades y Matemática en la Institución Educativa mencionada. La Prueba realizada por el PTA (Programa Todos a Aprender) en el año 2018 demuestra algunos avances en el 5° grado, ya que los estudiantes alcanzaron un mejor puntaje en las pruebas de Lenguaje.

A pesar de este avance, se comprueba que la mayoría de escolares sólo demuestra un nivel literal de comprensión, y sólo 8 niñ@s (32%) evidencian características de interpretación de forma inferencial, aunque ningún estudiante alcanza el nivel crítico textual, como es lo esperado

Descriptores

Neuropedagogía, Comunidades de aprendizaje, Funciones ejecutivas, Neurodesarrollo, Comprensión lectora, Problemas de aprendizaje, Neurodiversidad, Estudiantes, Docentes y Familia. Neuropedadogy, Learning communities, Executive functions, Neurodevelopment, Reading comprehension, Learning problems, Neurodiversity, Teachers and family.

Introducción

La investigación se realiza en Isla Fuerte, ubicada en el área Marina Protegida por el Parque Nacional Natural de Islas del Rosario y San Bernardo. Hace parte de la cadena de islas continentales colombianas, conformadas por las islas del Rosario, San Bernardo y Tortuguilla. En este territorio se encuentra la Institución Educativa de Isla Fuerte de naturaleza oficial, de carácter mixto, calendario A, cobijada por la Secretaría de Educación de Cartagena. Cuenta con 21 educadores nombrados en propiedad, los cuales orientan los niveles de Educación Preescolar, Educación Básica y Educación Media. Ofrece servicios en jornada matinal y vespertina, con una población estudiantil de 406 estudiantes en total. Es importante señalar que la Institución Educativa cuenta con asesoría del Ministerio de Educación Nacional para desarrollar el Programa Todos a Aprender (PTA) desde el año 2015, lo que le permite fortalecer los procesos formativos en las áreas de Lenguaje y Matemáticas en el ciclo de Básica Primaria, implementando varias pruebas en estas áreas, con las cuales

según el nivel de desarrollo de competencias para este grado.

Esta descripción es vital para el presente trabajo de investigación, ya que identifica una problemática donde se evidencia una deficiencia en los procesos metacognitivos que impiden un adecuado y eficaz desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto ha incidido en el bajo rendimiento escolar no sólo en la asignatura de Lengua Castellana sino en todas las áreas del Plan de Estudio como es reportado en las evaluaciones integrales del equipo docente de la Institución Educativa. Para dar mayor claridad a esta problemática, se cita a Mayor (2003), quien insiste que un buen lector debe tener buenas habilidades cognitivas (permiten procesar la información del texto leído) y metacognitivas (permiten tener conciencia de todo el proceso de comprensión y controlarlo) antes, durante y después de la lectura. El autor explica que “estas habilidades metacognitivas se determinan en tres procesos: planificación (desarrollo de un plan de acción), supervisión del plan de acción y evaluación del plan de acción” (Mayor, 2003, p. 60).

Por otro lado, en lo relacionado con las Pruebas SABER en quinto grado, se ha encontrado que existen dificultades en las competencias comunicativas, en

especial lo que se relaciona con las habilidades lectoras, escritoras. Esta información es tomada del portal Web del ICFES y del histórico de los resultados de la Institución Educativa, datos ofrecidos por la Coordinación académica de la institución educativa objeto de estudio.

También en los resultados de las pruebas Supérate (Resultados tomados de la plataforma superate20.edu.co) en las instituciones educativas del país se reafirma que los estudiantes de Isla Fuerte tienen dificultades de comprensión de textos, ya que no alcanzan el nivel crítico textual y sólo dominan el nivel literal. Los resultados de los estudiantes de 5º grado de la Institución Educativa de Isla Fuerte (Bolívar) en el área de Lenguaje fueron de 305 en 2016 y 313 en 2017.

Es necesario señalar que los docentes que orientan el área de Humanidades en la institución educativa objeto de estudio mencionan debilidades de los estudiantes en las competencias interpretativas e inferencial. La problemática sobre la competencia lectora se da su concepto desde las Pruebas Pisa 2012, sea “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar

el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad”.

Se considera importante anotar que los resultados de la revisión de planeaciones de las áreas de Humanidades, los registros de clase y desarrollo curricular, en estos predominan los procesos conceptuales y no fortalecimientos metacognitivos esenciales para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por tanto, es evidente que se deben implementar estrategias más concretas a nivel cognitivo para favorecer mejores niveles de comprensión lectora en los estudiantes, en beneficio de la formación no sólo para las asignaturas de Lengua Castellana, sino para todas las áreas y disciplinas del Plan de Estudio. Es la estrategia más acertada para mejorar la calidad de la oferta educativa, los niveles de rendimiento académico y disminución de los niveles de repitencia y deserción en la Institución Educativa.

Se anota que las intervenciones que se hacen desde el acompañamiento del Programa Todos Aprender (PTA) permiten favorecer el trabajo de los docentes con los educandos sobre las dificultades ya descritas anteriormente, generando transversalidad en todas las áreas

y permitiendo que se den seguimientos en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, articulando los referentes de calidad sugeridos por el Ministerio de Educación Nacional como son Estándares, Mallas Curriculares (Lengua Castellana Derechos Básicos de Aprendizajes y aplicación de pruebas nacionales como SABER y SUPÉRATE las cuales están articuladas con las mejoras que se buscan en el Índice Sintético de Calidad Escolar (ISCE) que permite a las escuelas contar con un tutor de planta para realizar los acompañamientos semanales, asesorar las planeaciones de clases y adelantar las respectivas retroalimentaciones de los procesos educativos.

Para ello existe una oportunidad valiosa que maneja el PTA como lo es la estrategia de Comunidades de Aprendizaje (CDA). Esta posibilita la reflexión pedagógica, didáctica y metodológica en el colectivo de docentes de la Institución educativa. Se ha convertido en la columna vertebral y eje de los procesos de aprendizaje de la Institución Educativa de Isla Fuerte. El propósito de las CDA es el acompañamiento a los docentes en su desempeño, promover el intercambio de experiencias y buenas prácticas, el trabajo en equipos colaborativos, la reflexión y solución de problemas específicos de aula y la apropiación y seguimiento de los programas curriculares.

Sin embargo, en los espacios de reflexión, capacitación y acompañamiento de docentes se evidencia que algunos educadores no trabajan adecuados referentes de calidad y desconocen teorías relacionadas con los aportes de la neuropedagogía, que son necesarios para una correcta intervención desde el aula de clases. Esto quiere decir que hace falta un trabajo que permita engranar los ambientes de aprendizaje y las estrategias neuropedagógicas que admitan trabajar en pro de las dificultades que se han señalado anteriormente.

Al respecto, Francis (2005) menciona que “los ambientes de aprendizaje requieren estabilidad y familiaridad. El aprendizaje permite la generación de redes conceptuales de conocimiento que la memoria almacena como estructuras proposicionales” (Francis, 2005, p.10), lo cual da a entender que, si no hay ambientes favorables para el aprendizaje,



los estudiantes no reconocerán lo importante de los procesos lectores en las áreas que trabajan en la Institución.

Lo anterior quiere decir que en las CDA de la institución educativa objeto de la investigación, no se ha tenido en cuenta para el trabajo de aula la íntima relación y las ventajas que ofrecen las neurociencias (específicamente desde las funciones ejecutivas como son la memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva) y la comprensión lectora.

Se pueden definir las funciones ejecutivas como “las habilidades necesarias para realizar una actividad propositiva dirigida a una meta, y se considera que están mediadas por el córtex prefrontal y frontal. Entre estos procesos se considera la planificación, la iniciación de una actividad, la solución de problemas, la estimación cognitiva, la memoria de trabajo, la inhibición de respuestas inapropiadas, el desarrollo de memoria prospectiva, manifestar un comportamiento acorde a determinado estado emocional o emotivo y acorde al nivel biológico de los individuos” (Robbins, 1998, p. 45).

Se señala también que las funciones ejecutivas son responsables del control de la cognición y de la regulación de la conducta y del pensamiento. El concepto empírico de funciones ejecutivas se elaboró a partir de la investigación neuropsicológica realizada en pacientes

con lesiones prefrontales, principalmente en la región dorso lateral, y en animales de experimentación (Fuster, 1989; Goldman-Rakic, 1997, 1998). Se trata, pues, de un término general que incluye “los procesos cognitivos involucrados en la planificación, en el mantenimiento de una meta determinada, en el control de los impulsos, en la memoria de trabajo y en el control de la atención” (Pennington y Ozonoff, 1996, p.44).

A partir de esta aclaración, es pertinente relacionar los aportes para el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora con la mediación de las funciones ejecutivas y estrategias neuropedagógicas, específicamente desde la memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva, lo que constituye el eje central de la presente investigación.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se implementó a través de un diseño metodológico cualitativo que permitió recolectar la información a través de la observación, de comportamientos naturales, discursos y respuesta de los sujetos implicados en el estudio, con el fin de interpretar sus significados según sus contextos culturales, ideológicos y sociológicos. Su ventaja es estudiar la realidad tal como sucede en el entorno natural (Rodríguez, 2006, p.39). Este diseño metodológico permite construir conocimientos para la población implicada y que se realicen las acciones que sirvan para capacitarse y empoderarse y utilizar sus propios saberes. Se complementa este enfoque con la investigación cuantitativa utilizada por las ciencias naturales, sociales y exactas para buscar explicación de los fenómenos a través de sus regularidades, para encontrar leyes generales que expliquen los comportamientos en estudio. La estadística utilizada en este enfoque posibilita la cuantificación y medición para formular tendencias que permiten formular hipótesis y construir teorías (Bonilla, 2007, p. 32)

La investigación se ubica en el paradigma crítico social, que enfatiza en la transformación de la realidad. Por otro lado, con este proyecto se pretende generar condiciones neuropedagógicas que propicien transformaciones de calidad en la comunidad educativa de Isla Fuerte, por ello se considera que la mirada transformadora del paradigma crítico-social es el que más aporta a este objetivo, como lo plantea Alvarado (2008):

El paradigma socio-crítico de acuerdo con Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p.98). Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. (p. 190).

Así mismo las necesidades educativas encontradas no permitían un paradigma descriptivo, y mucho menos uno fundamentado en la lógica empírica; esto es más evidente si se observa el objeto de investigación desde el punto de vista curricular, desde el cual se busca generar cambios que permitan la consolidación de propuestas transformadoras, teniendo en cuenta nuevos caminos de innovaciones sociales y educativas, que en el caso de este proyecto está referido a lo que mencionan las neurociencias y específicamente la neuropedagogía. No se trata entonces, de hacer simples descripciones de la realidad, ni meras interpretaciones de datos, se trata es de comprometerse con la transformación de la misma realidad asociada con los procesos curriculares de la institución educativa de Isla Fuerte, y el modelo propicio para esto es el crítico- social, ya que según Alvarado (2008):

El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. (p. 190).

La Investigación - Acción educativa es el tipo de indagación del presente proyecto, pues tiene como objetivo estudiar el fenómeno y “modificar el evento estudiado, generando y aplicando, sobre él, una intervención especialmente diseñada” Hurtado Jacqueline (2002). Esta intervención, resulta ser una propuesta que desde lo pedagógico transcienda los estudios exploratorios y descriptivos para transformar los fenómenos problemáticos a través del accionar planificado y generando cambios en los procesos educativos y curriculares en los centros de estudios.

Hay que resaltar aquí, cómo se hace en otros apartados de este informe, que el objetivo de la investigación-acción educativa es la transformación de la práctica, a través de la construcción de saber pedagógico individual. No se trata de construir teoría general, como bien lo dice Stenhouse (1981: 211): “En consecuencia, el profesor no se enfrenta con los problemas a que da lugar generalizar más allá de la propia experiencia. Dentro de este contexto, la teoría es simplemente una estructura sistemática de la comprensión de su propia labor”.

En suma, la investigación-acción educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica.

Esta transformación de realidades es posible a través de la reflexión, lo cual permitirá en el campo de la educación, mejorar la acción de neuropedagogía.

¿Con cuáles instrumentos?

Para recolectar la información se utilizan fuentes primarias, que permiten obtener datos de manera directa y objetiva, sin intermediarios. Para ello se utilizan las siguientes técnicas:

- Entrevistas aplicadas a docentes orientadores de las áreas de Humanidades en el 5º grado en la Institución Educativa de Isla Fuerte. Consiste en obtener información oral a través de preguntas abiertas y flexibles estructuradas en un cuestionario, con la ventaja de adaptar los interrogantes a las características y circunstancias del entrevistado, como también ofrece la oportunidad de profundizar los temas y aspectos que se consideren pertinentes.

- Pruebas de caracterización de lectura aplicadas a estudiantes de 5º grado. Permite obtener datos de manera rápida y eficaz utilizando un cuestionario estructurado con preguntas abiertas y cerradas.

- Observación directa para observar sistemática y controladamente las actividades y procesos investigados, adoptando una actitud de acompañamiento y participación en el trabajo de aula, en el contexto escolar y en la conformación y desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje (CDA).

También se utilizan fuentes secundarias, que proporcionan información previamente elaborada, que de otra manera estuviese dispersa. En la investigación se utilizan las siguientes Técnicas:

- Navegación en internet.
- Revisión de artículos, libros, revistas, periódicos con publicaciones alusivas al tema investigado.

- Revisión de documentos del archivo escolar, como son el Proyecto Educativo Institucional, Plan de Estudio, planeaciones del área de lenguaje, actas e informes del Programa Todos a Aprender, resultados de Pruebas SABER-ICFES y del PTA de los años 2017 y 2018.

Resultados

Al revisar los resultados, se evidencia que la calidad de lectura presenta significativos problemas, ya que es deficiente y esto confirma que los procesos de lecturas son muy pobres y que se deben trabajar, para superar estas problemáticas.

De igual manera, esta caracterización arroja que la lectura, es inicial ya que se siguen dando aspectos de silabeo, en algunos educandos, algunos confunden letras al momento de leer y en el momento de la lectura se obvian o agregan letras o palabras lo cual dificulta aún más la buena lectura.

En lo relacionado con los niveles de comprensión lectora, la prueba muestra a un (1) solo estudiante que maneja los niveles literales, inferencial y crítico y seis (6) estudiantes los niveles literales e inferencial. Es curioso observar quedos(2) educandos demuestran competencias en el nivel crítico y literal, pero dificultades para hacer inferencias. De igual manera, se observa que un estudiante tiene facilidad para inferir, pero dificultad en el nivel literal y el resto de los educandos quince (15) alcanza el nivel netamente literal.

La revisión de actas de reunión de las CDA en la Institución Educativa de Isla Fuerte (Bolívar), permitió recolectar una información que se complementó con la obtenida por la observación directa. Los temas objeto de reflexión fueron los siguientes:

- Las reflexiones realizadas en las CDA de la Institución Educativa de Isla Fuerte no

han visionado los avances y aportes de la neuropedagogía para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las áreas de Lenguaje, sobre todo en lo relacionado a niveles de comprensión lectora.

- Si se tiene en cuenta que las CDA son proyectos de transformación social para obtener altos resultados de aprendizaje de los estudiantes teniendo como eje la participación de la comunidad y las interacciones de calidad como lo señala el MEN (2015), es pertinente apoyarse en los principios pedagógicos y actuaciones educativas construidas a partir de las validaciones y contribuciones de la ciencia, en este caso de las Neurociencias. Por tanto, las CDA deben aprovecharse como fortalecimiento en los procesos de formación pedagógica para docentes, revisando las prácticas y desempeños en el trabajo de aula para actualizarlos a la luz de las más recientes bases científicas y así fomentar el desarrollo de competencias en los estudiantes.

- Conocer cómo funciona el cerebro facilita el diseño de estrategias fundamentales durante el crecimiento y, sobre todo, en el aspecto educativo. Desde el nacimiento, el niño se motiva para aprender, pues posee un sistema de recompensa cerebral asociado a las experiencias positivas y en continuo funcionamiento que lo motiva para aprender durante toda la vida. Este principio es fundamental, según Hernando (2015), para modificar y complementar el formato tradicional del trabajo de aula.

Lo anterior permite sugerir la urgente necesidad de aprovechar las CDA como espacio de reflexión, planeación, aplicación, acompañamiento, evaluación y retroalimentación de estrategias con perspectivas neuropedagógicas como forma válida para el trabajo de aula en los tiempos actuales.

En lo relacionado con las entrevistas a los docentes se evidencia que la mayoría de los

educadores asumen áreas de formación que no hacen parte de su formación profesional, hay variedad de docentes como licenciados, etnoeducadores, maestras y un ingeniero que dicta matemáticas en bachillerato y la licenciada de lenguaje que dicta matemáticas en primaria, y en su mayoría dictan asignaturas que no hacen parte de su formación profesional y que carecen del dominio pedagógico, para tal fin.

Así mismo, al indagar sobre si conocían alguna actividad desde la Neuropedagogía, en su mayoría afirmaron que no conocían ningún aporte desde esta nueva ciencia y solo dos dan opiniones desde lo cognitivo a aspectos de los neurona, pero en síntesis no hay un conocimiento que pueda mostrar acercamientos a la neuropedagogía.

En cuanto a cómo promueven la lectura o las estrategias y las evaluaciones de los aprendizajes los resultados nos muestran que si bien hay actividades claras, como fomentar la lectura y seguimientos a algunos de los aprendizajes de los estudiantes, se requieren formaciones teórico prácticas pedagógicas, neuropedagógicas que permitan en un primer momento enseñarles a los educadores cómo mejorar sus prácticas de aulas y que esto a su vez se vea en los aprendizajes de los educandos que tienen a su cargo.

Discusión y conclusiones

Es pertinente trabajar a partir de las comunidades de aprendizaje o CDA.

Integrar aspectos en sus formaciones profesionales desde las neurociencias y que estos aspectos sean aplicados a sus prácticas de aula, lo que permitirá que se fortalezcan los procesos de enseñanza – aprendizaje de los docentes y de los estudiantes.

Tener en cuenta el perfil docente para que sean nombrados a partir de sus fortalezas disciplinares y

profesionales. Ya que muchos son asignados a enseñar áreas que no hacen parte de su formación y esto puede que esté afectando en la calidad de la enseñanza y aprendizaje de la lectura de los educandos de la institución lo que conlleva a que los problemas de silabeo, cambiar letras o el obviarlas no tenga ningún cambio.

Las CDA deben aprovecharse como fortalecimiento en los procesos de formación pedagógica, enseñanza de los educadores para con sus estudiantes a cargo para actualizarlos a la luz de las más recientes bases científicas y neuropedagógicas lo que permitirá el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes, para ello es necesario saber cómo está estructurado el cerebro humano teniendo en

cuenta las etapas de desarrollo de los estudiantes y cómo elaborar estrategias esenciales durante este crecimiento o evolución de cada uno de estos educandos que se tienen en las aulas de clases ya sean estas de manera presencial o virtual.

Sugerir la urgente necesidad de aprovechar las CDA como espacio de reflexión continua, planeación adecuada, acompañamientos, evaluaciones y retroalimentaciones con perspectivas neuropedagógicas fundamentales para el trabajo pedagógico de cada uno de los educadores.

Teniendo en cuenta, lo anterior podemos afirmar que se dan elementos pertinentes para generar nuevos problemas desde la misma formación profesional de los docentes, su asignación

a la hora de impartir asignaturas que no hacen parte de su dominio pedagógico, el desconocimiento de teorías desde las neurociencias y la misma pedagogía por parte de algunos docentes que sólo desarrollan un tema teniendo en cuenta lo que creen deben impartir desconociendo los seguimientos, problemas de aprendizaje o dificultades cognitivas de los estudiantes que tienen a cargo, estos son temas que deben ser tratados con prontitud y de manera clara por todos los miembros de las comunidades educativas del país.

Referencias

- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2), 187-202.
- Ardila, A. Las Funciones Ejecutivas a través de la vida. Barcelona: Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, N° 5, 2007.
- Ausubel, David. *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Rinehart & Kinston, 1968.
- Azcoaga, Juan. Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico. Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 2009.
- Berninger, V. Relationships of Attention and Executive Functions to Oral Language, Reading and Writing. New York: Journal of Learning Desabilites, 2016.
- Best, J. & Miller, P. A developmental perspective on executive function. Washigton: American Psycological Association, 2010.
- Bonilla, Ely. Más allá del dilema de los métodos. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2007.
- Bull, K. Executive Functioning as a Predictor of Children's Ability: Inhibition, Switching and Working Memory. New York: *Developmental Neuropsychology*, N° 19, 2008.
- Cain, K. Individual differences in children's memory and reading comprehension. Londres: British Journal of Educational Psychology, Vol. 76. 2004.
- Cartwright, K. The importance of executive function for early Reading development and education. Houston: Early Education and Development, N°. 23, 2012.
- Collette, F., Hogge, M., Salmon, E. & Van der Linden, M. Exploration of the neural substrates of executive functioning by functional neuroimaging. London: Neurosciente, N° 139, 2006.
- Congreso de la República. Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1994.
- Cutting L. Prediction of reading comprehension: relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. London: Sci Stu Reading, 2006.
- Diamond, A. Executive Functions. New York: Oxford University Press, 2009.
- Dubois, M. El proceso de lectura. De la teoría a la práctica. Buenos Aires: Revista de Neurología, N° 9, 2001.
- Elizarrás, G. Las Comunidades de Aprendizaje. ¿Una alternativa para la educación actual? Disponible en: <http://www.cchep.edu.mx/docspdf//cc/109.pdf> (consultado en Octubre 2 de 2018).
- Falkner, F. Desarrollo Humano. Madrid: Ediciones Salvat, 2009.
- Fernández, María. Relación entre funciones ejecutivas y comprensión lectora en el tercer ciclo de Básica Primaria.

