

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EDUCACIÓN

2019 - II
Julio - Diciembre



unifé
UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN

EDUCACIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EDUCACIÓN es una revista científica, multidisciplinaria que presenta artículos relevantes sobre educación, con el aporte de investigadores peruanos y extranjeros.

EDUCACIÓN

Volumen XXV, N° 2, Julio – Diciembre 2019

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFE

EDITORIA

Olga González Sarmiento

Coordinadora de la Unidad de Investigación de la

Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Femenina del Sagrado Corazón

COMITÉ EDITORIAL

Mónica Escalante Rivera

Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Olga González Sarmiento

Coordinadora de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

COMITÉ CIENTÍFICO

Lía Aguirre Ledesma

Directora Encargada del Departamento Académico de Educación

Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Lima - Perú)

Rosario Rivas Plata Álvarez

Jefe del Departamento de Educación

Universidad Particular Cayetano Heredia (Lima - Perú)

COMITÉ CONSULTIVO

Julia Castañeda Azabache

Directora de PREFORD (Programas Extraordinarios de formación docente)

Universidad Nacional de Trujillo (Perú)

Ana Mujica Baquerizo

Docente Investigadora - Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima - Perú)

David Parra Reyes

Docente - Investigador de la Universidad Nacional Federico Villarreal (Lima - Perú)

Alejandrina Gonzales Ochoa

Docente Investigadora - Universidad San Martín de Porres (Lima - Perú)

Walter L. Arias Gallegos

Docente – Investigador de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa - Perú)

Mayluc Martínez

Investigadora – Docente de la RIIIE (Venezuela)

Giovanna Paganini Ojeda

Directora de la Escuela Profesional de Educación Primaria

Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Lima - Perú)

Andrea Cristina Farias Délano

Docente – Investigadora de la Universidad Bernardo O'Higgins (Chile)

Ana María Adriazola León

Directora de la Escuela Profesional de Educación Especial

Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Lima - Perú)

Leticia Rosalía Chico Hidalgo

Docente – Investigadora de la Universidad Técnica de Ambato (Ecuador)

Patricia Melloh Navarro

Directora de la Escuela Profesional de Educación Inicial

Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Lima - Perú)

CORRECTORA DE ESTILO

Olga González Sarmiento

Coordinadora de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

CARÁTULA

Mónica Escalante Rivera

Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Femenina del Sagrado Corazón



AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD

RECTORA
Dra. Carmela Alarcón Revilla, rscj.

VICERRECTORA ACADÉMICA
Dra. Rosario Alarcón Alarcón

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN
Dra. Victoria García García

CONSEJO DE FACULTAD (2019 – 2020)

DECANA
Mg. Mónica Escalante Rivera

REPRESENTANTES DE LAS AUTORIDADES

Lic. Lía Aguirre Ledesma
Mg. Patricia Melloh Navarro
Mg. Giovanna Paganini Ojeda
Mg. Ana María Adriazola León

REPRESENTANTES DE LOS PROFESORES

Dra. Rosa Sonia Carrasco Ligarda
Lic. Rosa María Burga Gutiérrez
Mg. Mariella Victoria Mendoza Carrasco

REPRESENTANTES DE LAS ESTUDIANTES

Srta. Daniela Patricia Sotomayor Checa
Srta. Rebeca Maria Oscco Prieto
Srta. Anna Lucía Andújar Escribens
Srta. Paula Gabriela Flores Flores
Srta. Noemi Esther Aguilar Flores
Srta. Wendy Lucila Aguila Quispe
Srta. Nathali Milagros Guerrero Huamán

Dirección
Av. Los Frutales 954 – Urb. Santa Magdalena Sofía
La Molina – Lima 12
revi_educ@unife.edu.pe

Registro de Depósito Legal N° 2004-7742
ISSN N° 1813-3363

DOI: <http://doi.org/10.33539/educacion>

Repositorio:
ALICIA (Repositorio Nacional Digital)
OJS (Open Journal System)

Periodicidad: Semestral

Revista Indizada en el Sistema Latindex

Impresión
IMPRESA EDITORIAL - GRAFIMAG SRL
grafimag@gmail.com

latindex

ALICIA
REPOSITORIO NACIONAL DIGITAL

OJS
OPEN JOURNAL
SYSTEM

Prohibida la reproducción total o parcial de los artículos publicados en esta revista. El contenido de cada artículo es de responsabilidad exclusiva de su autor y no compromete la opinión de la revista.

JULIO-DICIEMBRE
2019

XXV EDUCACIÓN

Contenido

140 EDITORIAL

ARTÍCULOS:

143 HACIA UNA MIRADA ANTROPOLÓGICA DEL APRENDIZAJE INVERTIDO

TOWARD AN ANTHROPOLOGICAL LOOK OF FLIPPED LEARNING

Edith Chambi Mescco

149 PROGRAMA DE PREVENCIÓN CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO PARA ESTUDIANTES Y FAMILIA DURANTE LA PRIMARIA

GENDER BASED VIOLENCE PREVENTION EDUCATION PROGRAM IN PRIMARY SCHOOLS

Giovanna Zúñiga-Farfán

157 GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO Y COMPETENCIAS LABORALES EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS

MANAGEMENT OF HUMAN TALENT AND LABOR COMPETENCES IN TEACHERS OF PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Gloria Elizabeth Quiroz Noriega
Manuel Encarnación Torres Valladares

165 USO DE UN PROGRAMA DE INSIGNIAS DIGITALES EN ESTUDIANTES DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LIMA

USE OF A DIGITAL BADGE PROGRAM ON BLENDED COURSE STUDENTS OF AN INSTITUTE OF SUPERIOR EDUCATION FROM LIMA

Eduardo Fabio Gonzales López

175 AUTOLESIÓN: CICATRIZANDO ALMAS INTERVENTION PROGRAM THE CUTTING: HEALING SOULS

Janis Belletich Sandoval

Débora Céspedes Castañeda

Nélida Díaz Mego

Milagros Pumapillo Rosas

193 COHERENCIA ACTITUDINAL DE LOS DOCENTES REFERIDA A LAS NOTAS CONSTITUTIVAS DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA

TEACHER'S ATTITUDINAL COHERENCE AND THE PERSONALIZED EDUCATION

Marcela Vera Tapia

- 205 LA PEDAGOGÍA DEL AMOR Y DE LA TERNURA, EN LAS AULAS HOSPITALARIAS DEL PERÚ**
THE PEDAGOGY OF LOVE AND TENDERNESS IN THE HOSPITAL CLASSROOMS OF PERU
Mariella Victoria Mendoza Carrasco
- 213 EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA EL LOGRO DE ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE ESCUELAS PÚBLICAS, 2018**
EDUCATIONAL EVALUATION FOR THE ACHIEVEMENT OF LEARNING STANDARDS IN PUBLIC SCHOOL STUDENTS, 2018
Mercedes Milagros Valdiviezo Vasconsuelo
- 221 SITUACIONES AUTÉNTICAS DE APRENDIZAJE PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL NIVEL INICIAL**
AUTHENTIC LEARNING SITUATIONS FOR THE EVALUATION OF COMPETENCIES AT THE INITIAL LEVEL
Patricia Andrea Joya Donayre
- 227 PROPUESTA DE TALLERES PARA PREVENIR LA VIOLENCIA EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES Y PADRES DE FAMILIA DESDE LA ESCUELA**
PROPOSAL OF WORKSHOPS TO PREVENT VIOLENCE IN TEENAGE STUDENTS AND PARENTS
Suly Campos Castillo
- 243 AFASIA BILINGÜE Y RECUPERACIÓN DE LA LENGUA AFECTADA**
BILINGUAL APHASIA AND RECOVERY OF THE AFFECTED LANGUAGE
V́ctor A. Moreno Agurto
- 249 COLABORADORES**
- 255 NORMAS DE EDICI3N**
- 259 PROCEDIMIENTOS DE EDICI3N**

Editorial

A MAYOR CALIDAD EDUCATIVA, MEJOR SOCIEDAD, MEJORES PERSONAS

Cuando en las conversaciones cotidianas se trata el tema de la “calidad”, con frecuencia, nos detenemos a considerar si se ha logrado una mejora respecto a procesos, productos y servicios.

En el ámbito educativo, aunque es posible detenernos a evaluar y contrastar los niveles de calidad que se están obteniendo, no siempre es claro ni fácil, ni tan evidente evaluar los avances que realizamos en el día a día.

Con ayuda de determinadas decisiones acertadas podemos mejorar nuestros estándares haciéndolos más rápidos, más efectivos, menos costosos, más redituables...

Podemos mejorar los procesos de gestión y prácticas institucionales que garanticen la mejora del servicio que se ofrece, velar porque la infraestructura responda a las necesidades que se deben cubrir (estudio, trabajo individual, por equipos, descanso, esparcimiento, etc.), podemos, como institución, tomar decisiones muy acertadas, todo esto complementa la calidad del servicio; sin embargo, aunque se pueda brindar un marco espléndido, lo que en el fondo constituye la base del servicio educativo se apoya en dos pilares fundamentales: los estándares del desempeño profesional (la calidad del servicio docente) y aunado a este, los estándares fijados de aprendizaje en los estudiantes.

La sumatoria de lo antes dicho va a dar como consecuencia el tipo de profesional que deseamos formar.

En este caso, uno de los instrumentos de los que pretendemos valernos es la Revista de la Facultad –EDUCACIÓN–, que en este número presenta una serie interesante de artículos que pasan por una gran diversidad temática, van desde el análisis de la metodología del flipped learning (aprendizaje invertido) elaborado por la docente Edith Chambi Mescoco, el estudio comparativo realizado por Gloria Quiroz Noriega y Manuel Torres Valladares en el que exploran la correlación entre la gestión del talento humano y las competencias laborales de una muestra de docentes; asimismo, por la investigación de Eduardo González López sobre el uso de un programa de insignias digitales en estudiantes de una modalidad semipresencial en un Instituto de Educación Superior de Lima.

Marcela Vera Tapia, por su parte, se ocupa de profundizar en el estudio de la coherencia actitudinal docente en el ámbito de la educación personalizada. A través de su artículo, explora aspectos como la singularidad, la autonomía y la apertura con que se desenvuelven dichos docentes en un contexto educativo específico.

El artículo *La pedagogía del amor y de la ternura en las aulas hospitalarias del Perú*, presentado por la docente Mariela Mendoza Carrasco, se detiene en una población, por lo general, olvidada entre los educandos peruanos, el de los niños que se encuentran internados por motivos de salud en un centro hospitalario y su necesidad de ser educados, preferiblemente, en una pedagogía específica para ellos, la del amor y la ternura.

Mercedes Valdiviezo Vasconsuelos, a través de su artículo *Evaluación educativa para el logro de estándares de aprendizaje en estudiantes de escuelas públicas*, explora con acierto la evaluación en el contexto tan importante y necesario de la producción de textos.

Por otro lado, Patricia Joya Donayre nos invita a reflexionar en la necesidad de crear situaciones auténticas de aprendizaje destinadas a mejorar la evaluación de competencias en el nivel inicial.

La problemática de la violencia basada en género es explorada de una manera comprometida por dos articulistas, la docente Giovanna Zúñiga-Farfán a través de su *Programa de prevención contra la violencia de género para estudiantes y familia durante la primaria* y por la docente Suly Campos Castillo, a través de su *Propuesta de talleres para prevenir la violencia en estudiantes adolescentes y padres de familia desde la escuela*.

Finalmente, y también respondiendo a una problemática actual de los adolescentes que se autolesionan, las docentes Janis Belletich Sandoval, Débora Céspedes Castañeda, Nérida Díaz Mego y Milagros Pumapillo Rosas realizan una investigación y propuesta en el ámbito educativo, en torno a cómo atender dicha situación, lamentablemente común, a diversas instituciones educativas.

Finalmente, Víctor Moreno Agurto desarrolla un tema especializado, el de la *Afasia bilingüe y la recuperación de la lengua afectada en los pacientes* con tal condición de salud.

La idea base al inicio de este Editorial fue el tema de la Calidad Educativa. Nos podemos preguntar nuevamente ¿qué garantiza la calidad educativa?, una de las respuestas quizás sea el compromiso por trabajar por el desarrollo de habilidades de pensamiento, el aprendizaje permanente (y complejo), la formación en retos y resolución de problemas, el uso adecuado de la tecnología, la formación humana y; por supuesto, el desarrollo a través de las artes y la empatía, todo conducente a la formación integral de la persona.

Si formamos en este sentido, colaboramos en la mejora de la sociedad en la que se desenvuelve.

De alguna manera, en esta Revista se pretende acercarnos a estos altos ideales. La presencia y diversidad de artículos y temas desarrollados, así lo pretende.

Aprovecho, por tal motivo, este espacio para agradecer a todos y cada uno de los profesionales articulistas que han vertido generosamente sus conocimientos en las diversas áreas y nos han enriquecido a través de sus aportes.

Dra. Olga González Sarmiento
Editora

HACIA UNA MIRADA ANTROPOLÓGICA DEL APRENDIZAJE INVERTIDO

TOWARD AN ANTHROPOLOGICAL
LOOK OF FLIPPED LEARNING

Edith Chambi Mescoco
katechambi@gmail.com

RESUMEN

Definir el ser humano que la educación pretende formar es tarea de la antropología pedagógica, labor que debe considerarse con el fin de tener claridad sobre el sustento antropológico de las prácticas educativas llevadas a cabo en el aula, las cuales muchas veces se ejecutan siguiendo instructivos o experiencias, sin la reflexión necesaria de qué es lo que se espera de los educandos y, por ende, de la sociedad. En este sentido, cobra importancia analizar, desde un punto de vista antropológico, uno de los enfoques pedagógicos más populares por sus resultados favorables: el aprendizaje invertido. Este enfoque pretende la formación de un ser humano que construya el conocimiento en base a la autonomía y la interacción social, potenciando niveles de conocimiento de orden superior que le permitan resolver problemas de su entorno.

PALABRAS CLAVE

Antropología pedagógica, aprendizaje invertido, educación, aprendizaje, enfoque pedagógico.

ABSTRACT

Defining the human being who education intends to form is a task of pedagogical anthropology, a labour that must be taking into account in order to be clear about the anthropological support of the educational practices carried out in the classroom which are often executed following instructions or experiences without the necessary reflection of what is expected of the students and, therefore, of society. In this sense, it is important to analyse, from an anthropological point of view, one of the most popular pedagogical approaches for its favourable results: flipped learning. This approach aims to form a human being to build knowledge based on autonomy and social interaction, promoting higher levels of knowledge that allow him to solve problems in his environment.

KEYWORDS

Pedagogical anthropology, flipped learning, education, learning, pedagogical approach.

La antropología filosófica centra su atención en el fenómeno humano y en los factores que inciden en este fenómeno; es el estudio del conocimiento del hombre como tal. En esta línea, la antropología pedagógica analiza reflexivamente al ser humano en su condición de ser formable y necesitado de educación para llegar a ser lo que debe ser y así configurarse como ser humano (A. Runge y J. Garcés, 2011). Existe una necesidad de reflexionar, desde este punto de vista, acerca del proceso de la educación requerida por el hombre, del cómo debería ser para que le permita aprender y así lograr la esperada formación.

El proceso educativo implica una serie de subprocesos y fines que valen la pena examinar, si se quiere llegar a conocer cómo es o debería ser el ser humano. Por ello, hay que considerar que, antes de realizar cualquier práctica educativa, se tenga una aproximación real del ser humano y de lo que puede llegar a ser gracias al proceso educativo (J. Bermejo, 2016). En este sentido, se considera plausible adoptar una mirada antropológica que sustente alguna praxis llevada al aula, en términos de responder a la pregunta de qué es lo que se espera de los estudiantes como producto de la intervención educativa, dicho de otro modo, hacia qué modelo de hombre y sociedad se pretende

alcanzar con el acto educativo (R. Mínguez, E. Romero y M. Pedreño, 2016); y determinar así cuál es el sentido de la educación (A. Martínez, 2006). Para este caso, nos centraremos en uno de los enfoques pedagógicos que ha tomado fuerza en los últimos años y que está teniendo cada vez más adeptos por los resultados favorables que divulgan las investigaciones, se trata del aprendizaje invertido. En este artículo, se analizarán las características de este enfoque, que aporten a una mirada antropológica con el fin de identificar cómo contribuye en la concepción del ser humano.

Aprendizaje invertido

El enfoque pedagógico aprendizaje invertido surge como alternativa de realizar las sesiones de aprendizaje de forma más didáctica y más cercana a la realidad tecnológica que viven hoy docentes y estudiantes. Fueron Bergmann y Sams quienes acuñaron este nombre a un modelo pedagógico, hace más o menos una década, con la finalidad de cubrir una serie de necesidades de aprendizaje que identificaron en sus estudiantes y que por falta de tiempo no podían hacerlo en las clases presenciales. Así es como el enfoque propone que los estudiantes se preparen fuera del aula, revisando la información compartida por el docente con anticipación, lo cual permite que el tiempo de la clase presencial sea empleado para aplicar esa información en diversas situaciones, mas ya no para recibirla, puesto que se considera que los estudiantes son capaces de hacerlo por sí solos a través de las actividades preparatorias.

Este enfoque tiene sus bases en el Constructivismo, entendido este como una “teoría que ofrece explicaciones en torno a la formación del conocimiento” (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007, p. 77), formación que se logra con la educación; en este sentido, “el sujeto construye el conocimiento de la realidad, pues esta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007, p. 77).

Las metodologías de aprendizaje se convierten en medio para que el ser humano construya su propio conocimiento basado en los procesos cognitivos que aplican en cada situación propuesta, por lo que hay que considerar, bajo esta perspectiva, al ser humano en proceso de formación de su saber hacer, aspecto que se destaca de forma sobresaliente en el Constructivismo, puesto que, gracias a esta construcción del conocimiento, mediante la aplicación de lo aprendido, el ser humano podrá operar y transformar la realidad.

Al respecto, es importante anotar que el hombre aprende en su interacción con los objetos (J. Cano, 2017), este conocimiento implica poder tener un acercamiento activo al entorno, lo cual le permite modificar sus estructuras cognitivas y construir nuevos conocimientos mientras interactúa reorganizando y modificando el entorno, actualizándose así ambos.

Asimismo, es necesario hacer referencia también a los aportes de Vygotsky, puesto que el enfoque pedagógico aprendizaje invertido supone crear espacios en los que el aprendizaje del estudiante se desarrolla con el soporte de otros sujetos, como pueden ser el docente u otros pares, quienes intervienen en el llamado nivel de desarrollo próximo.

Los estudiantes tienen un nivel de desarrollo real, resultado de ciertos ciclos evolutivos y que le permite resolver un problema de forma independiente; de igual forma, existe una zona de desarrollo próximo que es la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial, zona que se evidencia en la resolución de un problema con la guía y colaboración de otros; hay que destacar que es en este tránsito en el que se desarrollan ciertos procesos internos que solo operan cuando el sujeto está en interacción con otros (L. Vygotsky, 2009).

Bajo el modelo de aprendizaje invertido, los estudiantes tienen experiencias de aprendizaje colaborativo en las que interactúan con sus pares para resolver las actividades planteadas por el docente, la interacción que se promueve

también es con el docente, puesto que es él quien brinda los andamios para que los estudiantes alcancen los logros de aprendizaje a través de la retroalimentación.

Este último rasgo del enfoque podría considerarse una ventaja en comparación con otros modelos pedagógicos, en la medida en que el tiempo en aula se invierte para que los estudiantes tengan una mayor interacción con el docente, tiempo en el que pueden intercambiar comentarios, preguntas, sugerencias y respuestas, que sirvan de soporte de aprendizaje para el estudiante, ya que recibirá la información que necesita de forma oportuna para mejorar durante el proceso.

¿Qué se espera del estudiante?

Frente a esta interrogante, lo que se concibe desde el enfoque pedagógico aprendizaje invertido, es que el ser humano construye de forma autónoma sus conocimientos, para ello, no necesita una educación que se limite a la enseñanza centrada en la transmisión de la información, sino requiere un proceso que le permita asimilar esa información y estar en la capacidad de conectarla con el entorno, “el aprendizaje es más profundo cuando vincula, más todavía cuando conoce la genealogía del contenido específico, cuando es capaz de ponerlo en contacto con otro contenido, distinto y también específico” (R. Santiago y J. Bergmann, 2018, p. 20).

Se advierte que el ser humano que se pretende formar con la educación es aquel que crea sus conocimientos en base a la información que recibe y a las situaciones que le dan la oportunidad de debatir y cuestionar esa información, le permite, además, poder aplicarla en otros contextos, atendiendo así a la necesidad de una transferencia del aprendizaje.

Uno de los supuestos del aprendizaje invertido es su concepción de desarrollar actividades de aprendizaje en el aula que promuevan el desarrollo de habilidades de orden superior, en este punto se hace referencia a la taxonomía de Bloom propuesta por el psicólogo y pedagogo

estadounidense Benjamin Bloom, quien plantea una serie de objetivos educacionales con el fin de apoyar al docente en conocer de forma más precisa qué espera de sus estudiantes, enfatiza que, como educadores, se espera conocer “los cambios producidos en el individuo resultado de sus experiencias educativas” (Bloom, 1990, p. 14). Se busca clasificar los comportamientos esperados en los estudiantes, por lo que desde este punto de vista se intenta que la educación forme individuos con ciertas capacidades cognitivas organizadas de tal forma que se espera en ellos el desarrollo de conocimientos básicos y complejos.

Resulta interesante que para el desarrollo de esta taxonomía se plantearan preguntas como ¿cuál es el nivel de desarrollo que han alcanzado? ¿cuáles son sus necesidades e intereses? ¿cuáles son las actividades que los miembros de nuestra sociedad han de realizar, los problemas que probablemente deberán enfrentar? ¿cuáles serán sus oportunidades para el servicio y la realización personal? (B. Bloom, 1990); estas cuestiones generaron la reflexión en torno a cuál es la situación del ser humano antes de iniciar la práctica educativa y qué deberían potenciar a través de la educación para realizarse a sí mismos y desenvolverse en sociedad. Todo lo cual llevó al planteamiento de una serie de objetivos educacionales que se tendrían que observar en los estudiantes durante la praxis educativa, cada uno de ellos habría que desarrollarse de forma progresiva durante el proceso de aprendizaje.

Con la aplicación del aprendizaje invertido se pone de manifiesto que se espera que los estudiantes potencien las capacidades cognitivas de mayor nivel dentro de la taxonomía de Bloom, aquellas que se corresponden con el crear, evaluar y analizar. Se trata de generar situaciones retadoras de aprendizaje en las que los estudiantes ejerciten estos niveles de conocimiento en interacción con sus pares y con el docente.

Por tanto, el ser humano producto de la aplicación del enfoque aprendizaje invertido es aquel capaz de analizar situaciones complejas, evaluarlas en contraste con algún parámetro establecido

desarrollando así el pensamiento crítico al sustentar su evaluación, y ser capaz de crear nuevas situaciones o soluciones a problemas que identifica en su entorno.

Al enfatizar estas capacidades cognitivas, se está forjando una concepción valiosa del ser humano, que está vinculada a la promoción de un ser con competencia crítica y creativa, capaz de actuar con autonomía y tomar decisiones fundamentadas. El sujeto crítico pone en manifiesto su competencia en contextos de resolución de problemas y en la interacción con otros (G. López, 2012); por eso, se deben generar oportunidades, a través de un programa educativo, de aprovechar y fortalecer estas habilidades de orden superior, lo cual se puede lograr si se adopta de forma eficaz el enfoque de aprendizaje invertido.

Toda sociedad necesita sujetos que contribuyan a su desarrollo, seres humanos que tengan competencias diversas para desenvolverse de forma eficaz en situaciones problemáticas movilizandolos recursos internos y externos;

asimismo, que sean capaces de transferir sus competencias a los problemas de entorno con el fin de aportar en las posibles soluciones.

CONCLUSIONES

Es necesario analizar desde un punto de vista antropológico toda praxis educativa, puesto que la concepción del ser humano que se desea formar con la educación debe guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las bases del enfoque pedagógico aprendizaje invertido se remontan al Constructivismo, es decir el ser humano aprende a través de la puesta en marcha del saber hacer, así es como la construcción del conocimiento se produce gracias a la autonomía que tiene el hombre en su formación y en su interacción con el entorno. Con este enfoque se espera formar un ser humano que desarrolle sus niveles de conocimiento, enfatizando en aquellos de orden superior dentro de la taxonomía de Bloom, en situaciones auténticas en las que tenga que resolver problemas con autonomía y, a la vez, en colaboración con sus pares y docente.

REFERENCIAS

- Araya, V., Alfaro M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus Revista de Educación*. Vol. 13 (24), pp. 76-92. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Bernal A. (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. *Educación y educadores*. Vol. 9 (2), pp. 149-167. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83490212.pdf>
- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Ateneo.
- Bermejo, J. (2016). Antropología pedagógica, fin de la educación. *Escuela Abierta*. Vol. 19, pp. 49-63. Recuperado de: http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea19/EA19-antropologia.pdf
- Cano, J. (2017). Bases antropológico-filosóficas de las aportaciones del constructivismo

- epistemológico a la didáctica. *Logos*. Vol. 50, pp. 39-52. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/viewFile/56826/51371>
- López, G. (2012.) Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*. N° 22, pp. 41-60. Recuperado de: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/9053>
- Mínguez, R., Romero, E. y Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Ediciones Universidad de Salamanca. *Teor. educ.* Vol. 28, (2), pp. 163-183. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu282163183/16074>
- Runge, A. y Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. Vol. 9 (2), pp. 13-25. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1053/105322389002.pdf>
- Santiago, R. y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés*. Flipped Learnig 3.0 y metodologías activas en el aula. Madrid, España: Paidós Educación.
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. La Habana, Cuba: Editorial Científico Técnica.

Fecha de presentación: 22-08-2019

Fecha de aceptación: 20-09-2019

PROGRAMA DE PREVENCIÓN CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO PARA ESTUDIANTES Y FAMILIA DURANTE LA PRIMARIA

GENDER BASED VIOLENCE PREVENTION
EDUCATION PROGRAM IN PRIMARY
SCHOOLS

Giovanna Zúñiga Farfán
giovannazuniga@hotmail.com

RESUMEN

El artículo plantea un programa para crear conciencia sobre la violencia de género en los estudiantes de Educación Básica Regular como a su entorno familiar a fin de brindarles la oportunidad de analizar de manera crítica su entorno y saber reconocer los signos subliminales y explícitos de la violencia de género. El lograr que los estudiantes y sus familias identifiquen, analicen y reconozcan estos signos apunta a evitar la violencia en su entorno y, por ende, tener un efecto multiplicador en la sociedad peruana que sufre en silencio la violencia de género en todas sus modalidades, desde las más sutiles y socialmente aceptadas hasta los crímenes de odio ejercidos hacia individuos sobre la base de su identidad sexual o género. Desde la educación se propone una acción concreta en el marco de la participación de la escuela a modo de fortalecer la ciudadanía y resguardar los derechos de las personas.

PALABRAS CLAVE

Violencia de género, programa, escuela, estudiantes, padres de familia, primaria.

ABSTRACT

This article presents a program design for instructing elementary students and their nuclear family about gender violence with the objective of giving them the opportunity to analyze their surrounding with a critical eye and to be able to recognize the distinctive signs of subliminal and explicit gender violence. Enabling students and parents to identify, recognize and peruse these signs aims to prevent violent acts carried out within the family and consequently to generate a multiplying effect in the Peruvian society context that suffers silently the effects of gender violence in all its forms from the mellowest and socially accepted to gender based murder or hate crimes. From the education stand point the proposal is to work on a concrete action plan expecting the school and family participation in order to strength their citizenship and to protect their rights.

KEYWORDS

Gender violence, program, school, students, parents, elementary school.

El presente programa fue elaborado en el contexto del curso de Diseño de Proyectos de Innovación y Mejoramiento Educativo como parte de la Maestría en Educación con en Gestión Directiva Educacional de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ. Fue concebido para enfrentar la violencia de género desde el ámbito de la educación a nivel de estudiantes de Educación Básica Regular (EBR). El programa ofrece una serie de proyectos orientados a evitar las estancias iniciales de la violencia de género a través de talleres educativos sincronizados tanto para estudiantes como para sus padres o tutores.

“La exposición a modelos violentos especialmente durante la infancia y adolescencia incrementan el riesgo de ejercerla y sufrirla” (M. Diaz-Aguado, 2009, p. 61).

Es por este motivo, que surge la necesidad de un programa de intervención en edades tempranas, concientizar a estudiantes y a padres de familia, es la tarea de la educación.

Haber reflexionado sobre lo que es ser mujer y ser hombre, nuestra psicología, valores, ideas, creencias, comportamientos, identidad, roles en el mundo doméstico y en el público y sus implicaciones. Ser conscientes de las diferencias y desigualdades y sus implicaciones. Reflexión sobre la violencia, la que hemos

vivido cada persona, cómo ha afectado nuestras respuestas a la violencia. (C. Ruiz-Jarabo y P. Blanco, 2004, p. 50)

No podemos negar que existe en nuestra sociedad un problema por resolver, el cual se traduce en violencia. La violencia es una dinámica entre personas con conductas aprendidas o imitadas, que tiene como finalidad dañar a la otra persona. Estas interacciones están reñidas con la ética, la moral y el derecho.

El concepto del triángulo de la violencia de Galtung, se refiere a que esta como un iceberg cuya parte visible o violencia visible es solo una pequeña parte del conflicto; que la parte invisible es la violencia cultural, la cual legitima la violencia y la violencia estructural no permite la satisfacción de necesidades por la estructura del ser humano y de la sociedad que son profundas e invisibles.

Las cifras de violencia van en incremento en el Perú, al menos el 62,4% de las mujeres han sido alguna vez violentadas y se pasó a ser el segundo país más inseguro de América Latina. De enero a abril de 2018 se incrementó un 26,4% con respecto al mismo periodo del año anterior. A fines de mayo de 2018, el Poder Judicial, la Fiscalía y el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), acordaron impulsar el Registro de Agresores de Violencia Familiar y Sexual en todo el país (El Comercio, 2018). En 2019 ya son 160 los feminicidios perpetrados en nuestro país.

Mediante este proyecto se pretende que los estudiantes de primer a sexto grado de educación primaria sean capaces de reconocer actitudes de violencia intrafamiliar, de dónde viene y cómo influye en su vida diaria. La realidad de la violencia de género es cada vez más visible y se presenta desde las edades tempranas. El proyecto está concebido con el objetivo de que los involucrados tengan capacidad de análisis de este fenómeno, logren hacer una reflexión, y producir pensamiento crítico acerca de este tema. El proyecto pretende que

los estudiantes asistan a talleres de tres horas semanales durante el horario escolar y realicen dinámicas grupales destinadas a reconocer y reflexionar acerca de la violencia de género. A su vez, este programa contempla una escuela de familia que participará de talleres de tres horas semanales, donde también tendrán la oportunidad de reconocer, analizar, reflexionar y tener pensamiento crítico sobre los signos de violencia.

El objetivo estratégico general a corto plazo es prevenir la violencia de género de los estudiantes de educación primaria y educar a los padres mediante talleres, orientándolos a reconocer actitudes violentas; es decir, educar en valores positivos con respecto de las relaciones afectivas.

A mediano plazo, se espera que tanto los estudiantes como los padres puedan discutir los temas de violencia de género y logren reflexionar acerca de ellos en su quehacer diario y tener actitud crítica hacia todo tipo de violencia.

A largo plazo, se espera que los estudiantes en edad de transición de la niñez a la pubertad estén capacitados para enfrentar la presión propia de la sociedad, de las redes sociales y medios de comunicación sobre modelos sexistas y sean capaces de prevenir e involucrarse en relaciones tóxicas.

El principal objetivo que propone el proyecto es educar contra la violencia de género a los estudiantes de primaria desde una edad temprana, y orientar a los padres para evitar estos modelos de violencia. Dentro del programa se desarrollarán actividades que despierten el interés de los participantes.

En el programa se relaciona en forma de tabla las acciones principales que se llevarán a cabo para obtener los resultados. Incluye actividades que son imprescindibles para la ejecución exitosa del proyecto. Se detalla cada etapa del proceso, fechas de inicio y fin de las actividades, las acciones a realizar, los recursos humanos, financieros, materiales que se utilizarán y los resultados esperados de cada etapa.

Cuadro 1

Cronograma de actividades detallado
Cuadro de etapa de preparación

ETAPA	INICIO	FIN	ACCIONES	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS FINANCIEROS	RECURSOS MATERIALES	RESULTADOS
Período de preparación	DD/MM/AA	DD/MM/AA	Diseño del programa (Ver cuadro 2)	Coordinador(a) del programa	El salario del(la) coordinador(a) debe estar contemplado por el periodo que dure el proyecto.	Una computadora. Material bibliográfico relevante al tema.	a) Tener un programa para los estudiantes de primer a sexto grado de primaria. b) Tener un programa para la Escuela de Familia de los estudiantes de primaria.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2

Cuadro de diseño del programa

Sesión	Fecha	Hora	Tema
1	DD/MM/AA	90 min	¿Quién soy?
2	DD/MM/AA	90 min	¿Qué me gusta?
3	DD/MM/AA	90 min	¿Qué quiero ser de grande?
4	DD/MM/AA	90 min	¿Quién es mi familia?
5	DD/MM/AA	90 min	¿Qué le gusta a mi familia?
6	DD/MM/AA	90 min	¿Qué hacemos en familia?
7	DD/MM/AA	90 min	¿Quiénes son mis amigos?
8	DD/MM/AA	90 min	¿Qué les gusta a mis amigos?
9	DD/MM/AA	90 min	¿Qué no me gusta?
10	DD/MM/AA	90 min	¿Qué pasa si me porto mal?
11	DD/MM/AA	90 min	¿Qué me gustaría que pase si me porto mal?
12	DD/MM/AA	90 min	Si yo fuera mi mamá/papá ¿Cómo me disciplinaría?
13	DD/MM/AA	90 min	¿Cómo son los adultos?
14	DD/MM/AA	90 min	¿Qué hago si veo que le gritan a alguien?
15	DD/MM/AA	90 min	Contamos un cuento
16	DD/MM/AA	90 min	Dibujemos la violencia
17	DD/MM/AA	90 min	Cantemos para la no violencia
18	DD/MM/AA	90 min	Jugamos a la cooperación
19	DD/MM/AA	90 min	Taller de juguetes no sexistas
20	DD/MM/AA	90 min	Taller de dibujo contra la violencia
21	DD/MM/AA	90 min	Representación de títeres contra la violencia
22	DD/MM/AA	90 min	Representación teatral contra la violencia
23	DD/MM/AA	90 min	Trabajo cooperativo
24	DD/MM/AA	90 min	Feria de exposición de trabajos

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3

Cuadro de sesiones de capacitación

ETAPA	INICIO	FIN	ACCIONES	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS FINANCIEROS	RECURSOS MATERIALES	RESULTADOS
Talleres de capacitación para coordinadores (as) de primaria y tutores(as)	DD/MM/AA	DD/MM/AA	Capacitar a los (as) coordinadores (as) de primaria y a los (as) tutores (as) a fin de que conozcan el programa y que se trabajen temas transversales.	Coordinador (a) del programa	El salario del(la) coordinador(a) debe estar contemplado hasta finalizar el proyecto. El costo de la sala de usos múltiples para realizar el entrenamiento está ubicado dentro del colegio, no generando un desembolso de recursos financieros. Costo de la electricidad y conexión a Internet está incluido en los gastos generales de la institución.	Una computadora, ecran y proyector. Una sala de usos múltiples con sillas y mesas de trabajo.	a) Que el 100% de los(as) coordinadores(as) y tutores(as) de primaria estén entrenados(as) b) Recibir retroalimentación por parte de los(as) coordinadores(as) y tutores (as) sobre el diseño del programa. c) Tener una estrategia de capacitación a los docentes de educación primaria con respecto al programa. d) Tener una estrategia para informar a la familia de los estudiantes sobre la participación en la Escuela de Familia.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4

Cuadro de revisión y ajustes

ETAPA	INICIO	FIN	ACCIONES	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS FINANCIEROS	RECURSOS MATERIALES	RESULTADOS
Revisión del programa con los datos de retroalimentación del(la) coordinador(a) tutores(as) y docentes	DD/MM/AA	DD/MM/AA	Ajustes en el diseño del programa de acuerdo con las recomendaciones del(la) coordinador(a), tutores(as) y docentes de primaria.	Coordinador (a) del programa	El salario del(la) coordinador(a) deberá estar contemplado hasta finalizar el programa. El costo de la electricidad y conexión a Internet está incluido en los gastos generales de la institución.	Una computadora. Material bibliográfico relevante al tema.	a) Tener un programa revisado para los(las) estudiantes de primer a sexto grado de primaria. b) Tener un programa revisado para la Escuela de Familia de los(las) estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5

Cuadro de la puesta en marcha del programa

ETAPA	INICIO	FIN	ACCIONES	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS FINANCIEROS	RECURSOS MATERIALES	RESULTADOS
Puesta en marcha del programa para los(as) estudiantes de primaria y la Escuela de Familia.	DD/MM/AA	DD/MM/AA	a) Desarrollar el programa para los (las) estudiantes de acuerdo con el diseño. b) Desarrollar el programa de la Escuela de Familia de acuerdo con el diseño.	Coordinador (a) del programa	El salario del(la) coordinador(a) deberá estar contemplado hasta finalizar el proyecto. El costo de la electricidad y conexión a Internet está incluido en los gastos generales de la institución.	Los materiales para utilizar en cada sesión serán de acuerdo con la sesión programada.	a) Que los(as) participantes (estudiantes/familia) sean capaces de reconocer actitudes ultrafamiliares violentas. b) Que los(las) participantes (estudiantes / familia) sean capaces de reconocer la violencia de género en la sociedad. c) Que los(las) participantes (estudiantes / familia) tengan actitud crítica y reflexiva ante la violencia de género. d) Que los(las) estudiantes tengan la información de violencia de género antes de llegar a la adolescencia, con el propósito de reconocer relaciones abusivas y de romper la transmisión generacional de violencia.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6

Cuadro de evaluación del programa

ETAPA	INICIO	FIN	ACCIONES	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS FINANCIEROS	RECURSOS MATERIALES	RESULTADOS
Evaluación del programa	DD/MM/AA	DD/MM/AA	a) Entrevistas con el(la) coordinador(a), tutores(as) y docentes con respecto a los temas transversales de violencia de género y comentarios de los involucrados. b) Encuestas a los familiares con respecto a sus opiniones con respecto al programa. c) Evaluación de casos de violencia a los estudiantes para comprobar si internalizaron los objetivos del programa.	Coordinador (a) del programa	El salario del(la) coordinador(a) deberá estar contemplado hasta finalizar el proyecto. El costo de la electricidad y conexión a Internet está incluido en los gastos generales de la institución.	Una computadora. Formatos de encuesta. Cuaderno virtual de registro.	a) Tabular los resultados para conocer la efectividad del proyecto.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 7
Diagrama de proceso

ETAPA	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9
Período de preparación	■	■							
Talleres: coordinador y tutores		■							
Talleres: docentes			■						
Revisión del proyecto				■					
Puesta en marcha del proyecto				■	■	■	■	■	■
Evaluación del proyecto									■

Fuente: Elaboración propia.

Los entes involucrados son, en la puesta en marcha del proyecto, los estudiantes de educación básica regular, la familia nuclear de los(as) estudiantes, el(la) coordinador(a), tutores(as) y docentes de primaria, personal de biblioteca, director(a) y promotor(a), personal de informática, personal de mantenimiento y limpieza.

Se utilizará una lista de cotejo de actividades para llevar a cabo las sesiones con los estudiantes y en la escuela de familia, para ser llenada por el(la) coordinador(a) como indicadores objetivamente verificables.

Cuadro 8
Indicadores objetivamente verificables

Indicadores	SI	NO
a) Todos los miembros han participado en la actividad.		
b) Las instrucciones han sido claras para todos.		
c) El tiempo ha sido adecuado (momento y duración).		
d) El espacio ha sido idóneo.		
e) Los materiales han sido de interés.		
f) Los miembros han dado sus opiniones.		

Fuente: Elaboración propia.

Las encuestas serán utilizadas a mediados del programa y al final del programa.

Cuadro 9
Encuesta para los estudiantes de 1er. a 6to. año de primaria

Preguntas	Si	No
a) ¿Te gustaron las actividades que desarrollaste?		
a) ¿Cómo se sienten las personas maltratadas?		
a) ¿Cómo te sientes con tus compañeros de clase?		

Fuente: Elaboración propia.

Las encuestas también se aplicarán a la familia nuclear participante, una al inicio del programa y la segunda al culminar el mismo con las siguientes preguntas:

Cuadro 10

Encuesta para los familiares participantes

	Pregunta	Si	No
1.	¿Sabes qué es la violencia de género?		
2.	¿Crees que hay personas que no quieren aceptar que son víctimas de violencia de género?		
3.	¿Crees que el maltrato puede traer graves consecuencias psicológicas y de personalidad?		
4.	¿Conoces casos de violencia de género?		
5.	¿Piensas que hay falta de ayuda a personas que sufren de violencia?		
6.	¿Has llevado a cabo algún acto de violencia en tu hogar?		
7.	¿Eres feliz como te tratan en tu casa?		

Fuente: Elaboración propia.

El factor del entorno que está fuera de control del proyecto que pueden determinar su éxito o fracaso son:

- La negativa de los estudiantes a participar en los talleres.
- La negativa de los docentes a tocar los temas de manera transversal.
- La negativa de la familia de participar en los talleres.
- La cancelación del proyecto por parte de la institución.

El diseño del proyecto no solo debe comprender la viabilidad de este, sino también su sostenibilidad. En consecuencia, dicho diseño debe incluir acciones que incidan en los factores que impactan en la sostenibilidad.

La sostenibilidad debe encararse desde el comienzo del proyecto y es una de las principales acciones que debe prestar atención el encargado de este.

Los proyectos se sostienen por cuatro factores: institucional, técnico, operativo y financiero.

Como factor institucional es imperativo incorporar acciones como la capacitación de directivos, entrenamiento al personal involucrado, consolidación de un equipo

encargado, coordinación con otros programas existentes, fidelización de los estudiantes hacia el programa y realización de acciones que promuevan el reconocimiento de la habilidad adquirida de forma sistemática.

El factor operativo está en los espacios físicos que los participantes podrán utilizar, en la tecnología y al ágil acceso a la información.

CONCLUSIONES

- La violencia de género es el tipo de violencia que va contra los derechos fundamentales del ser humano que impacta en su propio ser de manera negativa y logra disminuir su autoestima y funcionalidad en todas sus actividades, generando sufrimiento. A su vez, la violencia de género afecta a la sociedad en su conjunto donde estas formas de actuar se normalizan y se aceptan socialmente. Son muchos casos que son denunciados a diario, los cuales salen a la luz; sin embargo, el día a día y las prácticas sutiles las hacen socialmente aceptadas. Todo esto tiene un efecto de escalada que incrementa los focos violentos en la familia y en la sociedad.
- Este programa propone agudizar la visión de los participantes dándoles herramientas para que

puedan detectar, analizar y prevenir actividades que promuevan la violencia de género y lograr que este tenga un efecto multiplicador en la sociedad. Los talleres con temas sincronizados abren un espacio de conversación y discusión

entre los participantes; al hablar del tema se tiene mayor conocimiento del mismo, se comparten experiencias y se llega al pensamiento crítico para incentivar una convivencia basada en el respeto, libertades individuales y democracia.

REFERENCIAS

Consejo Escolar del Estado (2009). *Participación Educativa N° 11*. La educación factor de igualdad. Madrid, España.

Díaz Jarabo y Blanco P. (2004). *La violencia contra las mujeres: prevención y detección, cómo promover desde los servicios*

sanitarios, relaciones autónomas, solidarias y gozosas. Madrid, España: Díaz de Santos.

Diario El Comercio (21 de junio de 2018). *Violencia de Género*. Lima, Perú.

Fecha de presentación: 11-10-2019

Fecha de aceptación: 31-10-2019

GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO Y COMPETENCIAS LABORALES EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS

MANAGEMENT OF HUMAN TALENT
AND LABOR COMPETENCES IN
TEACHERS OF PUBLIC EDUCATIONAL
INSTITUTIONS

Gloria Elizabeth Quiroz Noriega

gloria.quiroz.n@upch.pe

Manuel Encarnación Torres Valladares

manueltorres67@yahoo.es

RESUMEN

El objetivo fundamental de la presente investigación estuvo enfocado a establecer si la gestión del talento humano y las competencias laborales de los docentes se encuentran vinculadas entre sí. Por esta razón es que se trabaja con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de nivel correlacional. La muestra de orden probabilístico estuvo compuesta por 196 profesores de la Red de Aprendizaje N° 1 del distrito de Ventanilla, a quienes se les administró dos instrumentos de medición: el Inventario de gestión del talento humano de Estrella Quispealaya y Manuel Torres y el inventario de competencias laborales docentes de la Secretaría de Educación de México. Los datos que fueron recolectados se procesaron haciendo uso del paquete estadístico SPSS versión 25 y específicamente la rho de Spearman. Los resultados indican que ambas variables se encuentran relacionadas significativamente ($r = 0,80$). Asimismo, se encontró que las diversas dimensiones de la gestión del talento humano se encuentran vinculadas a las diversas competencias laborales de los docentes.

PALABRAS CLAVE

Gestión del talento humano, competencias laborales, gestión del conocimiento, recurso humano, activos intangibles.

ABSTRACT

The main objective of the present investigation was focused on establishing whether the management of human talent and the labor competencies of teachers are linked to each other. For this reason, we work with a quantitative approach and a non-experimental design of a correlational level. The sample of probabilistic order was composed of 196 teachers of the Learning Network N° 1 of the Ventanilla district, who were administered two measuring instruments: the Inventory of human talent management of Estrella Quispealaya was used and Manuel Torres and the inventory of teaching labor competencies of the Ministry of Education of Mexico. The data that was collected was processed using the statistical package SPSS version 25 and specifically the Spearman rho. The results indicate that both variables are significantly related ($r = 0.80$). Likewise, it was found that the diverse dimensions of human talent management are linked to the diverse labor competencies of teachers.

KEYWORDS

Human talent management, job skills, knowledge management, human resources, intangible assets.

La época actual encuentra a la humanidad viviendo un acelerado proceso de cambios que abarcan todos los aspectos de la vida social, científica, cultural, económica, etc. Todo esto se manifiesta, también, en el mundo laboral, por lo que la incertidumbre se ha convertido en su principal signo distintivo. Nada es seguro, todo cambia a una velocidad impresionante, por lo que los mercados deben cambiar y los productos también, pues, con mucha rapidez se convierten en obsoletos. En estas condiciones, el éxito de las organizaciones depende de la capacidad que puedan tener para adaptarse satisfactoriamente a los cambios acelerados, la inestabilidad, el pluralismo, la competitividad, las relaciones laborales, etc. que ocurren en el mundo, por lo que requieren cambiar de paradigmas respecto de la administración del personal.

El modelo tradicional de la Administración del Recurso Humano pone el acento principal en la productividad y en el control a través de una estructura burocrática en las que las personas son sujetos pasivos dentro del proceso productivo, mientras que los jefes son las cabezas y quienes dan las órdenes que los colaboradores se deben limitar a ejecutar. En este contexto, la falta de autonomía, de comunicación y el exceso de control, llevan inevitablemente a que este modelo

de administración pueda poner, en diversidad de situaciones de riesgo a la salud física y mental de los trabajadores, igualmente puede que las organizaciones tengan altos costos por rotación del personal, falta de motivación, ausentismo, baja calidad, descenso en la productividad laboral y mala atención al cliente.

La nueva propuesta de gestión de los recursos humanos va a contribuir a que los trabajadores que integran una empresa apoyen decididamente al logro de sus objetivos. Por esta razón, es que el modelo de gestión humana actual ve a los trabajadores como sujetos activos, quienes son capaces de alcanzar sus metas y planificar la forma de lograrlas. Como señala Chiavenato (2009, p. 89), “administrar el talento humano se convierte cada día en algo indispensable para el éxito de las organizaciones. Tener personas no significa necesariamente tener talento”. Un talento es siempre un tipo especial de persona, y no siempre toda persona es un talento. Para ser talento, la persona debe poseer algún diferencial competitivo que lo valore.

Es por estas razones que resulta importante reconocer que las fortalezas mayores que el talento humano posee, están relacionadas al conocimiento, pero también a las habilidades, la salud y la calidad de los hábitos laborales. Gonzales (2006), refiere que las organizaciones o entidades reconocen que el talento humano es el factor más importante para que se obtenga resultados ya que este talento genera valor agregado a la organización y que se manifiesta en que se obtenga una ventaja competitiva; no obstante, el lograr resultados depende de la elección de un modelo de gestión; el modelo de la gestión del talento humano basado en sus competencias conduce a conseguir estas metas, no solo para la organización sino también para el personal que siente que es considerado y motivado.

Bajo estas consideraciones es que Chiavenato (2009), sostiene que se debe tener presente que la gestión del talento humano es un enfoque que tiende a privilegiar la participación de los trabajadores, por lo que se les debe ver como seres

humanos que tienen un conjunto de habilidades y capacidades intelectuales que ponen al servicio de sus empleadores y organizaciones en la producción de bienes o en la calidad del servicio que ofrecen y que les permite a estas organizaciones competir adecuadamente en el mercado y lograr el cumplimiento de las metas establecidas previamente. Es cierto también, que estos trabajadores están bajo la dependencia de sus centros de labores en los que se desempeñan y de los que esperan lograr sus objetivos personales y laborales.

A partir de estas consideraciones se entiende que es tarea de las diversas instituciones, tanto públicas como privadas, realizar todas las acciones necesarias a fin de fomentar el desarrollo del talento humano, en tanto los activos intangibles se han convertido en las bases fundamentales de toda organización, por lo que preparar al personal es una necesidad creciente en tanto son ellos la imagen que se le brinda a los usuarios. La importancia del talento humano debe estar fuera de toda duda y debe ocupar un lugar importante al interior de las organizaciones y, particularmente, en la dirección de recursos humanos quienes deben planificar y organizar cursos talleres de capacitación que permitan el correcto ejercicio de su función por parte de los trabajadores. No se puede olvidar que el desarrollo del talento humano es el único evento que después de una capacitación y entrenamiento nos puede generar mayor productividad con mayor eficacia y eficiencia utilizando adecuadamente los recursos necesarios y generar una atención más fluida a los usuarios, este es, finalmente, el sentido de lo que se manifiesta en la revista *Capital Humano* (2011):

Identificar, desarrollar y fidelizar el talento, debe ser, por tanto, un imperativo para todos los mandos intermedios o líderes empresariales, que deben perseguir una óptima gestión de sus recursos humanos con el propósito de garantizar el constante incremento de la productividad y de la creatividad en sus equipos; así como para potenciar la innovación desde la base de la pirámide y lograr ampliar la visión

global del mercado al que pertenece la organización. (p. 18)

Desde estos puntos de vista es que la gestión del talento humano se ha convertido en el objetivo central de las organizaciones en la actualidad, en tanto es vital la consideración que se le debe tener a los seres humanos pues de ellos depende, en gran medida el éxito institucional por lo que se deben tener en cuenta las condiciones ambientales y personales en las que realizan sus funciones y tratar de que puedan ser atendidas oportunamente de manera que puedan ser altamente eficaces y eficientes en el cumplimiento de sus tareas laborales. La gestión del talento humano ha evolucionado apareciendo nuevas técnicas como es el de gestión por competencias laborales como un modelo integral de gestión que proporciona respuestas a las necesidades de las empresas.

En el terreno de la Educación, es particularmente importante gestionar adecuadamente el talento humano, en tanto es necesario que los docentes asuman comportamientos, más bien integrales, respecto de sus competencias profesionales y personales que identifiquen sus líneas de conducta, básicamente en su accionar docente y que lleven al logro de la calidad educativa.

Para Perrenoud (2006), las competencias pueden ser entendidas como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. La competencia implica la movilización de múltiples recursos: saberes, capacidades, informaciones, valores, actitudes, entre otros.

En esta misma línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) define las competencias como la capacidad de poner en práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentar y resolver problemas y situaciones (INEE, 2005).

Por su parte, Hellerriegel (2009) afirma que una competencia se refiere a la combinación de

conocimientos, habilidades, comportamientos y actitudes que contribuyen a la efectividad personal. Es la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinado, recursos propios como: habilidades, conocimientos y actitudes así como recursos del entorno para producir un resultado definido.