- Madrid: Universidad Internacional de la Rioja, 2015.
- Flavell, John. *Theories of Learning in Educational Psychology*. New York: Academic Press, 2003.
- Flórez, O. R. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill, 1995.
- Francis, S. *El proceso de lectura*. México, Editorial Siglo XXI, 2005.
- Fuster, J. *Tite Frontal Cortex: Anatomy, Physiology and Neuropsychology oftite Frontal Tobe*. New York: Rayen Press, 1989.
- García, Domingo & Muñoz, Paloma. *Funciones Ejecutivas y Rendimiento Escolar en Educación Primaria. Un estudio exploratorio*. Madrid: Revista Complutense de Educación, Vol. 11, N° 1, 2000.
- Goldman-Rakic, P. *Architecture of be Prefrontal Correx and the Central Executive*. New York: Annals of the New York oftite Human Prefrontal Cortex, vol. 769, 1997.
- Goldaman-Rakic, P. *The prefrontal landscape: implication for functional architecture for understanding human mentation and central executive*. New York: Annals of the New York oftite Human Prefrontal Cortex, vol. 773, 1998.
- Hernández, Roberto, Fernández. Carlos y Baptista, Lucio. *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill, 2001.
- Hernando, A. *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Sevilla: Fundación Telefónica, 2015.
- Jensen, Erick. *Cerebro y Aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea S. A. Ediciones, 2004.
- Jódar, M. *Funciones cognitivas del lóbulo frontal*. Madrid: Revista Neurológica, N° 39, 2004.
- McAfee, O & Leong, D. *Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning*. Boston: Allyn & Bacon, 1994.
- Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.
- Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos Curriculares. Matemática*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.
- Ministerio de Educación Nacional. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemática, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2006.
- Ministerio de Educación Nacional. *Guía de actores involucrados en el Programa*. Bogotá: Programa Todos a Aprender, 2011.
- Ministerio de Educación Nacional. *Comunidades de Aprendizaje 2.0. En el marco de la Ruta de Acompañamiento del Programa Todos a Aprender*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2015.
- Ministerio de Educación Nacional. *Derechos Básicos de Aprendizaje. Lenguaje*. Medellín: Panamericana Formas e Impresos S.A., 2016.
- Ministerio de Educación Nacional. *Publicación de Resultados Pruebas SABER*. Disponible en: <http://www2.icsfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento. Jspx> (consultado el 2 de septiembre de 2018)
- Miranda Ana, Fernández María Inmaculada, Robledo Patricia & García Rosa. *Comprensión de textos de estudiantes con trastorno por déficit de atención/hiperactividad. ¿Qué papel desempeñan las funciones ejecutivas?* Valencia: Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de Valencia, 2010.
- Morín, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Informe de la UNESCO, 1999.
- Popper, Karl. *El yo y su cerebro*. Barcelona: Editorial Labor, 1989.
- Puentes, P., Sánchez, M., Cervantes, M., Pinzón, A., Acosta, J., Jiménez, G., Martínez, M. *Grupo Neurociencias del Caribe: Trayectoria investigativa 2019- 2014*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2014.
- Puig, L. *Elementos de Resolución de Problemas*. Granada: Editorial Comares, 2006.
- Redick T. *Working memory capacity and inhibition: Cognitive and social consequences*. Washington DC: American Psychology Association, 2007.
- Restrepo Gómez, B. (2003). *Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos*. *Educación y Educadores*, (6), 91-104.
- Robins, E. W. *Dissociating Executive Functions of Prefrontal Cortex*. Londo: Springer, 1998.
- Rodríguez, G. *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Editorial Aljibe, 2006.
- Santos, L. *Resolución de Problemas Matemáticos*. México: Editorial Trillas, 2007.
- Schoenfeld, A. *Mathematical problem solving*. New York: Academic Press, 1985.
- Schön, D. *The reflective practitioner how professionals think in action*. New York: Basic Book, 1988.
- Sesma H. *The contribution of executive skills to reading contribution*. New York: Child Neuropsychol Journal, N° 32, 2009.
- Stuss, D. T. & Benson, D. F. *The frontal lobes*. New York: Raven Press, 1986.
- Tamayo y Tamayo, Mario. *El proceso de la investigación científica*. México: Editorial Limusa, 2003.
- Tirapu-Ustároz, J., Cordero, P., Luna, P. & Hernández, P. *Propuesta de un modelo de funciones ejecutivas basado en análisis factoriales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brower, 2008.
- Valls, R. *Los educadores y las educadoras sociales en las Comunidades de Aprendizaje*. Bogotá: Revista de Educación Social, N° 22, 2005.
- Vallés, A. *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. Lima: Revista Liberabit, N° 11, 2005.
- Welsh, J. *The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low income families*. New York: Oxford University Press, 2010.
- Zuluaga, J. *Neurodesarrollo y estimulación*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana, 2001.

Sección Investigación

La educación socioemocional en la formación de futuros profesores, vivencia y experiencia

Autor

Mtra. Silvia Mendoza Curiel

Escuela Normal de Tecámac

E-mail: silvyamc@gmail.com

Resumen

La presente ponencia tiene la intención de compartir vivencias y experiencias a partir de la implementación del enfoque RULER en la Escuela Normal de Tecámac, considerándolo como herramienta que coadyuva a la innovación de la práctica y la mejora del aprendizaje en la formación inicial docente en la Licenciatura en Educación Preescolar, en medio de un proceso de renovación de las Escuelas Normales y de la pandemia por SARS-CoV-2, surge la necesidad de prestar atención a la dimensión emocional, de diversificar las estrategias de enseñanza con base en las necesidades en la formación docente; el análisis parte de la implementación del enfoque como una herramienta pedagógica que posibilita la transformación y mejora permanente de la práctica.

Palabras clave

Educación socioemocional, enfoque Ruler, desarrollo socioemocional, innovación.

Introducción

A partir de la emergencia sanitaria, los diferentes sistemas educativos atraviesan momentos de incertidumbre y crisis. La educación normal no es una excepción, la formación inicial docente en el marco de las transformaciones sociales y educativas que hoy se viven, requiere replantear y redimensionar sus más profundas estructuras.



La educación socioemocional en la actualidad, es un tema de vital relevancia en la agenda educativa global. La cantidad de cursos, conferencias y demás ofertas formativas dirigidas al profesorado se han incrementado de manera vertiginosa, brindando una amplia gama de posibilidades para favorecer el desarrollo profesional docente.

En México, el currículum oficial vigente para la formación inicial del profesorado se establece en el Acuerdo 14/07/1018 emitido por el Diario Oficial de la Federación, en él se instituye el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, documento que explicita la intención de formar docentes con la capacidad de responder a las exigencias, necesidades y problemas que demanda la sociedad actual. El perfil de egreso contempla competencias genéricas y profesionales que los estudiantes deben alcanzar al culminar el programa educativo. Dichas competencias son congruentes con las dimensiones que se requieren para su incorporación al servicio profesional.

Entre las competencias genéricas y profesionales que se establecen dentro del perfil de egreso, destacan aquellas que hacen referencia a que el estudiante: Genérica: aprenda de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.

Profesional: detecta procesos de aprendizaje en sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.

Cobran importancia debido a que, por primera vez, se incluyen de manera explícita, elementos relacionados con el ámbito socioemocional dentro del currículum para la formación de docentes.

El plan de estudios se presenta en forma de una malla curricular con 47 cursos, organizados en cuatro trayectos formativos: bases teórico metodológicas para



la enseñanza, formación para la enseñanza y el aprendizaje, práctica profesional y optativos; espacios integrados por diferentes componentes disciplinarios que abonan a la preparación profesional de los estudiantes. La educación socioemocional se inserta en dos trayectos con finalidades formativas, naturaleza y propósitos distintos, pero con un delgado hilo que entrelaza sus aprendizajes, sus interacciones, intervenciones y la constitución de su modelo docente.

Bases teórico ■ metodológicas para la enseñanza

La atención a la educación socioemocional se concreta en el trayecto de Bases teórico metodológicas durante el tercer semestre donde las estudiantes cursan Educación socioemocional, supropósito es que el estudiantado desarrolle sus propias competencias socioemocionales y adquiera las estrategias de educación socioemocional que le permitan hacer transferencias y transposiciones didácticas para construir ambientes de aprendizaje incluyentes y promover el sano desarrollo socioemocional de todos sus estudiantes.

El trayecto de Bases teórico metodológicas plantea en una de sus finalidades formativas un punto central para el logro del perfil de egreso: "Posibilitar la adquisición de los fundamentos teórico-metodológicos de la educación socioemocional que permita reconocer el papel central de las emociones en el aprendizaje, así como la capacidad de los individuos para relacionarse y desenvolverse como seres sanos y productivos" (Secretaría de Educación Pública, 2018b), este aspecto cobra importancia si pretendemos mirar la construcción de modelos docentes desde un posicionamiento más integral y holístico.

Desde esta perspectiva, el curso de Educación socioemocional reconoce como ineludible que los docentes desarrollen sus propias competencias socioemocionales, fortalezcan su identidad y se apropien de herramientas para construir escenarios donde se promueva el bienestar, por ello es importante reconocer nociones fundamentales que sientan las bases para el conocimiento de estrategias de desarrollo socioemocional basadas en evidencia científica.

Es necesario enfatizar el carácter transversal del curso, así como su articulación con otros cursos del trayecto, del semestre y de la malla curricular, resultando

especialmente relevante la relación con Desarrollo y Aprendizaje, curso que pertenece al mismo trayecto formativo, y que aporta los cimientos para la comprensión de los procesos de desarrollo físico y cognitivo promoviendo una formación psicopedagógica para optimizar los procesos de educación y escolarización.

En este espacio formativo, se pone especial atención a la interiorización y el reconocimiento de la importancia del desarrollo de habilidades emocionales en el ejercicio docente, pero también se enfatiza su concepción como un proceso evolutivo y dependiente de múltiples condiciones biológicas, culturales, sociales, etc.

Formación para la enseñanza y el aprendizaje

El segundo curso que materializa la incorporación de la educación socioemocional en la formación inicial docente se denomina: Estrategias para el desarrollo socioemocional ESE, se ubica en el cuarto semestre de la malla curricular y, a diferencia del anterior, pertenece al trayecto de formación para la enseñanza y el aprendizaje.

Al encontrarse en el trayecto de Formación para la enseñanza y el aprendizaje, el curso especifica como propósito que el estudiante “seleccione, aplique y evalúe estrategias socioemocionales que contribuyan al sano desarrollo de los alumnos en educación preescolar” (Secretaría de Educación Pública, 2018a), tomando en cuenta los ambientes de aprendizaje incluyentes, los saberes previamente construidos y la reflexión en torno a las experiencias.

Formación para la enseñanza aprendizaje, es un trayecto que prioriza el saber disciplinario, la pedagogía y la didáctica en el nivel preescolar, recupera la especificidad de las diversas

áreas de conocimiento y se centra en el fortalecimiento de la práctica educativa para la mejora de la intervención, sin embargo, también se reconoce como un espacio donde se fortalece el tratamiento didáctico de los contenidos de acuerdo al currículum, nivel y contexto.

En este sentido, el curso profundiza en el conocimiento de las características del desarrollo socioemocional de los niños para diseñar, aplicar y evaluar estrategias acordes a su desarrollo, necesidades, grupo y contexto. También, se toma como base el carácter transversal en el desarrollo del currículum del nivel preescolar, por lo que es vital poner atención a la calidad y el tipo de interacciones que se establecen entre los actores educativos.

El problema

Si bien es cierto que la educación socioemocional es un tópico en torno al cual se realizan numerosas investigaciones dentro de los diferentes niveles educativos, en las Escuelas Normales del Estado de México y de manera específica, en la Escuela Normal de Tecámac, aún falta mucho trayecto por recorrer, pues incorporar la ESE al currículum no es suficiente para asegurar que se cumplan los propósitos de los cursos planteados y garantizar que se alcancen a desarrollar las competencias que el perfil de egreso establece en relación al tema.

Para hacer de la intervención con los cursos de ESE, un proceso con sentido y significado, el formador de docentes precisa una comprensión holística del plan de estudios, pero también, el reconocimiento de los nodos que se establecen entre los cursos y trayectos formativos.

En el caso específico de los cursos de Educación socioemocional y Estrategias para el desarrollo socioemocional, a pesar de que llevan el mismo “apellido”, vale la pena preguntarse ¿Por qué se

encuentran trayectos formativos distintos?, ¿Qué relación existe entre ambos?, ¿Qué implicaciones tienen para la intervención?, entre otros cuestionamientos que al final, nos llevan a reflexionar en torno a ¿Qué características puede tener la intervención para mejorar la formación de los futuros profesores?

Lo anterior constituye una vicisitud, debido a las condiciones sociales, contextuales e institucionales, a los retos que plantea el currículum al incorporar la ESE, e incluso, al desarrollo profesional de los formadores que imparten el curso. Lo anterior, es el punto de partida para la presente ponencia, en la que se enmarca y sistematiza una experiencia de intervención que llevó a resignificar lo que implica y significa: formar docentes.

Materiales y métodos

Pensar la intervención de un curso inédito en la malla curricular es un proceso de significativa complejidad pues además de requerir una comprensión amplia del plan de estudios, precisa que el formador de docentes posea herramientas y recursos pedagógicos con fundamentos teórico-metodológicos sólidos, además de procesos metodológicos específicos como la investigación – acción.

Invertir tiempo para la formación socioemocional de los futuros docentes, es invertir en la construcción de procesos de identidad personal y profesional; no es una pérdida de tiempo cuando se les dedica la dosis necesaria, se puede decir que “el desarrollo sistemático de programas de educación socioemocional que reúnan condiciones mínimas de calidad y tiempo de dedicación, tienen un impacto importante en el desarrollo integral de las personas” (Bisquerra Alzina & Bisquerra Prohens, 2019, p. 18), posicionando a la dimensión socioemocional de la identidad

como un componente ineludible de la profesionalización de los docentes.

Tercer Semestre.

Experiencia de intervención: Educación Socioemocional

El curso de Educación Socioemocional ESE, se sustenta en un enfoque socioconstructivista, que promueve la construcción de conocimiento a partir de las interacciones con otros estudiantes, con el cuerpo docente y con su objeto de estudio en un contexto relevante y significativo.

También es holístico, enfatizando en el proceso de reflexión como herramienta que posibilita la realización de transferencias y transposiciones didácticas para generar un sentido de bienestar consigo mismo y con los demás, así como la construcción de ambientes de aprendizaje emocionalmente sanos.

El punto central del tratamiento didáctico, estriba en abonar al desarrollo de competencias y unidades de competencia, que en este caso son:

Competencias genéricas:

Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.

Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.

Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.

Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Competencias profesionales:

Detecta las necesidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional. Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.

Diseña adecuaciones curriculares aplicando sus conocimientos psicopedagógicos, disciplinares, didácticos, y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades educativas de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.(SEP 2019, p. 8)

Para su abordaje, el contenido del curso se organiza en tres unidades de aprendizaje con contenidos específicos que se trataron considerando una herramienta que, desde una perspectiva personal, contribuyó al monitoreo y mejora constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje: el enfoque Ruler.

El enfoque RULER coadyuva a la innovación de la práctica y la mejora del aprendizaje en la formación inicial docente, se constituye como un apoyo en la mejora y transformación permanente reconociendo que “una innovación educativa que no contempla la formación del profesorado es tan insuficiente como una formación que prescinda de la innovación” (Torre & Barrios, 2012, p. 83), por tanto, la formación y la innovación son dos ejes que al articularse a través del uso educativo de la tecnología potencializan la enseñanza y el aprendizaje.

El enfoque Ruler, es una innovación del Yale Center for Emotional Intelligence que se sostiene en el entrenamiento de las habilidades emocionales a través del uso de herramientas que le permiten al docente desarrollar experiencias que le otorguen la posibilidad de articular la teoría en que se fundamenta la innovación y la investigación educativa con la realidad que enfrentan dentro de las escuelas y de las aulas de clase en las que desarrollan su intervención.

Las siglas del enfoque RULER significan, en inglés: Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing y Regulating (reconocer, entender, etiquetar, expresar y regular), aspectos que explicitan los objetivos de dicho enfoque.

En la página oficial del Yale Center for Emotional Intelligence, se expresa que las habilidades de RULER ayudan a personas de todas las edades a usar sus emociones sabiamente, abriéndonos oportunidades para que tengamos éxito en la escuela, en el trabajo y en la vida. Estas habilidades son tanto personales como sociales, de modo que surge una red con cambios positivos reforzados, entonces, se pueden utilizar independientemente del nivel educativo o de la modalidad con la que se trabaje.

Para trabajar de manera completa la propuesta del enfoque RULER, se propone el uso de cuatro herramientas básicas que se pueden implementar en la formación integral de los estudiantes:

* Charter: construye y mantiene climas emocionales positivos mediante la creación de normas acordadas sobre cómo las personas quieren sentirse y cómo pueden ayudarse mutuamente a experimentar esos sentimientos.

* Mood Meter: mejora la conciencia social y personal y apoya el desarrollo de un vocabulario emocional matizado y una variedad de estrategias para regular las emociones.

* Meta-Momento: proporciona un proceso para responder a situaciones emocionales con estrategias que se alinean con lo mejor de uno mismo y que apoyan las relaciones saludables y el bienestar personal.

* Blueprint: apoya el desarrollo de la empatía y las habilidades

de resolución de conflictos al servir como guía para reflexionar sobre los conflictos y restaurar las comunidades afectadas. (Yale Center for Emotional Intelligence, 2020)

Con los elementos y orientaciones mencionados con antelación, se constituyó la planificación del curso de ESE atendiendo y buscando dar sentido a los nodos tácitos y explícitos en el currículum. La siguiente tabla ejemplifica el abordaje de algunos contenidos, la estrategia metodológica utilizada y la implementación del enfoque Ruler.

Las actividades que se diseñaron e implementaron con el grupo se realizaron en tiempos y momentos específicos según lo marca la temporalidad del programa de estudios, las necesidades emanadas del diagnóstico y las adecuaciones emergentes a partir de la información arrojada en el medidor emocional.

Educación Socioemocional

Tercer Semestre

Unidad 1. Fundamentos científicos y pedagógicos de la educación socioemocional

Contenido	Estrategia metodológica. Herramienta RULER Plan 2018
La educación socioemocional y el bienestar	Aprendizaje colaborativo Estrategia de enseñanza y aprendizaje que consiste en el trabajo en grupos reducidos con una interdependencia positiva, se busca avanzar en la generación de comunidades de aprendizaje y coadyuva a la práctica reflexiva para la solución de problemas complejos.
La relación entre emociones, motivación y aprendizaje	Aprendizaje basado en casos de enseñanza. Es una estrategia en la que se comparten historias o narrativas de situaciones problemáticas (en su mayoría reales) para que los estudiantes realicen su análisis y propongan una posible solución.

Cuarto semestre

Experiencia de intervención: estrategias para la ESE

El curso Estrategias para el desarrollo socioemocional, se inserta en el cuarto semestre de la malla curricular y, a diferencia de Educación Socioemocional, pertenece al trayecto de formación para la enseñanza y el aprendizaje, lo cual conlleva que tengan una naturaleza, propósitos y formas de intervención distintos.

Este curso tiene como propósito general que cada estudiante normalista seleccione, aplique y evalúe estrategias socioemocionales que contribuyan al sano desarrollo de los alumnos de educación preescolar en ambientes de aprendizaje incluyentes, mediante la recuperación de saberes previos, la contratación de los mismos y la reflexión de experiencias, para incorporar estrategias afectivas a la práctica docente.

Las competencias del perfil de egreso que se favorecen son:

Competencias genéricas

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.
- Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Competencias profesionales

- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.

● Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.

● Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

● Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.(SEP 2018a, p. 9)

Diseñar actividades de intervención para este curso fue un proceso mucho más complejo debido a que por su naturaleza, las estrategias metodológicas utilizadas, los enfoques y las rutas de acción que se planificarán, tendrían que estar permeadas por la modelización, por una mirada transversal y holística para la consecución de los propósitos planteados.

En lo referente al enfoque RULER, si bien es cierto que la implementación del medidor emocional en la Escuela Normal de Tecámac, comenzó dentro del curso de educación socioemocional, debido a las características y necesidades que arrojó la coevaluación del semestre, se reestructuró el trabajo para considerar tres momentos en su aplicación:

1. Registro al inicio de la sesión. Las estudiantes pasan a colocar su fotografía en el espacio del medidor emocional de acuerdo a las emociones y sentimientos que vivían en ese momento.
2. Revisión y ajuste de las actividades. La

docente revisa el medidor y con base en la información obtenida puede realizar ajustes a su planificación didáctica para coadyuvar al logro de los aprendizajes.

3. Ajuste al medidor emocional. Después de la sesión, las estudiantes valoran si desean realizar algún cambio o ajuste el lugar donde ubicaron su fotografía.

El trabajo con Estrategias para el Desarrollo Socioemocional se realizó

en medio de la emergencia sanitaria declarada durante la pandemia originada en 2020, por el SARS-CoV-2. Dentro de la experiencia de implementación en la modalidad virtual, se encontró una forma distinta de registrar de manera diaria e incluso por hora las emociones a través de la aplicación para teléfono móvil y de la herramienta de encuestas en Zoom.

De la misma forma, se dio seguimiento a la herramienta Charter y, para dar continuidad a la propuesta y para evitar una fragmentación del proceso iniciado, se inició el trabajo con el meta-momento y el blueprint, buscando integrar el enfoque Ruler al trabajo cotidiano tal y como se muestra en los ejemplos que se integran en la siguiente tabla.

Estrategias para el Desarrollo Socioemocional

Cuarto Semestre

Unidad de aprendizaje II. La evaluación de las habilidades sociales y emocionales en el nivel preescolar

Contenido	Estrategia metodológica. Herramienta RULER	
Competencias socioemocionales Clasificación de las habilidades socioemocionales Conceptualización de las emociones	Aprendizaje por proyectos En esta estrategia metodológica, los futuros profesores participan de manera activa en la realización de una tarea o un producto, teniendo la oportunidad de movilizar y desarrollar sus competencias para dar respuesta a un problema, situación o necesidad.	Meta-momento Es una herramienta que se basa en procesos metacognitivos como la reflexión sobre las propias acciones, el autoanálisis. Implica hacer un alto y pensar antes de actuar. En este semestre, se utilizó en cuatro ocasiones a partir de la necesidad y las situaciones emergentes que se presentaron, algunas asociadas a la contingencia sanitaria y otras a las prácticas profesionales.
Diagnóstico socioemocional de los niños en preescolar	Aprendizaje en el servicio Estrategia basada en la perspectiva experiencial y situada, incluye procesos de formación y servicio a la comunidad, en este caso, las prácticas profesionales en las que se engarzan el aprendizaje y el servicio en una sola actividad educativa atendiendo y articulando diversas dimensiones que apoyan a la atención de necesidades de la comunidad.	Blueprint Es la última herramienta del enfoque, pero quizás la más compleja, debido a que busca integrar las habilidades previamente desarrolladas y consolidar una cultura y un clima emocional positivos.

Al desarrollar las actividades planificadas se consideraron las herramientas del enfoque Ruler como un ejercicio permanente que no sólo abonó a realizar ajustes en los procesos de planificación, sino que también se retomó dentro de la evaluación continua y permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, manifestando logros, pero también dejando al descubierto dificultades y áreas de oportunidad que es menester atender.

Resultados/ discusión ■

Hablar de innovar en términos de educación socioemocional involucra una serie de retos, es menester trascender de una concepción de la innovación como algo estático e inamovible, como una receta o un conjunto de acciones lineales que hay que seguir; a reconfigurar los propios esquemas cognitivos y de acción para lograr asumir a la innovación como “un conjunto articulado de acontecimientos, actividades diversas y estrategias complejas en las que se dan relaciones dinámicas y transformadoras”(Torre & Barrios, 2012,p.48) que desde la dimensión pedagógica incluyen el diseño, la implementación, y la evaluación permanente de la práctica.

El conjunto de vivencias y experiencias adquiridas durante estos dos semestres de trabajo con el ámbito socioemocional, develan que intervenir e intentar innovar en educación socioemocional en la formación docente no es un trabajo fácil, como muchos piensan, sino que existe un gran número de retos, habilidades y tareas que los formadores de docentes requieren visualizar, desarrollar y valorar para mejorar de forma continua.

El enfoque Ruler pretende “desarrollar estrategias constructivas para fomentar el crecimiento personal, alentar y

mantener relaciones positivas, producir un mayor bienestar general y la consecución de objetivos fijados”(Brackett, 2021, p. 176), en este caso, el objetivo es la formación de docentes de manera integral, considerando que la educación socioemocional como un eje que se presenta de manera tácita en todo el plan de estudios.

Dentro del tercer semestre, al comenzar con la implementación de la herramienta Charter, fue necesario explicar varias veces el objetivo de la actividad, la información de los ejes para su valoración, pero, sobre todo, fue complejo que las estudiantes desarrollaran su conciencia social para definir sus prioridades, establecer acuerdos colectivos y proponer acciones concretas que los llevaran a lograr las metas grupales establecidas.

La herramienta Charter, resultó significativa para los estudiantes por su nivel de participación, pero también porque les permitió identificar que las estrategias que se proponen los pueden ayudar a resolver no sólo dificultades académicas o de la clase, sino que se pueden aplicar a cualquier situación o problemática que se presente al interior de grupo, con un enfoque preventivo.

Dentro del desarrollo de la experiencia con el medidor emocional, como docente se llevaban preparadas actividades extrasencasodequelaspianeadas no correspondieran con los resultados del medidor emocional, por ejemplo había días en que tenía preparadas actividades como la exposición o la revisión de un documental, pero la mayoría del grupo se ubicaba dentro del color amarillo u rojo con un alto nivel de energía, era evidente que las actividades no llamarían su atención, sería difícil concentrarse e incluso el clima emocional no sería positivo. Sin embargo, con el paso del tiempo, se descubrió que en ocasiones un simple ajuste a la forma de organización del grupo puede contribuir a la mejora de los aprendizajes y al logro de los propósitos educativos.

En consonancia con lo anterior, se pueden enumerar las siguientes ventajas de la implementación de las primeras dos herramientas utilizadas en el curso de Educación socioemocional:

● Motivación. Las estudiantes asistían y participaban en clase, manifestando una mayor apertura y disposición en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

● Clima emocional. El grupo manifestó una mejora en el clima emocional, caracterizándose por una mayor tolerancia, respeto y empatía.

● Diversificación de estrategias metodológicas de enseñanza. La demanda de los estudiantes y la comprensión del curso, obligó a redefinir los métodos y estrategias de enseñanza, haciendo de la innovación una necesidad.

● Transversalidad. A decir de las estudiantes, el curso de educación socioemocional funciona como el pegamento de todos los cursos que hasta el momento cursaban.

● Potencializar el desarrollo de la autoconciencia y la autoconciencia social: como habilidades que permiten conocer mejor a nuestros estudiantes y a nosotros mismos.

● Intervención contextualizada: que se fundamenta en el reconocimiento no sólo de lo que saben y pueden hacer nuestros alumnos, sino también en lo que sienten y necesitan, atendiendo la formación docente desde una visión más holística.

Estrategias para el desarrollo socioemocional EDS, como se mencionó con antelación, se cursa en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y pertenece al trayecto formación para la enseñanza y el aprendizaje, así que su implementación fue completamente distinta, los objetivos y actividades propuestas demandaron la realización de adecuaciones en dos sentidos:

1. Adecuaciones a partir de los requerimientos sociales y contextuales que han surgido ante la nueva realidad en la que nos colocó el SARS-CoV-2.

2. Adecuaciones al propio modelo docente, reconfigurar la práctica, educar y formar en el marco de la nueva normalidad.

El curso de estrategias para el desarrollo socioemocional, desde su constitución, plantea una ruta metodológica que transita de un posicionamiento teórico en el que se reconocen las diferentes perspectivas que sustentan el desarrollo

En esta experiencia, el trabajo con las estrategias metodológicas de proyectos y aprendizaje en el servicio abrió la coyuntura para elaborar propuestas de intervención cercanas a los estudiantes, buscando ejemplos cercanos que también atendieran las condiciones que la pandemia impuso.

Dentro de la unidad 2, el curso propone que las futuras docentes, definan un posicionamiento en relación a las habilidades o competencias socioemocionales para diseñar un proyecto de evaluación diagnóstica con el grupo de prácticas, en este caso, se decidió implementar la estrategia de aprendizaje por proyectos en la que los estudiantes tendrían que diseñar un diagnóstico de habilidades socioemocionales para aplicar con un niño en edad preescolar (adecuación derivada de la pandemia), debido a que no realizaban prácticas presenciales. En el que se movilizaron y articularon los siguientes elementos:

Saberes sobre el desarrollo social y emocional desde diferentes posturas.

Mente abierta y actitud propositiva en el proceso.

Saberes sobre herramientas, instrumentos y técnicas de investigación

Saberes en torno a la Inteligencia Emocional.

Saberes sobre los posicionamientos en relación a las habilidades socioemocionales.

emocional de los sujetos y la evaluación de las habilidades emocionales (diagnóstico), hasta llegar al diseño de estrategias pertinentes para el nivel preescolar.

Para los formadores, atender lo antes mencionado, conlleva reorientar las formas de enseñanza potenciando procesos de gestión del aprendizaje y de las emociones, puntos centrales para la generación de saberes duraderos, con sentido y significado para los futuros docentes, así como lo afirman Goleman y Lantieri “el éxito académico depende de la capacidad del estudiante para mantener relaciones sociales positivas” (2009, p. 35).

Ilustración 1 Diagnóstico de desarrollo socioemocional.

A la par del desarrollo de lo planificado, se comenzó a trabajar con el meta-momento, herramienta que se caracteriza por su implementación individual o en pequeños grupos debido a que implica la comprensión, punto realmente complejo pues “la habilidad central de la comprensión es la búsqueda del tema subyacente o causa posible que alimenta la emoción” (Brackett, 2021, p. 116).

Uno de los resultados más significativos de este proceso fue descubrir que para implementar el meta-momento, no hay momento; es una herramienta que se puede utilizar en cualquier contexto, cualquier día y a cualquier hora, pues depende de la necesidad de los estudiantes; se prioriza la parte académica, pero apoyar y orientar el descubrimiento de la comprensión

como mecanismo para la gestión de las emociones y la construcción de relaciones sanas, es fundamental para la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias genéricas y profesionales.

El trabajo con el blueprint se limitó a la planificación debido a que no se presentaron circunstancias para realizarlo de manera virtual, recordando que este semestre se trabajó 100% en línea, es una gran área de oportunidad por atender.

De dicha experiencia, se pueden rescatar algunos resultados que se enmarcan como fortalezas:

- **Valoración cognitiva:** se identificó la importancia de la valoración cognitiva en el funcionamiento de la emoción, hacer un alto y reflexionar sobre los orígenes que nos predisponen a la acción.
- **Comunicación:** la apertura a escuchar y a establecer relaciones dialógicas con los otros, con los mismos conocimientos y experiencias, dio la pauta para mejorar el clima emocional.
- **Recursos lingüísticos:** en su discurso académico, las estudiantes comenzaron a ampliar su lenguaje emocional.
- **Atención:** reconocer, comprender, nombrar y expresar las emociones, implícitamente llevó a las estudiantes a mirar con mayor atención la realizar e interpretarla, haciendo de este un tema de investigación para obtener su grado académico.

Sin duda, el trabajo con estos dos cursos tuvo ventajas en múltiples espacios formativos, sin embargo, también puso de manifiesto áreas de oportunidad que es menester atender si se espera apuntalar a una formación docente holística, entre las más relevantes se encuentran las siguientes:

● **Incertidumbre ante la pandemia.** Las condiciones de salud que permearon el desarrollo de la presente experiencia, hicieron de ella un desafío para la intervención en el ámbito socioemocional.

● **Organización de los tiempos.** Hablar de emociones requiere su tiempo, pero también se requiere cubrir con los contenidos propuestos en el curso.

● **Formas de interacción.** Las emociones expresan la parte humana del hombre, y al hacerlo frente a una pantalla, sin contacto directo, sin estar frente a frente, fue muy complejo.

● **Conocimientos superficiales.** En términos de neuroeducación, resultó evidente la necesidad imperante de profundizar en cómo funciona el cerebro y su importancia para comprender procesos básicos como la atención, la memoria, la comprensión, etc.

Conclusiones

La educación socioemocional en la formación de docentes, enmarcada en el Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar, se configura como un pilar fundamental que se manifiesta explícitamente en dos cursos dentro de la malla curricular, pero que atraviesa toda la malla como un hilo conductor que pocos perciben, pero que todos viven de manera tácita en su día a día.

Derivado de las vivencias y experiencias de los dos semestres de trabajo, se reconoce que el formador que asuma la responsabilidad de impartir los cursos de educación y desarrollo socioemocional, requiere tener presentes algunos aspectos fundamentales para el logro de los propósitos y objetivos del curso:

- **Claridad en relación al enfoque del curso.** Cuando existe una comprensión de los planteamientos curriculares y del enfoque, se tiene gran parte del camino avanzado pues constituyen los cimientos sobre los que se edifica la intervención.
- **Estrategias metodológicas contextualizadas.** El diseño que se realiza desde el proceso de planificación debe estar permeado por estrategias metodológicas que respondan a las

características y necesidades de los estudiantes, al contexto de la institución, al currículum establecido y a la naturaleza del curso.

● Conocimientos de neuroeducación. Abordar los contenidos que se proponen en el programa de los cursos es de suma complejidad, el formador necesita contar con marcos de referencia en torno a la neuroeducación, precisa conocer aspectos básicos de las estructuras y funciones cerebrales, así como su relación con la enseñanza y el aprendizaje.

● Romper paradigmas. Involucrarse en el tema de las emociones obliga a transitar a un posicionamiento diferente de lo que es e implica enseñar, aprender y ser docente.

● Desarrollo profesional docente. Las Escuelas Normales tienen delante un camino difícil para

llegar a hacer de esta nueva realidad, una oportunidad; para hacer que el “después de la pandemia” sea mucho mejor que aquello a lo que denominábamos “normalidad”, una noción de desarrollo profesional docente que contemple la dimensión socioemocional, puede ser el eje de las nuevas rutas de acción post-pandemia.

Por otro lado, la experiencia que se comparte es sólo una pequeña fracción del enfoque RULER, en términos de emociones, los docentes tenemos un largo trayecto por recorrer con relación a lo socioemocional. El sentido formativo del uso de las herramientas implementadas permite diversificar las formas de enseñar y posibilita hacer uso del enfoque para romper paradigmas.

Las herramientas aquí presentadas constituyen sólo

una perspectiva de muchas que existen actualmente, es importante reconocer las múltiples posibilidades y modalidades con las que se puede intervenir en educación socioemocional.

La pandemia nos ha enseñado, entre otras cosas, a enseñar y aprender de manera divergente, a construir nuestros propios andamios para enfrentar las condiciones sociales actuales y a tener presente que “se trabaja con emociones, moviendo las emociones”.

Frente al nuevo contexto y la nueva normalidad, las competencias socioemocionales y la innovación del quehacer cotidiano de la docencia se entrelazan para ir constituyendo los nodos de una red que dan sentido y significado a la trayectoria del docente que se espera formar.

Referencias

- Bisquerra Alzina, R., & Bisquerra Prohens, A. (2019). Educación emocional: Propuestas para educadores y familias. Descl??e de Brouwer.
- Brackett, M. A. (2021). Permiso para sentir: Educación emocional para mayores y pequeños con el método ruler.
- Goleman, D. & Lantieri, L. (2009). Inteligencia emocional infantil y juvenil. Plaza Edición.
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). Estrategias para el desarrollo socioemocional. Programa del curso. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). Acuerdo número 14/07/2018 por el que se plantean los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Programa del curso Educación Socioemocional. Tercer Semestre. https://drive.google.com/file/d/17_UbT41ppFGmUCzXVKDD_AyiSTwS8YP0/view
- Torre, S. de la, & Barrios, O. (2012). Estrategias didácticas innovadoras: Recursos para la formación y el cambio.
- Yale Center for Emotional Intelligence. (2020). Yale Center for Emotional Intelligence. <https://www.ycei.org/>

Sección Investigación

El desarrollo socioemocional desde el paradigma de la complejidad

Autor

DR. EDUARDO PÉREZ ARCHUNDIA

Investigador Educativo, Instituto Superior de Ciencias

de la Educación del Estado de México

eperarc@hotmail.com



Resumen

En el presente artículo de revisión se lleva a cabo una disertación sobre la noción de educación socioemocional desde la propuesta de Edgar Morin con respecto a la complejidad humana, mediante la cual se pretende enfatizar el carácter multidimensional del sujeto que vive la experiencia educativa y la interrelación de los procesos racionales, afectivos y sociales. Así, también se persigue analizar el desarrollo socioemocional rebasando el carácter instrumental que se le ha dado al incluirlo en los planes y programas del sistema educativo mexicano. Al final, se propone la ruptura con las perspectivas teóricas tradicionales, desde las cuales se fundamenta una forma particular de concebir lo educativo, por un lado se operan discursos y prácticas homogeneizantes,

sin distinguir la diversidad y el carácter multidimensional del ser, mientras que, por otro, se responsabiliza al sujeto de los resultados del aprendizaje y su proceso formativo a partir de la idea de que la realidad toma forma en la subjetividad del educando. En consecuencia, el ideal de formación integral encuentra en el desarrollo socioemocional una piedra angular para cultivar conjuntamente distintas dimensiones de lo humano y conseguir así lo que representa el crecimiento integral del ser.

Abstract

In this review article, a dissertation is carried out based on Edgar Morin's proposal of human complexity, through which it is intended to emphasize the

multidimensional character of the subject who lives the educational experience and the interrelation of the rational, affective and social processes. Thus, it also seeks to analyze socio-emotional development, beyond its instrumental character by including it in the plans and programs of the Mexican educational system.

At the end, it is proposed the break with the traditional theoretical perspectives, which underpin a particular way of conceiving education, on the one hand, homogenizing discourses and practices are operated, without distinguishing the diversity and multidimensional nature of human being, on the other, the subject is held responsible for the learning outcomes and their formative process based on the idea that reality takes shape in the subjectivity of the learner.

Consequently, the ideal of integral formation finds in socio-emotional development a cornerstone to jointly cultivate different dimensions of the human and achieve what represents the integral growth of the subject.

Descriptores

Desarrollo socioemocional; Complejidad humana; Formación integral.

Keywords

Socio-emotional development; Human complexity; Holistic development.

introducción

La educación superior debe tener como objetivo principal, preparar a los estudiantes para aprender a aprender permanentemente y desarrollar el pensamiento complejo que les permitirá afrontar los retos sociales, tecnológicos y disciplinarios que plantean las sociedades del siglo XXI. La adquisición del conocimiento disciplinario no puede seguir

reducida al desarrollo de habilidades y competencias, es necesario que éste se sitúe en un espacio y tiempo específico, en el que se pondrá a prueba la capacidad del sujeto para resolver problemas o innovar (Romea, 2011). Lo anterior conlleva hacer consciente la complejidad del ser humano: no puede cultivarse

desde alguno de los dos extremos de la dicotomía psicologismo-sociologismo.

De acuerdo con Giddens (1984), desde una perspectiva objetivista, se concibe al sujeto como un actor que simplemente reproduce roles sociales preestablecidos y acata las estructuras sociales



el pensamiento complejo si el educando y el educador no tienen presente la esencia del ser que les acompaña en el aula.

En ese sentido, el quehacer docente corre el riesgo de caer en una dinámica rutinaria en la que no se repara sobre las múltiples dimensiones de lo humano, lo que provoca reducir al estudiante a un ente cosificado, un repositorio de información que se concibe

que enmarcan su actuar, a lo cual llamaremos en este escrito sociologismo.

Desde una perspectiva subjetivista, el sujeto vive una experiencia individual de la realidad, le significa y otorga un sentido sin importar el centro preconstituido de cultura e historia, lo que aquí será denominado psicologismo.

Al respecto, la propuesta de Edgar Morin que más adelante se presenta, pretende rebasar esta dicotomía de la teoría social e integrar la vivencia del actor individual con la existencia de formas de totalidad societaria. De tal forma, se explora la complejidad de lo humano y el papel que ocupan las habilidades socioemocionales como un punto de encuentro entre los afectos, la mente y la sociedad.

Materiales y Métodos

El objetivo del estudio es analizar la noción de educación socioemocional desde la propuesta de complejidad humana de Edgar Morin, superando las perspectivas teóricas tradicionales, en las que se reduce al educando a un actor predeterminado (sociologismo) o se le concibe en plena subjetividad (psicologismo).

El presente escrito sigue el método de todo artículo de revisión, por lo cual, no se requirieron o emplearon materiales. El proceder metodológico consistió en la revisión de artículos científicos y libros que ayudaran a concretar el vínculo teórico entre la propuesta filosófica de Edgar Morin con la noción de habilidades socioemocionales.

Resultados

En este apartado se presentan los referentes teóricos que sustentan la discusión sobre el desarrollo socioemocional desde la perspectiva de la complejidad humana, para lo cual, se organizan los contenidos en dos vertientes, primero se presentará lo que dice Edgar Morin con respecto a qué es lo humano, posteriormente se diserta sobre la categoría de habilidades socioemocionales.

Antes de hablar sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales en el marco de la educación escolarizada, es necesario advertir quién es ese ser al que queremos formar. Hablar sobre el estudiante es señalar un rol social que se desempeña dentro de una institución educativa, sin considerar la esencia del sujeto que se está formando, sin embargo, cambiar la expresión no es

suficiente para ser consciente de las cualidades del educando, lo primero que debe hacerse es comprender lo que entraña lo humano, a partir de lo cual, la formación de ese ser cobrará un sentido diferente.

En ese sentido, Morin (1999) señala que somos seres vivientes, cósmicos y terrestres. Antes que nada, debemos reconocer nuestra muy física y biológica identidad terrenal, ya que nuestra animalidad y humanidad constituyen juntas nuestra condición humana. De tal forma, somos seres biológicos y culturales que unen ambas dimensiones por medio de lo mental, la cultura no podría existir sin un cerebro que la pensara, la hiciera consciente; así nace una primera triada:

Cerebro- Mente- Cultura

La complejidad humana integra la animalidad, el cerebro, en la humanidad, la cultura, y viceversa. Esta integración es complementaria y antagónica, lo que da forma a una segunda triada, en la que no hay jerarquías:

Razón- Afectividad- Impulso

La racionalidad y las emociones están íntimamente interrelacionadas, así como también lo están con los impulsos, a diferencia de lo que se puede pensar del ser humano como un ser primordialmente racional.

Por otra parte, este ser es producto de un proceso reproductivo, lo que conlleva la interacción entre individuos, así se constituye el origen de las sociedades y éstas, a su vez, inciden sobre los individuos por medio de la cultura. La tercera triada, entonces, representa aquello que posibilita la subsistencia de la especie humana y de lo humano, mediante la reproducción biológica y cultural:

Individuo- Sociedad- Especie

Así, el individuo no es el fin supremo, tampoco la sociedad o la especie. Todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las

participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana.

Ahora bien, es importante señalar que la literatura científica distingue tres nociones teóricas: habilidades sociales, emocionales y socioemocionales; las cuales pueden parecer equivalentes o emplearse de manera indistinta si no se hace una lectura profunda sobre las mismas. Por ello, lo primero es diferenciar estos constructos teóricos.