De acuerdo a Monereo (2010), el concepto de competencia debe referirse al conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual se le presentan durante su ejercicio profesional. Desde este punto de vista es que el MINEDU (2017) entiende las competencias docentes como:

La capacidad para resolver problemas y lograr propósitos, no solo como la facultad para poner en práctica un saber. Y es que la resolución de problemas no supone solo un conjunto de saberes y la capacidad de usarlos, sino también la facultad para leer la realidad y las propias posibilidades con las que cuenta uno para intervenir en ella. Si concebimos la competencia como la capacidad de resolver problemas y lograr propósitos, ella supone un actuar reflexivo que, a su vez, implica una movilización de recursos tanto internos como externos, con el fin de generar respuestas pertinentes en situaciones problemáticas y la toma de decisiones en un marco ético. La competencia es más que un saber hacer en cierto contexto, pues implica compromisos, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de fundamentos conceptuales y comprensión de la naturaleza moral y las consecuencias sociales de sus decisiones. (p. 26)

En estas condiciones, se convierte en necesario que los docentes deban exponer en su quehacer diario sus competencias profesionales encaminadas al desarrollo y perfeccionamiento de sus conocimientos y al manejo correcto de su actividad pedagógica, que no puede referirse solamente a la trasmisión o generación de

conocimientos, sino también a las relaciones sociales, al manejo afectivo de las mismas, tanto con los otros docentes, como con los estudiantes, autoridades y trabajadores. Igualmente, se refiere a la formulación de proyectos y toma de decisiones, que los debe llevar a trabajar armoniosa y coordinadamente con los demás miembros de la comunidad académica, en la búsqueda del logro de los objetivos trazados por la institución.

Desde esta perspectiva, las competencias docentes no son solo la facultad para poner en práctica un saber, sino también para analizar e interpretar el mundo social y qué es lo que se puede hacer para mejorarlo. En la sociedad de la información, el modelo de profesor cuya actividad se basa en la clase magistral es obsoleto. El profesor no puede ni debe competir con otras fuentes informativas, sino erigirse en elemento aglutinador y analizador de las mismas. En el momento que vivimos no basta con saber el contenido de la materia para enseñar bien. El profesor debe ser un conocedor de su materia, pero además ha de aprender a ser un experto gestor de información sobre la misma, un buen administrador de los medios a su alcance, y desde esta orientación, dinamizar el aprendizaje de sus alumnos.

Considerando lo expuesto anteriormente, los problemas de la presente investigación se plantean de la siguiente manera:

1. ¿Qué relación existe entre la gestión del talento humano y las competencias laborales de los docentes de las instituciones educativas de la Red de Aprendizaje N° 1 del distrito de Ventanilla?
2. ¿Qué relación existe entre las diversas dimensiones de la gestión del talento humano y las competencias profesionales de los docentes de la Red de Aprendizaje N° 1 del distrito de Ventanilla?
3. ¿Qué relación existe entre las diversas dimensiones de la gestión del talento humano y las diversas competencias profesionales de los docentes de la Red de Aprendizaje N° 1 del distrito de Ventanilla?

OBJETIVOS

1. Establecer la relación que existe entre la gestión del talento humano y las competencias laborales de los docentes de las instituciones educativas de la Red de Aprendizaje N° 1 del distrito de Ventanilla.
2. Identificar la relación que existe entre las diversas dimensiones de la gestión del talento humano y las competencias profesionales de los docentes de las instituciones educativas de la Red de Aprendizaje N° 1 del distrito de Ventanilla.
3. Identificar la relación que existe entre las diversas dimensiones de la gestión del talento humano y las diversas competencias profesionales de los docentes de las instituciones educativas de la Red de Aprendizaje N° 1 del distrito de Ventanilla.

HIPÓTESIS

1. La gestión del talento humano está relacionada significativamente a las competencias laborales de los docentes de las instituciones educativas de la Red de Aprendizaje N° 1 del distrito de Ventanilla.
2. Las diversas dimensiones de la gestión del talento humano están relacionadas significativamente a las competencias profesionales de los docentes de las instituciones educativas de la Red de Aprendizaje N° 1 del distrito de Ventanilla.
3. Las diversas dimensiones de la gestión del talento humano están relacionadas significativamente a las diversas competencias profesionales de los docentes de las instituciones educativas de la Red de Aprendizaje N° 1 del distrito de Ventanilla.

MÉTODO Y RESULTADOS

Método

Se utilizó el método descriptivo (Sánchez y Reyes, 2006), pues, este describe las situaciones y eventos,

y también mide diversos aspectos del fenómeno a investigar. El método descriptivo evalúa de manera independiente las variables y mantiene como propósito recoger información de la realidad para enriquecer el conocimiento científico, orientándonos al descubrimiento de principios y leyes.

Diseño de investigación

Siguiendo lo propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2014), el diseño a utilizar es el diseño no experimental de nivel correlacional, en tanto su propósito es describir, pero no las variables individuales, sino las relaciones entre ellas, sean estas puramente correlacionales o relaciones causales. En estos diseños lo que se mide es la relación entre variables en un tiempo determinado.

Muestra

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), el diseño de la muestra es no probabilístico de tipo intencionado, clasificando a los docentes de acuerdo a cada una de las cuatro Instituciones Educativas que se tomaron como muestra en la Red Educativa N° 1 del distrito de Ventanilla. De la citada población no se seleccionó una muestra específica, sino que se tomó al total de la población, por lo que se trabajó con una muestra censal.

Tabla 1
Composición general de la muestra

Sexo	F	%
Masculino	106	54,1
Femenino	90	45,9
Edad		
25 – 29	10	5,1
30 – 34	37	18,9
35 – 39	52	26,5
40 – 44	54	27,6
45 – 49	21	10,7
50 – 54	12	6,1
55 – +	10	5,1

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

En la presente investigación se utilizaron dos instrumentos de recolección de datos:

- ✓ Gestión del talento humano: Se utilizó el Inventario de gestión del talento humano de Estrella Quispealaya y Manuel Torres.
- ✓ Competencias laborales docentes: Se utilizó el Inventario de competencias laborales docentes de la Secretaría de Educación de México.

Análisis de validez y confiabilidad de los instrumentos

Para garantizar la correcta utilización de los instrumentos de evaluación se hizo necesario efectuar los análisis de validez y confiabilidad respectivos. Los resultados nos muestran que el Inventario de gestión del talento humano alcanza un alfa de Cronbach de 0,85 lo que indica que el instrumento es confiable. Por su parte, el alfa de Cronbach del Inventario de competencias laborales docentes es de 0,96, por lo que se determina que el instrumento es igualmente confiable.

Respecto a los análisis de Validez de los Instrumentos, estos se realizaron utilizando el Análisis Factorial Exploratorio. Los resultados mostraron la presencia de validez de Constructo para ambos casos.

RESULTADOS

Análisis de la normalidad de las distribuciones de las variables

Tabla 2
Pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov

Variable	Media	D.S.	K-S Z	Sig.
Desarrollo del talento humano	12,48	3,02	,123	,000***
Estilos de dirección	18,45	2,95	,113	,000***
Ambiente de trabajo	17,98	3,29	,160	,000***
Comunicación	17,30	3,79	,132	,000***
Motivación laboral y personal	13,61	2,95	,092	,000***
Satisfacción laboral	16,46	4,59	,102	,000***
Dominio de la asignatura	18,33	3,34	,125	,000***
Planificación del curso	18,21	3,31	,116	,000***
Ambientes de aprendizaje	18,85	3,25	,150	,000***
Estrategias, métodos y técnicas	18,40	3,55	,123	,000***
Motivación	18,39	3,44	,107	,000***
Evaluación	18,47	3,41	,111	,000***
Información	18,04	3,49	,122	,000***
Gestión del curso	17,09	3,01	,074	,011***
Tecnologías de la información y comunicación	17,92	3,53	,099	,000***

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del análisis exploratorio de los datos (ver tabla 2), en lo que se refiere a la forma de distribución, efectuado a través del test de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov, indica que en todas las variables estudiadas se obtienen coeficientes K-S Z que son estadísticamente significativos, por lo que se puede concluir que no se presentan adecuadas aproximaciones a la curva normal, por lo que es factible utilizar para el análisis de los datos, estadísticas no paramétricas.

Análisis correlacionales

Tabla 3
Análisis de Correlación (rho de Spearman)
entre la gestión del talento humano y las
competencias docentes

Variable	Competencias docentes
Gestión del talento humano	0,80***

* $p < ,05$

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las correlaciones entre la gestión del talento humano y las competencias laborales

docentes realizado con la rho de Spearman, muestra la existencia de relaciones significativas entre estas variables ($r = 0,80$). Este resultado permite dar por aceptada la primera hipótesis planteada.

Tabla 4
Análisis de Correlación (rho de Spearman)
entre las dimensiones de la gestión del talento
humano y las competencias docentes

Variable	Competencias docentes
Desarrollo del talento humano	0,63
Estilos de dirección	0,43
Ambiente de trabajo	0,56
Comunicación	0,62
Motivación laboral y personal	0,67
Satisfacción laboral	0,72

* $p < ,05$

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las correlaciones entre las dimensiones de la gestión del talento humano y las competencias laborales docentes realizado con la rho de Spearman, muestra la existencia de relaciones significativas en todos los casos. Este resultado permite dar por aceptada la segunda hipótesis planteada.

Tabla 5
Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre las dimensiones de la gestión del talento humano y
las diversas competencias docentes

Variables	DA	PC	AA	EMT	Mo	Ev	In	GC	Tic
Desarrollo del talento	0,55**	0,54**	0,57**	0,60**	0,53**	0,59**	0,53**	0,46**	0,57**
Estilos de Dirección	0,40**	0,36**	0,40**	0,38**	0,40**	0,34**	0,39**	0,39**	0,36**
Ambiente de trabajo	0,50**	0,48**	0,46**	0,52**	0,49**	0,50**	0,52**	0,48**	0,47**
Comunicación	0,53**	0,53**	0,49**	0,55**	0,57**	0,59**	0,58**	0,46**	0,55**
Motivación laboral	0,59**	0,56**	0,60**	0,58**	0,58**	0,62**	0,63**	0,47**	0,62**
Satisfacción laboral	0,64**	0,66**	0,65**	0,67**	0,65**	0,67**	0,62**	0,50**	0,62**

* $p < ,05$

DA = Dominio de la asignatura, PC = Planificación del curso, AA = Ambientes de aprendizaje, EMT = Estrategias, métodos y técnicas, Mo = Motivación, Ev = Evaluación, In = Información, GC = Gestión del curso, Tic = Tecnologías de la información y comunicación

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las correlaciones entre las dimensiones de la gestión del talento humano y las diversas competencias laborales docentes realizado con la rho de Spearman, muestra la

existencia de relaciones significativas en todos los casos. Este resultado permite dar por aceptada la tercera hipótesis planteada.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos y expresados en las tablas 3, 4 y 7 nos muestran que sí existen relaciones significativas entre la gestión del talento humano y las competencias laborales de los docentes. Esta confirmación va en línea con lo señalado por Alles (2008), quien afirma que el concepto de talento es congruente con el de competencias, en tanto ella es una característica de la personalidad devenida en comportamientos que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo. Asimismo, es congruente con las afirmaciones de Chiavenato (2009), quien sostiene que la gestión del talento humano tiene como propósito fundamental lograr la participación activa de los trabajadores, quienes deben exponer todas sus habilidades y/o capacidades intelectuales para lograr incrementar la producción en las empresas o lograr dar un buen servicio; de tal manera, que estas organizaciones puedan posicionarse mejor en el mercado. Para el caso de la educación se tiene que gestionar el talento humano y junto con ella, las competencias laborales de los docentes para lograr la ansiada calidad educativa.

Por otro lado, es necesario señalar que los resultados logrados en la presente investigación están en la misma línea que los logrados en otras investigaciones, en las que se demuestra que la gestión del talento humano está directamente vinculada a la concepción del trabajador que se tenga en las organizaciones, al modelo administrativo utilizado, a la tecnología empleada, a las competencias del trabajador y al ambiente organizacional logrado. Todos estos elementos deben vincularse entre sí, produciendo formas de hacer y de pensar que caractericen a las organizaciones y les dé una identidad definida.

En este propósito y desde hace algún tiempo atrás, las organizaciones y sus directivos están tomando mayor conciencia de la importancia que tiene el factor humano en el éxito de los planes y programas y el logro de las metas organizacionales y es que en la medida de que las personas pasan buena parte de sus vidas en el trabajo, se tiene que brindarles la oportunidad

a estos trabajadores de desarrollarse para poder lograr sus metas personales, que finalmente van a ser beneficiosas para la propia empresa. Chiavenato (2009), afirma que el capital humano es “el patrimonio invaluable que una organización puede reunir para alcanzar la competitividad y el éxito. El capital humano está compuesto por dos aspectos principales: talentos y contexto” (p. 52).

La gestión del talento humano es un campo muy sensible para la mentalidad predominante en las organizaciones. Chiavenato (2009), señala que “depende de las contingencias y las situaciones en razón de diversos aspectos, como la cultura que existe en cada organización, la estructura organizacional adoptada, las características del contexto ambiental, el negocio de la organización, la tecnología que utiliza, los procesos internos, el estilo de administración utilizado y de infinidad de otras variables importantes” (pp. 7-8). En cualquiera de estos escenarios la gestión del talento humano está conformada por las personas y las organizaciones, siendo lo básico la forma como se trata a las personas, sea como socios o como recursos. La gestión del talento humano debe perseguir la optimización de habilidades de las personas, participación, creatividad y mejoramiento continuo.

CONCLUSIONES

1. Los análisis de correlación realizados con la utilización de los estadísticos respectivos y presentados en la tabla 3, indican la existencia de relaciones significativas entre las variables en estudio, gestión del talento humano y las competencias laborales, en los docentes de las instituciones educativas de la Red de Aprendizaje N° 1 del distrito de Ventanilla.
2. Los análisis de correlación realizados con la utilización de los estadísticos respectivos y presentados en la tabla 4, indican la existencia de relaciones significativas entre las dimensiones de la gestión del talento

humano y las competencias laborales, en los docentes de las instituciones educativas de la Red de Aprendizaje N° 1 del distrito de Ventanilla.

3. Los análisis de correlación realizados con la utilización de los estadísticos respectivos

y presentados en la tabla 4, indican la existencia de relaciones significativas entre las dimensiones de la gestión del talento humano y las diversas competencias laborales, en los docentes de las instituciones educativas de la Red de Aprendizaje N° 1 del distrito de Ventanilla.

REFERENCIAS

- Alles, M. (2007). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. 3ra. Edición. Argentina: Editorial Ediciones Granica, S. A.
- Capital humano (2011). *Índice del capital humano. Revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*. España.
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones*. México: Mc Graw Hill.
- Chiavenato, I. (2004). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. 7ma. Edición. McGraw-Hill Interamericana.
- Chiavenato, I. (2000). *Administración de recursos humanos*. 5ta. Edición. Santa Fe de Bogotá: Editorial McGraw-Hill.
- González, A. (2006). *Métodos de compensación basados en competencias*. Colombia: Editorial Universidad Nacional del Norte, UNINORTE.
- Helleriegel, D. (2009). *Administración: un enfoque basado en competencias*. CENAGE Learning, México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw Hill.
- INEE (2005). *PISA para docentes: la evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México. Consultada: 8 de noviembre de 2016. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=3648&Itemid=1051.
- MINEDU (2017). *Marco del buen desempeño docente*. Corporación Gráfica Navarrete. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52. pp. 149-178.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago, Chile: Ediciones Noreste, J. C. Sáez Editor.
- Sanchez, H. & Reyes, C. (2006). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Editorial Universidad Ricardo Palma.
- Zorrilla, S. (2007). *Introducción a la metodología de la investigación*. Ciudad de México: Aguilar y León, Cal Editores.

Fecha de presentación: 15-10-2019

Fecha de aceptación: 31-10-2019

USO DE UN PROGRAMA
DE INSIGNIAS DIGITALES
EN ESTUDIANTES
DE LA MODALIDAD
SEMIPRESENCIAL DE UN
INSTITUTO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR DE LIMA
USE OF A DIGITAL BADGE
PROGRAM ON BLENDED COURSE
STUDENTS OF AN INSTITUTE OF
SUPERIOR EDUCATION FROM LIMA

Eduardo Fabio Gonzales López
egonzaleslopez@gmail.com
Código ORCID: 0000-0002-4097-0613

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo promover la participación de un grupo de estudiantes del curso semipresencial Comportamiento Organizacional (Instituto de Educación Superior IDAT, Lima-Perú) en sus actividades virtuales, a partir de la implementación de un programa de insignias digitales en la plataforma virtual de la institución. Los resultados indican que hubo un porcentaje de participaciones de 94,6%, el cual fue mayor por 61,2% en comparación con otro curso del mismo grupo de estudiantes y mayor por 24,51% en comparación con las participaciones de todos los demás cursos del mismo periodo. Además, se aplicó una encuesta a los estudiantes sobre su experiencia en dicho programa. Se requiere una mayor exploración del impacto de programas de insignias digitales usando una metodología experimental.

PALABRAS CLAVE

Insignias, digitales, semipresencial, instituto, superior.

ABSTRACT

This research aimed to promote the participation of a group of students of the blended course Organizational Behavior (Institute of Superior Education IDAT, Lima-Peru), from the implementation of a digital badge program in the institution's LMS. The results showed that there was a participation percentage of 94,6%, which was higher by 61.2% compared to another course of the same group of students, and higher by 24.51% compared to the remain courses of the same period. In addition, a survey was applied to the students about their experience in this program. Further exploration of the impact of digital badge programs is required, using an experimental methodology.

KEYWORDS

Badges, digital, blended, institute, superior.

En los últimos años, los Institutos de Educación Superior del Perú (IES), han venido ofreciendo carreras en modalidad semipresencial y a distancia (Carreras para Gente que Trabaja, Ministerio de Educación, 2018), a través del uso de sistemas de gestión de aprendizaje. Además, estos programas permiten finalizar las carreras en menor tiempo, en comparación con la modalidad regular.

En IDAT las carreras semipresenciales pueden ser culminadas en dos años, bajo una combinación de clases presenciales y virtuales (Carreras para Gente que Trabaja, 2018). A pesar de ello, se ha observado una baja participación de los estudiantes en las actividades virtuales, especialmente las que no son calificadas, pero que aún así podrían ser importantes para contribuir al logro de los aprendizajes propuestos en cada curso. Así pues, considerando todas las carreras de la modalidad Carreras para Gente que Trabaja, durante el ciclo 2017-2, segundo módulo de ocho semanas, se identificó un porcentaje de participación del 37%.

Teniendo este dato en cuenta, surge la necesidad de aplicar metodologías instruccionales que incrementen la probabilidad de que los

estudiantes realicen las actividades virtuales. De esta manera, en la presente investigación, se hizo uso de un programa de insignias digitales, el cual busca que el estudiante pueda motivarse y realizar dichas actividades en línea.

1. Marco teórico

1.1 Insignias digitales

Como se ha mencionado previamente, en el presente estudio se utilizaron insignias digitales, las cuales son representaciones visuales de logros, intereses o afiliaciones, las cuales están digitalmente disponibles y contienen metadatos (Gibson, Ostashewski, Flintoff, Grant y Knight, 2013, como se citó en Simeonov, 2016); por ejemplo: ¿Quién entregó la insignia?, ¿Quién ganó la insignia?, ¿Cuándo se obtuvo?, ¿Qué actividades tuvo que realizar la persona para ganarse la insignia? (Masura, 2014).

Las insignias pueden usarse para incrementar el interés de los estudiantes en un determinado contenido, o bien para guiar al estudiante a realizar un conjunto de actividades o tareas, de forma que el/ella sepa qué hacer para alcanzar un determinado objetivo (Gibson y colaboradores, 2015, como se citó en Araujo, Santos, Pedro y Batista, 2017); además, pueden usarse como método de gamificación, el cual se define como el uso de diseños lúdicos en contextos no lúdicos (Deterding et al., 2011, como se citó en Ahn, Pellicone y Butler, 2014). Uno de los postulados de este método es que un indicador externo, como es el caso de las insignias, puede actuar como motivador para incrementar la probabilidad de que los estudiantes participen (Ahn, Pellicone y Butler, 2014).

El principio de aprendizaje que subyace este método de gamificación es el condicionamiento operante, el cual se define como la presentación de un estímulo contingente a una respuesta, que produce cambios en las respuestas, incluyendo un incremento en la frecuencia de respuesta (Leslie, 2005). Una de las estrategias basadas en el condicionamiento operante más utilizada en el

ámbito de la psicología es la economía de fichas, que otorga un conjunto de estímulos neutros en la forma de puntos o tangibles, que son brindados a los participantes por la realización de ciertos comportamientos-objetivo. Adicionalmente, el estímulo neutro es presentado repetidamente junto al estímulo reforzante. Al realizar este proceso de varias presentaciones del estímulo neutral antes del estímulo reforzante, el estímulo neutro se convierte en una entidad reforzante (Doll, McLaughlin y Barretto, 2013). Precisamente, esta estrategia es la que subyace al programa de insignias, siendo éstas los estímulos neutros que serán asociados a los estímulos reforzadores.

Es importante mencionar que no se han encontrado investigaciones en Perú respecto de la implementación de programas de gamificación en Institutos de Educación Superior en modalidad semipresencial. A pesar de ello, se han encontrado investigaciones sobre la gamificación y el uso de insignias digitales desde diferentes perspectivas y contextos. Por ejemplo, se realizó una investigación con estudiantes de farmacia de una universidad norteamericana, la cual buscó describir la motivación y percepción de los estudiantes de farmacia respecto de la implementación de insignias digitales en un curso de literatura e información sobre drogas. Se encontró que el 53% de los participantes acordaron que las insignias digitales los podría ayudar a comprender mejor el material del curso; además, el 73% de estudiantes que obtuvieron alguna insignia, afirmaron que las insignias los ayudaron a incrementar su confianza en el material del curso; el 55% indicaron que les ayudaron a centrarse en los objetivos específicos de aprendizaje; el 64% indicaron que les permitió tener una mirada más profunda de las competencias del curso; finalmente, el 82% indicó que fueron útiles como complemento a los métodos de enseñanza tradicionales (Fajiculay, Parikh, Wright y Heck Sheehan, 2017).

En una investigación realizada en una universidad de los Países Bajos (Iosup y Epema, 2014), se utilizaron elementos de juego

social para diseñar la instrucción. Se utilizó la gamificación de dos cursos, haciendo uso de insignias digitales, indicaciones de estado, así como otras estrategias. Estas asignaturas fueron llevadas, de forma acumulativa, por más de 450 estudiantes y fueron aprobados más del 75%, en el primer intento. Adicionalmente, se encontró que la gamificación está correlacionada con un incremento en el porcentaje de alumnos aprobados, así como la participación en actividades voluntarias y el completamiento de tareas; además, se observó una evaluación positiva por parte de los estudiantes hacia este tipo de estrategias.

En un estudio realizado en una escuela de Norteamérica (Abramovich, Schunn e Higashi, 2013), se encontró evidencia de mejoras en el interés y decremento en metas motivacionales contraproducentes; además, se halló que el ganar varias insignias puede ser asociado a incrementos en las expectativas de éxito, pero también a incrementos en metas educativas contraproducentes (es decir, probablemente negativos respecto de las metas motivacionales, debido al hecho de que un motivador externo podría ser una influencia negativa para el aprendizaje).

Desde una metodología diferente, se realizaron grupos focales con estudiantes de educación superior en una universidad de Londres, con el fin de investigar las percepciones y el potencial uso de insignias en la educación universitaria (Glover y Latif, 2013).

Algunos de los hallazgos fueron los siguientes: los estudiantes buscan “insignias especiales”, las cuales solo pueden ser brindadas a los que logren los más altos desempeños, en tanto esto sería una forma de sobresalir entre sus compañeros. Además, se sugiere dar valor a los estudiantes que no tienen un buen desempeño académico, pero que se desempeñan bien en otras áreas que no son formalmente evaluadas.

Se reportó el uso de medallas e insignias en un grupo de estudiantes de Investigación Académica

del primer ciclo de las carreras de la Universidad Tecnológica del Perú en la sede norte de la ciudad de Lima (Córdova Berona, 2017).

El programa consistió en asignar medallas e insignias a los estudiantes cada vez que cumplan con practicar un valor determinado y desarrollar la actividad propuesta dentro de la sesión de aprendizaje, un conjunto de las cuales son virtuales y se realizan antes de la sesión presencial. Estas medallas e insignias se colocan a modo de sellos en hojas preparadas para tal fin. Los resultados indican que el 86% de los estudiantes que desarrollaron el curso con las medallas e insignias, lo aprobaron de manera efectiva. Adicionalmente, el 71% obtuvo calificaciones superiores a 15. Además, la percepción de los estudiantes respecto de los recursos es positiva, el 94% considera que favoreció su aprendizaje; sin embargo, el 6% no puede establecer si le sirvió o no para su propio aprendizaje.

2. Metodología

La presente investigación consistió en un programa de insignias digitales, las cuales se asignaron a los estudiantes que completaron un conjunto de actividades virtuales, tanto calificadas y no calificadas, utilizando la aplicación Canvabadges (<https://www.canvabadges.org/>), a través de la plataforma virtual Canvas. Cada estudiante pudo ganar un máximo de ocho insignias; adicionalmente, al conseguir todas, se les adicionaron dos puntos sobre la nota más baja de alguna actividad calificada. El curso en el que aplicó la investigación se llama Comportamiento Organizacional, de la carrera de Administración de Empresas, en la sede Lima. Este es un curso del segundo ciclo, con una duración de 8 semanas. Además, tuvo un mínimo de 4 horas pedagógicas presenciales y 4 horas pedagógicas virtuales semanales.

Se procuró que el docente haga referencia a las insignias y a aquellos estudiantes que las consiguieron en la fase presencial del curso, de manera que ello implique un reconocimiento social que continúe motivando a los estudiantes a realizar las actividades virtuales y, por ende,

conseguir sus insignias. La secuencia que tuvo que seguir cada estudiante para adquirir una insignia fue la siguiente:

- Primero, debió realizar las actividades que corresponden a una determinada insignia, la relación entre ambas se refleja en el documento “mapa de insignias”, el cual también está incluido en la plataforma virtual.
- En la página del curso en la plataforma Canvas, se encuentra un botón en donde, luego de haber realizado las actividades, el estudiante debió dar clic para poder hacerse acreedor de la insignia. A su vez, al dar clic, el estudiante pudo ingresar a la página de dicha insignia, donde pudo encontrar información respecto de ella, el gráfico que representa la insignia, una breve descripción del motivo por el que se hizo acreedor de la misma, así como los requerimientos para obtenerla.

- El docente, a su vez, ingresó a las páginas de cada insignia, en donde pudo visualizar la información relacionada con la insignia, así como una lista de los estudiantes que la obtuvieron, aquellos que no, así como la fecha en la que la consiguieron. Además, el docente se encargó de hacer mención del programa a los estudiantes a través de las clases presenciales.
- En la última semana de clases, se le entregó al docente la lista de estudiantes que se hicieron acreedores de los dos puntos adicionales sobre la práctica, para que pueda hacer efectivo el reforzamiento.
- Adicionalmente, el último día de clases, se aplicó a los estudiantes una encuesta sobre su experiencia en el programa de insignias, cuyos resultados se muestran en el siguiente apartado.