De acuerdo con Castro (2017) las habilidades sociales son los comportamientos interpersonales, ya sean verbales o no verbales, a través de los cuales las personas condicionan y determinan la respuesta de los individuos a los que se dirigen y la capacidad que tienen esas personas para acatar un papel en la sociedad, siendo capaces de cumplir las normas que ésta les impone. En cuanto a las habilidades socioemocionales,

de acuerdo con Brudevold-Iversen et al. (2013), hacen referencia a la autogestión de las emociones con el fin de establecer relaciones positivas con los otros.

Para el final, se deja la noción de habilidades emocionales, la cual presenta una singularidad: no está claramente definida. No obstante, para efectos de este trabajo se retomará la propuesta de Santos (2020), quien entiende las habilidades emocionales como la toma de conciencia sobre la forma en que se responde a los estímulos externos, sin que la respuesta se restrinja a la reacción corporal que conlleva toda experiencia emocional.

Antes de proceder a una integración-distinción de estas tres categorías, es necesario detenerse un poco alrededor de la indefinición que entraña las habilidades emocionales, debido a que si se pasa por alto se pueden

generar imprecisiones teóricas y metodológicas (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Diversos artículos que en el título señalan la categoría habilidades emocionales, en el desarrollo del escrito hablan sobre otros constructos teóricos.

Autores como Peñalva, López-Goñi y Barrientos (2017), Montero (2012), Arrieta et al. (2015), así como Chiappe y Cuesta (2013), en sus documentos se enfocan en la inteligencia emocional; Cardoso-Hernández (2020) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2018) desglosan la categoría de habilidades socioemocionales mas no las emocionales; mientras que Bizquerra y Pérez (2007) y Saarni (2000) prefieren hablar sobre competencias emocionales.

No se entiende esto como un cuestionamiento a la calidad de los escritos, más bien se pretende llamar la atención hacia la complejidad de estas nociones, incluso, puede sumarse a este conjunto la educación emocional, con lo cual se torna aún más enrevesado el escenario teórico.

Al respecto, Fragoso-Luzuriaga (2015) señala que la inteligencia emocional (IE) puede tener o no una separación contundente con respecto a la competencia emocional, pero esto dependerá de la base teórica desde la que se defina a la primera. Si se parte del paradigma cognitivo de la educación, la IE se enfoca en las habilidades específicas de procesamiento de información emocional, con lo cual se marca una diferencia clara con respecto a las competencias.

Por otro lado, Bizquerra y Pérez (2007) señalan que la IE es un constructo hipotético que está en debate en el campo de la psicología debido a que algunos autores consideran inviable su existencia, ya que la noción de inteligencia por sí sola puede abarcar el campo de lo emocional, por lo cual, se decantan por el empleo de las competencias emocionales. Así, la propuesta de estos autores es apostar por la educación emocional para desarrollar las



competencias emocionales, las cuales podrían concebirse como una locución consonante a las habilidades emocionales, sin que esto signifique que no existen diferencias, puesto que las competencias y las habilidades entrañan divergencias conceptuales.

En síntesis, las habilidades sociales enfatizan la capacidad para desenvolverse en una sociedad, las emocionales señalan la facultad de ser consciente de las emociones y las respuestas que éstas detonan, en tanto que, las habilidades socioemocionales resaltan la perspectiva social de las emociones, pues no sólo es importante demostrar autoeficacia al expresar emociones, sino que esto también favorece la posibilidad de establecer mejores relaciones interpersonales.

Las habilidades socioemocionales, además, implican herramientas cognitivas, dado que se demanda el análisis de alternativas de solución y la reinterpretación de estímulos. Esto último ha sido señalado por organismos como la OCDE: “las habilidades socioemocionales se encuentran relacionadas con las cognitivas y debe reconocerse la importancia de su atención desde los contextos escolar, familiar y comunitario” (OECD, 2015: 32).

En este sentido, es fundamental reconocer la importancia de lo emocional en relación con las demás dimensiones: biológica, psicológica y social. Los niños nacen con la capacidad emocional, ciertas áreas del cerebro, como el hipocampo y las amígdalas, juegan un papel importante en la experiencia emocional, así como el neocórtex es la base de las habilidades analíticas, lógicas y estratégicas (Morin, 1999). De tal manera, las emociones tienen un sustrato orgánico y en este punto se encuentran íntimamente ligadas a las operaciones cognitivas.

Asimismo, en el cerebro se procesa una infinidad de estímulos, para lo cual se recurre a los sentidos, significados y normas socialmente establecidas. En consecuencia, un estímulo puede interpretarse como aversivo o atractivo dependiendo parcialmente del contexto sociocultural en el que se desenvuelve el sujeto, a partir de lo cual se pueden experimentar emociones de agrado o desagrado, lo cual tiene continuidad en una serie de conductas de adaptación o afrontamiento y todo ello tendrá como consecuencia una forma particular de vincularse con el otro y su entorno.

Por ende, la formación integral de la que se habla tanto, involucra la complejidad de lo humano. Las habilidades socioemocionales no son un complemento de las habilidades cognitivas, son componentes que deben desarrollarse de forma paralela para que realmente pueda constituirse lo humano. Sirvan la comunicación asertiva y la empatía para ilustrar el carácter multidimensional de lo socioemocional. Una persona asertiva es aquella que se sitúa en una posición no vulnerable dentro de una estructura comunicativa en relación con los demás (Bosque y Zácarés, 2016), de tal forma, la comunicación posibilita el vínculo social (Gunduz, 2017) y lo asertivo proporciona el punto de equilibrio, entre la pasividad y la agresión, que convierte al encuentro con el otro en una experiencia plenamente humana. Por otro lado, la empatía es la capacidad que permite al sujeto identificarse con el otro, comprender su estado emocional y sentir compasión (Bosque y Zácarés, 2016), en seguida, esta habilidad ensalza el carácter social del ser humano y las emociones que guían la forma en que se concibe al otro: la preocupación por lo que ocurra a los demás evita los actos de crueldad.

Discusión y conclusiones

El ser humano es un miembro más del reino animal, su evolución intelectual, tecnológica y social no puede borrar la naturaleza de nuestra especie. No obstante, somos un animal peculiar, diferente al resto de seres vivos que cohabitan este planeta. Nuestro cerebro ha evolucionado al grado de desarrollar capacidades cognitivas que posibilitan el pensamiento abstracto y eso le ha dado forma a lo que se denomina mente. Nuestra existencia individual y social, entonces, se analiza y se cuestiona, no solamente estamos vivos, también se piensa el por qué y para qué de nuestra vida, así como la relevancia o no de la vida en sociedad.

De tal forma, lo humano entraña una complejidad mayor a la de cualquier otra forma de vida terrestre, al menos hasta donde alcanza a comprender nuestro conocimiento actual. El ser humano se piensa y se siente a sí mismo, existe consigo mismo y por medio del otro, es un ser que no abandona sus necesidades orgánicas ni sus instintos, no obstante, no se reduce a eso.

Ese ser complejo es el que vive lo educativo, como docente, estudiante o como cualquier otro miembro de la comunidad escolar. Desafortunadamente, la emergencia sanitaria que llevó al mundo entero al confinamiento social puso en evidencia que la educación olvidó la esencia del ser y de la experiencia formativa.

El docente vierte información hacia los estudiantes y estos replican los datos, los procedimientos y el discurso que van aprehendiendo en las aulas, sin que necesariamente implique aprendizaje o desarrollo de habilidades. La utilización forzada de las nuevas tecnologías para dar continuidad a los procesos escolares, provocó una serie de reflexiones sobre lo que hacemos para educar; se reveló la pasividad del estudiante que solamente escucha al docente, ya sea en clases presenciales o en línea; se manifestó la dificultad para implementar estrategias de aprendizaje activo y la falta de capacidad en los estudiantes para el autoaprendizaje y la autogestión.

Pero, sobre todo, se evidenció la fragilidad emocional de niños,

jóvenes y adultos. Las crisis de ansiedad, estrés, depresión y malestar emocional, en general, fueron una constante durante el periodo de confinamiento social. Los estudiantes podían aprobar sus asignaturas, los docentes eran capaces de dar continuidad a su labor, los directivos lograron gestionar los procesos administrativos y académicos, sin embargo, la dimensión socioemocional quedó fuera de todo esto; más, no fue consecuencia de la pandemia, siempre había sido omitida de los procesos educativos. No obstante, en México, la operación obligada de planes y programas oficiales como el Programa de Educación Socioemocional y Construye-T matizaba la atención hacia las emociones y las relaciones interpersonales.

En este orden de ideas, cobra importancia repensar

los paradigmas educativos, intentando esta vez no olvidar la complejidad de lo humano. Lo educativo debe rebasar el sociologismo que opera discursos y prácticas homogeneizantes, sin distinguir la diversidad y el carácter multidimensional del ser, igualmente el psicologismo que responsabiliza al sujeto de los resultados del aprendizaje y su proceso formativo a partir de la idea de que la realidad toma forma en la subjetividad del educando.

La simple incorporación de una clase sobre habilidades socioemocionales nunca será suficiente para el desarrollo integral del ser humano, el progreso de este tipo de habilidades ocurre alrededor de las experiencias cotidianas, para lo cual se requiere el acompañamiento de alguien que ayude a los más jóvenes a modelar la expresión de sus emociones, a

significar y resignificar lo vivido, a entablar lazos íntimos y cordiales con los otros, a ser consciente de su existencia como un habitante más de la tierra, rompiendo con esto el homocentrismo imperante, así como a reconocer la diversidad humana, hasta lograr la coexistencia en términos de igualdad en un escenario de respeto a las identidades individuales en el que se olviden las diferencias de credo, raza, etnia, clase y cualquier tipo de ismo.

De tal suerte, las habilidades socioemocionales son un punto de encuentro de distintas dimensiones de lo humano, las cuales, al ser cultivadas, favorecen el desarrollo integral de lo que denominamos estudiante, quien es en realidad un ser humano, no sólo un número más en la lista de integrantes de un grupo escolar.

Referencias

- Arrieta, Y., Córdoba, Y., Maestre, L. y Niño, K. (2015). *Habilidades emocionales del docente en su práctica pedagógica* (Tesis de Magister en Educación). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bosque, A. y Zacarés, A. (2016). *Letras para convivir en las escuelas*. Fineo Editorial, S.L. – Educadores somos todos, A.C.
- Brudevold-Iversen, T., Peterson, E. R. y Cartwright, C. (2013). Secondary School student's understanding of the socio-emotional nature of the New Zealand Key Competencies. *Teachers and Curriculum*, 13, 56-63.
- Cardoso-Hernández, I. (2020). *Habilidades emocionales y socioformación*. [Ponencia]. Quinto Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales, Coaching y Talento (CIGETH-2020), Cuernavaca, México.
- Castro, A. (2017). *Bullying blando, bullying duro y ciberbullying: las conductas adictivas y los nuevos consumos culturales*. Homo Sapiens Ediciones.
- Chiappe, A., Cuesta, J. C. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y Educadores*, Vol. 16(3), 503-524.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la Sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores.
- Gunduz, S. (2017). Relationship between social networks adoption and intelligence. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 199-214.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Dower Internacional.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2015). *Skills for social progress: the power of social and emotional skills*. OCDE SkillsStudies. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018). *Habilidades sociales y emocionales. Bienestar, conectividad y éxito*. OECD Publishing.
- Peñalva, A., López-Goñi, J. J. y Barrientos, J. (2017). *Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red*. *Contextos Educativos*, 20, 201-215.
- Romea, C. (2011). Los nuevos paradigmas para los procesos de enseñanza/aprendizaje en la sociedad del conocimiento en E/LE. *Magriberia*, 4, 105-116.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). Jossey-Bass.
- Santos, V. M. (2020). *El cuerpo emocional: una mirada a las emociones en el marco de la antropología física*. [Ponencia]. Quinto Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales, Coaching y Talento (CIGETH-2020), Cuernavaca, México.

Sección Investigación

Educación Socioemocional desde el preescolar, una experiencia de vida

Autor

CINTHYA ALEJANDRA CRUZ TIARDO

LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR POR LA ESCUELA NORMAL DE TECÁMAC Y

MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN POR LA UNIVERSIDAD DE CUAUTITLÁN IZCALLI



Introducción

El presente trabajo tiene como propósito desglosar una experiencia vivida en la práctica educativa de una docente de nivel preescolar, dicha experiencia va de la mano con el área de formación del actual modelo educativo, “socioemocional” por ello, es imprescindible adentrarnos en el tema de la educación socioemocional, para Rafael Bisquerra (2003): “La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales” (p.8). Este autor reconoce también que ésta contribuye al bienestar a partir del desarrollo integral del individuo, por lo que educar las emociones equivale a educar para el bienestar.

Con las palabras anteriores, se puede tener la idea de que la educación socioemocional es un proceso formativo que surge en el

desarrollo y la práctica de la inteligencia emocional y de las habilidades identificadas como competencias emocionales o competencias “básicas”, que si bien tradicionalmente han estado asociadas a los rasgos de personalidad de los individuos, hoy se sabe que gracias a la neuroplasticidad del cerebro, a estímulos positivos, estilos de crianza y ambientes protectores, dichas habilidades son educables o susceptibles de ser desarrolladas.

Todo esto se ve relacionado a las experiencias educativas desde la edad temprana, en preescolar; en este sentido la educación preescolar es una etapa en la que los individuos pueden lograr desarrollar puntos focales para contribuir a la misma sociedad de manera activa e inteligente en un futuro, punto que se desarrolla en la siguiente experiencia de



vida durante la jornada de prácticas profesionales de una alumna del 7mo semestre de la licenciatura en educación preescolar de la escuela normal de Tecámac durante el ciclo escolar 2017-2018.

Método

Una vez comprendiendo que la educación socioemocional es un proceso de enseñanza de las habilidades emocionales mediante el acompañamiento y perfeccionamiento de las mismas, la siguiente experiencia se remonta al grupo de 2do "A", un grupo de preescolar de una comunidad urbana, dentro de una zona del Estado de México en el país de México, esta colonia conocida como 5 de mayo, está a las orillas de la autopista de una al estado con la ciudad de México, por lo tanto una zona de vasta población, donde los padres de familia tienden a trabajar de manera constante para lograr un mejor nivel de vida.

En este salón de 27 alumnos, la maestra titular "x", es quien apoya a la docente en formación "y" quien realiza sus prácticas profesionales del último semestre del ciclo escolar, un día cuando han ido por los alumnos y solo se encuentran ellas en el salón, la maestra "x", le plantea a la docente "Y" que es tiempo de que realice una actividad guiada con padres o madres e hijos, le cuestiona si tiene alguna idea, la docente "y" responde qué pueden hacer una matrogimnasia en la cual las actividades sean divertidas y que puedan establecer vínculos de conexión, a lo que la maestra "x" responde que está de acuerdo pero también le recuerda que toda actividad tiene un inicio, un desarrollo y un cierre, entre ambas se ponen de acuerdo sobre el desarrollo y el inicio pero les hace falta un cierre, la maestra "x" recuerda que el momento del cierre es clave para la conexión entre padres e hijos pues el propósito de la actividad es tener un momento de conexión y de

convivencia, por ello toman la decisión de cerrar dicha actividad con la lectura y vivencia del cuento "Pedro es una pizza" por William Steig.

Resultados

El día de la actividad todo se llevó según lo acordado, la mayoría de quienes asistieron fueron madres de familia, muchas de ellas pidieron el día a su trabajo para asistir a la actividad de la escuela.

Para el momento del cierre de esta misma, a la docente "y" le fue agradable liderar la actividad, en cada una de las acciones que contemplaba el libro era muy grato ver la experiencia, la relación e interacción de amor, confianza y esplendor de los hijos a las mamás y viceversa, fue como ver el proceso del Libemor (cuento del autor Milton Ericsson de la Psicología del espíritu), ver la construcción de una capa mágica que teje la madre a su hijo y con la cual les confiere un enorme poder, el poder de amar, se pudo comprender que cada vez que los hijos son amados por sus padres pueden lograr ser personas libres, amadas y profundamente felices.

De esta manera se vio reflejada la reciprocidad de la capacidad de amar, comprendiendo también que el aprendizaje social y emocional tiene un enfoque preventivo e incluye un conjunto de habilidades distintas a las cognitivas; es un proceso mediante el cual niños y adultos adquieran habilidades necesarias para reconocer y regular sus emociones, educar los sentimientos, porque durante un momento vivenciamos la paz, la libertad de disfrutarse, mostrar interés y preocupación por los demás, desarrollar relaciones sanas, tomar decisiones responsablemente y manejar desafíos de manera constructiva.

En ese momento la docente "y" comprendió que favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales tanto en estudiantes como en los docentes, en un proceso horizontal de alfabetización emocional que mejora la interacción maestro-alumno, alumno-padre y parent-maestro; dada la influencia que tienen las actuaciones del profesorado y las relaciones interpersonales en el aula en el desarrollo emocional y social de los

alumnos.

DISCUSIÓN

Se concluye que esta parte socioemocional debe ser fortalecida y educable en los docentes en formación, debido a que las muestras fortalecidas emocionalmente podrán guiar alumnos que serán adultos felices e inteligentes emocionalmente, los cuales puedan insertarse en una sociedad a la que aporten, recordamos que no podemos dar lo que no tenemos.

En el caso particular de México, la educación socioemocional se incluyó de manera explícita en el currículo de la educación obligatoria en los niveles de preescolar, primaria y secundaria en 2017, para articularse con el

nivel de bachillerato que la venía desarrollando con anterioridad a través del programa ConstruyeT; desde su implementación en las aulas la autora pudo apreciar por una parte, la resistencia y preocupación de los docentes por tener que abordar estos contenidos sin recibir capacitación oportuna y suficiente, y por otra parte, el enfoque totalmente instrumental y de autorregulación que se le dio, sin articularla a la ética, el desarrollo de valores y la reflexión axiológica, que en el currículo ocupan otras asignaturas en la propuesta curricular del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, 2017; a lo largo del ciclo escolar y a través del desarrollo de diversos talleres sobre el tema, la autora

pudo constatar lo anterior a través de los testimonios e intercambio de experiencias de los propios docentes, un asunto preocupante porque como lo advierte Penalva (2009):

(...) la gran mayoría de los estudios sobre educación emocional –que se presenta como complementario al cognitivismo de la teoría constructivista– es eminentemente psicológico (...) la enseñanza no puede reducirse al conocimiento de los mecanismos psicológicos –estructuras– para el procesamiento de información y para el desarrollo emocional (...). Reducirla a este nivel (...) no ofrece nada nuevo, sino que reproduce los valores de la sociedad en curso.

Referencias

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, núm. 10, pp. 61-82. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Casassus, J. (2007). La educación del ser emocional. 2^a. Ed. Santiago de Chile: Indigo/Cuarto propio.
- Goleman, D. & Senge, P. (2016). Triple Focus. Un nuevo acercamiento a la educación. Trad. Joan Soler Chic. Barcelona: E

Sección Pedagógica

La influencia de la tecnología en los procesos de enseñanza - aprendizaje en la básica primaria

Autores

Leidy Viviana Gutiérrez Ocampo

Omaira Buitrago Molano

Diana Paola Linares Velásquez

Normalistas superiores de la I.E. Escuela Normal Superior de La Presentación.



Resumen

El proyecto: La influencia de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la básica primaria, tiene como objetivo, diseñar juegos educativos a través de la aplicación informática para docentes Ardora, para trabajar procesos matemáticos relacionados con el pensamiento numérico con los

estudiantes del grado tercero B de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de la Presentación, en adelante ENSP para lograr un mejor rendimiento académico en el área, pues a través de la observación, se evidenciaron falencias en los procesos matemáticos de este grado. El enfoque del proyecto es mixto ya que este integra ambas metodologías permitiendo analizar la información de una manera más detallada y clara.

La metodología que se abordará en el presente proyecto es de tipo explicativo y secuencial ya que intenta descubrir las causas de los sucesos o fenómenos que se estudian, partiendo de unas dificultades particulares que se presentan en el grupo de estudio relacionadas con las matemáticas.

La recolección de información del presente proyecto se realizará a través de encuestas, entrevistas al personal docente y padres de familia para conocer de primera mano las dificultades y problemas que tienen los estudiantes al abordar el área de las matemáticas.

El diseño metodológico presente en esta investigación pretende dar solución a la problemática presentada en el área de las matemáticas, por medio de la creación de programas digitales que permitan una interacción entre el estudiante y el programa y así se verificará y se dará una secuencia de eventos que permitan mayor utilidad de dicho programa y la comprensión de los temas en el área trabajada.

Palabras clave

Matemáticas, Tecnología, Estrategias, Enseñanza, Aprendizaje, Estudiantes, Ardora, Programa Digital, Software

Abstract

The project: The influence of technology in the teaching-learning processes in elementary school, aims to design educational games through the computer application for teachers of the Ardora website, to work on mathematical processes related to numerical thinking.

with the students of the third grade B of the Educational Institution E. Escuela Normal Superior de La Presentación to achieve better academic performance in

the area, because through the investigation This project arises from the observation, where shortcomings were evidenced in the in this grade in terms of mathematical processes of this grade. The focus of the project is mixed since it integrates both approved methodologies that allows us to analyze the information in a more detailed and clear way.

The methodology that will be addressed in this project is of an explanatory and sequential type since it tries to discover the causes of the events or phenomena that are studied, based on



some particular difficulties that arise in the study group related to mathematics. in the study of mathematics especially in the third grade of primary school.

The collection of information for this project is carried out through surveys, interviews with teaching staff and parents to learn first-hand about the difficulties and problems that students have when addressing the area of mathematics.

The methodological design present in this research aims to provide a solution to the problems presented in the area of mathematics, through the creation of digital programs that allow more interaction between the student and the program and thus a sequence of tests will be verified and given. events that allow greater utility of said program and the understanding of the issues in the area worked.

Keywords

Mathematics, Technology, Strategies, Teaching, Learning, Students, Ardora, Digital Program, Software.



Introducción I

La importancia de este estudio radica en que debe ser desde temprana edad para obtener un adecuado aprendizaje, sin que en el futuro se vean afectados los procesos generales del ser humano. Para algunas personas en especial estudiantes de primaria y secundaria el área de

matemáticas es vista como algo difícil e imposible de aprender. Esto es una problemática que se ha venido dando años atrás ya que los estudiantes quedan con unas deficientes bases matemáticas influyendo negativamente a lo largo de su proceso educativo.

El estudio de las matemáticas en la primaria debe ser un proceso ampliamente desarrollado

dándole la importancia que se merece; los docentes que orientan esta área deben estar altamente calificados y preparados utilizando metodologías diferentes a los métodos tradicionales.

Se puede decir que en la sociedad en la que vivimos es una sociedad altamente digitalizada siendo la tecnología informática una herramienta fundamental en la educación y en la enseñanza de áreas como las matemáticas.

La tecnología es una de las herramientas más útiles de las últimas décadas, ya que permiten la comunicación, educación, análisis y recolección de datos necesarios para estar informados sobre los últimos avances a través de los tiempos. Ha sido fundamental en la enseñanza de las matemáticas, ya



que permite un control más exacto y organizado de los datos, estas han sido un recurso para potenciar el aprendizaje desde los estudiantes más pequeños hasta el trabajo mismo que estos jóvenes desarrollaran en el futuro que les espera.

Es necesario conocer y aplicar el uso de las tecnologías, correctamente sin alterar o afectar la vida y la salud de las personas. Permitiendo la difusión masiva no solo de información sino que sea de utilidad en la toma de decisiones, conocimientos, habilidades que favorecen el correcto aprendizaje tanto del educando como del docente; estas herramientas que nos ofrece la tecnología, ayudan a que los estudiantes tengan otras oportunidades para el crecimiento educativo ya que pueden ajustarse al ritmo, fortalecimiento y necesidades especiales de los niños.



Desarrollo pedagógico

En este proyecto de investigación se realizaron las indagaciones necesarias para conocer más de los estudiantes y sus preguntas, se utilizó la mayor cantidad posible de recursos para tener un acercamiento, ser un apoyo para ellos y ayudarlos a resolver dudas que surgieron a medida que transcurrió su proceso de aprendizaje.

Se ejecutó un trabajo con los niños donde se observaron sus diversas competencias en la indagación; el niño por naturaleza es un filósofo, ya que tiene la capacidad de asombro hacia todo lo que lo rodea, y se interesa por la causa y efecto de las cosas;

también su filosofía radica en la forma de aprender y conocer lo que sucede en su entorno, por medio de preguntas e interrogatorios dirigidos a aquellos que sí tienen un mayor conocimiento y más experiencia.

De esta manera, este proyecto permitió obtener un conocimiento diferente de la filosofía de los niños y su capacidad de cuestionamiento; y así, formar nuevas ideas de enseñanza para afianzar o reforzar conocimientos empíricos de lo poco que conoce, además se fortalecieron las diferentes capacidades de indagación de los niños, ya que por muy poco curiosos que sean, tienen sus dudas; las cuales se pueden investigar y resolver por medio de las preguntas que les surgen a ellos.

Método

Se realizó el trabajo desde el método mixto, llegamos a la conclusión que ninguno integraba la información total necesaria para agrupar. Dado lo anterior se optó por el método mixto ya que este integra ambas metodologías que nos permita analizar la información de una manera más detallada y clara.

Esta investigación es bastante amplia y se vale de diferentes variables para responder a este proceso, se ha incluido a la población del grado 3B de la ENSP como medio de estudio dentro de la solución o respuesta a esa necesidad.

Partiendo como lo manifiesta Hernández (2014) "la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolos y tratando de minimizar sus debilidades potenciales (pág. 565). En este sentido se hará análisis de algunos procesos matemáticos en los estudiantes del grado anteriormente mencionado. Así mismo se incorporarán estrategias lúdicas y pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Participantes

Estudiantes del grado 3B de la ENSP en edades entre 8 y 9 años. Se ha decidido integrar el grupo en general ya que esto nos permitirá una mayor recolección de datos que apuntan a descubrir la problemática generada en las aulas de clase.

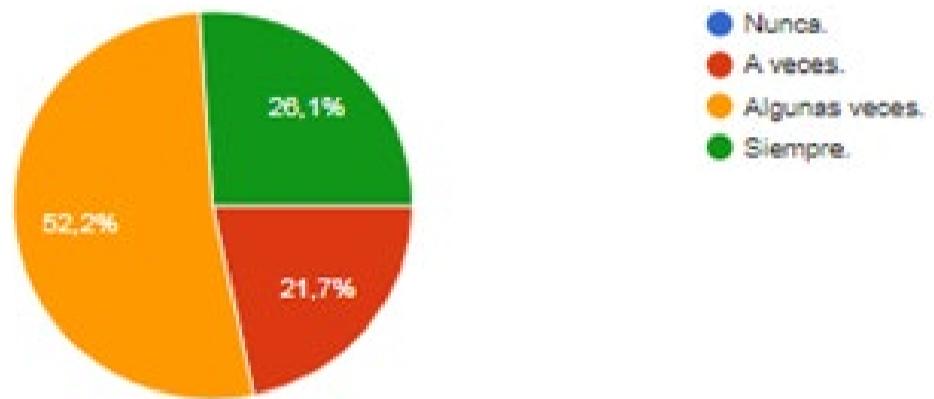
Diseño

La metodología establecida en el trabajo es de tipo explicativo y secuencial ya que intenta descubrir las causas de los sucesos o fenómenos que se estudian, partiendo de unas dificultades particulares que se presentan en el estudio de las matemáticas en el grado 3B de la ENSP

La gráfica circular muestra el área de educación física con un porcentaje de 26%, esto quiere decir que es una de las áreas que más les llama la atención a los estudiantes, seguida de matemáticas con un porcentaje de 21%.

Pregunta 2: ¿El docente le da la oportunidad de participar en clase de matemática?

- a- Nunca.
- b- A veces.
- c- Algunas veces.



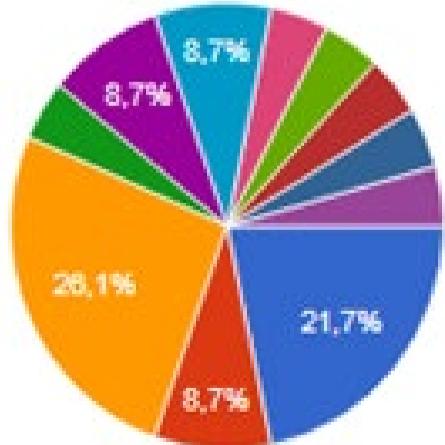
Resultados

Instrumento de caracterización

Se realizó una encuesta a los estudiantes para conocer algunos de sus intereses frente a las áreas de conocimiento, sus expectativas frente a las metodologías de enseñanza y a su capacidad de entendimiento en clase de matemáticas.

Pregunta 1: De las siguientes áreas ¿cuáles son de su mayor interés?

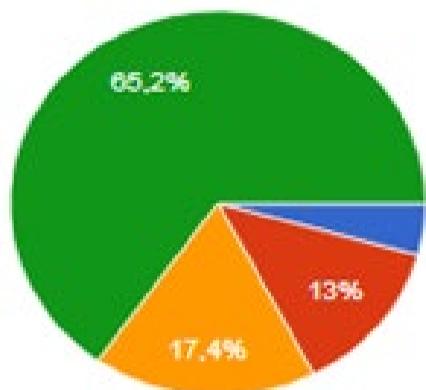
- a- Matemáticas.
- b- Ciencias naturales.
- c- Educación física.
- d- Informática.
- e- Otra.



- Matemáticas.
- Ciencias Naturales.
- Educación física.
- Informática
- Todas las anteriores.
- Educación física, Informática
- todas las anteriores
- Matemática, informática y educación f...

Pregunta 3: ¿El docente lo corrige de buena manera?

- a- Nunca.
- b- A veces.
- c- Algunas veces.
- d- Siempre.

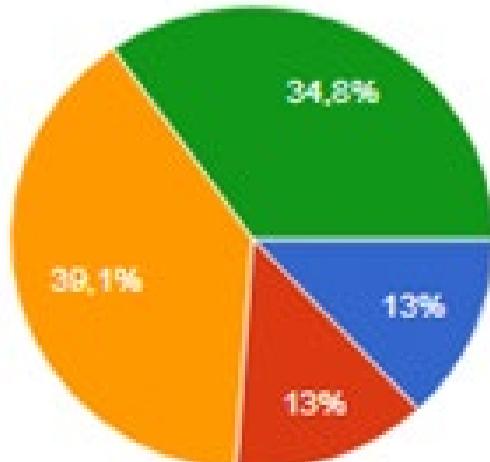


El 65% de los estudiantes respondieron afirmativamente; a modo de conclusión, podemos decir que la docente a cargo del área de matemáticas corrige a los niños de la mejor manera.

Pregunta 4: ¿Le gusta participar en clase cuando pretende resolver dudas acerca de un tema matemático?

- a- Nunca.
- b- A veces.
- c- Algunas veces.
- d- Siempre.

En el diagrama circular se puede observar que el porcentaje mayor de niños si les gusta participar en clase y pedir explicaciones en temas específicos; sin embargo, podemos ver que a otro porcentaje no les gusta o lo hacen poco; a modo de conclusión podemos deducir que no lo hacen por diferentes motivos tales como: pena, timidez, miedo a burlas.

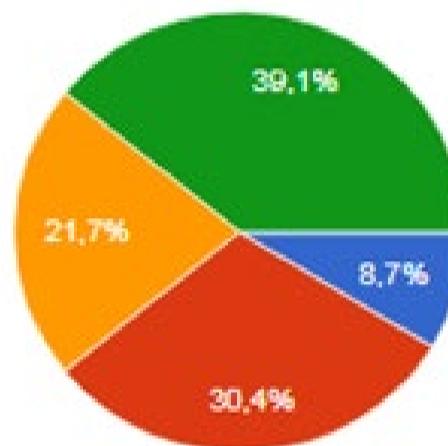


Pregunta 5 ¿Pide ayuda al docente cuando no entiende los problemas matemáticos planteados en la clase?

- a- Nunca
- b- A veces
- c- Algunas veces
- d- Siempre



Se puede evidenciar en el diagrama que el 39% de los estudiantes piden explicación a su docente en algún tema que no entienden solo algunas veces, con el mayor porcentaje podemos concluir que los niños quedan con vacíos en los procesos matemáticos, lo cual retraza un poco el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Pregunta 6: ¿Qué le gustaría que implementaran en la clase de matemáticas? y ¿por qué?

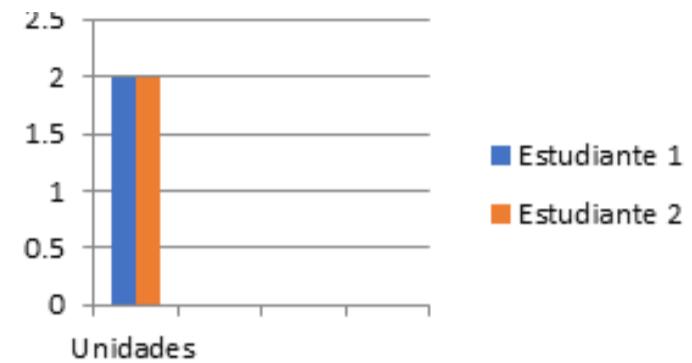
El mayor número de estudiantes coincidieron en sus respuestas en cuanto a la implementación de los recursos tecnológicos, siendo estos de gran ayuda en el proceso de enseñanza; se puede evidenciar que son de agrado para los niños.

Instrumentos de desarrollo

Se aplicó las diferentes actividades del programa informático en la web para docentes, Ardora, tomando una muestra de 11 estudiantes. Cada estudiante realizó una actividad diferente.

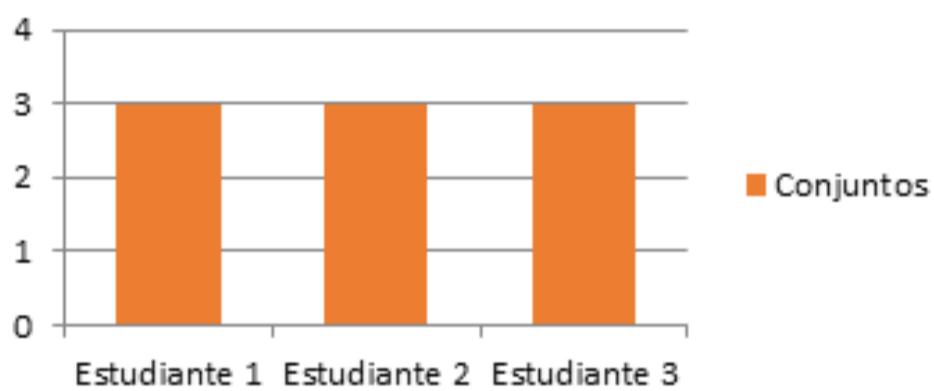
Las actividades trabajadas en Ardora se crearon con base en los Derechos Básicos de Aprendizajes (DBA) y los temas abordados fueron: diagramas de barras, conjuntos, fraccionarios, unidades de medida y resolución de problemas.

Un estudiante realizó el ejercicio, el cual constaba de 12 ítems para completar; este fue desarrollado satisfactoriamente. La actividad daba una puntuación de 12 puntos y en la gráfica se puede observar que la puntuación de la estudiante coincide con el total de los puntos.



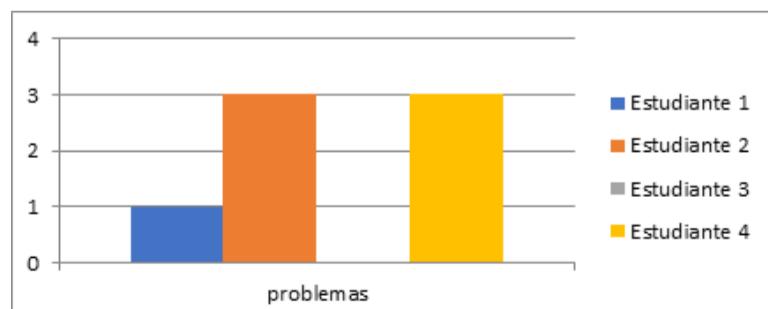
Tres estudiantes realizaron el ejercicio. En la gráfica se puede observar que de los tres ejercicios que desarrollaron, el total de estudiantes lo hicieron correctamente.

Conjuntos



De la muestra escogida, un estudiante realizó el ejercicio relacionado a los fraccionarios; el ejercicio consistía en armar un rompecabezas el cual tenía un fraccionario que debía interpretar. El ejercicio fue desarrollado correctamente.

Cuatro estudiantes realizaron el ejercicio, dos de ellos lo hicieron correctamente; los otros dos estudiantes recibieron apoyo de los compañeros y las maestras en formación, evidenciando así el bajo nivel en la resolución de problemas. La actividad daba una puntuación de tres puntos.



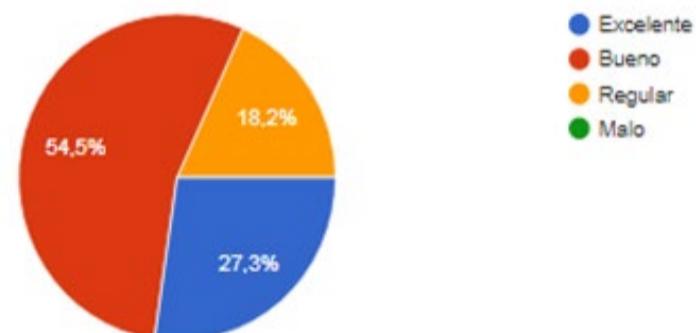
Dos estudiantes realizaron el ejercicio, este constaba de tres actividades de las cuales se obtenía una puntuación de tres; en la gráfica podemos observar que ambos estudiantes tuvieron una puntuación de dos, se puede concluir que ambos fallaron en una actividad.

Instrumentos de evaluación

Evaluar el aporte de la tecnología en el proceso enseñanza-aprendizaje de los procesos matemáticos.

Para dar respuesta al objetivo tres se aplicó una encuesta a 11 estudiantes y a la docente a cargo del área de matemáticas con el fin de conocer la experiencia con los juegos interactivos a través de la web Ardora.

Pregunta 1 Cómo le pareció la experiencia de trabajar con la



aplicación Ardora? ¿Por qué?:

El 54% de los estudiantes respondieron que la experiencia con la aplicación fue buena, un 27% respondió que fue excelente, el 18% respondió regular y ningún estudiante respondió que la experiencia al trabajar con la aplicación fue mala.

Pregunta 2: ¿Las actividades en la aplicación fueron correctamente claras a la hora de realizarlas?

el 100% de los estudiantes respondieron satisfactoriamente en cuanto a la claridad de los temas en la aplicación, se puede deducir que la comprensión de los estudiantes mejoró al usar herramientas tecnológicas.



● Si
● No

Algunas respuestas de los niños fueron:

Muestra: Entrevista Semiestructurada a estudiantes. Subcategoría: Operaciones y problemas matemáticos y DBA.
Menciona dos aspectos que te han llamado la atención de la aplicación.

Respuesta:

Con la aplicación de los ejercicios a través de la web Ardora con los estudiantes se detectó un mejor nivel de desempeño en el componente de matemáticas, esto se dio a raíz de los diferentes ejercicios realizados

utilizando herramientas tecnológicas. Entonces el bajo rendimiento académico en el área de las matemáticas se puede contrarrestar a partir de diferentes estrategias que capten la atención y el interés en la clase.

Palabras clave:

Fácil entendimiento.

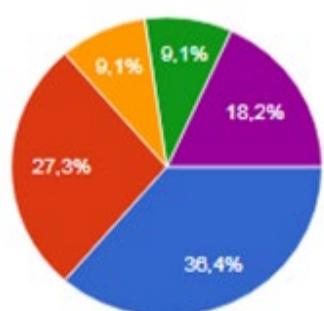
Mejor comprensión de la actividad utilizando el computador.

Ejercicios llamativos.

Uso de las TIC

Pregunta 3: ¿Cuál fue la actividad que más te llamó la atención? ¿Por qué?

el 36% de los estudiantes respondieron que la actividad que más les llamó la atención fue la resolución de problemas; si se hace una comparación con el taller nos podemos dar cuenta que la resolución de problemas fue la actividad que más les costó a los



Discusión y conclusiones

Se evidencia que a los estudiantes les cuesta realizar las actividades matemáticas que se plantean ya que tiene falencias en el proceso lecto-escritor, sin embargo, en el transcurso de la actividad los estudiantes mostraron una buena disposición.

En cuanto al aspecto matemático, se observa que los estudiantes presentan vacíos y dificultades en la interpretación y resolución de problemas matemáticos y en la comprensión de operaciones básicas, estas dificultades se presentan por diferentes circunstancias entre las cuales están: familias disfuncionales, familias flotantes, falta de acompañamiento familiar, falta de motivación y de interés académico.

Con el desarrollo de las actividades creadas en Ardora podemos concluir que los recursos tecnológicos ayudan a fortalecer competencias, en este caso competencias matemáticas en cuanto al pensamiento numérico, los estudiantes tuvieron disposición y motivación lo cual es fundamental para el desarrollo de cualquier actividad. Con esto se demuestra que con el uso adecuado de las herramientas tecnológicas podemos alcanzar los logros propuestos.

Al evaluar a cada uno de los estudiantes las respuestas fueron muy satisfactorias ya que el 54,5% de los estudiantes coincidieron en que las actividades fueron buenas y el 27% dicen que las actividades fueron excelentes, lo cual demuestra que las actividades realizadas en la aplicación Ardora fueron satisfactoriamente aceptadas por los niños y esto los motivó a realizar correctamente las actividades planteadas.

estudiantes.

Pregunta 4: ¿Cuál fue la actividad que más se te dificultó? ¿Por qué?

Solo un estudiante expresó que no le gustó la actividad, el resto de los estudiantes respondieron satisfactoriamente.

Se recomienda acercar más a los estudiantes hacia herramientas tecnológicas para fortalecer competencias y habilidades en ellos, por ello es necesario que los docentes innoven en su quehacer

pedagógico e investiguen de qué manera pueden mejorar y fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje. A nivel institucional se deben fomentar más actividades tecnológicas de manera que se

incentive su buen uso y se le dé la importancia necesaria a cada uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje.



Referencias

- Araújo, O. Z. (2012). STAY HUNGRY STAY FOOLISH. Obtenido de <https://stayhungrystayfoolish.es/la-historia-de-la-pregunta/>
- Bateman, W. (2000). Alumnos Curiosos. Barcelona: gedisa.
- Brubacher, j. w. (s.f.).
- Chauta, J. A. (01 de julio de 2020). nodos y nudos. Obtenido de nodos y nudos: Javeriana <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/10560>
- cognifit. (4 de junio de 2018). cognifit slaud, cerebro y neurociencia. Obtenido de cognifit slaud, cerebro y neurociencia: <https://blog.cognifit.com/es/metodo-montessori/>
- Echeverri, C. A. (12 de 08 de 2020). La reglita del Ministerio de Educación Nacional: las pruebas Saber Pro. pág. 01. ensayo sobre la importancia de las preguntas. (s.f.). Obtenido de ensayo sobre la importancia de las preguntas : <https://es.calameo.com/read/001612592fef1bcad3a04>
- Garcia, J. C. (1995). La construcción del pensamiento aditivo. Hojas pedagógicas, lo numerico, 1-8.
- Gómez, J. (29 de Junio de 2016). El arte de conversar: preguntas inteligentes o poderosas. Obtenido de el arte de conversar: preguntas inteligentes o poderosas: <https://www.cerem.es/blog/el-arte-de-conversar-preguntas-inteligentes-o-poderosas>
- Jhon W. Brubacher, C. W. (2000). Cmo ser un docente reflexivo. Barcelona: gedisa.
- Ríos, C. G. (2019). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. Cuadernos de Investigación Educativa.
- Ruiz, A. M. (2007). La pregunta: una herramienta para la lectura activa. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ruiz, A. M. (2007). La pregunta: una herramienta para lectura activa. Medellín : Universidad de Antioquia.
- Sampieri, R. H. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Holl Education.