Figura 1
Mapa de insignias digitales del curso



El mapa de insignias digitales se encuentra en la plataforma virtual Canvas del curso.

Fuente: Elaboración propia.

Para implementar el programa, durante el ciclo del 2017-3, se realizó el diseño instruccional del curso con el docente asignado por la institución. En primer lugar, se realizó la adaptación del sílabo a partir del curso en modalidad presencial. Luego, se procedió a diseñar la programación de actividades, la cual es un documento que refleja los logros de aprendizaje por unidad, los contenidos que se revisarán por cada semana de clases, así como las actividades que el estudiante debe

realizar. Fue en esta etapa en la que se incorporó el programa de insignias, asignando una por cada grupo de actividades, a continuación, se procedió a nombrar a cada una de ellas, procurando que el nombre tenga alguna relación semántica con el contenido o la actividad. Luego, se realizó el diseño gráfico de cada una de las insignias y del mapa de insignias, para lo cual se contó con el apoyo de un especialista de elaboración de recursos educativos.

Figura 2
Diseño de insignia digital



Cuestión de percepción

Comportamiento Organizacional - Esta insignia es un reconocimiento a tu participación en la semana 1.

Requirements for completion:

Para lograr esta insignia deberás completar la autoevaluación de la semana 1.

 This badge is issued by Canvabades. It is hosted at www.canvabades.org.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, todo este material elaborado se implementó en la plataforma virtual Canvas, mientras que la aplicación *Canvabades* fue usada para implementar las insignias y asociarlas a las actividades virtuales.

3. Resultados

El porcentaje de participaciones en las actividades virtuales de los estudiantes del curso Comportamiento Organizacional fue de 94.6%, el cual es superior al porcentaje de participaciones de otro curso que llevó el mismo grupo de estudiantes en el mismo ciclo, el cual fue de 33.4%; así pues, hubo una diferencia de 61.2%. Adicionalmente, si comparamos las participaciones de los estudiantes del curso Comportamiento Organizacional con las participaciones de todos los demás cursos de ese período, encontramos que las participaciones de los primeros son superiores en 24.51%. Estos resultados permitirían confirmar que el programa

de insignias pudo haber tenido impacto sobre las participaciones de estos alumnos. La explicación tendría que ver con el aprendizaje de conductas operantes y los reforzadores condicionados. Así pues, al estar asociadas a la obtención de puntaje, cada insignia se convirtió en un reforzador condicionado que incrementó la probabilidad de cumplimiento de las actividades. Sin embargo, debemos tener en cuenta que pudieron también influenciar otras variables extrañas, al no tener un grupo de control aleatorizado ni emparejado; por ejemplo, en los resultados pudo haber impactado el contenido de los cursos y la metodología del propio docente.

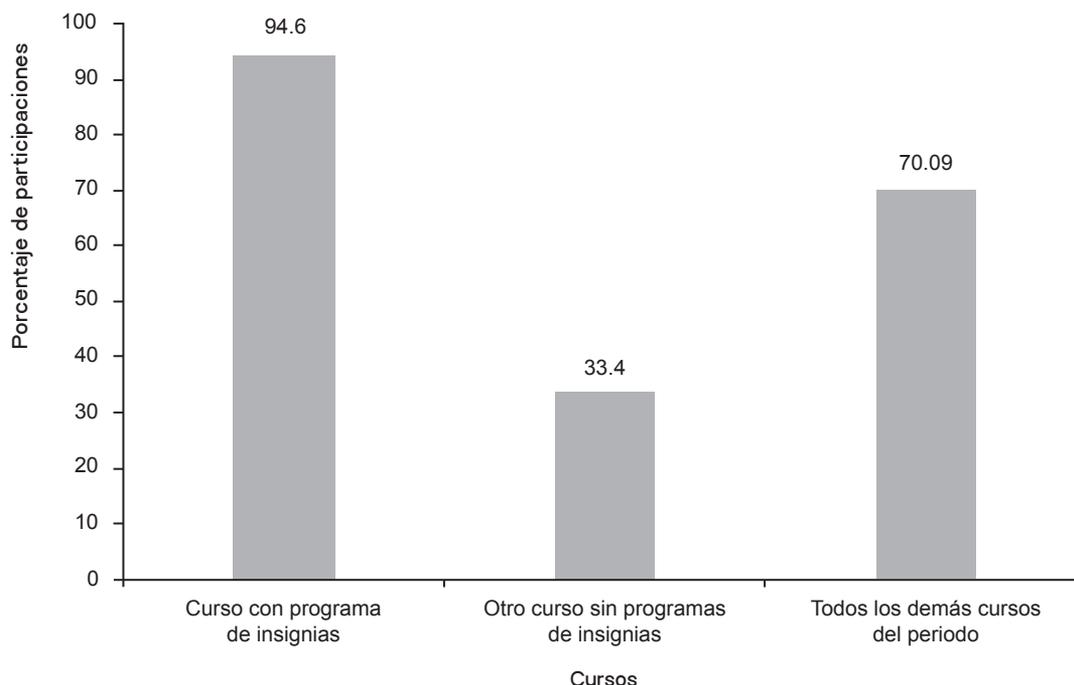
Analizando los resultados del curso Comportamiento Organizacional, exclusivamente, se encontró que el 88.88% de estudiantes del curso escogido, usaron por lo menos una insignia (32 de 36 estudiantes). Además, el 50% (18 de 36 estudiantes) consiguieron los dos puntos

adicionales sobre alguna de sus prácticas; es decir, consiguieron todas las insignias.

Comparando la nota de aquellos que consiguieron todas las insignias con aquellos que no las completaron, se puede observar una diferencia de 0.6 puntos, a favor de los primeros.

Respecto de las notas, solo se pudo obtener aquellas del curso Comportamiento Organizacional.

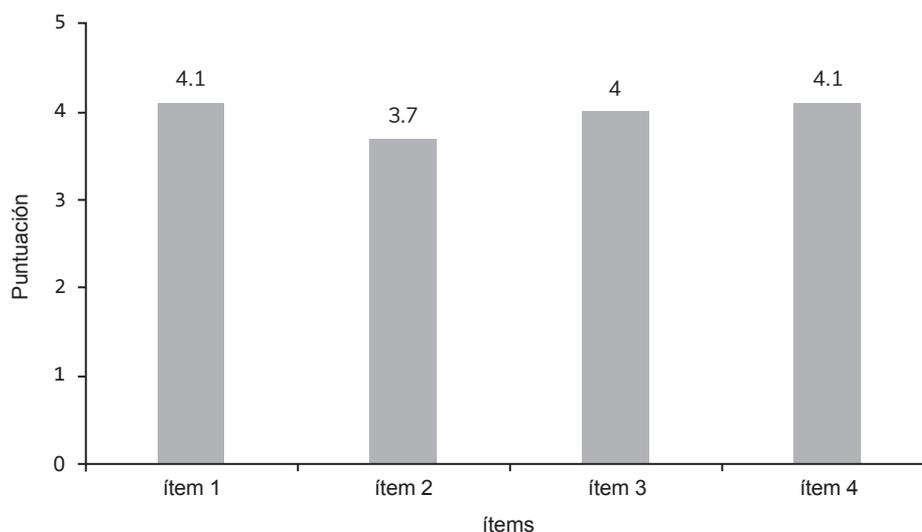
Tabla 1
Porcentaje de participaciones



El porcentaje de participaciones del curso en el que se usó el programa de insignias fue de 94.6%, mientras que otro curso que llevó el mismo grupo, sin programa de insignias tuvo

33.4%. Finalmente, las participaciones de todos los demás cursos del periodo fueron de 70.09%.

Tabla 2
Puntuación promedio por cada ítem de la encuesta de satisfacción



Ítem 1: “las insignias tuvieron un impacto positivo en los aprendizajes del curso. Ítem 2: “el proceso de conseguir insignias y ganar puntos fue claro”. Ítem 3: “las insignias incentivaron mi interés en desarrollar las actividades virtuales propuestas”. Ítem 4: “me gustaría tener más cursos con insignias”.

Por otro lado, los resultados de la encuesta aplicada fueron los siguientes: el promedio del puntaje asignado al ítem “Las insignias tuvieron un impacto positivo en los aprendizajes del curso” fue de 4.1; por otro lado, el promedio del puntaje asignado al ítem “El proceso de conseguir insignias y ganar puntos fue claro”, fue de 3.7. Respecto del promedio del puntaje asignado al ítem “Las insignias incentivaron mi interés en desarrollar las actividades virtuales propuestas” fue de 4.1. Finalmente, el promedio del puntaje asignado al ítem “Me gustaría tener más cursos con insignias” fue de 4.1.

4. Análisis

En general, el programa parece haber tenido algún impacto en la participación de los estudiantes en las actividades virtuales, concordando con lo encontrado por Iosup y Epema (2014); estos hallazgos se podrían explicar por los principios de aprendizaje de conductas descritos anteriormente, específicamente, el condicionamiento operante y el respondiente. Sin embargo, a pesar de la diferencia encontrada, se halló un 11.12% de estudiantes que no completaron la totalidad de las insignias. Se infiere que esto puede haber ocurrido debido a que todas las actividades virtuales no afectan al promedio final, exceptuando los puntos adicionales otorgados a través de la obtención de las insignias. Así pues, un estudiante que no necesite dichos puntos no tiene la motivación para cumplir las actividades virtuales. Esto podría explicarse por las distintas metas motivacionales que podría presentar un estudiante (Deck y Elliot, 1983; Elliot, 2005; Huertas y Montero, 2003; como se citaron en Huertas, 2009). De esta manera, si un estudiante tiene una orientación al resultado y tiene como meta específica aprobar, no requeriría realizar sino lo mínimo necesario para aprobar y,

si ya tuviera los puntos necesarios para ello, no requeriría del uso de las insignias digitales para la puntuación adicional.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que el desempeño académico es influenciado por una mayor cantidad de variables. Por ejemplo, la dificultad de los exámenes, variables personales, familiares, de la propia universidad, etc., las cuales no pudimos controlar.

Respecto de la encuesta, el promedio del puntaje asignado al ítem “Las insignias tuvieron un impacto positivo en los aprendizajes del curso” fue de 4.1. Esto se corresponde con el promedio de notas obtenido para la clase. Por otro lado, el promedio del puntaje asignado al ítem “El proceso de conseguir insignias y ganar puntos fue claro”, fue de 3.7. Una situación que pudo haber influenciado estos resultados es que, durante la primera semana de clases, el docente no hizo referencia al programa de insignias en la clase presencial. Respecto del promedio del puntaje asignado al ítem “Las insignias incentivaron mi interés en desarrollar las actividades virtuales propuestas” fue de 4.1. Finalmente, el promedio del puntaje asignado al ítem “Me gustaría tener más cursos con insignias” fue de 4.1. En general, los resultados concordarían con lo hallado por Fajiculay, Parikh, Wright y Heck Sheehan (2017), donde la mayoría de estudiantes acordaron que las insignias digitales los podría ayudar a comprender mejor e incrementar su confianza en el material del curso, a centrarse en los objetivos específicos de aprendizaje, que les permitió tener una mirada más profunda de las competencias del curso y, finalmente, que fueron útiles como complemento a los métodos de enseñanza tradicionales.

CONCLUSIONES

Podemos concluir que la participación de los estudiantes sobre las actividades virtuales fue mayor en el curso con el programa de insignias en comparación con otro curso del mismo grupo de estudiantes. Dentro del mismo grupo, los estudiantes que hicieron uso de todas las insignias tuvieron mayor nota en comparación con los

estudiantes que no participaron del programa. Podemos atribuir los resultados obtenidos al programa, el cual está diseñado a partir de principios de aprendizaje de conductas operantes.

Si bien asumimos que el programa tuvo el impacto esperado, es importante conocer si

otras posibles variables extrañas pueden haber contribuido a la obtención de estos resultados; así pues, para poder minimizar el impacto de estas, se hace necesaria la realización de investigaciones experimentales y análisis más profundos para poder reafirmar la efectividad de las insignias digitales.

REFERENCIAS

- Abramovich, S., Schunn, C. D. e Higashi, R. M. (2013). Are badges useful in education?: it depends upon the type of badge and expertise of learner. *Education Tech Research Dev*, 61(2), pp. 217-232. doi:10.1007/s11423-013-9289-2
- Ahn, J., Pellicone, A. y Butler, B. S. (2014). Open badges for education: what are the implications at the intersection of open systems and badging? *Research in Learning Technology*, 22(1), 1-13. doi:10.3402/rlt.v22.23563
- Araujo, I., Santos, C., Pedro, L. y Batista, J. (2017). Digital badges on education: past, present and future. *Conference: 4th. European Conference on Social Media*. Vilnius. Vilnius, Lithuania: Curran Associates.
- Bishop, J. L. y Verleger, M. A. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. Paper presented at 2013 ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia. Recuperado de: <https://peer.asee.org/22585>
- Córdova Berona, H. A. (2017). Entrega de medallas por el esfuerzo e insignias por alcanzar el logro. *Conferencia en el 4º Congreso de Innovación Educativa*. Universidad Tecnológica del Perú. Lima, Perú.
- Doll, C., McLaughlin, T. F. y Barretto, A. (2013). The Token Economy: A Recent Review and Evaluation. *International Journal of Basic and Applied Science*, 2(1), pp. 131-149.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (Sexta edición.). México D. F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Huertas, J. A. (2009). Aprender a fijarse metas: Nuevos estilos motivacionales. En J. I. Pozo y M. D. Pérez Echeverría (Eds.). *Psicología del Aprendizaje Universitario: La Formación en Competencias*. pp. 164-181. Madrid: Morata.
- IDAT (9 de julio de 2018). *Carreras para Gente que Trabaja*. Lima, Perú. Recuperado de:

- <https://www.idat.edu.pe/carreras-para-gente-que-trabaja>
- INEI - Instituto Nacional de Estadística e Informática (2010). *II Censo Nacional Universitario 2010. Sistema de Consulta de Datos*. Consultado: 10-04-2017, Lima, Perú. Recuperado de: http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam_inei/#
- Iosup, A. y Epema, D. (2014). An Experience Report on Using Gamification in Technical Higher Education. *SIGCSE '14 Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education*, pp. 27-32. doi:10.1145/2538862.2538899
- Leslie, J. C. (2005). *Principles of Behavioral Analysis*. New York, USA: Psychology Press.
- Masura, S. (2014). *Digital Badges*. USA: Cherry Lake.
- Ministerio de Educación (2018). *Lineamientos Académicos Generales para los Institutos de Educación Superior (IES)*. Lima, Perú. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/disenio-curricular-basico-nacional.php>
- Pegalajar-Palomino, M. D. (2016). Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y semipresencial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 14(1), pp. 659-676.
- Simeonov, T. S. (2016). Digital badges in education: nature and implementation. *Rhetoric and Communications e-Journal*.
- Tapia, J. A., Montero, I. y Huertas, J. A. (2000). *Evaluación de la motivación en sujetos adultos: el cuestionario MAPE-3*. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología. Madrid, España.

Fecha de presentación: 18-09-2019

Fecha de aceptación: 30-09-2019

AUTOLESIÓN: CICATRIZANDO ALMAS

INTERVENTION PROGRAM THE CUTTING: HEALING SOULS

Janis Belletich Sandoval
janisbelletich@gmail.com

Débora Céspedes Castañeda
debycescas123@gmail.com

Nélida Díaz Mego
diazmegonelida@gmail.com

Milagros Pumapillo Rosas
Isabelrosas1002@gmail.com

RESUMEN

Este artículo plantea un programa de intervención y detalla el abordaje de los estudiantes que practican “cutting”, cuál es el rol y participación de los padres de familia y cómo influye este accionar en su prevención. Incluyen actividades que se pretenden ejecutar para fortalecer las habilidades, cualidades y destrezas de los estudiantes, afectados y no afectados en las diferentes áreas.

PALABRAS CLAVE

Cutting, prevención, abordaje, padres de familia y estudiantes.

ABSTRACT

This article proposes an intervention program and describes the addressing of the students who practice “Cutting”, what the parents’ roles and participation are and how this influences in its prevention. Furthermore, it includes activities that strengthen the skills, qualities and abilities in affected and non-affected students that involve different subjects at school.

KEYWORDS

Cutting, prevention, addressing, parents and students.

El presente artículo tiene como finalidad dar a conocer “El cutting”, que se manifiesta como una práctica recurrente en los adolescentes en la actualidad, y la que se viene convirtiendo en una problemática social en las escuelas de nuestro país.

Todos conocemos que los adolescentes se encuentran en una etapa compleja de su desarrollo, sobre todo en el plano emocional, pues, se hallan definiendo su personalidad y donde consolidan aprendizajes que los guiarán en su vida adulta. Es en esta etapa que se presentan alteraciones conductuales que llegan a interferir en su desempeño y desenvolvimiento social, que deben tratarse oportunamente evitando, de esta manera, que luego se conviertan en problemas y si no hay un abordaje pasen a ser patologías.

Este artículo plantea un programa de intervención y detalla cómo debe ser el abordaje de los estudiantes que practican “cutting”, cuál es el rol

y participación de los padres de familia y cómo influye este accionar en su prevención.

Además, se detallan las actividades que se pretende ejecutar para fortalecer las habilidades, cualidades y destrezas de los estudiantes, afectados y no afectados, de manera conjunta con las áreas de: Tutoría, Educación Cívica, Religión (Pastoral) y Personal Social.

Nuestra población de estudio fueron todos los estudiantes de primero a quinto de secundaria de una entidad parroquial de Lima. El fin de esta investigación es que se conozca y se plantee un modelo de abordaje como prevención para los estudiantes de otras instituciones.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

1. DEFINICIÓN DEL TEMA

En las últimas décadas se ha puesto en boga una práctica común entre los adolescentes, que consiste en emplear objetos cortantes o punzantes con la finalidad de infringirse dolor y/o autolesión (autoagredirse). La consulta es ¿Por qué toman esa determinación? o ¿Cuáles son las razones para autolesionarse? ¿Por qué surge de repente este fenómeno?

La autolesión se asocia generalmente con personas de personalidad retraída, tímidas, sensibles y en su mayoría, depresivas. Al no poder expresar sus emociones no encuentran otra forma de desahogar su frustración mediante una práctica silenciosa como es el “cutting”, estas autolesiones suelen realizarse en zonas poco visibles como muñecas, brazos y piernas, pues, logran cubrir las lesiones con prendas de vestir holgadas, vendaje o maquillaje.

Para Cruz (2016) el “cutting” lo define como: “la acción lesiva intencional que una persona lleva a cabo en sí misma, produciéndose con ello un daño corporal de baja letalidad, de una naturaleza socialmente inaceptable; se trata de una acción deliberada y comúnmente repetitiva”, la cual puede implementarse de forma crónica como una

forma de reducir el estrés o malestar emocional; es decir, un mecanismo de enfrentamiento autodestructivo.

Según los datos emitidos a raíz del informe ejecutado por la Fundación Camelot y Fundación de la Salud Mental, se evidencia autolesiones en un porcentaje de niños, algunos adultos, pero, sobre todo, entre la población adolescente y juvenil con edades comprendidas entre los 15 y 25 años, además uno de cada 5 jóvenes ingresa en las tasas de autolesión en Reino Unido, lugar con mayor índice en Europa (Brophy & Holmstrom, 2006).

Se establece como causa principal del “Cutting” a la violencia intrafamiliar, siendo el seno familiar el encargado de la contención emocional y al no tener este soporte todo el sistema familiar y personal se resquebraja, la convivencia en armonía se pierde dando partida a una convivencia desagradable llena de gritos, ofensas, peleas, desgastando así los valores tan importantes en este contexto como: el respeto, confianza, honestidad, amor, pertenencia, autoestima, compromiso; sumado a ello la falta de comunicación ocasiona situaciones violentas que acarrearán la ruptura de relaciones interpersonales y, con ello, una inadecuada formación y desarrollo en los hijos, pues, al estar inmersos dentro de constantes maltratos existe la posibilidad que en un futuro se dé paso a actitudes transgeneracionales; es decir, la repetición de patrones, lo que lleva a una disfunción familiar en la que sus roles se vean alterados.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las instituciones educativas al inicio de la modernidad y con los cambios de la globalización vienen presentando problemas de orden emocional y psicológico por parte de sus estudiantes.

Una de las principales dificultades es el manejo de las emociones, lo que desencadena a una serie de patologías como son: los desórdenes alimenticios (anorexia y bulimia), depresión y cutting.

Las conductas autolesivas (cutting) consisten en realizarse daño físico, sin intención suicida. Hay una amplia diversidad clínica de este grupo de comportamientos y a nivel psíquico se considera que estas conductas de daño son un método inconsciente de expresión y alivio al sufrimiento psicológico; por lo tanto, pueden en un momento considerarse como un síntoma predictor de un acto suicida.

Estas conductas se presentaron en un inicio en países europeos; sin embargo, se vienen evidenciando también en Estados Unidos y Sudamérica, por ello hay que tener cuidado con el uso de la tecnología ya que este es el medio por el cual, con ejemplos, ya sea de blogueros, youtubers, canales de instgram y Facebook (tendencias sociales), se comparte la información.

Durante los últimos años las incidencias de cutting han ido en aumento en los alumnos de 3ro. a 5to. año de secundaria, por lo que nos vemos en la necesidad de hacer algo para remediar tal dificultad.

Al preguntarles a nuestros alumnos por qué realizan dichas acciones, todos ellos manifiestan que es un comportamiento intencional el herirse a sí mismo, haciéndose daño físico en su propio cuerpo, con lo que se intenta cambiar el estado de ánimo, en donde se da la sensación de irrealidad y de vacío, al producirse un adormecimiento de sus emociones. Estas conductas les sirven a las personas como mecanismo de autorregulación para una mejor adaptación dentro del entorno.

La mayoría de los casos se presenta en adolescentes de entre 10 y 16 años, de acuerdo con lo mencionado

por Emilia Gómez, experta universitaria y lo que organizaciones internacionales indican que la edad promedio en la que comienza a registrarse esa conducta es a los 12 años.

La mayoría de nuestros alumnos esconden problemas mucho más graves detrás de las autolesiones y es que se sabe que el cutting es un desfogue para los estudiantes, sin saber los peligros que experimentan.

A pesar de contar con un equipo de apoyo y orientación psicológica, consideramos que aún no hemos podido solucionar y revertir el problema, es por ello que, con la elaboración de nuestro programa de intervención y la participación del docente para detectar los casos en nuestros alumnos, se realizará el seguimiento pertinente.

POBLACIÓN

La población de estudio estuvo constituida por estudiantes de 1ro. a 5to. año del nivel secundario de la Institución Educativa Pública de Lima, durante el periodo de abril, mayo y junio. Como se observa en el cuadro: 1ro. A de secundaria está integrada por 14 mujeres y 19 varones; 1ro. B, 12 mujeres y 20 varones; 2do. A, 12 mujeres y 18 varones; 2do. B, 17 mujeres y 13 varones; 3ro. A, 15 mujeres y 16 varones; 3ro. B, 19 mujeres y 11 varones; 4to. A, 17 mujeres y 15 varones; 4to. B, 18 mujeres y 14 varones; 5to. A, 18 varones y 17 mujeres; 5to. B, 21 mujeres y 14 varones, formando un total de 323 estudiantes. De la misma manera, de acuerdo a lo que se ha observado, hay en total 12 estudiantes que presentan conductas autolesivas, y todas son alumnas de tercero a quinto de secundaria.

	Grado	Mujeres	Varones	Total
1	Primero A	14	19	35
2	Primero B	12	20	32
3	Segundo A	12	18	30
4	Segundo B	17	13	30
5	Tercero A	15	16	31
6	Tercero B	19	11	31
7	Cuarto A	17	15	32
8	Cuarto B	18	14	32
9	Quinto A	18	17	35
10	Quinto B	21	14	35
Total de estudiantes				323

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

En una Institución Educativa del distrito de Ate, Urbanización Salamanca, se evidencia una problemática escolar en adolescentes del nivel secundaria de 3ro. a 5to. año, de las cuales hemos identificado en total 12 estudiantes que presentan conductas autolesivas. Los docentes manifestaron que varias de ellas provienen de familias disfuncionales, madres solteras y jóvenes que aún no han dejado de ser hijas, padres permisivos, lo cual las expone a peligros sociales como consumo de alcohol y sustancias ilegales como las drogas, además, algunos problemas de conducta, entre otros.

La situación escolar de dicha institución educativa, al parecer es mejor que otras instituciones de los alrededores, por lo cual la mayoría de estudiantes reciben atención psicológica para ayudarlos a resolver sus problemas en el aspecto físico, mental y emocional; también cuentan con el apoyo de una licenciada para la atención de primeros auxilios en casos de emergencia.

De la misma manera, según los informes que hemos podido observar tanto de psicología, tutoría y departamento de pastoral, las complicaciones de algunos problemas se deben a la falta de apoyo y

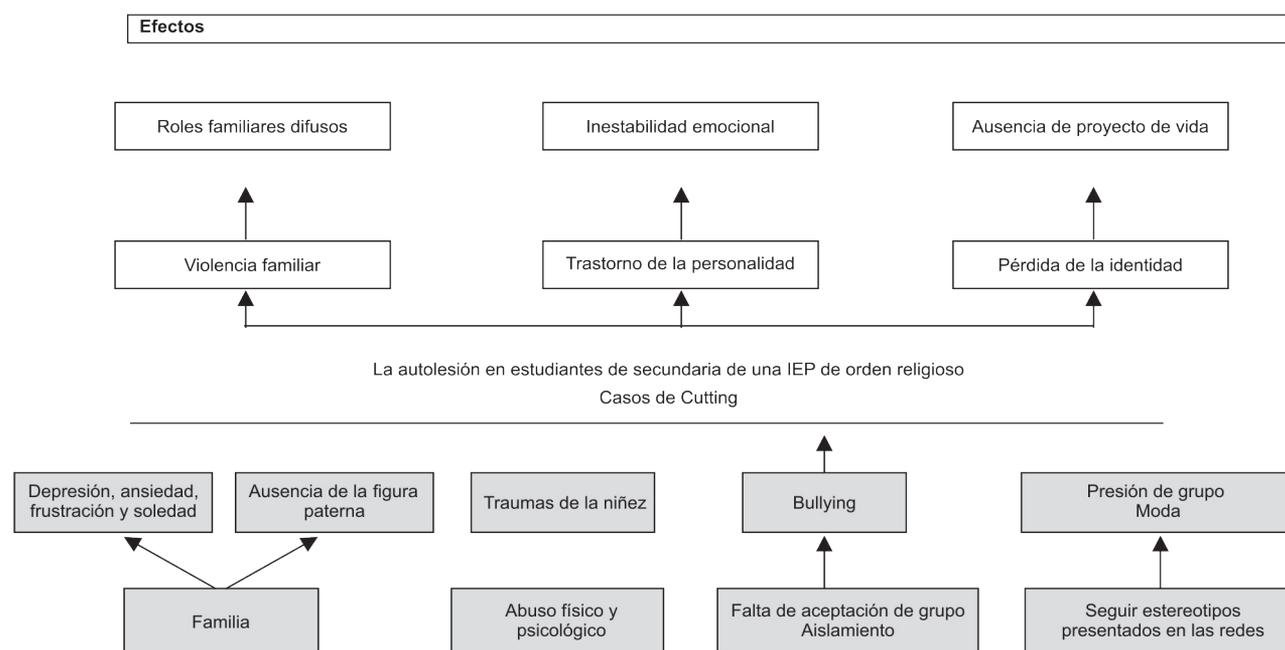
atención debida de parte de los padres de familia que no siguen las indicaciones y sugerencias que les brinda cada área y, en general, la institución. Las actitudes de los padres de las estudiantes con conductas autolesivas, la mayoría es por la falta de comunicación con sus menores hijos o simplemente no asisten cuando se les cita en los días indicados por cada área.

Asimismo, se ha podido descartar algunos problemas que comprometen a los padres, como: la falta de tiempo de calidad, comunicación, violencia a través de maltrato físico y psicológico. Todos estos aspectos mencionados, probablemente se encuentren asociados a una conducta inesperada que es la autolesión como un mecanismo compensador.

Por ello, el presente programa de intervención contribuirá, para previsión e implementación de contenidos educativos sobre conductas autolesivas en adolescentes, con temas dirigidos a los profesores, padres de familia de la institución, de tal manera que se tenga una conducta vigilante y se pueda ayudar anticipadamente. Asimismo, consideramos que este programa de intervención favorecerá al personal de enfermería, enfatizando su rol en promoción de salud escolar y comunitaria en el adolescente, que permita alcanzar un estilo de vida saludable.

Número de adolescentes afectadas (os)			
	Mujeres	Varones	Grados
1	0	0	Primero A
2	0	0	Primero B
3	0	0	Segundo A
4	0	0	Segundo B
5	2	0	Tercero A
6	1	0	Tercero B
7	1	0	Cuarto A
8	3	0	Cuarto B
9	3	0	Quinto A
10	2	0	Quinto B
	12	0	10 secciones participantes

Árbol de problemas



4. OBJETIVO

4.1 Objetivo General

Ejecutar el programa de intervención “Cicatrizando almas” para ayudar a las estudiantes con problemas de autolesión.

4.2 Objetivos específicos

a. Identificar las causas de las autolesiones

de las estudiantes a través del programa de intervención.

b. Informar y orientar a los padres de familia sobre los hechos ocurridos con sus menores hijas que se han autolesionado.

c. Realizar sesiones de sensibilización e información sobre las causas, consecuencias y prevención de las autolesiones.

- d. Prevenir a la comunidad educativa sobre los problemas que pueden emerger durante la adolescencia.

5. ACTORES

El programa se ejecutará con la participación de los siguientes actores:

Actores	Participación
Alumnas afectadas	Estudiantes de 1ro. a 5to. de secundaria entre edades de 13 a 17 años, que serán beneficiarias del programa de intervención.
Tutores	Encargados de las sesiones de sensibilización e información del tema de autolesión.
Padres de Familia	Recibirán charlas de información y orientación sobre el problema. Cabe mencionar que va dirigido a los padres de las menores afectadas y en general.
Psicólogo	Sesiones con las menores afectadas y sus padres. Apoyo en las sesiones realizadas por el tutor. Charlas a los padres de familia sobre el problema.

6. ESTRATEGIAS

En la institución del estudio se ha observado que 12 alumnas se vienen ocasionando autolesiones en diferentes partes del cuerpo.

Para ello, se ha elaborado un Programa de intervención que pretende ayudar a los estudiantes y, a la vez, concientizar al resto de sus compañeros para que no realicen los mismos actos.

Definiremos diferentes grupos con los que se realizarán diversas actividades.

1. Alumnas afectadas, son las alumnas que realizan las autolesiones.
2. Compañeras y compañeros de las alumnas afectadas, son las personas más cercanas a imitar la conducta o ayudar a sus compañeras afectadas.
3. Padres de Familia de las alumnas afectadas.
4. Padres de Familia de 1ro. a 5to. de Secundaria.

Es importante rescatar que este programa de intervención recibirá el apoyo de toda la comunidad educativa con el fin de brindar una solución inmediata y lograr el éxito del programa.

En cuanto a las estrategias que se utilizarán son software en las diferentes actividades.

A continuación, se detalla cada actividad.

Nombre de la Propuesta: “Yo me cuido, protejo y amo”.

Diseño de la propuesta de intervención

Teniendo en cuenta la problemática, se propone intervenir en cuatro áreas específicas de trabajo:

1. Personas afectadas, es decir, alumnas que se han inflingido cortes.
2. Familiares de personas afectadas.
3. Personas y alumnos no afectados, los mismos que se convierten en una población de riesgo y vulnerable según el comportamiento social en el que todo se convierte en moda y por aprobación social, cometen actos peligrosos y hasta delictivos.
4. Familiares de personas no afectadas.

Materias que se pueden articular para el tratamiento de la problemática

El contexto en el que se desarrollará la propuesta de intervención se encuentra dentro de las aulas de secundaria de un colegio privado de Lima, siendo esta una institución educativa religiosa hemos tenido

en cuenta articular varias materias a fin de poder incidir permanentemente en el cambio.

- Tutoría.
- Educación Cívica.
- Religión (Pastoral).
- DPCC.

Asimismo, y siendo conscientes que estamos tratando un problema exclusivamente psicológico, debemos contar con un psicólogo especialista en el área, pues será él quien determine la viabilidad de cada acción o medida

a ejecutar. Por ello, hemos incluido a diversos profesionales en este plan de intervención:

- Psicólogo especialista en el área.
- Psicólogo del colegio.
- Profesores y plana directiva.
- Alumnos.
- Familiares de alumnos.
- Trabajadora Social.
- Enfermera de la Institución Educativa.

Debido a esta división se proponen actividades separadas para cada grupo, en sesiones de estudiantes afectados, no afectados y padres de familia.

ACTIVIDADES PARA EL TRABAJO CON ALUMNAS AFECTADAS

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN		
SESIÓN 1 DURACIÓN: 2 horas	LIBERA TUS EMOCIONES MOMENTOS: -INICIO ✓ Observa y escucha el video como motivación: https://www.youtube.com/watch?v=-VFiDEgW0mM ✓ Responde las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que sentimos al ver el video? ¿Qué emociones observamos en el video? ✓ Tomando como referencia sus respuestas se vincula con el tema Control de Emociones . -PROCESO ✓ Dinámica: nos colocamos todos de pie y formamos un círculo con las sillas. La psicóloga especialista pedirá que todas cierren los ojos y realizará preguntas y las personas que pasan por la situación que está nombrando la psicóloga, se quedarán de pie. ✓ Las preguntas que se realizarán son: ¿Alguna vez te has sentido sola? ¿Quién alguna vez perdió a un ser querido? ¿Alguna vez has sentido que nadie te ama? ¿A quién la dejó el enamorado? ¿Sientes que no eres importante para tu familia? ¿Quién ha sufrido maltrato psicológico o físico? ✓ Luego escribiremos frases de apoyo a la compañera para que se sienta mejor. ✓ Se entregará un chocolate a cada participante. ✓ Se utilizará la app Termotic que, además de identificar las emociones básicas, permite indicar la intensidad de lo que sienten, permitiendo la posibilidad de crear un diario personal en el que registrar las propias emociones. -SALIDA ✓ Se realizará la retroalimentación sobre lo que se ha observado. ✓ Se enseñará una técnica de relajación como cierre. OBSERVACIONES: De acuerdo con lo que determine la psicóloga, se realizará el monitoreo de las alumnas.	EVALUACIÓN Formativa: ✓ Lista de cotejo actitudinal Sumativa: ✓ Registro auxiliar RECURSOS ✓ Ficha de observación N°1 ✓ Pizarra ✓ Multimedia ✓ Video ✓ Plumones ✓ Portafolio ✓ Lapicero

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN		
<p>SESIÓN 2</p> <p>DURACIÓN: 2 horas</p>	<p>ME SACO LA MOCHILA</p> <p>MOMENTOS:</p> <p>-INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escucha y observa el video “No puedo amar si no me amo” https://www.youtube.com/watch?v=nx6ePditP2w como motivación. ✓ Responde las siguientes preguntas: ¿Qué sentimos al escuchar el audio? ¿Están de acuerdo con lo que observan en el audio? ✓ Tomando como referencia sus respuestas, se vincula con el tema: Manejo de Emociones. <p>-PROCESO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se llevará una mochila con piedras y cada piedra será una emoción negativa (ira, rabia, cólera, miedo, soledad, tristeza, dolor, angustia). ✓ Se explicará que todos cargamos una mochila muy pesada de la cual ya estamos cansados de llevar, esa mochila son nuestros problemas y es momento de sacarlos de nuestra vida para sentirnos bien. ✓ Cada una cargará con la mochila y preguntaremos: ¿quieres seguir cargando la mochila? ¿cuánto tiempo más piensas que aguantarás ese peso? ✓ Abrimos la mochila y en el jardín del colegio, empezaremos a sacar nuestras emociones negativas y lanzarlas lo más lejos posible de nosotras. ✓ Luego conversamos sobre lo que sentimos y pedimos que escriban en un papel de forma anónima, qué es lo que quiero sacar de mi vida. ✓ Se utilizará la app Termotic que, además de identificar las emociones básicas, permite indicar la intensidad de lo que sienten, permitiendo la posibilidad de crear un diario personal en el que registrar las propias emociones. <p>-SALIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se realizará la retroalimentación sobre lo que se ha observado. ✓ Se enseñará una técnica de relajación como cierre. <p>OBSERVACIONES: De acuerdo con lo que determine la psicóloga, se realizará el monitoreo de las alumnas.</p>	<p>EVALUACIÓN</p> <p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lista de cotejo actitudinal <p>Sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Registro auxiliar <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha de trabajo N° 1 ✓ Pizarra ✓ Multimedia ✓ Video ✓ Plumones ✓ Portafolio ✓ Lapicero

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN		
<p>SESIÓN 3</p> <p>DURACIÓN: 2 horas</p>	<p>¿QUIÉN ERES EN REALIDAD?</p> <p>MOMENTOS:</p> <p>-INICIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escucha y observa el video https://www.youtube.com/watch?v=I7plf5MSWL4 como motivación. ✓ Responde las siguientes preguntas: ¿Qué es sentir al escuchar el video? ¿Estoy de acuerdo con el video? ✓ Tomando como referencia sus respuestas se vincula con el tema ¿Quiénes somos en realidad? <p>-PROCESO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Después de ver el video observaremos a nuestra compañera del costado y colocaremos dos características positivas de ella. ✓ Luego las colocaremos en nuestro árbol de vida. ✓ Cada una saldrá a exponer las características de su compañera. ✓ Trabajaremos en grupo un esquema donde podrán encontrar quiénes son realmente. ✓ Se utilizará la app Termotic que, además de identificar las emociones básicas, permite indicar la intensidad de lo que sienten, permitiendo la posibilidad de crear un diario personal en el que registrar las propias emociones. <p>-SALIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se realizará la retroalimentación sobre lo que se ha observado. ✓ Se enseñará una técnica de relajación como cierre. ✓ Metacognición: ¿Qué aprendí? ¿Qué pasos realicé para aprenderlo? ¿Qué dificultades tuve? ¿Cómo las superé? <p>OBSERVACIONES: De acuerdo con lo que determine la psicóloga, se realizará el monitoreo de las alumnas.</p>	<p>EVALUACIÓN</p> <p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lista de cotejo actitudinal <p>Sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Registro auxiliar <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha de Observación y monitoreo N° 3 ✓ Pizarra ✓ Multimedia ✓ Video ✓ Plumones ✓ Portafolio ✓ Lapicero

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN		
<p>SESIÓN 4</p> <p>DURACIÓN: 2 horas</p>	<p>RECONOCIENDO MIS PROBLEMAS</p> <p>MOMENTOS:</p> <p>-INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se preguntará cómo se han sentido durante las sesiones y abordaje terapéutico. <p>-PROCESO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Atiende a la explicación correspondiente del tema, escribe las ideas más importantes. ✓ Realiza trabajo individual de acuerdo a los problemas que presenta, escribe en un papel y luego comparte con sus compañeras. ✓ Trabajaremos en grupo para encontrar alternativas de solución. <p>-SALIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se realizará la retroalimentación sobre lo expuesto. ✓ Se realizará un test en Psico Tests. ✓ Se enseñará una técnica de relajación como cierre. ✓ Metacognición: ¿Qué aprendí? ¿Qué pasos realicé para aprenderlo? ¿Qué dificultades tuve? ¿Cómo las superé? <p>OBSERVACIONES: De acuerdo con lo que determine la aplicación se realizará la terapia.</p>	<p>EVALUACIÓN</p> <p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lista de cotejo actitudinal <p>Sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Registro auxiliar <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha de trabajo N° 1 ✓ Pizarra ✓ Multimedia ✓ Video ✓ Plumones ✓ Portafolio ✓ Lapicero

ACTIVIDADES PARA EL TRABAJO CON ALUMNAS Y ALUMNOS DE 1RO. A 5TO. DE SECUNDARIA

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN (con acompañamiento de una psicóloga)	
<p>SESIÓN 1 ¿QUIÉN SOY Y CÓMO ME GUSTARÍA SER?</p>  <p>-INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Observa una secuencia de imágenes y responde las siguientes preguntas: ¿Qué características observas en las imágenes? ¿Con cuál de las imágenes te identificas? ¿Por qué? ¿Y cómo te gustaría verte en los próximos 10 años? <p>-PROCESO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Percibe información acerca del auto reconocimiento observando la diapositiva. ✓ Identifica los aspectos positivos y negativos referentes a la imagen física, la forma de ser, de comportarse. ✓ Reconoce las características que lo hace diferente y único. ✓ Cada estudiante recibe un papelote, dibuja y coloca dentro ¿Cómo se define su yo real?, además fuera de la imagen debe escribir qué debe cambiar o le gustaría tener, objetivos por los que se está esforzando por alcanzar. ✓ Pega sus trabajos alrededor del aula, luego intercambia papelotes y cada estudiante le agrega un aspecto positivo dentro del yo real. <p>-SALIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué aprendimos al desarrollar esta actividad? ¿Cuál fue lo más difícil al realizar tu trabajo? ¿Qué estrategias utilizaste para desarrollar el trabajo? ¿Por qué es importante reconocer los aspectos positivos y negativos de cada uno de nosotros? <p>OBSERVACIONES: Cada uno de los estudiantes, dibuja su propia silueta y escribe los aspectos positivos que se propone trabajar durante la semana.</p>	<p>EVALUACIÓN</p> <p>Formativa: ✓ Rúbrica</p> <p>Sumativa: ✓ Registro auxiliar</p> <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha de trabajo N° 1 ✓ Pizarra ✓ Multimedia ✓ Video ✓ Plumones ✓ Lapicero

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN		
SESIÓN 2 DURACIÓN: 2 horas	JUGANDO PARA FORTALECER NUESTRAS HABILIDADES SOCIALES -INICIO ✓ Observa un video acerca de la importancia de las habilidades sociales https://www.youtube.com/watch?v=9bXZQbEUYMg y responde las siguientes preguntas: ¿Qué son las habilidades sociales? ¿Qué ventajas tienen las habilidades sociales? ¿Por qué debemos cultivar las habilidades sociales? -PROCESO ✓ Percibe información observando un video sobre la importancia de las habilidades sociales: https://www.youtube.com/watch?v=TdSSl5gXzIY . ✓ Comenta sobre el mensaje que transmite el video. ✓ Identifica la importancia del valor de la palabra y expresa sus puntos de vista. ✓ Analiza sobre los pensamientos que se debe cambiar y mejorar. ✓ Trabajamos en grupo. ✓ Se forman grupos de cinco estudiantes y desde su lugar, empiezan a bailar acompañados de un fondo musical. ✓ Cuando la música se detiene abrazan a un integrante del grupo y mencionan una cualidad positiva. ✓ En el siguiente todos se dispersan, y cuando se detenga la música, abrazan a tres personas que menos conversa con ellos. -SALIDA ✓ ¿Qué aprendimos al desarrollar esta actividad? ¿Cuál fue lo más difícil al realizar tu trabajo? ¿Qué estrategias utilizaste para desarrollar el trabajo? ¿Por qué es importante fortalecer las habilidades sociales? OBSERVACIONES: Cada uno escribe cinco habilidades sociales que se compromete cultivar en el bimestre.	EVALUACIÓN Formativa: ✓ Rúbrica Sumativa: ✓ Registro auxiliar RECURSOS ✓ Pizarra ✓ Multimedia ✓ Video ✓ Música ✓ Plumones ✓ Lapicero ✓ Cartulina

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN (con acompañamiento de la psicóloga institucional)		
SESIÓN 3 DURACIÓN: 2 horas	VALORANDO A MIS AMIGOS -INICIO ✓ Escucha un fondo musical y el que dirige menciona las siguientes preguntas: ¿Cómo me siento hoy? ¿Qué debería mejorar? ¿Conozco a mis amigos? ¿Me valoran como yo quisiera? -PROCESO ✓ Percibe información acerca de la importancia de tener amigos. ✓ Dialoga sobre los momentos más significativos que tuvo con sus amigos más cercanos. ✓ Describe las características positivas de sus mejores amigos. ✓ Trabajamos en grupos de cinco integrantes. ✓ Cada grupo elabora un cartel motivacional que tenga que ver con la valoración de los amigos. ✓ Luego nos reunimos, cada grupo comparte el significado del cartel elaborado. ✓ Finalmente realizamos un desfile con los carteles elaborados y cantando “Mi amigo del alma” de Roberto Carlos acompañado del fondo musical https://www.youtube.com/watch?v=hQLjP-HWabw para ello utilizan su celular para apoyarse con la letra. -SALIDA ✓ ¿Qué aprendimos al desarrollar esta actividad? ¿Cuál fue lo más difícil al realizar tu trabajo? ¿Qué estrategias utilizastes para desarrollar el trabajo? ¿Por qué es importante fortalecer la amistad entre amigos? OBSERVACIONES: Cada estudiante elaborará una tarjeta a aquella persona con quien más compartió con ella(él) en este taller para entregarlo en la próxima sesión.	EVALUACIÓN Formativa: ✓ Rúbrica Sumativa: ✓ Registro auxiliar RECURSOS ✓ Pizarra ✓ Multimedia ✓ Video ✓ Música ✓ Plumones ✓ Lapicero ✓ Cartulina

ACTIVIDADES PARA EL TRABAJO CON LOS PADRES DE FAMILIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Dirigidas a los Padres de Familia de la Institución Educativa

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN		
<p>SESIÓN 1</p> <p>DURACIÓN: 2 horas</p>	<p>LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LA ADOLESCENCIA</p> <p>MOMENTOS:</p> <p>-INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se les pide a los padres de familia que se agrupen. Cada uno de ellos recibe un sobre con una frase inadecuada que dice un adolescente ante una situación como, por ejemplo: ¡Voy a plagiar porque no estudié! ¡Hoy me amanezco jugando! ¡Mírala, siempre está fea! ✓ Se les pide a los padres que respondan las siguientes preguntas: ¿En qué momento el adolescente puede infringir las reglas? ¿Por qué las realiza? ✓ A continuación, se les presenta un video sobre “Conductas Disruptivas en la adolescencia”: https://www.youtube.com/watch?v=uQ-uTv-gXb4 <p>-PROCESO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se realiza la explicación de las conductas disruptivas en la adolescencia. ✓ Cada grupo recibe una tarjeta con un problema real que enfrenta el adolescente. Los grupos escriben en papelotes las consecuencias y soluciones que pueden dar al problema planteado. ✓ Luego exponen y se comparten sus opiniones sobre la situación que enfrentan cada día los adolescentes. <p>-SALIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se realizará la retroalimentación sobre lo expuesto. ✓ Se aplicará un test para reconocer las conductas disruptivas que se pueden presentar en las aulas y en la casa. ✓ Metacognición: ¿Qué aprendí? ¿Qué pasos realicé para aprenderlo? ¿Qué dificultades tuve? ¿Cómo las superé? 	<p>EVALUACIÓN Asistencia</p> <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha de trabajo N° 1 ✓ Pizarra ✓ Multimedia ✓ Video ✓ Plumones ✓ Lapicero

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN																				
<p>SESIÓN 2</p> <p>DURACIÓN: 2 horas</p>	<p>EL GRAN CAMBIO</p> <p>MOMENTOS:</p> <p>-INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se les pide a los padres de familia que realicen las siguientes preguntas a la persona que se encuentra a su lado: ¿Qué cambios ha tenido su hijo o hija en estos últimos tiempos? ¿Qué cambios emocionales ha tenido? ¿Conversa usted con su hija o hijo sobre lo que le pasa en el colegio? ✓ Luego los padres de familia observan un video sobre el desarrollo en la adolescencia: https://www.youtube.com/watch?v=uQ-uTv-gXb4 <p>-PROCESO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los padres escuchan una charla informativa sobre los cambios en la adolescencia y sus efectos en la familia. ✓ Luego, se les pide que se reúnan en grupo y realicen el siguiente cuadro según la observación que ellos han experimentado con sus menores hijos. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="3">✓ Cambios durante la adolescencia</th> </tr> <tr> <th>✓ Físico</th> <th>✓ Emocional</th> <th>✓ Psicológico</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">✓</td> <td style="text-align: center;">✓</td> <td style="text-align: center;">✓</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">✓</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">✓</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">✓</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>-SALIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cada grupo compartirá las características que han planteado durante su trabajo en grupo. ✓ Se realiza una retroalimentación sobre el tema tratado. ✓ Metacognición: ¿Qué aprendí? ¿Qué pasos realicé para aprenderlo? ¿Qué dificultades tuve? ¿Cómo las superé? 	✓ Cambios durante la adolescencia			✓ Físico	✓ Emocional	✓ Psicológico	✓	✓	✓	✓			✓			✓			<p>EVALUACIÓN</p> <p>Asistencia</p> <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha de trabajo N° 1 ✓ Pizarra ✓ Multimedia ✓ Video ✓ Plumones ✓ Portafolio ✓ Lapicero
✓ Cambios durante la adolescencia																				
✓ Físico	✓ Emocional	✓ Psicológico																		
✓	✓	✓																		
✓																				
✓																				
✓																				

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN		
<p>SESIÓN 3</p> <p>DURACIÓN: 2 horas</p>	<p>LA ADOLESCENCIA Y SUS PROBLEMAS</p> <p>MOMENTOS:</p> <p>-INICIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los padres observan imágenes a través del proyector. Se les consulta qué tipo de problemas se pueden observar en cada imagen. Los padres lo escribirán en un papel y lo pegarán en la pizarra. Se menciona los problemas más resaltantes. ✓ Luego, los padres observan un video sobre “La adolescencia, una infinidad de problemas”: https://www.youtube.com/watch?v=frF5_tewVB8 ✓ Mediante el video los padres reconocerán los problemas que enfrentan los adolescentes durante esta etapa. <p>-PROCESO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se forman grupos de trabajo, cada uno de ellos recibe una historia sobre los casos más problemáticos que ha enfrentado la institución durante el año escolar. Dentro de la lectura se encuentra el tema que se desea dar a conocer “Cutting”. Se le invita a cada grupo a responder las siguientes preguntas: ¿Cómo surgió el problema en el adolescente? ¿Tuvo el apoyo emocional de sus padres? ¿Cuáles fueron las consecuencias que tuvo que asumir el adolescente? ¿Cómo podría usted haber actuado ante la situación con su menor hijo? ✓ Luego, cada grupo realiza su apreciación de la lectura y la reflexión como padres de familia. ✓ Se le pregunta cuál fue el caso más grave para ellos. ✓ A continuación, se observa el video sobre “El cutting” https://www.youtube.com/watch?v=od2RyHcUXMQ ✓ Se le pide a cada grupo que intercambie opiniones sobre lo observado. <p>-SALIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Luego, cada grupo recibe un papelote con un dibujo al centro de una niña. Ellos escribirán las causas y consecuencias del “Cutting”. ✓ Cada grupo expone su trabajo elaborado. ✓ Metacognición: ¿Qué aprendí? ¿Qué pasos realicé para aprenderlo? ¿Qué dificultades tuve? ¿Cómo las superé? 	<p>EVALUACIÓN Participación de PPF</p> <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha de Lectura ✓ Multimedia ✓ Video ✓ Plumones ✓ Portafolio ✓ Lapicero

ACTIVIDADES PARA EL TRABAJO CON LOS PADRES DE FAMILIA AFECTADOS

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN		
<p>SESIÓN 1</p> <p>DURACIÓN: 90 minutos</p>	<p>CONOCIENDO MI SITUACIÓN</p> <p>MOMENTOS:</p> <p>-INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los padres son invitados a la reunión para ver un video de sensibilización (8 minutos): https://www.youtube.com/watch?v=RY0yAc2Qp8Q Escuchan la charla dictada por el psicólogo especialista para que complemente la información del cutting, brindar soluciones inmediatas y resolver dudas (15 minutos). <p>-PROCESO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conformarán grupos de cinco o seis personas para que puedan resolver algunas preguntas (30 minutos), las que deben responder en el papelógrafo que posteriormente pegarán en la pizarra para su discusión. ✓ Resuelven preguntas: ¿Cómo fueron los primeros cambios en el estado de ánimo de sus hijos? ¿Cómo cambió la forma de vestir de su hijo? ¿Qué actividades dejó de hacer? ¿Cuándo se dieron cuenta que su hijo se cortaba? ¿Hace cuánto que no compartes momentos felices con tu hijo? ¿Sabe qué le molesta a su hijo? ¿Sabe qué hace feliz a su hijo? <p>-SALIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se leerán las respuestas brindadas y el psicólogo especialista brindará a modo de cierre soluciones y conclusiones de la charla (40 minutos). <p>RESULTADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Padres informados y dispuestos a realizar cambios. ✓ Padres comprometidos con la situación personal de sus hijos. ✓ Padres motivados a asistir a las próximas dos reuniones programadas. <p>OBSERVACIONES: Se anotará temas relevantes para los padres a fin de desarrollarlas en la próxima reunión programada.</p>	<p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha de trabajo N° 1 ✓ Pizarra ✓ Multimedia ✓ Video ✓ Plumones ✓ Portafolio ✓ Lapicero

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN		
<p>SESIÓN 2</p> <p>DURACIÓN: 90 minutos</p>	<p>ME PONGO EN TUS ZAPATOS</p> <p>OBJETIVO Identificar y reconocer las emociones de sus hijos mediante el juego de roles.</p> <p>MOMENTOS:</p> <p>-INICIO: (40 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizan intercambio de roles. ✓ Se dividen en grupos designando a tres representantes por grupo. ✓ La temática de la actuación está dividida en tres situaciones: <ul style="list-style-type: none"> ● Cómo se comportarían sus hijos frente a una discusión familiar por falta de permiso para ir a una reunión. ● Cómo se comportarían sus hijos frente a una discusión con sus amigos. ● Cómo se comportarían sus hijos frente a una discusión entre hermanos por discusiones caseras y frecuentes. <p>-PROCESO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Expresan sus emociones luego de ponerse en el lugar de sus hijos (20 minutos). ✓ Escuchan al especialista para brindar soluciones inmediatas y resolver dudas (20 minutos). <p>-SALIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escuchan soluciones y conclusiones de la charla (10 minutos). <p>RESULTADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Padres empoderados con el cambio. ✓ Padres decididos y conscientes de la realidad de sus hijos. ✓ Padres motivados con los recursos brindados por el especialista. <p>OBSERVACIONES: Se anotará temas relevantes para los padres a fin de desarrollarlos en la próxima reunión programada.</p>	<p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pizarra ✓ Multimedia ✓ Plumones ✓ Lapicero

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN		
<p>SESIÓN 3</p> <p>DURACIÓN: 60 minutos</p>	<p>EL CAMBIO EMPIEZA YA</p> <p>MOMENTOS:</p> <p>-INICIO (30 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Expresan los primeros cambios ejecutados en casa. ✓ Comparten ideas de solución entre ellos. <p>-PROCESO y SALIDA (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escuchan soluciones finales y consejos por parte del psicólogo especialista. <p>RESULTADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Padres empoderados con el cambio. ✓ Padres motivados con los recursos brindados por el especialista. 	<p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pizarra ✓ Multimedia ✓ Plumones

ACTIVIDADES	OBJETIVOS	RESPONSABLE
Estudiantes afectados		
Sesión 1: Libera tus emociones	Reconocer las emociones que les hace daño.	Tutores de grado Psicólogo especialista Psicólogo de la institución
Sesión 2: Me saco la mochila	Eliminar emociones negativas (ira, miedo, dolor, tristeza y angustia).	
Sesión 3: ¿Quién eres en realidad?	Conocernos a nosotros mismos resaltando las características positivas de las personas.	
Sesión 4: Reconociendo mis problemas	Identifico mis problemas y les brindo soluciones.	
Estudiantes no afectados		
Sesión 1: ¿Quién soy y cómo me gustaría ser?	Identificar los aspectos positivos y negativos para reconocerse un ser valioso.	Tutores de grado Psicólogo de la institución
Sesión 2: Jugando para fortalecer nuestras habilidades	Fortalecer sus habilidades sociales.	
Sesión 3: Valorando a mis amigos	Valorar la importancia de tener amigos.	