Sección Pedagógica

La pregunta como herramienta pedagógica

Autores

Estefanía Franco Delgado

Laura Ximena Maya López

Angie Paola Ortiz Cardona

Normalistas superiores de la I.E. Escuela Normal Superior de La Presentación.

Resumen

El presente proyecto tiene como fin analizar la pregunta como una herramienta pedagógica que potencializa la capacidad de asombro y el aprendizaje de los niños de grado segundo B de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de La Presentación (ENSP), sede Santa Imelda.

Para este estudio se tuvo en cuenta una serie de referentes que se toman como antecedentes investigativos los cuales brindarán información importante a este trabajo, de igual forma se analiza un marco teórico que pone en discusión la pregunta como herramienta pedagógica. El proyecto cuenta con un diseño cualitativo y un enfoque fenomenológico, permitiendo analizar la información obtenida de los estudiantes frente a las actividades desarrolladas en relación con la curiosidad y la capacidad de asombro.



Palabras clave

Capacidad de asombro, Curiosidad, Preguntas, Pedagogía, Estrategias Didácticas, Herramientas pedagógicas, Aprendizaje.

Abstract

The purpose of this project is to analyze the question as a pedagogical tool that enhances the capacity for wonder and learning of second grade B children of the I.E. Escuela Normal Superior de La Presentación (ENSP). For this study, a series of references were taken into account that are taken as investigative background which will provide important information to this work, in the same way a theoretical framework is analyzed that puts the question as a pedagogical tool into discussion. The project has a qualitative design and a phenomenological approach which allows analyzing the information obtained from the children against the activities developed in relation to curiosity and the capacity for wonder.

Keywords

Ability to be amazed, Curiosity, Questions, Pedagogy, Didactic strategies, Pedagogical tools, Learning..

Introducción

“La pregunta como herramienta pedagógica” fue el nombre escogido para el proyecto de investigación que será aplicado en los niños de grado 2B, de la ENSP. Se realizará con el fin de aprender más de los estudiantes, de sus comportamientos y sus habilidades de aprendizaje y pensamiento, así como el avance en su proceso de crecimiento académico y las diferentes capacidades que desarrolla a medida que va explorando su ambiente y sus alrededores e interactuando con sus más cercanos.

La pregunta puede ser una gran herramienta o mediador para entender la perspectiva de los infantes respecto al mundo o su habilidad para formular tantas interacciones ante lo desconocido; por ese medio se podrá dar temas o conceptos más claros o puntuales según sus interrogantes.

Este tema es realmente amplio, productivo y funcional, pues nos podemos basar en diversos aspectos que se presentan en los niños. Lo que se menciona anteriormente se puede ver de manera clara cuando ellos hacen preguntas, las cuales son pertinentes según la diferencia de edad o los temas de interés. Pues son muy curiosos y les gusta indagar, entre más

se les de la respuesta a algo, más querrán saber del tema. Sin embargo, aunque hay muchos caminos que se podrían tomar, en lo que a este tema se trata. La intención principal de este proyecto es enfocarse únicamente en la pregunta como una estrategia educativa. Desde esta perspectiva, ¿Cómo usar la pregunta como una herramienta pedagógica que potencialice el aprendizaje de los estudiantes?

Desarrollo pedagógico



En este proyecto se realizaron las investigaciones necesarias para conocer más de los estudiantes y sus preguntas, utilizamos la mayor cantidad posible de recursos para tener un acercamiento, ser un apoyo para ellos y ayudarlos a resolver dudas que surgieron a medida que transcurrió su proceso de aprendizaje.

Se ejecutó un trabajo con los niños donde se observaron sus diversas competencias en la indagación; el niño por naturaleza es un filósofo, ya que tiene la capacidad de asombro hacia todo lo que lo rodea, y se interesa por la causa y efecto de las cosas; también su filosofía radica en la forma de aprender y conocer lo que sucede en su entorno, por medio de preguntas e interrogatorios dirigidos a aquellos que sí tienen un mayor conocimiento y más experiencia. De esta manera, este proyecto permitió obtener un conocimiento diferente de la filosofía de los niños, ya que una de las características de los filósofos es la capacidad de cuestionamiento; y así, formar nuevas ideas de enseñanza para afianzar o reforzar sus conocimientos empíricos de lo poco que conoce, además se fortalecieron las diferentes capacidades de indagación de los niños, ya que, por su capacidad de asombro, tienen sus dudas; las cuales se pueden investigar y resolver por medio de las preguntas que les surgen a ellos.

Método

Este trabajo se abordará a través de un enfoque cualitativo, ya que “se utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas

de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación". (Sampieri, 2014), es así como a partir de esta metodología y con la recolección de la información, se buscará responder al problema planteado.

El diseño fenomenológico enfoca en la conexión de eventos, problemáticas y en el planteamiento de soluciones a partir de sus características o de su origen, por ello a partir de los resultados obtenidos con los niños del grado 2B de la ENSP se realizará el análisis pertinente a través de matrices categoriales que brindarán la información necesaria para dar respuesta a la problemática.

Participantes

Este trabajo se realizará con los estudiantes del grado segundo 2B de la ENSP. Este grupo de estudiantes se encuentra comprendido entre las edades de 7 a 8 años, conformado por (22) estudiantes, (13) niños y (9) niñas. Se decidió realizar dicha investigación en esta población, pues la capacidad de asombro aún se encuentra intacta facilitando las actividades que se van a realizar durante la investigación.

Para la realización del proyecto y aplicación de las pruebas se tomaron como muestra 13 estudiantes del grado 2B, pues este número de niños nos permite dar una respuesta concreta a los resultados que venimos buscando por medio de este proyecto.

Diseño

A partir del diseño cualitativo se abordará a través de un enfoque fenomenológico, el cual busca dar respuesta al problema a partir de la información obtenida. Sampieri (2014) plantea que "los diseños fenomenológicos tienen como propósito principal explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias".

Resultados

Se realizó una entrevista a la docente titular del grupo, ya que convive más

tiempo con los estudiantes y tiene un conocimiento más preciso de su comportamiento y sus preguntas más frecuentes, el resultado de esta entrevista evidencia que los estudiantes no les da pena hacer preguntas, que son muy abiertos al conocimiento, y afirma que los niños son pequeños filósofos ya que "hacen preguntas sin miedo y quieren saberlo todo y son pequeños pensadores", ella se asegura que cuando un estudiante le hace una pregunta y no está segura de su respuesta prefiere investigar y estar segura de aquello que se le preguntó.

También nos cuenta que algunas de las preguntas que los estudiantes les hacen le ha servido para profundizar un tema que desea enseñar.

La docente considera que: "las preguntas en los niños son importantes porque ellos quieren saber y aprender todo".

Muestra. Estudiantes. Técnica personalizada. Subcategoría encuesta realizada a docente titular del grupo.

CATEGORIA	DEFINICIONES
La pregunta como herramienta pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Se mostró colaborativa y receptiva a las preguntas. • Gusto por su profesión. • Interés en resolver las dudas e inquietudes de los estudiantes. • Abierta a buscar estrategias de mejora para sus clases .

Tabla 1: Matriz cualitativa de la encuesta a la docente

Fuente: elaboración propia.

les responden con un "sí", "no" o un simple "no sé" no se sienten a gusto ya que ellos buscan solucionar sus dudas y despertar su curiosidad, algunos en su mayoría se consideran niños muy curiosos, cuando no saben la respuesta de una pregunta y nadie les da respuesta utilizan el celular, le preguntan a sus padres o docentes, buscan en libros o algunos de ellos deducen la respuesta.

Todos consideran que su docente es una fuente confiable de información y pueden hacerle cualquier pregunta, ya que ella buscará la manera de darles respuestas claras y verdaderas.

A ellos les agrada todo aquello que les genere curiosidad, que los sorprenda y los lleve a querer saber más del tema o seguir haciendo preguntas.

Por medio de esta actividad pudimos evidenciar las preguntas que son más frecuentes en los niños, tales como, ¿por qué el sol es amarillo?, ¿por qué

nieva?, ¿cómo se hacen los juguetes electrónicos?, ¿cómo se sostienen los aviones en el cielo?, ¿por qué las nubes son blancas?, y de las cuales todavía no han tenido respuesta a ellas.

Muestra. Estudiantes. Técnica preguntas directas. Subcategoría entrevista con múltiples preguntas

CATEGORIA	DEFINICIONES
La pregunta como herramienta pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Se mostraron empáticos para responder las preguntas. • Respondían con la verdad. • Se sintieron un poco intimidados ante las preguntas realizadas. • Se realizó la actividad lo más amena posible.

Tabla 2: Matriz cualitativa de la encuesta a los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Se aplicó una encuesta a los estudiantes del grado 2B con el fin de obtener información y comprender la forma de ver el mundo desde la perspectiva de los niños, se pudo observar que a ellos no les da pena hacer preguntas si sienten duda o curiosidad por algo, cuando no les dan una respuesta argumentada o

Instrumentos de desarrollo

Se realizó una actividad de un cuento con escenas surrealistas y fuera de lo común, fue contada por imágenes relacionadas y títeres de los personajes principales, los estudiantes estuvieron atentos. Al terminar el relato los estudiantes de inmediato empezaron hacer preguntas escritas, las cuales fueron recopiladas

Muestra. Estudiantes. Técnica actividad didáctica. Subcategoría aprendizaje activo y juego colaborativo.

CATEGORIA	DEFINICIONES
La pregunta como herramienta pedagógica.	<ul style="list-style-type: none">• Se evidenció interés en los estudiantes.• Demostraron curiosidad.• Motivación.• Carácter emocional.• Gusto o interés, para trabajar en clase.

Tabla 3: Matriz cualitativa de la actividad realizada con los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Igualmente se utilizó un concéntrase con las imágenes del cuento que se realizó anteriormente, los estudiantes salieron en orden y empezaron a girar las imágenes y buscar su relación, a medida que se iban hallando las parejas se iba explicando y dando respuesta a las preguntas y desmintiendo si aquellas imágenes pueden ser ciertas o falsas y con argumentos viables para dar una respuesta clara y verdadera.

Muestra. Estudiantes. Técnica grupal. Subcategoría concéntrase realizado a todos los estudiantes con imágenes del cuento

CATEGORIA	DEFINICIONES
La pregunta como herramienta pedagógica.	<ul style="list-style-type: none">• Se demostró interés en la participación de la actividad.• Les causó curiosidad.• Trabajaron de manera grupal para emparejar las imágenes.• Dispuestos a la expectativa de adquirir el conocimiento.

Tabla 4: Matriz cualitativa de la actividad realizada con los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos de evaluación

Se utilizó un pos-test para ver y analizar el gusto de los estudiantes al momento de resolver sus preguntas de una manera más divertida y lúdica. Afirmaron que si les gustó la actividad y les pareció divertida, También consideran que hacer preguntas es útil, ya que resuelven parte sus dudas, en diferentes temas.

El resultado de la actividad fue satisfactorio.

Muestra. Estudiantes. Técnica. Actividad didáctica y grupal. Subcategoría. Actividad de La caja del ¿por qué?

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DEFINICIONES
La pregunta como herramienta pedagógica. (propuesta lúdico pedagógica)	Asombro. Curiosidad. Interés.	<ul style="list-style-type: none">• Respondieron a la actividad con asombro.• Se evidenció interés.• Aprendizajes de forma divertida.• Motivó al surgimiento de más preguntas.

Tabla 5: Matriz cualitativa de la propuesta pedagógica realizada con los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Los estudiantes hacen preguntas principalmente acerca de fenómenos con los que no tienen un contacto directo y es desconocido para ellos, muchas de las preguntas fueron por fenómenos de la naturaleza, como: ¿por qué las nubes son blancas? ¿por qué el sol es amarillo? ¿por qué las personas corren tan rápido?, La recomendación que se propone es utilizar y aprovechar todas esas preguntas, se pueden recolectar y utilizarlas para proyectos de aula, llevar a cabo el plan lector dando solución a estas preguntas, llevarlas a la experimentación, pero nunca dejar pasar por alto la inquietud y curiosidad de un estudiante que quiere saber y conocer el mundo que lo rodea.

Se pudo evidenciar que a los estudiantes les gusta mucho y les causa curiosidad las cosas fuera de lo común, que los lleve a salir de lo cotidiano y de lo que normalmente ve todos los días. Por ello aplicar este tipo de actividades es necesario para ayudar a que alimenten su capacidad de asombro y su curiosidad.

Se diseñó una actividad como forma para aprovechar las preguntas recolectadas de los estudiantes a través de las diferentes actividades aplicadas, permitiendo comprender y a utilizar de manera didáctica este recurso en clase, Es importante que los docentes busquen innovación y creatividad, como la propuesta a través de esta investigación que no los detengamos al momento de explorar sino que los apoyemos y los guíemos a un mejor conocimiento que le brinde la posibilidad de alimentar su curiosidad y asombro.

Referencias

- Araújo, O. Z. (2012). STAY HUNGRY STAY FOOLISH. Obtenido de <https://stayhungrystayfoolish.es/la-historia-de-la-pregunta/>
- Bateman, W. (2000). Alumnos Curiosos. Barcelona: gedisa.
- Brubacher, j. w. (s.f.).
- Chauta, J. A. (01 de julio de 2020). nodos y nudos. Obtenido de nodos y nudos : Javeriana <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/10560>
- cognifit. (4 de junio de 2018). cognifit slaud, cerebro y neurociencia. Obtenido de cognifit slaud, cerebro y neurociencia: <https://blog.cognifit.com/es/metodo-montessori/>
- Echeverri, C. A. (12 de 08 de 2020). La reglita del Ministerio de Educación Nacional: las pruebas Saber Pro. pág. 01. ensayo sobre la importancia de las preguntas. (s.f.). Obtenido de ensayo sobre la importancia de las preguntas: <https://es.calameo.com/read/001612592fef1bcad3a04>
- Garcia, J. C. (1995). la construcción del pensamiento aditivo. hojas pedagogicas, lo numerico, 1-8.
- Gómez, J. (29 de Junio de 2016). el arte de conversar: preguntas inteligentes o poderosas. Obtenido de el arte de conversar: preguntas inteligentes o poderosas: <https://www.cerem.es/blog/el-arte-de-conversar-preguntas-inteligentes-o-poderosas>
- Jhon W. Brubacher, C. W. (2000). como ser un docente reflexivo. Barcelona: gedisa.
- Ríos, C. G. (2019). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. Cuadernos de Investigación Educativa.
- Ruiz, A. M. (2007). La pregunta: una herramienta para la lectura activa. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ruiz, A. M. (2007). La pregunta: una herramienta para lectura activa. medellin : universidad de Antioquia.
- Sampieri, R. H. (2014). metodología de la investigación. México: Mc Graw Holl Education.

ENSP hacia el futuro

Sistemas de intervención problematizantes hacia transformaciones curriculares

Autor

Ángela Cristina Lalinde Muñoz

Coordinadora I.E ENSP



Resumen

Las transformaciones curriculares son relevantes en el proceso de fortalecimiento de los Proyectos Pedagógicos Transversales PPT como proyección a futuro considerando la re significación, la transversalidad y la adherencia curricular donde los docentes asocian acciones y actividades desde las áreas, partiendo de un diagnóstico y priorizando las situaciones o fenómenos problematizantes que aparecen de manera recurrente al analizar el contexto para anticiparse a ellos.

Es importante anotar que los problemas a intervenir son múltiples, algunos más demandantes que otros, su existencia depende en gran medida del grado de afectación que genera en las personas, la comunidad o la sociedad en general, por tanto se busca evitar el conflicto o abordarlo si ya existe.

Dado lo anterior se parte de cada uno de los PPT atendiendo a las necesidades reales de intervención pedagógica sin desconocer que cada uno tiene su historia e identidad en los procesos pedagógicos y experienciales, pedagogías participativas, problematizantes, investigativos, currículum a posteriori y evaluación para aprender, centrados en la pedagogía y el desarrollo humano, transformados desde la relación con los demás PPT, las áreas fundamentales y obligatorias, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y finalmente, con las implicaciones en la localidad y en el territorio al cual pertenece la institución educativa Escuela Normal Superior de la Presentación. Es así como la trazabilidad no sólo implica el desarrollo de los PPT en particular para un período específico, sino que requiere acciones concretas, responsables, determinantes, con el fin de potenciar las posibilidades y las capacidades institucionales.

Desde las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Departamental de Caldas, se viene teniendo en cuenta la naturaleza del proyecto que nace en las perspectivas de la legislación y de los problemas reales que acontecen en el país, las regiones y en los territorios locales.

En esta descripción se debe poner en claro la importancia del proyecto en clave institucional, como también desde el criterio de una o varias áreas obligatorias y fundamentales sincronizadas con la articulación, la correspondencia y la búsqueda de alcances positivos en el proceso formativo de los estudiantes, desde un Plan de Acción que permita visualizar resultados de un gran impacto institucional y en el desempeño cognitivo, de modo que se privilegie el avance de los estudiantes y el auge de los PPT propuestos desde la institución educativa ENSP, proyectando además la valoración del proceso y su desempeño mediante los espacios de participación, liderazgo, transformación y aportes significativos de la comunidad educativa.

Palabras clave

Adherencia curricular, intervención problematizante, proyectos pedagógicos transversales, proyecto pedagógico común, transformación curricular.

Abstract

The curricular transformations are relevant in the process of strengthening the PPT Transversal Pedagogical Projects as a projection to the future considering the resignification, the transversality and the curricular adherence where the teachers associate actions and activities from the areas, starting from a diagnosis and prioritizing the situations, or problematizing phenomena that appear recurrently when analyzing the context to anticipate them. It is important to note that the problems to intervene are multiple, some more demanding than others, its existence depends to a large extent on the degree of affectation it generates in people, the community or society in general, therefore it seeks to avoid conflict or address it if it already exists. Given the above, each of the PPTs is based on the real needs of pedagogical intervention without ignoring that each

one has its history and identity in experiential pedagogical processes, participatory, problem-solving, investigative pedagogies, a posteriori curriculum and evaluation to learn, focused on pedagogy and human development, transformed from the relationship with the other PPT, the fundamental and mandatory areas, the Institutional Educational Project (PEI) and finally, with the implications in the locality and in the territory to which the educational institution belongs Superior Normal School of the Presentation. This is how traceability not only implies the development of the PPT in particular for a specific period, but also requires concrete, responsible, decisive actions, in order to enhance the possibilities and institutional capacities.



From the orientations given by the Ministry of National Education and the Educational Secretariat of Departmental Education of Caldas, the nature of the project that is born from the perspectives of the legislation and the real problems that occur in the country, the regions, has been taken into account, and in local territories. In this description, the importance of the project in an institutional key should be made clear, as well as from the criteria of one or several mandatory and fundamental areas synchronized with the articulation, correspondence and search for positive achievements in the formative process of the students, from an Action Plan that allows visualizing results of a great institutional impact and on cognitive performance, so that the progress of students and the rise of the PPTs proposed from the ENSP educational institution are privileged, also projecting the assessment of the process and its performance through spaces for participation, leadership, transformation and significant contributions from the educational community.

Keywords

Curricular adherence, problematizing intervention, transversal pedagogical projects, common pedagogical project, curricular transformation.

Introducción

Pensar en la educación actual permite que concurra una serie de acontecimientos tanto en el propósito institucional como en el hacer; propicia también una introspección con respecto a lo que se ha venido trabajando para traducirla en ajustes razonables en el momento de las prácticas pedagógicas. Es aquí donde se inicia el proceso apuntando al ser, al “prototipo” de estudiante que se desea formar para el presente y el futuro próximo.



Refiriéndonos al fortalecimiento de las competencias para la vida, se evidencia en el Proyecto Pedagógico Común de la ENSP el enlace con los demás PPT, lo cual posibilita una apuesta al aprendizaje significativo teniendo como dirección el “estilo de vida saludable, tiempo libre, tiempo sano” que se puede transversalizar con los demás proyectos de para abordar las necesidades actuales de la niñez, la juventud y comunidad educativa en general con el contexto.

Esta es una experiencia pedagógica que surge del Diplomado realizado en el año 2021 con continuidad en el año 2022 desde el proceso **“Transformación curricular y de los proyectos educativos institucionales a través de proyectos pedagógicos transversales (PPT) de las instituciones educativas del departamento de Caldas”** orientado con el acompañamiento y retroalimentación del profesional Diego Villada Osorio, doctor en Ciencias de la educación con énfasis en el área de currículum de la Universidad del Cauca, magíster en Desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica Nacional como mentor, quien preside diferentes actividades académicas y científicas además de asesorar curricular y pedagógicamente instituciones con apoyo de la Universidad de Manizales; igualmente el representante de la Universidad de Manizales, doctor Juan Manuel Vélez Arias, además de la Universidad de Caldas y Universidad

Católica de Pereira. La Escuela Normal fue una de las instituciones del municipio de Pensilvania que participó y culminó este proceso desde el liderazgo de la Coordinadora académica, quien asumió este reto no sólo a nivel personal como cualificación docente, sino también como reto institucional que cuenta con el apoyo de directivos, docentes y comunidad en general.

Este documento apunta a dejar fija una realidad que se hace necesario vivenciar desde las aulas, integrando en cada área de formación una postura crítica acerca de dar lo mejor de sí, de generar en el papel de docente y estudiante una reflexión con sentido de lo que se debe aprender para conocer, ser y hacer. Este camino empieza a ser efectivo a medida que los contenidos se transformen o apliquen desde una vida saludable, con prácticas libres, pero apuntando a la generación de formas de pensar y actuar con sentido.

Se desea convertir el aprendizaje en una apuesta al desarrollo de un pensamiento crítico de la comunidad educativa en cuanto a la adquisición de una postura positiva frente a lograr un bien común, vivir bien en el sentido ambiental, democrático, sexual, deportivo y de salud propia y común. Por tanto, este documento permitirá conocer lo que se espera a través de este proyecto integrador: una posibilidad de formar seres íntegros, capaces de verse y sentirse aptos para trabajar por sí mismos y por su sociedad a fin de construir un bien individual y colectivo.



Discusión

Desde la visión institucional, se parte de un diagnóstico investigativo que permite llegar a unos hallazgos importantes desde los cuales se puede reflexionar sobre la transversalidad e integralidad de las situaciones problematizante del contexto del cual hacen parte las familias de los estudiantes de la ENSP, analizando

educativos en pro del alcance significativo de alternativas que sean consecuentes con la evolución social, ambiental e institucional.

Es claro que las instituciones educativas han tenido que sobrely experimentar muchas situaciones que han puesto a prueba sus mismas capacidades de reacción frente a los desafíos del mundo actual; es ahí donde se

fenomenológicos y reflexivos que beneficien a los educandos, por ende a las familias y a las comunidades en donde conviven.

La propuesta también apunta a despertar asertivamente en los estudiantes el pensamiento crítico, participativo, investigativo con el propósito de generar no sólo respuestas sino preguntas que los lleven a ser propositivos y habilidosos al compartir acciones



necesidades o problemas reales y concretos que acontecen en la vida, la sociedad, la cultura, la ciudadanía, el desarrollo, entre otros que requieren intervención pedagógica para determinar sus causas, consecuencias y dar solución a las mismas.

Se trata de una apuesta pedagógica que permite repensar en los procesos curriculares con el propósito de generar conciencia frente a situaciones del contexto, incorporando nuevos retos

perfila el rol del docente ante el reto de abrirse a nuevas posibilidades en torno a los cambios, romper paradigmas educativos, que ante las bondades que se tienen se busque evolucionar y trascender en relación con las realidades educativas, rescatar experiencias que impacten a las nuevas generaciones y las conviertan en referente social con nuevas apuestas pedagógicas y curriculares que privilegian contenidos heurísticos, investigativos, problematizantes,

sencillas pero muy interesantes frente a las situaciones donde se ven involucrados día a día, pero que les enseñan a vivir y ser capaces de enfrentar realidades complejas.

Esto a su vez, les permitirá desenvolverse en cualquier entorno social problemático y fenomenológico de la vida cotidiana, propiciando entornos

protectores y dinamizadores no sólo del saber, sino de otras herramientas o disposiciones pedagógicas y socio-emocionales como aspectos claves para todos y que pueden aplicar a lo largo de su vida.

El estudiante es un actor principal en el desarrollo de los PPT, principio de realidad que muestra la identidad institucional, dándoles una mirada de formación integral y proyección desde la ayuda del proceso curricular y sus adherencias, donde aprenden a desarrollar y potenciar competencias desde su ser, su saber y saber hacer favoreciendo sus desempeños actitudinales, procedimentales, manejo de sus emociones, sentimientos propios que aunque no podemos educar, si se pueden reorientar, propiciando espacios de encuentros con el otro, en los escenarios en los cuales se vean inmersos.

Todo esto centrado en la pedagogía y desarrollo humano para marcar la diferencia, privilegiando los procesos cognitivos y cognoscitivos a partir de la articulación de problemáticas desde las áreas, a fin de llevar la realidad al aula de clase desde el plan del docente para ser analizadas, compartidas, viviendo en el tiempo presente, sin olvidar que el verdadero aprendizaje llega al corazón porque es a través de él que se percibe, se amplía la capacidad para crear y formar parte del proceso generativo de la vida.

Es el docente el único que puede flexibilizar lo que enseña, sin olvidar la corresponsabilidad de todos frente al acompañamiento y apoyo para mejorar lo que se vive, porque si hay un PPT hay una necesidad real, un problema o fenómeno en la sociedad que mediante una intervención pedagógica se puede llegar a solucionar en gran medida y es desde el currículo que se pueden abordar mediante un paso a paso que conlleve a reflexionar conscientemente, para actuar, mitigar y emergir favorablemente, aplicando la Pedagogía Experiencial, también dando una mirada a los Proyectos Institucionales incluyéndolos según su afinidad al PPT más adecuado.

Es ahí donde surge una nueva propuesta educativa denominada Proyecto Pedagógico Conjunto en Común PPCC, como valor agregado y propuesta para contextualizar procesos pedagógicos y

curriculares en la institución, mediante una reflexión en torno al impacto que tienen las prácticas pedagógicas; su objetivo es articular los PPT para que giren alrededor de un eje transversal mediante su engranaje, como red para el alcance de metas a mediano y largo plazo con la participación no solo de los docentes, sino de padres de familia y estudiantes en la proyección institucional y su compromiso con su actuar.

El docente como ejemplo y dinamizador de procesos lleva a sus estudiantes a potenciar sus habilidades, a aprender más de la realidad desde una enseñanza basada en el descubrimiento.



La meta es cambiar las concepciones de los educandos mediante la investigación dirigida, este es el enfoque de mayor participación porque es ahí donde se explora, curiosea, incursiona, cuestiona, mediante prácticas pedagógicas innovadoras que resignifiquen su quehacer educativo, promoviendo un cambio significativo a la luz de los pilares de la formación. Es desde su rol que se llega a transformaciones Pedagógicas Curriculares.

El PPCC, articulado a los PPT de la Escuela Normal, fue postulado a la Expedición Saberes 2023 convocada por la Secretaría de Educación Departamental como experiencia significativa.

Conclusiones

Dentro del análisis que parte de un diagnóstico institucional, se concluye que las problemáticas que se presentan cotidianamente son determinantes y si no se abordan de forma adecuada y precisa pueden afectar los procesos académicos y disciplinarios de los estudiantes de la ENSP.

De acuerdo con los hallazgos desde las investigaciones, se determina abordar los siguientes PPT: Derechos Humanos, PRAE (Proyecto Ambiental), Estilos de Vida Saludable, Gestión de Riesgos/Movilidad Segura, Educación Sexual y Reproductiva, los cuales llevan una trayectoria significativa en

la ENSP y han permitido avances para el mejoramiento personal, familiar, escolar y social.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta del Proyecto Pedagógico en Común permite entrelazar acciones que giren alrededor de un solo Proyecto Pedagógico Común que en el caso de la institución es Estilos de vida saludable, y en torno a él se realizarán acciones o actividades formativas que lleven a dar solución a corto o largo plazo de las necesidades, fenómenos o problemas detectados; sin

embargo, cada PPT conservará su esencia y particularidad.

A partir de esta experiencia se ha podido proponer la articulación de acciones relevantes desde la Transversalización en las diferentes áreas, permitiendo el engranaje desde el conocimiento que proporciona el análisis educativo.

El hecho de llevar la realidad educativa al aula de clase permite crear conciencia y actuaciones frente a realidades existentes en el ámbito escolar, familiar y

social, buscando aportar ideas y actuar con soluciones eficaces y significativas.

Secoincideenquesihayconciencia hay cambio, pero esto sólo se logra generando espacios educativos de reflexión, participación, análisis y aporte de ideas, acciones que conlleven a transformaciones de las realidades educativas desde la experiencia de aprendizaje diferenciado y donde los actores principales sean los educandos, con el apoyo y acompañamiento de docentes y padres de familia o acudientes.



Referencias

- Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley general de educación. Obtenido de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Villada, D. (2021). Proyectos Pedagógicos Transversales. Blanecolor. Manizales, Caldas.
- Villada, D. (2022). Protocolo para la elaboración del Proyecto Pedagógico Conjunto Común (PPCC), Guía de elaboración. Manizales, Caldas.
- Villada, D. (2022). Protocolo para la elaboración de Proyectos Pedagógicos Transversales Particulares, Guía de elaboración. Manizales, Caldas.

ENSP hacia el futuro

Experiencia significativa: el agenciamiento de las emociones en la escuela

Autor

Dilsa Estela Muñoz Muñoz

Tutora Programa Todos a Aprender (PTA)

Introducción

Los estudiantes de educación inicial y el ciclo de básica primaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de la Presentación de Pensilvania (ENSP), en diferentes contextos dejan entrever que les cuesta reconocer y manejar sus emociones, es difícil que las identifiquen y que sepan actuar alrededor de las mismas. Cuando se les dificulta manejar las emociones a la vez les cuesta tener un bienestar socioemocional y aprendizajes significativos.

Es una problemática que siempre se ha evidenciado y que se hizo más notoria después de la pandemia, fue algo que se acentuó con el confinamiento, el estar en casa, sin compartir vivencias con sus compañeros, los estudiantes llegaron a la escuela con más dificultad para relacionarse, para gestionar sus emociones.

Es común encontrarse en las aulas con estudiantes poco empáticos, que les cuesta ponerse en la situación de sus compañeros, les cuesta comunicarse asertivamente y por ende la falta de manejo de conflictos.

A esta problemática se le suma que en las instituciones educativas en ocasiones se deja de lado las emociones de los niños, el formar para la ciudadanía por estar empleando el tiempo educativo en enseñar las diferentes disciplinas y atendiendo a los requerimientos propios del proceso de enseñanza aprendizaje, donde las competencias socioemocionales pasan a un segundo plano, las cuales son indispensables para el desarrollo integral

La experiencia significativa a la que se hace referencia forma parte del plan implementado con la estrategia



“Emociones para la vida” considerada dentro del Programa Todos a Aprender (PTA), que busca fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes de la ENSP desde la educación inicial y la básica primaria con miras de cerrar las brechas de aprendizaje y de formar para la ciudadanía haciendo énfasis en la sana convivencia.

Así pues se adelantan acciones específicas como, entrega del material por parte del PTA a cada uno de los docentes, y ellos a su vez revisan la guía del docente y planean las actividades allí planteadas, donde se encuentra cada secuencia didáctica que trabajar antes, durante y después. Entregan y desarrollan el cuadernillo de trabajo con cada uno de los estudiantes, documento diseñado por sesiones y cada una de ellas se trabaja en una clase, de manera transversal a las demás áreas del saber.

Esta experiencia ha aportado al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en la escuela y a la transformación de la educación en la institución y el territorio en la medida que desde los primeros años escolares se está fortaleciendo el manejo asertivo de emociones, el saber identificarlas, el saber cómo actuar, proceso que se afianza a lo largo de toda la primaria, lo que permite formar niños con competencias socioemocionales y a la vez con bienestar socioemocional. Son niños que se van preparando emocionalmente para el momento del tránsito de la educación primaria a la secundaria, con habilidades socioemocionales y que va superando paulatinamente las situaciones que este ámbito les dejó la pandemia.

Objetivo

Fortalecer las habilidades socioemocionales de los niños y niñas de la ENSP desde la educación inicial y la básica primaria con miras de cerrar las brechas de aprendizaje y de formar para la ciudadanía haciendo énfasis en la sana convivencia.

Bases teóricas e hipótesis

Se trabaja principalmente con el material de “Emociones para la vida”, Programa de Educación Socioemocional, puesto a disposición con el acompañamiento del PTA para la comunidad educativa, programa que se tiene estipulado en las metas del Plan de Mejoramiento



Institucional (PMI), en la gestión académica.

Y a la vez como anexo en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Se transversaliza a todas las áreas del saber especialmente en el área de educación ética y en valores humanos considerada dentro de las áreas obligatorias y fundamentales según la Ley 115 del 1994, Ley general de educación Artículo 23. Con el fin de fortalecer las habilidades socioemocionales de los niños y niñas en la educación inicial y la básica primaria. Considerando además la carga emocional que trajo consigo la pandemia, el confinamiento y estudio desde casa.

Se trabaja las competencias emocionales de manera transversal a todas las áreas del saber, consideradas en los estándares básicos de competencias para el grupo de grados de primero a tercero en:

Convivencia y paz:

Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas.

Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc).

Reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas.

Identifico cómo me siento yo o las personas cercanas cuando no recibimos buen trato y expreso empatía, es decir, sentimientos parecidos o compatibles con los de otros. (Estoy triste porque a Juan le pegaron.)

Me preocupo porque los animales, las plantas y los recursos del medio ambiente reciban buen trato.

En participación y responsabilidad democrática:

Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo.

Reconozco que emociones como el temor o la rabia pueden afectar mi participación en clase.

Manifiesto desagrado cuando a mí o a alguien del salón no nos escuchan o no nos toman en cuenta y lo expreso... sin agredir

En pluralidad, identidad y valoración de las diferencias:

Valoro las semejanzas y diferencias de gente cercana. ¿Qué tal si me detengo a escuchar sus historias de vida?

Manifiesto desagrado cuando me excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición social y características físicas, y lo digo respetuosamente.

En el grupo de grados de cuarto y quinto se trabaja en:

Convivencia y paz:

Utilizo mecanismos para manejar mi rabia. (Ideas para tranquilizarme: respirar profundo, alejarme de la situación, contar hasta diez o...)

Reconozco cómo se sienten otras personas cuando son agredidas o se vulneran sus derechos y contribuyo a aliviar su malestar.

En Participación y responsabilidad democrática:

Identifico y manejo mis emociones, como el temor a participar o la rabia, durante las discusiones grupales. (Busco fórmulas secretas para tranquilizarme).

En identidad Pluralidad y valoración de las diferencias:

Identifico mis sentimientos cuando me excluyen o discriminan y entiendo lo que pueden sentir otras personas en esas mismas situaciones.

Expreso empatía (sentimientos parecidos o compatibles con los de otros) frente a personas excluidas o discriminadas.

Desarrollo, materiales y métodos

La experiencia se desarrolla en tres fases, planeación, implementación, comunicación y divulgación.

En la fase de planeación se adelantan acciones específicas como, entrega del

material por parte del PTA a cada uno de los docentes, y ellos a su vez revisan la guía del docente y planean las actividades allí planteadas, donde se encuentra cada secuencia didáctica, que trabajar antes, durante y después. Se da formación a maestros y estudiantes del PFC.

En la fase de implementación los docentes entregan y desarrollan el cuadernillo de trabajo con cada uno de los estudiantes, cuadernillo que está diseñado por sesiones y cada una de ellas se trabaja en una clase, de manera transversal a las demás áreas del saber.



Los cuadernillos están elaborados con tres secuencias didácticas:

La primera “mi mundo emocional” en la que se trabajan las competencias, identificación de emociones, manejo de emociones y manejo del estrés. La segunda “en los zapatos de los demás”, con las competencias, toma de perspectiva, empatía, comportamiento prosocial; la tercera “comunicación y conflictos”, con las competencias escucha activa, asertividad, manejo de conflictos. Cada secuencia didáctica tiene su objetivo específico según la competencia y el grado que se esté trabajando, desde primero a quinto. Los materiales están conformados por cuadernillos para los docentes y padres y madres de familia, donde encuentran orientaciones sobre cómo aplicar el programa y cómo usar los cuadernillos diseñados para sus hijos y estudiantes.

El material de “Emociones para la vida” y demás actividades desarrolladas por los docentes en el aula para fortalecer el manejo de emociones, se trabaja teniendo en cuenta los referentes de calidad, en los que se propone formar para la ciudadanía, específicamente en los estándares básicos de competencias ciudadanas, los cuales se organizaron en los siguientes tres grupos de competencias ciudadanas: Convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Ahí mismo se consideran los tipos de competencias ciudadanas, ya que de la misma manera en que para la formación ciudadana se

requiere de ciertos conocimientos específicos, también es necesario ejercitarse en competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras.

Es entonces ahí donde se consideran las competencias emocionales como esas habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo, la capacidad

de habilidades socioemocionales y la sana convivencia.

En la fase de comunicación y divulgación, al finalizar las secuencias se socializan, los docentes hacen seguimiento constante, en ese mismo sentido cuando se hace práctica pedagógica por parte de los docentes en formación al finalizar se hace a debida socialización donde dan cuenta de lo planeado y trabajado en el aula.

y a la transformación de la educación en la institución y el territorio en la medida que desde los primeros años escolares se está fortaleciendo el manejo assertivo de emociones, el saber identificarlas, el saber cómo actuar, proceso que se afianza a lo largo de toda la primaria, lo que permite formar niños con competencias socioemocionales y a la vez con bienestar socioemocional. Son niños que se van preparando emocionalmente para el momento



para reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten, su dolor o su rabia.

Así entonces se trabajan las secuencias didácticas planteadas en los cuadernillos, con las adaptaciones realizadas por los docentes, por parte del PTA se hace el acompañamiento *in situ* y a la vez los docentes en formación incorporan en sus prácticas pedagógicas el trabajo enfocado hacia el fortalecimiento

Periódicamente se aplican los instrumentos para seguimiento cuyos resultados son conocidos por la comunidad educativa.

RESULTADOS, COMPARACIONES Y DISCUSIÓN

Esta experiencia ha aportado al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en la escuela

del tránsito de la educación primaria a la secundaria, con habilidades socioemocionales y que va superando paulatinamente las situaciones socioemocionales que dejó la pandemia.

Los estudiantes denotan mayor empatía, comunicación assertiva, identificación y manejo de las emociones, manejo de conflictos, lo que contribuye a una sana convivencia escolar.

CONCLUSIONES

Después de aplicar las encuestas e instrumentos de valoración se diligencia un instrumento para tabulación de resultados, los cuales se analizan y se socializan con la comunidad y se van haciendo los ajustes teniendo en cuenta las percepciones de la comunidad educativa expresadas en los instrumentos.

Con los instrumentos para hacer seguimiento se da cuenta que todos los docentes conocen la estrategia, ellos afirman que es pertinente implementar “Emociones para la vida” porque el desarrollo socioemocional favorece el bienestar de los estudiantes, contribuye al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, porque el desarrollo socioemocional es tan importante como los aprendizajes académicos.

Los integrantes de la comunidad educativa participan de manera decidida esta experiencia significativa, estudiantes y maestros de educación inicial y básica primaria, en compañía de los acudientes de los niños. De esta manera hay apropiación y mejoramiento continuo.

Con los estudiantes de educación inicial y el ciclo de básica primaria de la ENSP, se aborda una problemática que siempre se ha evidenciado y que se hizo más notoria después de la pandemia, fue algo que se acentuó con el confinamiento, el estar en casa, sin compartir vivencias con sus compañeros, los niños llegaron a la escuela con más dificultad para relacionarse, para convivir armónicamente.

Con el debido agenciamiento de las emociones se está atendiendo a esta necesidad, buscando así tener sana convivencia escolar, formar niños que reconozcan y manejen sus emociones, empáticos, que tengan la capacidad de ponerse en el lugar del otro y que sepan comunicarse asertivamente, contribuyendo así a un buen manejo de conflictos. En la educación inicial y básica primaria, se trabajan las competencias socioemocionales, buscando el bienestar socioemocional y la consolidación de proyectos de vida, preparando desde la educación inicial.

Teniendo presente que ser competente significa saber y saber hacer, es que con esta experiencia

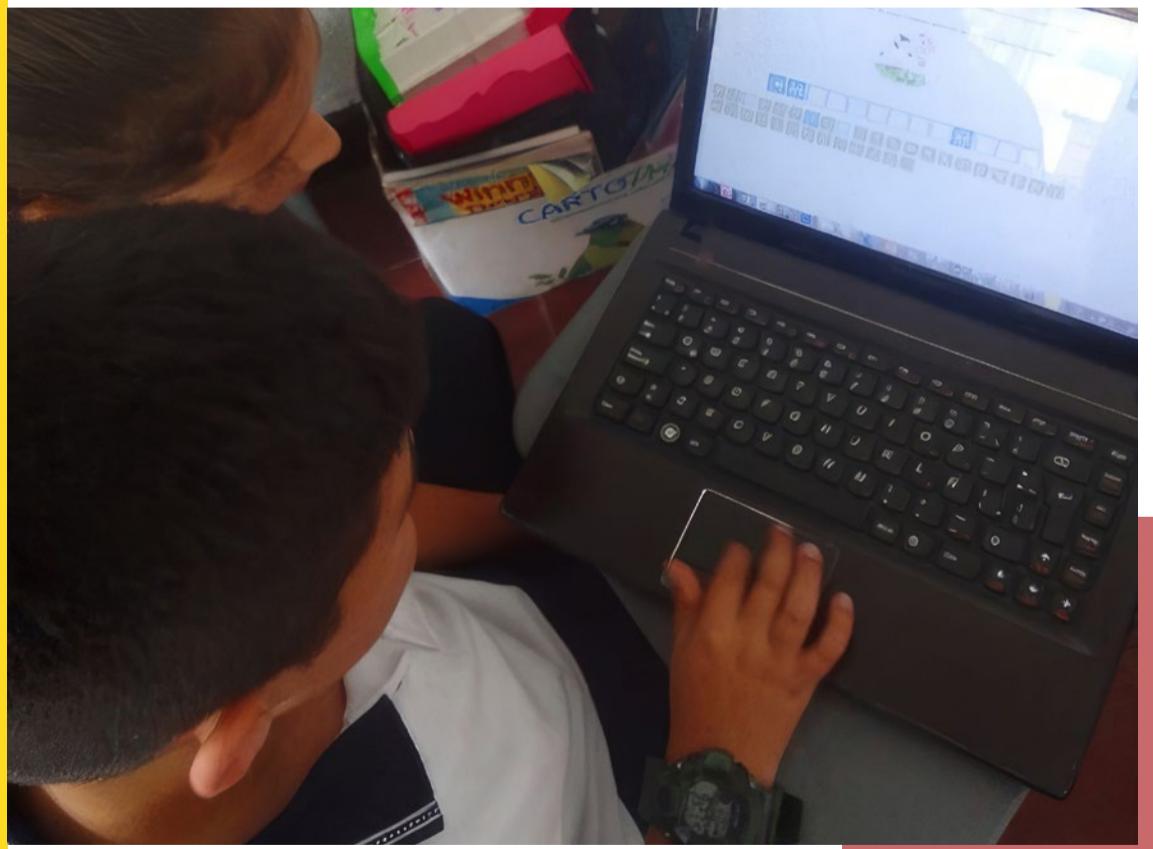
se ha ofrecido a los niños y niñas las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos, que cada estudiante desde el aula y desde su contexto de ocurrencia contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos, respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad.