MATRIZ LÓGICA

ACTIVIDADES	OBJETIVOS	RESPONSABLE
Padres de las estudiantes afectadas		
Sesión 1: Conociendo mi situación	Brindar información macro y micro de la problemática a nivel local y personal.	Psicólogo de la institución Psicólogo especialista
Sesión 2: Me pongo en tus zapatos	Indicar y reconocer a sus hijos mediante el intercambio de juego de roles.	
Sesión 3: El cambio empieza ya	Brindar soluciones a través de la reflexión de los padres.	
Padres de los estudiantes no afectados		
Sesión 1: El gran cambio	Informar a los padres de familia sobre los cambios psicológicos, biológicos y físicos que suceden durante esta etapa.	Tutores Psicólogo de la institución
Sesión 2: La adolescencia y sus problemas	Identificar los problemas que afectan al adolescente en esta etapa.	
Sesión 3: Conductas disruptivas	Identificar e informar sobre las conductas agresivas que suceden en esta etapa. Dar a conocer estrategias para el reconocimiento de conductas disruptivas en casa.	

REFERENCIAS

- Castro (2014). *Autolesión no suicida en adolescentes peruanas: Una aproximación diagnóstica y psicopatológica*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v77n4/a05v77n4.pdf>
- Cruz (2006). *La autolesión, una visión desde la psicoterapia humanista integrativa*. Recuperado de: <http://bonding.es/la-autolesion-una-vision-desde-la-psicoterapia-humanista-integrativa/>
- D'Arcy Lyness (Junio de 2012). *Psicólogos en Red*. Obtenido de "Cutting" (Autoflagelo). Recuperado de: http://www.psicologosenred.com/index.php?option=com_content&view=article&id=134:cutting-autoflagelo&catid=82&Itemid=470
- Del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de uso y utilidad como mecanismos sociales. *XXI Revista de Educación*, pp. 13-23.
- Diario Expreso ec. (8 de noviembre de 2014). Expreso.ec. Obtenido de cutting. *Una "moda" peligrosa en adolescentes*. Recuperado de: http://expreso.ec/historico/el-cutting-unamoda-peligrosa-en-adolescentes-JEGR_7285006
- Flores, Cancino, Figueroa (2018). Revisión sistemática sobre conductas autolesivas sin intención suicida en adolescentes. *Revista Cubana de Salud Pública*. 2018, 44(4).
- Naranjo Pereira, M. L. (3 de diciembre de 2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, VII(3), pp. 2-3.

Fecha de presentación: 23-10-2019

Fecha de aceptación: 07-11-2019

COHERENCIA ACTITUDINAL DE LOS DOCENTES REFERIDA A LAS NOTAS CONSTITUTIVAS DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA

TEACHER'S ATTITUDINAL COHERENCE AND THE PERSONALIZED EDUCATION

Marcela Vera Tapia
marcelaverat@unife.edu.pe

RESUMEN

Se estudiaron las actitudes de los docentes con formación en educación personalizada y su coherencia con respecto a las notas constitutivas de la persona, la singularidad, la autonomía y la apertura, considerando la concepción pedagógica correspondiente a la educación personalizada. El enfoque utilizado es descriptivo y los participantes fueron 102 docentes elegidos de manera intencional. El instrumento fue una escala de actitudes referida a la singularidad, autonomía y apertura. La validez de contenido fue obtenida utilizando el criterio de expertos evaluado mediante el índice de Lawshe. La confiabilidad fue obtenida utilizando el alfa de Cronbach. Los resultados posibilitan aceptar las diferentes hipótesis, pues los docentes presentan una actitud favorable superior a la mediana en una proporción significativa igual o mayor al 75% y, a su vez, existe una relación significativa entre los componentes actitudinales con respecto al constructo de la educación personalizada. El análisis de los resultados permite apreciar que las formulaciones conceptuales referidas a las notas constitutivas de la persona se reflejan en las actitudes de los docentes.

PALABRAS CLAVE

Actitudes, educación personalizada, notas constitutivas.

ABSTRACT

The attitudes of teachers with training in personalized education and their coherence with regard to the constituent notes of the person, the singularity, autonomy and openness were studied, considering the pedagogical conception corresponding to personalized education. A descriptive approach was considered and the participants were 102 intentionally chosen teachers. The instrument was a scale of attitudes referred to the singularity, autonomy and openness. Content validity was obtained using the criterion of experts evaluated through Lawshe index. Reliability was obtained using Cronbach's alpha. The results make it possible to accept the different hypotheses, as teachers are in a favorable above-median attitude in a significant proportion of 75% or more and in turn there is a significant relationship between the attitudinal components regarding the construct of personalized education. The analysis of the results allows to appreciate that conceptual formulations concerning the constituent notes of the person are reflected in the attitudes of teachers.

KEYWORDS

Attitudes, personalized education, constituent notes.

Se puede señalar que actualmente se plantea una serie de desafíos en el campo educativo y algunas respuestas se van encontrando en el interés por comprender el sentido de la calidad en la educación como un proceso de formación integral de los estudiantes a fin de conseguir la excelencia personal, la cual constituye básicamente la idea central de una concepción de la educación centrada en la persona.

Considerando lo planteado, se intenta conocer las actitudes de los docentes con respecto a las notas constitutivas de la educación personalizada, buscando de esta manera un aporte teórico e instrumental, debido a que se elaboró y aplicó una escala sobre la actitud de los docentes frente al enfoque pedagógico de la Educación Personalizada correspondiente a sus notas constitutivas como una respuesta o alternativa de solución frente a la problemática educativa.

Si se considera la problemática educativa, es factible señalar que esta es de carácter multifactorial, debido a cuestiones tales como: la falta de pertinencia al contexto sociocultural que la fundamenta, los métodos pedagógicos, las técnicas didácticas, las estrategias de la enseñanza-aprendizaje, hasta el impacto de

la actual era del conocimiento expresada en la noción de la aldea global con el correspondiente acceso veloz a una tremenda cantidad de información que necesita ser canalizada en el aula de clase.

Lo señalado implica la necesidad de prestar atención a tópicos centrales, tales como la urgencia de enfocar claramente la problemática humana y, en ella, como una cuestión central la referida a la educación, especialmente lo correspondiente al desafío de la valoración de la persona frente a las amenazas despersonalizantes, como el mal uso de la tecnología o las visiones reduccionistas de la persona. Esta consideración implica la necesidad de una visión holística de la persona, aunada como señala García Hoz (1993) a una clara antropología para considerar el valor del ser humano como persona, esto es, una cultura que integre la importancia de la persona.

Es en este escenario que surgen alternativas de solución, una de ellas constituida por la propuesta del concepto de la educación personalizada, fundamentada en los principios que se desprenden de las notas constitutivas de persona: la singularidad, la autonomía y la apertura, de las cuales se derivan las bases pedagógicas para la práctica de la educación personalizada orientada al desarrollo integral del educando.

Se estima, por tanto, pertinente, plantear cuáles son las actitudes de los docentes con formación en educación personalizada con respecto a las correspondientes notas constitutivas, de ahí que se busca analizar y evaluar la actitud del docente de acuerdo con las notas constitutivas del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada de García Hoz: singularidad, autonomía y apertura; por consiguiente, se busca analizar y validar aspectos pedagógicos relacionados con la educación personalizada, teniendo en cuenta la actitud del docente con formación en este enfoque. Se analiza como punto inicial, diversos estudios sobre la problemática educativa en función de los planteamientos pedagógicos de la educación personalizada. A su vez, se considera la actividad de la autora sobre su experiencia

de los años dedicados a la investigación y la consultoría en la aplicación del enfoque de la educación personalizada.

Al respecto, Arteaga y Calderero (2014), destacan en la educación personalizada, sus virtudes en la praxis educativa y expresan que la personalización e inclusión son conceptos educativos que dan sentido a la equidad. Agregan, para que una escuela avance hacia este concepto, es necesario una imprescindible hoja de ruta hacia el paradigma de la educación inclusiva y personalizada. Señalan que personalizar la educación es centrarla en el alumnado y ubicar la acción en el aprendizaje, se trata de otorgar el autocontrol y responsabilidad al estudiante permitiéndole ser el gestor principal de su aprendizaje, y convertir a los docentes en orientadores que los ubique en una condición que supera la acción de explicar y así llegar al infinitivo educar. De esta manera, la educación personalizada es proporcionar al aprendiz las condiciones necesarias para empoderarse y así ayudarlo a crecer autónomamente como la persona singular que es.

Es interesante lo que plantea Twyman (2014), en el sentido de que la educación está preparando a nuestros niños para el futuro; sin embargo, la educación se ha establecido sobre la experiencia del pasado, y es aquí que la participación del docente es determinante, pues el enfoque personalizado plantea que los estudiantes pasen de ser un pasivo receptor de la instrucción a ser un activo participante de su aprendizaje, posibilitando de esta manera un aprendizaje centrado en lo humano. Agrega Rickabaugh (2015), que cuando se planteó el enfoque “centrado en el aprendizaje” en lugar de “centrado en el alumno”, se distorsionó lo humano, de ahí lo valioso del enfoque de una educación que considere lo personal, que en realidad debe constituirse en aprendizaje personalizado; de tal manera, que se pueda responder a la particularidad de los estudiantes. En realidad, el aprendizaje en la escuela puede ser útil, valioso, y conviene invertir en un nivel más intenso de lo que generalmente se plantea.

La aproximación pedagógica personalizada es una escuela centrada en la persona humana de la cual se derivan las bases pedagógicas orientadas al desarrollo integral del educando, de ahí la importancia del conocimiento sobre las actitudes del docente, pues, estas opiniones reflejan la tríada del saber, sentir y actuar.

Carrasco (2011), enfatiza la necesidad de contar con un enfoque personalizado, pues, los distintos aspectos de la acción pedagógica, responden necesariamente a una concepción humanista identificada con la teoría y práctica del proceso y del aprendizaje, por lo cual se debe centrar la atención en la relevancia de cada persona, porque no son las personas las que deben adecuarse a las distintas teorías o sistemas, sino que deberían ser las teorías y los sistemas educativos los que se ajusten a la realidad inherente al ser humano. De ahí, que la consideración de una gran fábrica de ciudadanos en serie, donde el alumnado es tratado como insumo susceptible de ser adaptado, estandarizado y evaluado como producto elaborado de acuerdo con la tendencia o el patrón de turno, no coincide con lo planteado por la propuesta pedagógica de la Educación Personalizada, tal como es precisado por Magro (2016), entre otros.

El planteamiento de los fundamentos teóricos de la educación personalizada parte ubicando el tema de la educación como un fenómeno eminentemente social que ha sido preocupación de diversos campos del saber. Si se considera una visión sociológica, este concepto hace referencia a dos procesos fundamentales: el traslado de contenidos y la influencia intergeneracional. De esta manera, tal como lo precisa Azevedo (2014), se plantea como el impacto proporcionado por las generaciones anteriores a fin de considerarlas tanto en el contexto social como en el ambiental.

Al respecto, Xavier Zubiri (Martínez, 1998) plantea que solamente una educación que considere al ser humano como el objetivo íntegro de la praxis pedagógica permitirá el desarrollo de la persona hacia sus ignoradas posibilidades. Agrega este autor, considerando la pedagogía y

al presentar parte de su trilogía de la Inteligencia Sentiente, que su vida constituía una inquisición de la realidad, de ahí que su labor pedagógica es distinta tanto en la concepción como en el ejercicio, en contraposición con Ortega quien manejaba una pedagogía de la seducción o a Unamuno, quien utilizaba una pedagogía de la inquietud, pues Zubiri planteaba una praxis pedagógica de la inmersión, un sumergirse en lo filosófico. Esta concepción pedagógica es factible observar en Zubiri, desde una propuesta temprana, sobre la Filosofía del ejemplo, en 1926 en la Revista de Pedagogía. Igualmente, tiene referencias sobre la educación cuando plantea las múltiples dimensiones del animal de realidades, esto es, el ser humano.

Y para ser aún más preciso, y en relación con la educación, según Zubiri, es necesario considerar conjuntamente con la inteligencia sentiente, la voluntad tendente y el sentimiento afectante, a fin de impedir que el hombre se aleje de sí mismo, incluso a pesar de querer lo contrario, dado que se ha propiciado una situación de aturdimiento. Al respecto, señala que se necesita la higiene de la tranquilidad, la higiene de la fruición, pues se encuentra que la persona actual está en crisis con el manejo del tiempo, expresado en el hecho de estar orientado a una serie de actividades que lo consumen.

Estas consideraciones son recordadas y formuladas en el informe de Jacques Delors (1996), quien, cumpliendo con el encargo de las Naciones Unidas, presenta planteamientos referidos a una educación para el siglo XXI en términos de tolerancia, respeto, igualdad, identidad cultural, obtención de la paz, eliminación de la pobreza, conciencia ecológica, principios que claramente concuerdan con los planteamientos de García Hoz y las encíclicas de Juan Pablo II.

Es admirable la manera como Delors (1996) señala las directrices de la educación en el sentido de un accionar determinante para el desarrollo del ser humano, destacando los aspectos éticos y sociales, en consonancia con una sociedad

cognoscitiva. Su análisis prospectivo advierte que el énfasis de privilegiar el desarrollo económico no corresponde a la equidad y el respeto de la persona y presenta lo denominado como los pilares de la educación, los cuales son cuatro, tal como se describen a continuación.

Uno de estos pilares está referido al aprender a conocer, y sus implicancias tienen que ver con integrar una cultura general con la opción de conocer una proporción adecuada de materias. Un segundo pilar, es el aprender a hacer, significando que no es cuestión de aprender un oficio y limitarse a ello, sino que se deben adquirir las competencias para enfrentar lo imprevisible, lo cambiante, la necesidad del trabajo en equipo.

El tercer pilar planteado por Delors (1996), es el aprender a convivir, en el sentido de entender a la otra persona, a la sociedad, generar un entendimiento mutuo, hacer posible un diálogo armonioso y en paz. El cuarto pilar, es el referido al aprender a ser y que viene a ser una feliz integración de los pilares anteriores, y que expresan los tesoros de las personas, tales como: la inteligencia, la memoria, la estética, la imaginación, la motivación, la empatía. Se enfatiza que estos cuatro pilares permiten tener una visión de una educación para toda la vida, pues, permiten manejar las transiciones y, a la vez, conceder valoraciones al desarrollo de la persona.

Puede señalarse como un buen inicio de la conceptualización de la educación personalizada el planteamiento del perfeccionamiento intencional del ser humano. Esta consideración incluye la finalidad del quehacer educativo y el proceso de perfección. A su vez, se puede destacar la intencionalidad en el doble sentido de esta palabra, esto es, la tensión dirigida y el contenido de lo que se perfecciona. Esta consideración destaca la noción de que la educación implica todas las expresiones de la actividad humana, y el adjetivo “personalizada” explicita el concepto de educación. De ahí, es posible plantear que la educación personalizada considera como clave que el centro de la acción pedagógica es

la persona, y es esta conceptualización la que permite distinguir entre el concepto general de educación y el de educación personalizada.

A su vez, como señalan Bernardo, Javaloyes y Calderero (2007), la noción de persona permite identificar un conjunto de metas de la educación personalizada que la identifican, pues plantean un perfeccionamiento intencional en términos de la singularidad, dignidad y trascendencia: el perfeccionamiento a través de la adquisición de conocimientos y el cultivo de valores, la capacitación para generar un proyecto de vida pleno de dignidad, la preparación para una vida de actividad en el ámbito social, la capacitación para participar de la solidaridad, la preparación en la mejora de la comunidad, y un estilo para vivir mejor.

Por lo señalado, la educación personalizada, en el mundo contemporáneo, puede considerar el resultado de la interacción de varias preocupaciones fundamentales y que pueden ser planteadas como una tríada: primero, eficacia del proceso de aprendizaje; segundo, igualdad social; y tercero, el enfoque destacado de la condición digna del hombre.

A continuación, se presentan cuatro criterios que expresan el enfoque personalizado tal como se detallan: 1. Reconocimiento de la condición única del estudiante y compatibilizarla con la naturaleza social de la actividad laboral; 2. La opción de poder elegir las materias y estrategias de estudio; 3. La expresión organizada de la actividad académica en la práctica comunicativa; y 4. La plasticidad de la sistematización y aplicación de las opciones para aprender.

Los tres primeros criterios enunciados responden respectivamente a las características de lo singular, la autonomía y la apertura. Con respecto al cuarto principio, responde a las diferentes situaciones reales en que la persona humana está llamada a encontrarse. La educación personalizada puede entenderse como la síntesis de los resultados de aplicar los cuatro principios mencionados.

Esta noción implica una diversidad de aspectos, referidos a las notas constitutivas de la persona, esto es, la singularidad, la autonomía, y la apertura tal como se detallan a continuación. Así, la singularidad en el enfoque de la educación personalizada considera la unicidad de la persona, lo cual significa no solo una diferenciación objetiva y cuantitativa, sino una caracterización cualitativa basada en el hecho de que cada individuo es una entidad cuyo ser es único.

La autonomía, viene a ser la generatriz del individuo, en el sentido de que logra ser el principio y expresión de su comportamiento, pues, otorga una especial consideración por la cual el ser humano percibe ser actor en el sentido de una condición especial con respecto a la realidad de los objetos existentes en el entorno.

La apertura, hace referencia a que en el ser humano se presenta de manera paradójica el tema de la incomunicabilidad y, a la vez, la problemática de la consideración existencial de apertura. Sin duda, este es un aspecto que genera el desafío de un sinfín de objetivos en la educación personalizada.

De lo señalado, se desprende que el ser humano se halla con unas exigencias que provienen de la presencia de otros individuos con los que necesariamente tiene que coexistir. De aquí la necesidad de educar a la persona para este tipo de interacción vital que se realiza cotidianamente como una acción común en el campo laboral, en la vida económica, en las situaciones o desafíos políticos, en fin, en la vida social.

En este contexto, el rol del docente es crucial y esto se expresa en la actitud que asume frente al desafío de guiar la adquisición del conocimiento. Así, según García Hoz (1995), la actitud consiste en una predisposición renovadora y vital, así como esclarecedora de la realidad, pues proporciona una mirada acuciosa y apropiada. Agrega que se trata del cómo saber amar y no tanto del amor por el saber. Esta predisposición o apertura permite una aproximación al conocimiento de

la realidad, porque ayuda a descubrir la verdad latente o manifiesta de los acontecimientos.

El docente, en este aspecto, contribuye en la acción del proceso creativo cuando presenta una actitud coherente con el comportamiento constructivo, presentándose de esta manera una contribución de la persona. Esta consideración queda explicitada cuando, dada la conveniente flexibilidad, se presenta el uso provechoso de las incidencias y cambios en las actividades en el salón de clases.

Al decir de García Hoz (1995), se ha logrado una reconceptualización de los procesos educativos en el sentido que el aprendizaje es una consecuencia de la enseñanza, un proceso de construcción del saber, y ahí incide la actitud del docente. Los resultados obtenidos por los experimentos pedagógicos tienen buenas consecuencias solo cuando están arraigados en la escuela como institución (maestro, currículo y prácticas pedagógicas definidas) y dentro de un contexto particular (cultura, programa, país). Por lo tanto, es pertinente concluir que no hay métodos universales para modificar esta situación.

La actitud se define en el marco de la psicología social como preparación subjetiva o mental para la acción. Define posturas exteriores y visibles y creencias humanas. Las actitudes determinan lo que cada individuo verá, oír, pensará y hará. Están arraigadas en la experiencia y no se convierten en una conducta rutinaria automática.

Actitud significa la tendencia predominante de la persona a responder favorablemente o desfavorablemente a un objeto o situación y pueden ser positivas (valores) o negativas (prejuicios). Los psicólogos sociales distinguen y estudian tres componentes de las respuestas: a) el componente cognitivo, que es el conocimiento sobre un objeto de actitud, sea preciso o no; b) el componente afectivo: sentimientos hacia el objeto, y c) el componente conativo o conductual, que es la acción tomada hacia el objeto.

Se afirma que, en la mayoría de las situaciones, los tres componentes aparecen de una manera conjunta para dar forma a las posturas de los profesores a través de una interacción directa e indirecta entre la sociedad, la escuela y los profesores, siguiendo el enfoque presentado. Así, Eiser (1999), indica que la actitud es la predisposición que se aprende para actuar de un modo consistente frente a un objeto social. Las actitudes forman excelentes elementos para conocer las conductas.

También es factible definirla como una disposición con tintes efectivos que posibilitan una forma de responder caracterizada por su consistencia en la repetición, ya sea en una dirección positiva o negativa, teniendo en cuenta un punto de vista, una formulación valorativa, una condición o un hecho, una persona o una agrupación, entre algunas posibilidades de pronunciarse.

De ahí, que una de las funciones principales de las actitudes es la cognoscitiva, basada en los procesos cognitivos y emotivos. Las actitudes pueden tener funciones instrumentales, expresivas, de adaptación social, ego defensivo. Este concepto resulta importante porque tiene una aplicación en campos distintos, como objetos o conductas específicas en los estudios de mercado, grupos o minorías étnicas, fines y objetivos abstractos, definido como valor personal y la actitud en relación a sí misma definida como autoestima.

Puede señalarse que la inteligencia actitudinal es la capacidad para elegir las actitudes adecuadas para lo señalado a continuación. 1. La resolución de problemas en el entorno. Es la definición clásica de inteligencia como herramienta de adaptación al entorno. 2. Creación de sistemas de interpretación de la realidad con el objetivo de manipularla, lo que implica la creación de nuevos problemas por resolver. 3. Creación de fines, tanto a corto como a largo plazo, como persona y como sociedad. 4. Elección de los objetivos y 5. Consecución de los mismos.

Según Goni (2013), con la inteligencia actitudinal se hará una herramienta de trabajo importante

para las personas, las empresas, la sociedad; la persona ya no depende de sus capacidades, o de su motivación, sino que el motor fundamental es la elección consciente, la voluntad y el trabajo.

Son estas consideraciones sobre la educación personalizada y sus notas constitutivas teniendo en cuenta las actitudes de los docentes, las que permiten plantear las hipótesis que se presentan a continuación.

Hipótesis general

H1 Existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada expresada en la actitud del docente.

Hipótesis específicas

H1.1 Existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada expresada en la actitud del docente referida a la nota constitutiva: la singularidad.

H1.2 Existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada expresada en la actitud del docente referida a la nota constitutiva: la autonomía.

H1.3 Existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada expresada en la actitud del docente referida a la nota constitutiva: la apertura.

MÉTODO

Participantes

Docentes de colegios que llevan el Enfoque Pedagógico de la Educación Personalizada, distribuidos de acuerdo a la siguiente cantidad de colegios: dos colegios de nivel inicial y tres de nivel primaria y secundaria.

La muestra fue extraída de manera intencional, y estuvo constituida por 102 docentes distribuidos de la siguiente manera: Inicial: 15; Primaria: 60; Secundaria: 27.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

En esta investigación se diseñó una escala para medir los distintos indicadores de la Educación Personalizada a fin de cumplir con los objetivos respectivos, la cual se aplicó de manera colectiva previa obtención del consentimiento informado. Por tanto, esta escala permitió obtener información correspondiente a la Educación Personalizada y sus distintos componentes.