La formación para la ciudadanía no es una asignatura aislada, sino una responsabilidad compartida que atraviesa todas las áreas e instancias de la institución escolar y toda la comunidad educativa, conformada por las directivas, los docentes, los estudiantes, las familias, el personal administrativo y las demás personas que interactúan en ella. Desde la ENSP además se vinculan los docentes en formación al desarrollar sus prácticas pedagógicas, quienes también reciben formación y visibilizan el trabajo con los estándares básicos de competencias ciudadanas en sus planeaciones y en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en el aula.

NOTAS

Por parte del programa se hace seguimiento a la implementación de la estrategia haciendo uso del material, mediante la ruta pedagógica. Además, se aplica instrumento de caracterización a cada docente donde da cuenta del trabajo realizado con la estrategia “Emociones para la vida”, la cual ofrece información que evidencia que todos los docentes conocen la estrategia, y afirman que desarrollan las sesiones en orden secuencial, según se propone en los materiales, además de que los estudiantes disfrutan realizando las actividades propuestas en los materiales.

A los estudiantes se aplica una encuesta de valoración formativa de competencias



socioemocionales diseñada desde el programa, para hacer seguimiento a las habilidades socioemocionales de estudiantes y el impacto del trabajo con el material “emociones para la vida”.

Se hace evaluación constante por parte de cada docente con su grupo de estudiantes, al terminar cada secuencia se evalúa y retroalimenta.

Además se hace el seguimiento al trabajo realizado mediante la aplicación y posterior análisis del Cuestionario auxiliar sobre Competencias Socioemocionales, propuesto por el ICFES en



la política pública “evaluar para avanzar”. De esta manera se logra cumplir con los objetivos planteados.

Ánalysis que se hace de manera cualitativa, ya que lo importante son las percepciones de estudiantes y maestros con la implementación de la propuesta, resultados que redundan en la mejora y transformación de la experiencia, considerando siempre los aspectos a mejorar y buscando el cumplimiento del objetivo planteado que es el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y contribuir a la sana convivencia escolar.

Agradecimientos

A todos los docentes de la educación inicial y la básica primaria de la ENSP por su trabajo con los niñas y niños hacia el fortalecimiento de habilidades socioemocionales desde todas las áreas del saber, por hacer el seguimiento constante a la estrategia.

A los directivos de la institución por siempre apoyar las prácticas educativas de los docentes y velar por el bienestar de los estudiantes.

Al PTA por el acompañamiento y disposición de materiales para el trabajo en el aula y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.

Bibliografía

Emociones para la vida <https://contenidos.colombiaaprende.edu.co/aprende-en-casa/educacion-socioemocional-para-todos-los-niveles/emociones-para-la-vida>

Encuesta valoración formativa competencias socioemocionales 18May2022, programa todos a aprender (PTA)

Evaluar para avanzar, cuadernillo auxiliar <https://www2.icfes.gov.co/evaluarparaavanzar-3-11>

Instrumento valoración incorporación Mallas recursos y EPV, 28May2022, programa todos a aprender (PTA)

Instrumento tabulación resultados valoración Mallas y EPV 28 Mayo 2022, programa todos a aprender (PTA)

Ministerio de educación nacional, 2003, GUÍAS No 6, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, Lo que necesitamos saber y saber hacer. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-75768_archivo_pdf.pdf



“Emociones para la Vida”

El Programa Todos a Aprender pone a disposición de la comunidad educativa los materiales del programa “Emociones para la Vida” para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los niños y niñas que cursan de primero a quinto de primaria.

Los materiales están conformados por cuadernillos para los docentes y padres y madres de familia, donde encontrarán orientaciones sobre cómo aplicar el programa y cómo usar los cuadernillos diseñados para sus hijos y estudiantes.



¿Cómo están organizadas las secuencias didácticas?

Secuencias didácticas	Competencias	Objetivos				
		Primer grado	Segundo grado	Tercer grado	Cuarto grado	Quinto grado
Mi mundo emocional	Identificación de emociones	Darme cuenta de cómo me siento.	Darme cuenta cuando siento ansiedad.	Distinguir dos emociones que siento a la vez.	Reconocer cuándo siento vergüenza (“oso”).	Medir mi rabia.
	Manejo de emociones	Respirar profundo para calmarme.	Parar mis pensamientos ansiosos.	Sentir mis emociones en la intensidad adecuada.	Sentir emociones que son buenas para mí.	Manejar mi rabia de manera sana.
	Manejo del estrés	Usar mi imaginación para relajarme.	Pedir ayuda cuando me siento abrumado.	Darme cuenta cuando estoy estresado.	Identificar mis estresores y manejarlos.	Cambiar mi forma de pensar, de negativa a realista.
En los zapatos de los demás	Toma de perspectiva	Ver a través de los ojos de los demás.	Observar desde el punto de vista del otro para entender lo que ve.	Entender lo que está detrás de las acciones de alguien.	Buscar más información para entender bien el punto de vista del otro.	Considerar cada punto de vista en una decisión grupal.
	Empatía	Observar la cara de alguien para saber cómo se siente.	Ponerme en el lugar del otro para entender como se siente.	Entender lo que sienten los demás viendo les pasa algo malo.	Ponerme en el lugar de alguien que es maltratado por sus compañeros.	Ponerme en el lugar de las personas que tienen alguna discapacidad.
	Comportamiento prosocial	Darme cuenta cuando alguien necesita ayuda.	Compartir lo que tengo.	Incluir al que está solo.	Consolar a los demás.	Ayudar en lo que soy bueno.
Comunicación y conflictos	Escucha activa	Escuchar atentamente y sin interrumpir.	Hacer que el otro sienta que le escucho y me importa.	Mostrar interés sin usar palabras cuando escucho a los demás.	Verificar que entiendo lo que me quieren decir.	Preguntar y aclarar durante una conversación difícil.
	Asertividad	Dicir que no con respeto y firmeza cuando algo no me gusta.	Pedirle a quien maltrata a otro, que pare.	Responder con claridad y firmeza, pero sin agredir.	Expresar lo que pienso y siento sin hacer daño a otros.	Defenderme sin hacer daño a otros.
	Manejo de conflictos	Turnarme con mis amigos cuando queremos hacer cosas distintas.	Buscar soluciones gana - gana para resolver un conflicto.	Pensar antes de actuar con rabia.	Manejar la “temperatura” de una situación conflictiva.	Evaluuar el problema con calma y pensar en soluciones.

Caracterización de los procesos de apropiación y utilización de las guías para el uso pedagógico de los resultados de Evaluar para Avanzar (mallas de recursos para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes) y de la implementación de la estrategia “Emociones para la Vida” en los establecimientos educativos focalizados.

Parte cuatro: apropiación de la estrategia “Emociones para la Vida” para el fortalecimiento de los aprendizajes socioemocionales de los estudiantes de básica primaria

Tabla para tabular los resultados del instrumento para la caracterización de los procesos de apropiación y uso de las guías para el uso pedagógico de los resultados de Evaluar para Avanzar – mallas de recursos para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes – y de la implementación de la estrategia “Emociones para la Vida” en los establecimientos educativos focalizados

mallas de recursos para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes – y de la implementación de la estrategia “Emoción”

		IV/El estrategia “Emociones para la Vida”					
Si	Esas estrategias	Propósito de la estrategia “Emociones para la Vida”	Conocimiento de la estrategia “Emociones para la Vida”	Planeación de las sesiones de “Emociones para la Vida”	Uso de los materiales de “Emociones para la Vida”	Implementación de la estrategia “Emociones para la Vida”	
C	C	Conocer la estrategia “Emociones para la Vida” y la implementar con mis estudiantes.					
X	C	Esas estrategias implementan “Emociones para la Vida” con el desarrollo socioemocional. Ayudan a desarrollar habilidades emocionales.					
X	C	Esas estrategias implementan “Emociones para la Vida” porque el desarrollo socioemocional contribuye a la superación de los problemas de comunicación en el aula.					
	C	Esas estrategias implementan “Emociones para la Vida” porque el desarrollo socioemocional es tan importante como los aprendizajes académicos.					
	C	Esas estrategias implementan “Emociones para la Vida” porque el desarrollo socioemocional es tan importante que los aprendizajes académicos.					
	C	Los aprendizajes académicos son más importantes que el desarrollo socioemocional.					
	C	Mis conocimientos sobre el tema las condiciones socioemocionales son suficientes para implementar la estrategia “Emociones para la Vida” con mis estudiantes.					
	C	Los conocimientos sobre los cambios de “Emociones para la Vida” son suficientes para implementar la estrategia.					
	C	Identifico cuáles son los desafíos de la sesión ante las implementaciones con mis estudiantes.					
	C	Analizo previamente la relación entre los objetivos de la sesión y las actividades propuestas ante las implementaciones con mis estudiantes.					
	C	Integro a la planificación de las implementaciones con mis estudiantes los objetivos propuestos.					
	C	Leo la guía para el docente con los conocimientos adquiridos para implementar las estrategias de desarrollo emocional y los baso para desarrollar la sesión.					
	C	Desarrollo las sesiones en orden secuencial, según se propone en los materiales.					
	C	Mi sentido capaz de implementar las estrategias y sacar de los orientaciones presentadas en la guía para la docente.					
	C	Mis habilidades desarrollan las actividades propuestas en los materiales.					
	C	Utilizo las orientaciones presentadas en el docente de la sesión.					
	C	Llevo a cabo todas las actividades propuestas para el desarrollo de la sesión.					
	C	El tiempo destinado para cada sesión es acorde con lo que really planeado en su diseño.					
	C	Obtengo mejor rendimiento de los estudiantes con mis estrategias.					
	C	Me comunico de manera transparente, empática, asertiva y agradecida con mis estudiantes.					
	C	Reconocer y validar la importancia individual de cada uno de mis estudiantes.					
	C	Este implemento prácticas, estrategias e actividades didácticas.					
	C	Creo un ambiente de confianza en el aula que es saludable para ser un mejor docente.					

Encuesta valoración formativa competencias socioemocionales

**La EDUCACIÓN
EN LA NACIÓN**

Ministerio de Educación Nacional

Programa Tú eres Aprendiz

carácter transversal para la vida

**Urgencia de avances para variar competencias transversales de estudiantes de
carrera universitaria en el mundo**

¡Punto! Te invito a considerar estos preguntas. Responde lo que te haga más sentido que
puedas. Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Muestra las respuestas con una X. ¡Cuenta una respuesta para cada pregunta!

1. Cuando ves que en tu vida estás llena porque los demás no te dejan salir... Yo no sento...
 X. Puedo No. Puedo Tú no. Puedo
2. Cuando ves que una infancia en tu barrio todo el tiempo de una infancia... Yo no siento...
 X. Puedo No. Puedo Tú no. Puedo
3. Cuando ves que una infancia estás lleno porque te buscan de todo, yo no siento...
 X. Puedo No. Puedo Tú no. Puedo
4. Cuando ves que te peinan a un niño... Yo no siento...
 X. Puedo No. Puedo Tú no. Puedo
5. Cuando ves que un niño que te coge para la mano te la pone por delante... Yo no siento...
 X. Puedo No. Puedo Tú no. Puedo

Este servicio se encuadra en el clúster para variar competencias transversales de estudiantes de
carrera grande. Esta encuesta puede servir como base para evaluar propuestas para variar
competencias transversales de estudiantes de carrera grande.

Programa Tú eres Aprendiz

**La EDUCACIÓN
EN LA NACIÓN**

Ministerio de Educación Nacional

Programa Tú eres Aprendiz

carácter transversal para la vida

**Urgencia de avances para variar competencias transversales de estudiantes de
carrera universitaria en el mundo**

33. Cuando un niño la trae mal... - le pega, te hace llorar, te dice cosas feas... Tu qué haces?

6. Tu no haces nada.
7. Te das cuenta de que esa persona...
8. Le das la mano que NO te va a hacer...
9. Le gritas o le das un golpe.
10. Le pegas.

34. Cuando un compañero te hace mal (corta tu pelo, le pega al estudiante, daña tu uniforme,...

11. No haces nada.
12. Te das cuenta de que esa persona...
13. Le das la mano que NO te va a hacer...
14. Le gritas o le pegas.
15. Le das un golpe.

35. Cuando un niño te dice un apodo que no te gusta ("tonto" o "tonta") ... Tu qué haces?

16. No haces nada.
17. Te das cuenta de que esa persona...
18. Le das la mano que NO te va a hacer...
19. Le gritas o le pegas.
20. Le das un golpe.

36. Cuando un niño te pega con algo como un lápiz, una lata de papel, un botón...

21. No haces nada.
22. Te das cuenta de que esa persona...
23. Le das la mano que NO te va a hacer...
24. Le gritas o le pegas.
25. Le das un golpe.

37. Cuando un niño te dice que no te gusta ("tonto" o "tonta") ... Tu qué haces?

26. No haces nada.
27. Te das cuenta de que esa persona...
28. Le das la mano que NO te va a hacer...
29. Le gritas o le pegas.
30. Le das un golpe.

38. Cuando un niño te pega con algo como un lápiz, una lata de papel, un botón...

31. No haces nada.
32. Te das cuenta de que esa persona...
33. Le das la mano que NO te va a hacer...
34. Le gritas o le pegas.
35. Le das un golpe.

39. Cuando un niño te dice que no te gusta ("tonto" o "tonta") ... Tu qué haces?

36. No haces nada.
37. Te das cuenta de que esa persona...
38. Le das la mano que NO te va a hacer...
39. Le gritas o le pegas.
40. Le das un golpe.

41. Cuando ves que te buscan de todo, te buscan de todo...

41. No haces nada.
42. Te das cuenta de que esa persona...
43. Le das la mano que NO te va a hacer...
44. Le gritas o le pegas.
45. Le das un golpe.

46. Cuando ves que te pegan a un niño...

46. No haces nada.
47. Te das cuenta de que esa persona...
48. Le das la mano que NO te va a hacer...
49. Le gritas o le pegas.
50. Le das un golpe.

47. Cuando ves que te pegan a un niño...

51. No haces nada.
52. Te das cuenta de que esa persona...
53. Le das la mano que NO te va a hacer...
54. Le gritas o le pegas.
55. Le das un golpe.

48. Cuando ves que te pegan a un niño...

56. No haces nada.
57. Te das cuenta de que esa persona...
58. Le das la mano que NO te va a hacer...
59. Le gritas o le pegas.
60. Le das un golpe.

49. Cuando ves que te pegan a un niño...

61. No haces nada.
62. Te das cuenta de que esa persona...
63. Le das la mano que NO te va a hacer...
64. Le gritas o le pegas.
65. Le das un golpe.

50. Cuando ves que te pegan a un niño...

66. No haces nada.
67. Te das cuenta de que esa persona...
68. Le das la mano que NO te va a hacer...
69. Le gritas o le pegas.
70. Le das un golpe.

Programa Tú eres Aprendiz

Instrumento para tabulación de encuesta valoración formativa competencias socioemocionales

CTB	AT	AU	AV	AW	AX	AY	AZ	BA	BB	BC	BD	BE	BF	BG	BH	BI	BJ	BK	BL	BM
1	de tu o de ti mal?	16. Durante la última semana, ¿algún de tu curso ha inventado cosas feas sobre ti que no eran ciertas?	17. Durante la última semana, ¿algún de tu curso te ha rechazado o no te ha dejado estar en su grupo?	18. Durante el último mes, ¿algún de tu curso te ha empujado a propósito?	19. Durante el último mes, ¿algún de tu grupo te ha pegado o te ha hecho daño con culpa?	20. Durante el último mes, ¿te han robado algo en el colegio?	21. Durante la última semana, ¿te has puesto un apodo feo a algún de tu colegio?	22. Durante la última semana, ¿has insultado a algún de tu cole?												
2	muchas veces	ninguna vez	algunas veces	muchas veces	ninguna vez	algunas veces	muchas veces	ninguna vez	algunas veces	muchas veces	ninguna vez	algunas veces	muchas veces	ninguna vez	algunas veces	muchas veces	ninguna vez	algunas veces	muchas veces	
3	x		x		x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
4	x			x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
5	x			x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
6	x			x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
7	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
8	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
9	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
10	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
11	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
12	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
13	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
14	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
15	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
16	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
17	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
18	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
19	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
20	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
21	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
22	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
23	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
24	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
25	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
26	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
27	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x
28	x		x	x	x		x	x		x	x		x	x		x		x		x

Sabana y reporte de resultados cuestionarios auxiliares

A1	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P				
6	Establecimiento	ESCUELA ANEXA SANTA MARÍA	en Sede	ESCUELA ANEXA SANTA IMELDA															
7	Grado	5	Curso	0502															
8	Instrumento	Cuestionario Auxiliar	Cuadernillo	UNICO															
11	Componentes	No aplica	co	No aplica	co	No aplica	co	No aplica	co	No aplica	co	No aplica	co	No aplica	co				
12	Competencias	Autoconciencia	Autoconciencia	Autoconciencia	Autoconciencia	Autoconciencia	Autoconciencia	Autoconciencia	Autoconciencia	Autoconciencia	Autoconciencia	Autoconciencia	Autoconciencia	Autoconciencia	Autoconciencia				
13	Afirmación	1. Reconoce	1. Reconoce	1. Reconoce	1. Reconoce	1. Reconoce	1. Reconoce	1. Reconoce	1. Reconoce	1. Reconoce	1. Reconoce	1. Reconoce	1. Reconoce	1. Reconoce	1. Reconoce				
14	Evidencia	1.2 Reconoce	1.2 Reconoce	1.2 Reconoce	1.2 Reconoce	1.2 Reconoce	1.2 Reconoce	1.2 Reconoce	1.2 Reconoce	1.2 Reconoce	1.2 Reconoce	1.2 Reconoce	1.2 Reconoce	1.2 Reconoce	1.2 Reconoce				
15	ID Estudiante	Nombres y Apellidos	I_1900651	I_1900678	I_1900665	I_1900689	I_1900750	I_1900764	I_1900704	I_1900747	I_1900727	I_1900718	I_1900788	I_1900811	I_1900793	I_1900			
16	A	B	C	D	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	C				
17	A	B	C	D	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	C				
18	A	B	E	D	B	B	B	B	A	A	A	A	A	A	C				
19	A	B	C	D	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	B				
20	A	B	C	D	A	B	B	B	A	B	A	B	A	A	C				
21	A	B	C	D	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	C				
22	A	B	C	D	A	B	B	B	A	B	A	B	A	B	C				
23	A	B	E	D	A	A	A	A	A	B	B	A	B	A	C				
24	A	B	C	D	A	B	B	B	A	B	A	B	A	B	C				
25	A	B	C	D	B	B	B	B	A	B	A	B	A	B	B				
26	A	B	C	D	B	B	B	B	A	B	A	B	A	A	C				
27	A	B	C	D	A	A	A	A	A	B	B	A	B	A	C				
28	A	B	C	D	B	B	A	B	A	B	A	B	A	B	C				

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Educación básica primaria 3.º, 4.º y 5.º

Cuestionarios auxiliares 2022

DATOS PERSONALES

Tipo de documento _____

Número de documento _____

Nombres y apellidos _____

Sexo: Niño - Hombre Niña - Mujer

Aprendizaje estudiantil

¡Pídelo!

Queremos agradecer tu participación. Antes de empezar a responder, es importante que tengas en cuenta lo siguiente:

- Lee cada pregunta cuidadosamente y elige UNA opción.
- Para responder rellena completamente el círculo (○) de la opción que elegiste.
- Si no entiendes algo o no estás seguro de cómo responder alguna pregunta, pídelo a tu maestro.
- Por favor, responde TODAS las preguntas.
- Recuerda que NO estás evaluando, así que NO hay respuestas correctas ni equivocadas.

Pasa a la siguiente página

Educación básica primaria

Marca UNA opción para cada fotografía. Observa las fotografías. ¿Qué crees que siente cada niño?

	Algo	Triste	Rabia	Sorpresa	Miedo
1	<input type="radio"/>				
2	<input type="radio"/>				
3	<input type="radio"/>				
4	<input type="radio"/>				

Marca Si o No para cada afirmación.

Imagina que los padres te plantean con sus amigos un riesgo real, ¿qué haces?

	Si	No
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marca Si o No para cada afirmación.

¿Dónde vives?

	Hasta	Algunos	Muchos
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marca UNA opción para cada afirmación.

¿Dónde regresas a mi colegio, cuántos días vas:

	Muchos	Algunos	Pocos
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marca UNA opción para cada afirmación.

¿Cuántos días de mi casa:

	Muchos	Algunos	Pocos
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marca UNA opción para cada afirmación.

¿Dónde vives:

	Algunos	Muchos
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marca UNA opción para cada afirmación.

¿Dónde vives:

	Muchos	Algunos
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marca UNA opción para cada afirmación.

¿Dónde vives:

	Muchos	Algunos
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marca UNA opción para cada afirmación.

¿Dónde vives:

	Muchos	Algunos
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3</td		

Autor

Dilsa Estela Muñoz, Normalista superior, Licenciada en tecnología e informática de la Universidad Católica de Manizales, Especialista en Administración de la Informática Educativa de la Universidad de Santander, Magister en gestión de la tecnología educativa de la Universidad de Santander. Candidata a doctor en Educación de la Universidad Católica de Manizales.

Docente de aula en básica primaria desde el año 2013, actualmente Tutora del Programa Todos a Aprender -PTA- del Ministerio de Educación Nacional.



Oriente Pedagógico

Revista Científico Pedagógica de la **Escuela Normal Superior de la Presentación
Pensilvania Caldas**