La presente escala está diseñada de acuerdo al Sistema Likert con cinco opciones que plantea: Completamente en desacuerdo, En desacuerdo, Indiferente, De acuerdo, Completamente de acuerdo.

La validez de contenido de la escala fue determinada utilizando el criterio de jueces o expertos y evaluada con el índice de Lawshe (1975, p. 567).

La confiabilidad de los datos de la escala fue calculada utilizando el índice alfa de Cronbach con valores de .63, .57, y .74 para los factores de singularidad, autonomía y apertura respectivamente (Delgado, Escurra y Torres, 2006).

La ficha técnica del instrumento utilizada fue la siguiente:

Nombre: Escala de educación personalizada-MV
Autora: Marcela Vera Tapia

Tiempo de aplicación: 15 minutos.

Administración: individual o colectiva.

Calificación: Sistema Likert con cinco opciones de respuesta.

Dimensiones: Singularidad, Autonomía, Apertura.

Procedimiento

Los datos resultantes de la aplicación de la escala fueron procesados con el programa estadístico SPSS a fin de obtener la mediana de los puntajes, y proceder con el cálculo del Chi cuadrado (Tablas 1 al 3) y con el programa estadístico Amos con respecto a la hipótesis general (Figura 1). Se utilizó el nivel de significatividad del .05.

RESULTADOS

Lo hallado en la presente investigación es sumamente interesante y es lo que se presenta a continuación tal como lo ilustran las diferentes tablas. Con respecto a la primera hipótesis específica correspondiente a la afirmación de que existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva de la singularidad, puede observarse en la tabla 1 un valor del Chi Cuadrado igual a 10.754 que permite afirmar la diferencia estadísticamente significativa entre los que se ubican en los identificados actitudinalmente sobre la mediana y aquellos ubicados debajo de la mediana.

Tabla 1

Coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva: la singularidad

Categorías	Sobre Md	Debajo Md	Chi Cuadrada χ^2	Yates
Mediana	60.80	39.20	10.754*	10.01*
Esperado	75	25		

*p < 0.05

Luego, con respecto a la segunda hipótesis específica correspondiente a la afirmación de que existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva de la

autonomía, puede observarse en la tabla 2 un valor de Chi Cuadrado igual a 12.322 que permite afirmar la diferencia estadísticamente significativa entre los que se ubican en los identificados actitudinalmente sobre la mediana y aquellos ubicados debajo de la mediana.

Tabla 2

Coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva: la autonomía

Categorías	Sobre Md	Debajo Md	Chi Cuadrada χ^2	Yates
Mediana	59.80	40.20	12.322*	11.525*
Esperado	75	25		

*p < 0.05

Con respecto a la tercera hipótesis específica correspondiente a la afirmación de que existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva de

la apertura, puede observarse en la tabla 3 un valor de Chi Cuadrado igual a 9.293 que permite afirmar la diferencia estadísticamente significativa entre los que se ubican en los identificados actitudinalmente sobre la mediana y aquellos ubicados debajo de la mediana.

Tabla 3

Coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva: la apertura

Categorías	Sobre Md	Debajo Md	Chi Cuadrada χ^2	Yates
Mediana	61.80	38.20	9.293*	8.602*
Esperado	75	25		

*p < 0.05

Con respecto a la hipótesis general correspondiente a la coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada expresada en la actitud del docente, se puede observar en la figura 1 que efectivamente existe una adecuada interacción entre los componentes

que representan la noción de persona. Así, en lo correspondiente a la singularidad, la relación es significativa y es igual a .63, para un tamaño grande del efecto igual a .40. En lo referido a la singularidad el índice de relación es significativo y equivale a .55, para un tamaño grande del efecto de .30. En

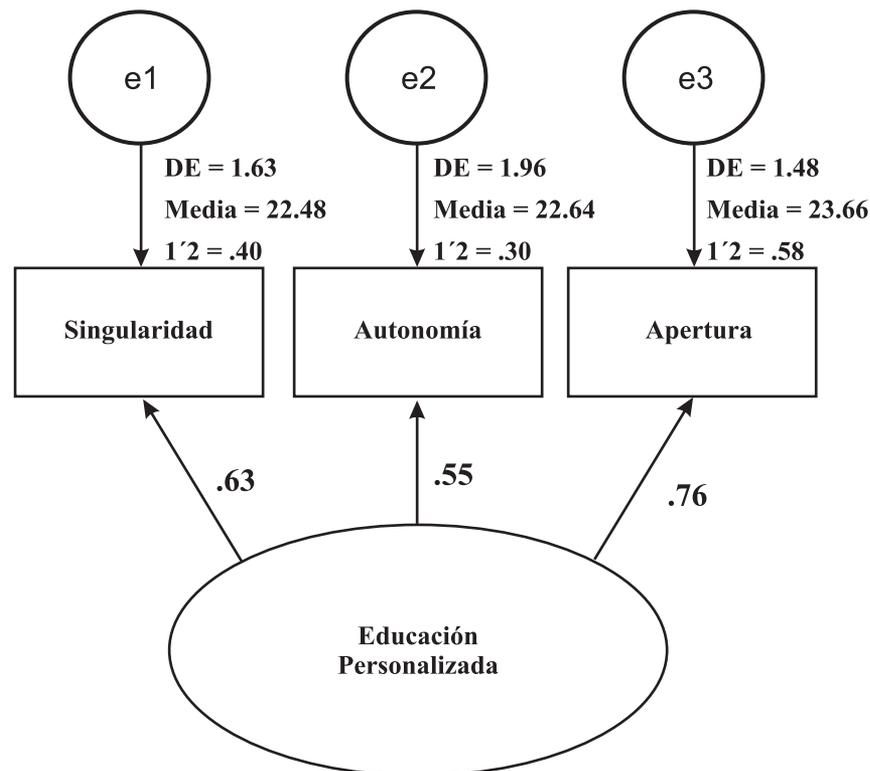
lo correspondiente a la apertura, la interacción es significativa y equivale a .76 acompañado de un tamaño grande del efecto de .58.

Otro aspecto a destacar de los resultados de la hipótesis general, en la figura 1, es la similitud de los puntajes correspondientes a las medias

aritméticas (22.48, 22.64, 23.66) con índices de variabilidad similares tal como puede observarse en los valores de la desviación estándar (1.63, 1.96, 1.48). Cabe anotarse que estos valores fueron obtenidos teniendo en cuenta el factor de control del error en la medición, ilustrado en la figura 1 por e1, e2 y e3.

Figura 1

Representación de la interacción de las actitudes de los docentes referidos a la coherencia, de la singularidad, la autonomía y la apertura con respecto a la educación personalizada



DISCUSIÓN

Luego de los resultados presentados, es factible señalar que con respecto a la primera hipótesis específica referida a la coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva de la singularidad, y de acuerdo a los datos de la tabla 1, puede aceptarse esta hipótesis, permitiendo señalar que el planteamiento de la singularidad

destacado por García Hoz (Moreno, 1989) en el sentido del conocete a ti mismo, se hace realidad, y se expresa como que en la educación el objetivo es hacer de la persona consciente de sus posibilidades, tanto cualitativa como cuantitativamente. Se enfatiza esta característica de la singularidad como el ejercicio de una doble visión: una de carácter interna y otra la referida al espacio externo, permitiendo el reflexionar que,

a su vez, implicaría, tocar las dimensiones de: la intimidad, el silencio, la soledad, el sufrimiento, la sencillez, la alegría y la creatividad.

Asimismo, en lo referido a la segunda hipótesis específica correspondiente a la coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva de la autonomía, y por los datos de la tabla 2, puede aceptarse esta hipótesis, por lo cual esta esencia de la persona, tanto ontológica como fenomenológicamente, permite rechazar cualquier intento de aceptar a la persona como un objeto, lo cual es destacado por Moreno (1989), agregando que esto posibilita evitar que se encasille a la persona como un objeto más entre los objetos del mundo, tal como lo precisa Scheler. Al decir de Arteaga y Calderero (2014), esta consideración reafirma el educar en y para la libertad, constituyéndose así en la tarea primordial de la educación referida al logro de una acción de carácter integral y a la vez personalizado.

Teniendo en cuenta la tercera hipótesis específica referida a la coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva de la apertura, y por los datos de la tabla 3, puede aceptarse esta hipótesis, con lo cual lo señalado por Moreno (1989) cobra sentido debido a que la persona necesita para existir relacionarse de una manera relativa, abierta y comunicante, lo que implica la necesidad de considerarla en el proceso educativo, tal como puede observarse en el ejercicio de la educación personalizada. Esta dimensión de apertura, como agregan Bernardo et al. (2007), a su vez, implica la aceptación de un mundo exterior, lo cual es clave en el proceso educativo, pues permite aproximarse a la realidad a fin de obtener los conocimientos correspondientes a las diversas exigencias curriculares.

Con respecto a la hipótesis general, correspondiente a la coherencia actitudinal de

los docentes con respecto a la singularidad, la autonomía y la apertura referidos a la educación personalizada es factible señalar su aceptación, dados los valores significativos de interacción, corroborando de esta manera el planteamiento de García Hoz (1993) en el sentido de que las actitudes constituyen una predisposición renovadora y vital y que permite diferenciar el cómo saber amar de lo correspondiente a solamente el amor por el saber. La implicación de lo señalado, es la reconceptualización de los procesos educativos planteando que el aprendizaje es una consecuencia de la enseñanza ligada a la actitud del docente a fin de lograr la construcción del saber.

CONCLUSIONES

Luego de la presentación de los resultados y el análisis respectivo, es factible formular las siguientes conclusiones:

1. Se confirma la hipótesis específica de la coherencia entre la teoría y la práctica del planteamiento del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada expresada en la actitud del docente, referida a la nota constitutiva de la singularidad, tal como se desprende del análisis de los resultados, ya que un 60.80% se ubica sobre el percentil 75, por encima de la mediana o percentil 50.
2. Se acepta la hipótesis específica de la coherencia entre la teoría y la práctica del planteamiento del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada expresada en la actitud del docente, referida a la nota constitutiva referida a la autonomía, ya que un 59.80% se ubica sobre el percentil 75, por encima de la mediana o segundo cuartil.
3. Se confirma la hipótesis específica de la coherencia entre la teoría y la práctica del planteamiento del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada expresada en la actitud del docente, referida a la nota constitutiva de la apertura, ya que un 61.80%

se ubica sobre el percentil 75, esto es, por encima de la mediana.

4. Se acepta la hipótesis general correspondiente a la coherencia actitudinal de los docentes con respecto a la singularidad, la autonomía y la apertura referidas a la educación personalizada.

RECOMENDACIONES

Dados los resultados obtenidos y el análisis correspondiente, se pueden formular las siguientes recomendaciones:

1. Desarrollar investigaciones sobre los posibles aportes de la educación

personalizada considerando la diversidad cultural del Perú.

2. Elaborar instrumentos de investigación, tales como cuestionarios, escalas, guías de entrevistas sobre la educación personalizada, a fin de contar con instrumentos válidos, confiables y con normas locales.
3. Propiciar el desarrollo de talleres sobre la educación personalizada dirigida a los docentes y la comunidad en general, a fin de sensibilizarlos sobre sus particularidades, teniendo en cuenta la problemática educativa en general.

REFERENCIAS

- Arteaga, B. y Calderero J. (2014). La Educación Personalizada como concepción educativa. *Revista Digital de Investigación Educativa Conect@2*. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/275634960_La_Educacion_Personalizada_como_concepcion_educativa
- Azevedo de, M. (2014). *Integración Regional de los Campos de la Educación Superior: evaluación, benchmarking y meta-regulación*. Valencia, Spain: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Bernardo, J., Javaloyes, J. y Calderero, J. (2007). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Editorial Narcea, S. A.
- Carrasco, J. (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A. Vallehermoso.
- Delgado, A. E., Ecurra, M., y Torres, W. (2006). *La medición en psicología y educación*. Lima: Hozlo.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Francia: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Eiser, J. (1999). *Psicología Social*. Madrid, Valencia: Mc Graw Hill.
- García Hoz, V. (1993). *Tratado de la educación personalizada: Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1995). *Tratado de educación personalizada. Del fin a los objetivos de la educación personalizada*. (Vol. I, II y III). Madrid: Ediciones Rialp.
- Goni, P. (2013). *Los tres componentes de la actitud y 5 capacidades de la inteligencia actitudinal*. Recuperado de: <http://manuelgross.bligoo.com/20130711-los-3-componentes-de-la-actitud->

- y-5-capacidades-de-la-inteligencia-actitudinal#.WfLL87eWwRp
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. doi 10.1.1.460.9380&rep=rep1&type=pdf
- Magro, C. (2016). *Educación y personalización*. Blog colabora.red. Recuperado de: <https://carlosmagro.wordpress.com/2016/04/23/educacion-y-personalizacion/>
- Martínez, J. A. (1998). *La educación según Xavier Zubiri*. Instituto Juan de Herrera de San Lorenzo de El Escorial. El País. Recuperado de: https://elpais.com/diario/1998/12/04/opinion/9127260003_850215.html
- Moreno, C. (1989). *La intención comunicativa. Ontología e intersubjetividad*. España: Themata.
- Pinto, T. y García, B. (2006). Educación técnica en Venezuela. De la independencia al decaimiento. *Educare*, 10(2). Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/129>
- Rickabaugh, J. (2015). *Including the Learner in Personalized Learning*. The Institute @ CESA #1. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558048.pdf>
- Rodríguez, K. (1987). *Psicología de las actitudes y estructuras cognitivas*. Colección Universitaria.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños de la investigación científica*. Lima: Business Support Aneth.
- Twyman, J. (2014). Envisioning Education 3.0: the Fusion of Behavior analysis, learning science and technology. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40(2), pp. 20-38. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/593/59335811004.pdf>
- Valdiviezo, P. (2005). *El docente en la nueva era de la información*. Universidad Técnica Particular de Loja.
- Woolfolk, A. (1996). *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana S. A.

Fecha de presentación: 12-10-2019
Fecha de aceptación: 11-11-2019

LA PEDAGOGÍA DEL AMOR Y DE LA TERNURA, EN LAS AULAS HOSPITALARIAS DEL PERÚ

THE PEDAGOGY OF LOVE AND
TENDERNESS IN THE HOSPITAL
CLASSROOMS OF PERU

Mariella Victoria Mendoza Carrasco
mariella.mendozac@unife.pe

Código ORCID 0000 -0003 -0919- 0296

RESUMEN

El enfoque de la Pedagogía de la ternura y el amor está llamado a analizar y tomar otros paradigmas, como el estudio y desarrollo de las habilidades sociales y del aspecto interpersonal. Dicha pedagogía hace mención, principalmente; que la ternura debe ser considerada como una virtud, como un factor esencial de nuestra práctica educativa, familiar y profesional. La Pedagogía de la Ternura y la Pedagogía Hospitalaria están estrechamente ligadas y vinculadas con la atención al ser humano en sus etapas más vulnerables. Es así, pues, que en la Pedagogía Hospitalaria se aplica la Pedagogía de la Ternura como estrategia didáctica, la cual ayuda a que el alumno - paciente se encuentre más ávido de aprender y, a su vez, mejore su calidad de vida durante el proceso y tiempo de hospitalización.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía hospitalaria, ternura, amor, aprendizaje.

ABSTRACT

The approach of the Pedagogy of tenderness and love is called to analyze and take other paradigms; such as the study and development of social skills and interpersonal aspects; this pedagogy, mainly mentions, that tenderness should be considered as a virtue, as an essential factor in our educational, family and professional practice. The Pedagogy of Tenderness and the Pedagogy of the Hospital are closely linked and linked with the attention to the human being, in its most vulnerable stages. Thus, in Pedagogy Hospital is applied, Pedagogy of Tenderness as a didactic strategy, which helps the student - patient is more eager to learn and in turn improve their quality of life during the process and time of hospitalization.

KEYWORDS

Hospital pedagogy, tenderness, love, learning.

La Pedagogía es una ciencia con características particulares, tiene como principal interés el estudio de la educación como un fenómeno complejo, se basa en varias disciplinas sociales para comprender al ser humano, el contexto y la aplicación social. Se ocupa del arte de enseñar, y de la teoría y la práctica de la enseñanza.

No hay educación sin amor y sin ternura, estos dos ingredientes son parte fundamental en la enseñanza - aprendizaje y en todo aspecto de la vida, porque desde el momento que el ser humano es concebido, adquiere la necesidad de ser amado y brindar amor. Este sentimiento se hace valorable en todos los momentos y etapas de la evolución de la persona y se va desarrollando a lo largo de la vida, más aún en las primeras etapas del desarrollo como ser humano, donde el ser es más susceptible a todos los sentimientos y emociones que pueda experimentar; tanto en la escuela como en la familia, siendo un binomio que no se debe separar.

1. Bases teóricas de pedagogía de la ternura y del amor

Las bases teóricas de la Pedagogía de la Ternura no están tan explicadas; sin embargo,

los fundamentos conceptuales se han ido construyendo a lo largo de los años.

No se puede dejar de mencionar que uno de los primeros pioneros de la “Pedagogía de la Ternura” fue dado por el cubano José Martí, quien creció junto al sueño de la independencia y de la libertad; periodista, poeta y educador; luchador del derecho a la educación y los derechos del niño. Admirador de la alegría y de la belleza.

Escribió en New York, en 1889, el libro *La edad de Oro*, dirigido a los niños. Martí consideraba que “Los niños saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo y queremos que nos quieran y que nos vean como parte de su corazón, así queremos que los niños de América sean hombres que digan lo que piensan, hombres elocuentes y sinceros”.

La propuesta pedagógica de José Martí presenta un carácter integrador entre la ciencia y la espiritualidad. Martí manifiesta que “El pueblo más feliz, es el que tenga mejor educado a sus hijos, en la instrucción de los pensamientos y en la dirección de los sentimientos”.

Figura 1

Libro *La pedagogía de la ternura*



Fuente: <https://www.alainet.org/es/articulo/177560>

Podemos mencionar que otro de los educadores contribuyente a las bases teóricas de la Pedagogía de la ternura, es el colombiano

Luis Carlos Restrepo. Nació en Finlandia (Quindío) en 1954. Su formación profesional fue en la Universidad Nacional de Colombia como médico psiquiatra; estudió y se recibió con grado de magíster en Filosofía de la Universidad Javeriana. Se desempeñó como catedrático universitario y actualmente es Asesor de Proyectos en Psiquiatría Social. Restrepo, quien escribió el libro *El derecho a la ternura*, en el año 1997, hace un llamado a la educación con amor. El autor propone rescatar la ternura a todos los niveles del quehacer humano, rompiendo con las dicotomías razón-sentimiento. Las ideas principales de su pensamiento están vinculadas con el cómo trabajar con el ser humano al que estamos educando, para que pueda sacar lo mejor de sí, en su proceso de formación.

Figura 2

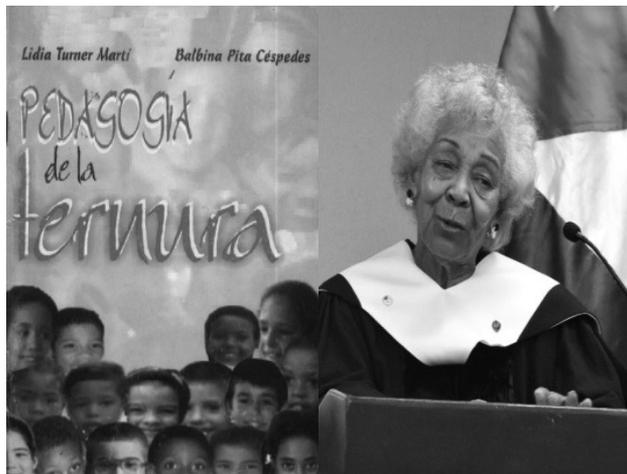
Libro *El derecho a la ternura*



Fuente: <https://www.amazon.es/derecho-ternura-NEXOS-Carlos-Restrepo/dp/8483070391>

Las educadoras cubanas Lidia Turner Martí y Balbina Pita Céspedes, en el año 2002, en su libro denominado *Pedagogía de la Ternura*, pretenden armarnos de una teoría educativa donde detallan estrategias pedagógicas para enseñar a los niños de primaria, utilizando el sentimiento más elocuente en el proceso educativo, como es “la ternura”. En su obra manifiestan que esta pedagogía va direccionada a la confianza del ser humano en sí mismo, desde las primeras etapas de la vida, lo cual le da una gran fortaleza para afrontar cada etapa de la vida.

Figura 3

Libro *Pedagogía de la Ternura*Fuente: <https://www.pinterest.com/pin/461407924307436940/>

En el Perú, uno de los referentes que ha investigado y escrito sobre la “Pedagogía de la Ternura” es el sacerdote educador Alejandro Cussianovich, quien es un ejemplo como educador que se ha dedicado a la enseñanza, a la infancia y adolescencia trabajadora, considerado maestro referente a nivel mundial, principalmente aplicando el enfoque innovador de la “Pedagogía de la Ternura”, en la cual se dedica al estudio y a analizar el proyecto educativo de Don Bosco en la historia moderna del pensamiento, en las etapas de la infancia y adolescencia.

Cussianovich considera que hablar de la “Pedagogía de la ternura” es centrarnos en la educación del afecto y sentimientos; en particular en el ámbito familiar y escolar. Este enfoque está llamado a analizar y tomar otros paradigmas, como el estudio y desarrollo de las habilidades sociales y de la vida interpersonal.

Cussianovich hace mención, principalmente, a que la ternura debe ser considerada como una virtud, como un factor esencial de nuestra práctica educativa, familiar y profesional como educadores.

Debemos mencionar que finalizando la década de los 80 e inicios de la década de los 90 en el Perú, se da de una manera mayor sostenida el

discurso de la Pedagogía de la Ternura, cuando Cussianovich plantea una pedagogía en torno a la emotividad, afectividad y sentimientos, donde nos invita a pensar lo que estamos entendiendo por persona y por ser humano.

Cussianovich manifiesta que dependerá de la formación en el hogar, en la sociedad y en la escuela, los logros en la vida familiar, escolar y social, necesarios para construir y fortalecer una adecuada identidad, responsabilidad social y solidaridad con su entorno.

Para él, la pedagogía de la ternura se encuentra relacionada con las políticas de estado, de inclusión social y educativa, donde el estado y la sociedad cumplen un rol fundamental en darles a los niños, el afecto, cariño y respeto que merecen, sea cual sea su condición: cultural, racial, religión, socio-económica o de cualquier otra índole, lo cual los ayudará a ser buenos seres humanos en el futuro.

Figura 4

Alejandro Cussianovich

Fuente: <https://www.derrama.org.pe/principal/categoria/galeria-de-imagenes/283/c-283>

2. Importancia de practicar la Pedagogía de la Ternura y Amor en las aulas hospitalarias

La Pedagogía de la Ternura y la Pedagogía Hospitalaria están estrechamente ligadas y vinculadas con la atención al ser humano, en sus etapas más vulnerables. Los niños abandonados, niños trabajadores de la calle, niños huérfanos, niños abusados y niños hospitalizados en condición de enfermedad, son personas que necesitan más aún de una educación y atención basada en el amor y la ternura.

La pedagogía hospitalaria tiene como finalidad incluir al niño dentro del sistema educativo, mientras se encuentra hospitalizado. Todo niño tiene derecho a la educación de calidad; sin embargo, muchos de ellos se ven privados del derecho de la educación y se ven obligados a no seguir en sus instituciones educativas mientras se encuentran en situación de enfermedad internados en los hospitales; por ello, es que los gobiernos deben velar por la educación de los niños y jóvenes pacientes, dentro de los centros hospitalarios; dicha educación está basada en el amor, la empatía, comprensión, tolerancia y ternura.

Desde este principio se contribuirá a tener una sociedad más inclusiva, que no discrimine o rechace a los niños por su condición permanente o transitoria y que respete su dignidad, con la mejora de las condiciones de vida. Es así que en la Pedagogía Hospitalaria se aplica la Pedagogía de la Ternura como estrategia didáctica, la cual ayuda a que el alumno - paciente se encuentre más ávido de aprender y, a su vez, mejore la calidad de vida del alumno hospitalizado.

Los maestros en las Aulas Hospitalarias se encuentran frente a situaciones de estrés, de miedos, de incertidumbre y temores por parte de los niños internos, ya que muchos de ellos están luchando por su vida y por vencer enfermedades, que en muchos casos son

difíciles de curar; sin embargo, los maestros hospitalarios deben propiciar todo lo que esté a su alcance para que los niños alcancen una formación integral, muy al margen de la situación vulnerable en la que se encuentran, porque se trabaja con la parte sana del alumno, con sus intereses, motivaciones, emociones, necesidades, capacidades y habilidades.

El saber popular que trae el niño al llegar a la escuela y su mundo de afecto, tiene que fundirse con el saber académico, pues resulta imposible separarlo o desecharlo. Además, cuando todos los niños expresan lo que saben, es posible organizar esas nociones y presentar un cuadro coherente de lo acumulado hasta el momento, que abra las posibilidades actuales y futuras a nuevas interrogantes y necesidades de saber. Así también estamos respetando su individualidad en la diversidad que existe en un grupo. (Turner, L. y Pita, B., pp. 14 -15)

En las aulas hospitalarias, el maestro debe propiciar un ambiente de confianza, tranquilidad, armonía, ternura y amor, que le permita al niño hospitalizado desenvolverse en el aspecto personal, espiritual, social y educativo.

Por lo tanto, se debe establecer el compromiso de participación entre todos los agentes que conforman el equipo multidisciplinario, de la familia escolar y de salud del niño en las aulas hospitalarias, entre los mencionados: los médicos, enfermeras, padres y maestros brindando amor y ternura para orientar, formar y educar.

La pedagogía de la ternura y del amor es la esencia principal de la vocación de un maestro, que tenga una amplia formación académica y experiencia laboral.

El educador es un orientador y mediador de los aprendizajes, que ayuda a cada alumno a salir adelante en la vida, otorgándole una formación

integral y apoyo incondicional para que los alumnos participen del derecho a la educación con amor, especialmente a los más carentes, necesitados y vulnerables en situación de enfermedad, donde el maestro hospitalario va a motivar al alumno a superarse, a creer en sí mismo, levantar su autoconfianza, a crecer, a ser mejor.

El practicar la pedagogía de la ternura y del amor dentro de las aulas hospitalarias, significa tener paciencia, tolerancia, comprensión, respeto a la diversidad, respetando el ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, tener pasión por lo que se enseña y de lo que se aprende cada día.

Amar significa aceptar a cada uno de sus alumnos como es, con lo original y diverso que es. El maestro que practica la pedagogía del amor, genera alegría, confianza y seguridad en sus alumnos y en el entorno. El educar es un acto de amor mutuo.

Ama el maestro, que cree en cada alumno y lo acepta y valora como es, con su cultura, su familia, sus carencias, sus talentos, sus heridas, sus problemas, su lenguaje, sus sueños, miedos e ilusiones; celebra y se alegra de los éxitos de cada uno, aunque sean parciales y siempre está dispuesto a ayudarlo para que llegue tan lejos como le sea posible en su crecimiento y desarrollo integral. (Pérez, 2013, p. 5).

El niño, cuando está pasando por un proceso de enfermedad y tiene que estar interno en el

centro hospitalario, se encuentra en situación de desconcierto; por lo tanto, es pertinente que el maestro hospitalario tenga un perfil adecuado, que responda a las necesidades, practicando el arte de enseñar con afecto, amor, empatía y sensibilidad y, de esta manera, alimentar la autoestima, sanar las heridas y superar todos aquellos temores, que implica estar fuera de su contexto familiar y escolar de origen.

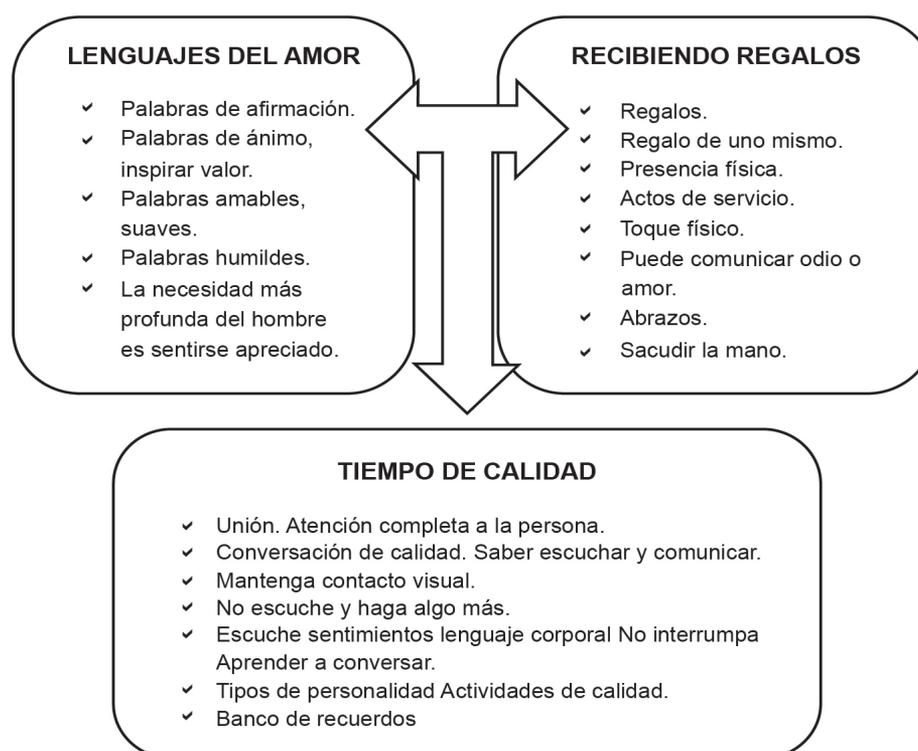
Pensemos siempre que ese mundo que está fuera de nosotros es mucho más rico de lo que nos imaginamos y a cada niño lo rodea un micromundo diferente. Consideremos su individualidad que, como nos dijera Martí, es el distintivo del hombre. (Turner, L. y Pita, B., p. 15)

La pedagogía de la ternura y del amor nos invita a reflexionar acerca de nuestras actitudes como educadores, donde el amor debe primar en todo el proceso de enseñanza - aprendizaje de la persona, cuidando el yo interior del niño, y así poder generar en el aula de clase, un ambiente de respeto y armonía entre todos los agentes educativos, ya que en educación no es posible con calidad sin calidez, como tampoco ser efectivo, sin ser afectivos.

Este principio está siendo retomado por algunos estudiosos que se dedican a la pedagogía, para sembrar en el corazón y en la mente, de cada uno de los educadores, la ternura y el amor; porque la educación es un acto recíproco de amor.

Figura 5

Lenguaje del amor



3. La pedagogía social en las Aulas Hospitalarias

La Pedagogía Social se da inicio como ciencia en el siglo XIX, asignada a la formación y desarrollo social de la persona y atención educativa a las dificultades y problemas en el ámbito del comportamiento social. Dicha pedagogía se basa en dos directrices, que establecen las tendencias; como la doctrina de la formación social de la persona y de la protección infantil y juvenil. La finalidad de la Educación Social es el desarrollo y perfeccionamiento de la persona en sus relaciones humanas.

Desde 1945, la praxis educativa considera a la integración social de la persona en casos de necesidad y el enfoque preventivo de esta. Teniendo presente que la finalidad de la Educación Social es el perfeccionamiento de la persona en sus relaciones humanas y tiene que ocuparse en la teoría y en la práctica de que este aspecto se desarrolle en el ser humano.

El método de la Pedagogía Social es aplicado en contextos sociales, donde se puede generar oportunidades para que los alumnos aprendan de manera cooperativa y solucionen problemas de la vida cotidiana que no podrían resolver solos.

En las Aulas Hospitalarias se trabaja como aulas multigrados, donde se encuentran niños y jóvenes de todas las edades y de todos los grados clasificándolos por niveles; cada uno de ellos están dispuestos y ávidos de aprender, guiados por una tutora que enseña y monitorea el aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Los alumnos en las aulas hospitalarias realizan trabajos en equipo, donde se estimula el pensamiento, la crítica mutua y el análisis, lo cual proporciona a los alumnos a perfilar su trabajo, crear motivación y apoyo mutuo para generar compromiso en la solución de los problemas cotidianos del contexto hospitalario y de la comunidad.

La Pedagogía Social cumple ciertos requisitos, entre ellos enfrentar a retos, desafíos y problemas de la realidad y el entorno, para buscar una solución, despertando la motivación intrínseca que requieren los estudiantes; por tal motivo, el estudiante hospitalizado en los centros de salud, enfrenta retos y desafíos de salud durante su permanencia en el nosocomio, afronta temores, miedos, inestabilidad, sentimientos de abandono y zozobra.

Muchos de los estudiantes hospitalizados salen de su entorno, de su cultura y de su comunidad, muchos son llevados a hospitales con kilómetros de distancia de sus hogares y escuelas de origen, donde no conocen a nadie y se enfrentan a personas desconocidas como son: los médicos, enfermeras y terapistas a cargo de su tratamiento.

Aun así, los estudiantes hospitalizados, en su condición de enfermedad y estando vulnerables, enfrentan un tratamiento para la búsqueda de su cura de manera integral, en donde interviene un equipo multidisciplinario, con el apoyo de sus compañeros de dormitorio y de familiares o tutores que se encuentran, día a día, cuidando de ellos.

Así, a su vez, los alumnos - pacientes asisten al aula hospitalaria para recibir educación por las maestras o maestros; allí no solo se trabaja con el alumno - paciente, sino que se trabaja con cada uno de los componentes de la comunidad hospitalaria involucrados en la educación del estudiante, en su contexto natural, mediante una práctica contextualizada, atendiendo a la diversidad.

Los estudiantes disfrutan desarrollando proyectos con la maestra y también los otros asistentes involucrados en las actividades educativas, sean alumnos, tutores, enfermeras o médicos de la institución hospitalaria; todos ellos están

invitados y comprometidos a participar, con sus aportes, acuerdos y desacuerdos sobre el tema estudiado, así todos se involucran en las actividades pedagógicas.

La evaluación formativa de los alumnos en las aulas hospitalarias es constante y continua, teniendo una relación íntima con la enseñanza, por medio de esta se puede detectar el grado de apoyo y de ayuda que requiere el alumno de parte del maestro, para dar solución a las dificultades presentadas por sí mismos.

Los escenarios sociales pueden generar oportunidades para que los alumnos realicen sus tareas, investigaciones y trabajos de manera cooperativa y den solución a los problemas y dificultades, que no podrían resolver sin la ayuda y contribución de sus pares.

CONCLUSIONES

- La Pedagogía de la Ternura y el Amor es la base del arte de educar, toda persona en el proceso de su vida necesita ser atendida en los sentimientos y emociones, para los maestros se trata de su mejor herramienta para enseñar con amor y dedicación, sin dejar de lado la importancia de tener empatía con sus alumnos. Mediante esta técnica didáctica, la enseñanza se vuelve más efectiva y el alumno aprovechará lo aprendido dentro de los centros hospitalarios, recordando que los estudiantes internos se encuentran en situación vulnerable, pasando por una condición de tratamiento por enfermedad.
- Mediante el amor y ternura, los canales de apertura del aprendizaje se verán abiertos y ávidos para el aprendizaje; la motivación intrínseca estará presente y el estudiante aprenderá dentro de un contexto favorable en las aulas hospitalarias.

REFERENCIAS

- Arguedas, P. (2002). *La educación especial en la orden hospitalaria de San Juan de Dios: el sanatorio de Gijón*. España: Aula abierta.
- Alegre, J. R. (2005). *Las aulas hospitalarias*. Recuperado de: http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/atencion_diversidad/05_06.htm
- Castro, S. (2017). *Pedagogía de la ternura como estrategia para mejorar el aprender en Educación Inicial en niños y niñas de 5 años de la I.E.I. N° 503 "Santa Rosa de Lima" - Sullana*. Tesis de Licenciatura. Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "Hno. Victorino Elorz Goicoechea". Sullana, Perú: Universidad César Vallejo.
- Chaves, M. (Marzo 2012). Educación. La pedagogía hospitalaria como alternativa formativa. *Revista Educación*, Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Cussianovich, A. (2007). *Capítulo Tercero: Vida cotidiana, sentidos comunes, modo de vida y pedagogía de la ternura*. En: *Aprender la condición humana: Ensayo sobre Pedagogía de la ternura*. Lima, Perú: Universidad Don Bosco.
- Cussianovich, A. (2007). *Aprender la condición humana: Un ensayo a la pedagogía de la ternura*. Ensayos sobre la infancia II. Educando desde una Pedagogía de la Ternura. Lima, Perú: Ifejant.
- Maya, A. (2002). *Conceptos básicos para una pedagogía De la ternura I*. Ed. Cartago, Costa Rica: Eco.
- Pérez, A. (2013). *Pedagogía del amor y la ternura*. Recuperado de: <https://antonioperezclarin.com/2013/11/28/pedagogia-del-amor-y-la-ternura/>
- Rama, G. y Micharvilia, F. (2000). *Educación equidad social: Los Límites de la educación*. Madrid, España: Colección Apuntes, Casa de América.
- Restrepo, L. (2010). *El derecho a la ternura*. Bogotá, Colombia: Arango Editores.
- Riquelme, S. (2006). *La Pedagogía Hospitalaria en Chile y la Red Latinoamericana y el Caribe de Pedagogía Hospitalaria*. Fundación Carolina Labra Riquelme, Santiago, Chile.
- Turner, L. y Pita, B. (2002). *Pedagogía de la Ternura*. La Habana, Cuba: Edit. Pueblo y Educación.

Fecha de presentación: 11-10-2019

Fecha de aceptación 28-10-2019

EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA EL LOGRO DE ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE ESCUELAS PÚBLICAS, 2018

EDUCATIONAL EVALUATION FOR THE
ACHIEVEMENT OF LEARNING STANDARDS
IN PUBLIC SCHOOL STUDENTS, 2018

Mercedes Milagros Valdiviezo Vasconsuelo
mercedes.valdiviezo2@gmail.com

RESUMEN

La evaluación de los aprendizajes ha sido un tema muy estudiado desde hace ya varios años; sin embargo, existieron algunos vacíos y no se le dio la importancia debida dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ni su papel fundamental para el logro de mejores logros de aprendizaje en los estudiantes (estándares de aprendizaje), de manera particular en el uso del lenguaje escrito. Por ello, el objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre la evaluación de los aprendizajes por parte del maestro y el logro de estándares de producción de textos. El diseño del estudio fue no experimental - transeccional - correlacional, se elaboraron dos cuestionarios y dos rúbricas validados a través de prueba piloto y juicio de expertos. La muestra fue compuesta por estudiantes del nivel secundario y docentes de comunicación de dos escuelas públicas. La conclusión del estudio es que existe una fuerte correlación entre ambos constructos.

PALABRAS CLAVE

Evaluación de los aprendizajes, estándares de aprendizaje, producción de textos, escuelas públicas, docentes.

ABSTRACT

The evaluation of learning was a highly studied subject for several years; however, there were some gaps and it was not given the proper importance in the teaching-learning process or its fundamental role for better learning achievements in students (learning standards) particularly in the use of written language. Therefore, the objective of the present study was to analyse the relationship between the evaluation of learning outcomes by the teacher and the achievement of standards of production of texts. The design of the study was non - experimental - transactional - correlational, two questionnaires were prepared and two rubrics validated through pilot test and expert judgement. The sample was composed by the secondary level students and teachers of communication of two public schools. The study concludes that there is a strong correlation between both constructs.

KEYWORDS

Assessment of learning outcomes, standards of learning, production of texts, teachers, public schools.

1. Evaluación de los aprendizajes para una educación de calidad

Siempre se ha escuchado hablar de una tan ansiada educación de calidad que permita al país un mejor desarrollo, pero ¿Qué se está haciendo para conseguirla? ¿Es suficiente aquello que se hace? El campo educativo es un campo muy complejo, debido a que son diversos factores los que intervienen para el logro de los objetivos propuestos. Si bien se puso la mirada en aspectos como la currícula, las estrategias, la formación docente, etc. No se ha puesto demasiada atención en un punto relevante como es la evaluación de los aprendizajes, ni en la importancia que esta cumple dentro del proceso educativo.

La evaluación constituye una posibilidad para innovar y mejorar el proceso de aprendizaje, ya que influye en aquello que aprenden los estudiantes y en la forma cómo aprenden, por ello esta debe orientarse al logro de objetivos estratégicos y ser un proceso organizado y significativo para que tanto estudiantes como maestros se fortalezcan en el logro de competencias (Rodríguez, 2011).

El tema de evaluación se ha tocado desde la antigüedad; sin embargo, no se ha realizado

un estudio profundo y no se ha propiciado una cultura evaluativa. Hasta la actualidad los estudiantes perciben a la evaluación como una medida sancionadora y el docente la ve, muchas veces, como un instrumento de poder.

Solo a finales siglo XIX e inicios del siglo XX la evaluación se llega a considerar como proceso sistemático gracias a los aportes de Ralph Tyler; sin embargo, lo que hace falta en estos días es formar y potenciar una cultura evaluativa entre los docentes de las diversas escuelas.

Una nueva mirada a la evaluación es muy necesaria, una mirada que vea a la evaluación como una oportunidad para fortalecer competencias tanto de estudiantes como de maestros. La evaluación en la escuela debe centrarse más en detallar el valor de cada estudiante, resaltar sus talentos particulares, en hallar mejores formas de enseñanza y colaborar con el fortalecimiento de la escuela (Cajiao, 2010).

La evaluación de los aprendizajes debe ser vista como un proceso sistemático que debe orientarse a una reflexión como refieren Pizano y López (2012). Debe ser un proceso de reflexión, análisis e investigación de la práctica educativa que fortalezca al maestro y a los estudiantes.

Las dimensiones que se consideran como indicadores para hablar de un proceso evaluativo que tenga excelentes resultados en estudiantes y maestros son las siguientes:

1.1 Dimensión 1: Tipos de evaluación

Existen diversos tipos de evaluación de acuerdo a qué, quién, cómo y cuándo se evalúa. Para este estudio se tomó en cuenta dos tipos: evaluación según los propósitos que se tiene y evaluación según el sujeto que realiza la evaluación.

1.1.1 Evaluación según los propósitos que se tiene

Se ha hablado de una evaluación inicial, una de proceso y una final; al hablar de una evaluación

antes de iniciar algún período de estudio se habla de una evaluación diagnóstica, esta evaluación se aplica al comienzo del proceso y busca identificar las características particulares de los estudiantes (Ramírez, 2009).

Durante el proceso se aplica lo que se denomina una evaluación formativa, la cual se ha utilizado desde ya hace algún tiempo; sin embargo, no siempre es bien entendida y aplicada hoy en día.

Esta evaluación es la aplicación de procedimientos e instrumentos para guiar a los estudiantes y orientarlos en la mejora del proceso con la finalidad de ayudarlos a superar errores (Delgado, 2012).

Al concluir un periodo se aplica la denominada evaluación sumativa, la cual como señala Pizano (2012):

...nos informa sobre los resultados obtenidos y como consecuencia de ello sabemos también el progreso que ha tenido el educando, es decir, en una palabra, nos permite saber cuál es la situación del alumno al finalizar la unidad didáctica correspondiente, o más concretamente cuáles son las necesidades actuales del alumno en ese momento. (p. 129)

Cajiao (2010), además de considerar una evaluación formativa y una evaluación sumativa, adiciona otros tipos de evaluación como: evaluación descriptiva, evaluación explicativa, evaluación de percepción, evaluación individual y evaluación grupal. Estos últimos tipos de evaluación que se mencionan son muy importantes para realizar un proceso evaluativo más completo.

Si bien la reflexión sobre el tema se ha ocupado de diversos tipos de evaluación, la inquietud está en saber qué sucede con su aplicación, por qué no hay cambios significativos en favor de los estudiantes.

En este sentido, al mirar a la evaluación como un proceso sistemático, es importante que se realice

de manera constante cada uno de los diferentes tipos y que haya una secuencia de acciones con un objetivo inicial claro que sirva como guía de este proceso.

1.1.2 Evaluación según el sujeto que la realiza

Ocuparse de la evaluación no debería ser una tarea que le compete únicamente al maestro, ya que el estudiante también debe tener un papel activo en el proceso de evaluación de los aprendizajes.

Si el estudiante asume una posición reflexiva sobre su desempeño estaríamos hablando de una autoevaluación, la cual trata de un proceso en el cual la persona que es evaluada asume el rol de evaluador, este procedimiento es de mucho beneficio para adquirir una actitud formativa a partir de la propia valoración (Matas, 2012).

El estudiante no solo puede tener un papel activo al evaluarse a sí mismo, además puede participar en la evaluación de sus pares, es en este caso que se habla de una coevaluación. Esta consiste en que dos o más personas, grupos o instituciones se evalúen entre sí o evalúen sus productos (Bonvecchio, 2006).

El maestro también debe actuar junto a los estudiantes, este realiza una heteroevaluación, forma que consiste en la presencia de evaluados y evaluador (Cajiao, 2010).

1.2 Dimensión 2: Fases de evaluación

Cuando se mira a la evaluación como un proceso es necesario hablar de fases. Un maestro al realizar su plan de evaluación debe tener en cuenta cada una de estas fases para obtener los resultados esperados.

Primera fase: Planificación. Es la fase en la cual el docente planifica el proceso de evaluación que ejecutará. En la planificación se realizan actividades como: establecer el propósito, especificar los juicios a emitir, seleccionar el modelo e instrumentos de evaluación, escoger el

agente evaluador y establecer el cronograma de acciones (Francesc, 2008).

Segunda fase: Recogida de información.

La recolección de información es necesaria y fundamental, ya que para seguir con el proceso de evaluación es necesario saber en qué condición se encuentran los estudiantes. Se debe aplicar procedimientos válidos y fiables para obtener información confiable sobre la evaluación (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Tercera fase: Evaluación propiamente dicha.

En esta fase se obtiene información para analizar y tomar decisiones. Es aquí que se emiten juicios y se realiza el seguimiento necesario según los resultados (Francesc, 2008).

Cuarta fase: Toma de decisiones. Esta fase es la más compleja debido a que se toman decisiones sobre aspectos importantes para la evaluación como material a usar, acciones frente a la realidad de los estudiantes (Bonvecchio, 2006), etc.

Quinta fase: Resumen y expresión de resultados.

Es necesario dar a conocer los resultados obtenidos en la evaluación para que los agentes educativos estén informados para tomar medidas necesarias y aplicar estrategias, esto se da a través del boletín de notas (Bonvecchio, 2006).

2. Estándares de aprendizaje para un enfoque por competencias

Si bien se ha visto la necesidad de formar y sostener una cultura evaluativa con respecto a los aprendizajes, esto no tendría ningún sentido si no se tuviera un objetivo claro como es lograr una educación de calidad y para hablar de esta como tal, es necesario detenerse en el logro de competencias por parte de los estudiantes.

Para lograr esta meta es necesario tener una referencia a qué apuntar, saber qué debe aprender cada estudiante según el área académica y el grado que cursa, por esto surge la necesidad de hablar de estándares de aprendizaje.

Un estándar permite identificar la composición de una competencia, dando pautas para su medición. Es así que la valoración de una competencia se logra de manera específica y con más exactitud a través de la evaluación de cada estándar (Valencia y otros, 2016).

El estándar al ser un parámetro de referencia permite al maestro tener una orientación hacia dónde ir, por ello es necesario que en el proceso educativo existan estándares de aprendizaje.

El Ministerio de Educación del Perú (2016), en el Currículo Nacional, define los estándares de aprendizaje como detalles muy precisos del logro de las competencias en niveles de ascendente complejidad, durante todo el proceso escolar de cada estudiante.

Estas descripciones se consideran holísticas porque hacen referencia de manera global y vinculada a las capacidades necesarias para hacer frente a una situación determinada. Estas descripciones precisan aquello que deben lograr los estudiantes al concluir cada ciclo escolar.

En este estudio se buscó medir la relación entre la evaluación de aprendizajes y el logro de estándares en producción de textos, puesto que se ha observado, ya tiempo atrás, que no hay un buen uso del lenguaje escrito por parte de los estudiantes, de manera especial en aquellos de escuelas públicas.

Cuando se habla de medir el logro de estándares en producción de textos, se trata de medir la competencia y esta, a su vez, se explica por sus capacidades; por ello para considerar en este estudio de estándares de producción de textos, se parte de las capacidades que se debe lograr para producir un texto de calidad.

El MINEDU (2016) menciona que existen las siguientes capacidades en la producción de textos: Adecúa el texto a la situación comunicativa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada, utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente; por

último, reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito. Las anteriormente citadas han sido tomadas para este estudio, así como las dimensiones de la variable estándares de producción de textos.

2.1 Dimensión 1: Adecúa el texto a la situación comunicativa

La adecuación es la característica del texto que marca la variedad y el registro que se debe tener en cuenta. Los buenos escritores manejan muy bien la adecuación y los recursos lingüísticos según cada situación (Cassany, 2016). Un texto debe estar adecuado a la situación comunicativa que se presente y debe cumplir las exigencias de esta. Por su parte, Álvarez (2010) señala que:

...un texto posee adecuación cuando se ajusta a las circunstancias y exigencias propias de la situación comunicativa en que se produce. Estas condiciones tienen que ver principalmente con aspectos relacionados con el uso de la lengua escrita, tales como: la variedad de lengua, el grado de formalidad de estilo y los registros léxicos, determinados por el propósito del escrito y la situación que se establece entre escritor lector. (pp. 55-56)

2.2 Dimensión 2: Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada

Cuando se produce un texto, es necesario tener en cuenta que las ideas estén organizadas en párrafos y que este texto cumpla con dos propiedades como son: la coherencia y la cohesión.

Con respecto a la primera, Medina y Gajardo (2010) mencionan que la coherencia en un texto se evidencia cuando está bien elaborado, adaptado a la situación comunicativa y no presenta incongruencias.

Casanny (2016) refiere con respecto a la cohesión, que es una propiedad que permite enlazar frases distintas a través de formas de cohesión, las cuales permiten entender la relación entre las frases y el

sentido total del texto. Sin esta propiedad el texto sería un listado de frases y el receptor tendría que conectarlas a su criterio.

2.3 Dimensión 3: Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente

Es necesario el uso de determinados recursos como estrategia para propiciar una mayor comprensión de nuestro texto.

El MINEDU (2016) señala que un estudiante al escribir su texto debe utilizar de manera adecuada los recursos textuales para brindar una mayor claridad de este. Además, de un uso estético del lenguaje y sentido del texto.

Un escritor debe evitar errores en aspectos morfológicos, sintácticos, léxicos, ortográficos y de estilo (Álvarez, 2010).

2.4 Dimensión 4: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito

Al finalizar un escrito es importante que el estudiante realice una reflexión sobre su texto y evalúe los diversos aspectos de este. El estudiante se aparta de su escrito para asumir la posición de evaluador de aspectos como: la coherencia, cohesión, adecuación del tema, con la intención de mejorarlos (MINEDU, 2016).

DISCUSIÓN

Hoy en día se puede observar muchas deficiencias en el sector educativo, por ello hace falta implementar mejoras en este campo. Ya es hora de dejar atrás una educación tradicional que está basada en el memorismo y en cátedra del maestro, debemos darles un mayor protagonismo a los estudiantes, pensando en esto es que surgen los nuevos enfoques educativos, uno de ellos es el enfoque por competencias.

El nuevo currículo nacional de educación básica se sustenta en este enfoque, ya que es necesario formar estudiantes competentes. Para Clímé

(2010), es necesario el conocimiento de modelos que fomentan el desarrollo de competencias, ya que estas son necesarias en el proceso enseñanza-aprendizaje, por la significatividad que tienen no solo en el ámbito académico sino también laboral.

El hablar de una educación por competencias, es hablar de medir los logros académicos en base a estándares de aprendizaje, ya que estos sirven como parámetros de logro según cada ciclo escolar.

En esta investigación se ha querido abordar el tema de estándares de aprendizaje en producción de textos, ya que dentro de las tres competencias que hay en área de comunicación, es mayor la atención que se le da hoy en día a la comprensión de textos, quizás sea por la problemática que presenta el país en este ámbito; sin embargo, el uso del lenguaje escrito es también un requerimiento que se presenta en las escuelas y hasta en las universidades.

Ramos (2011) señala que cuando los alumnos ingresan a la universidad llevan consigo malos hábitos escolares de lectura y escritura, al detectarse este problema en universidades peruanas se ha visto la necesidad de implementar cursos básicos de redacción en los primeros ciclos, cuando el desarrollo de dichas habilidades debería haberse fortalecido en la escuela.

El logro de estándares de aprendizaje puede generarse al potenciar varios factores, en esta investigación se le ha relacionado con la evaluación de aprendizajes que realiza el maestro. A la luz de los resultados obtenidos se observa que existe un fuerte grado de relación entre estas dos variables. Por este motivo, es necesario que se fortalezca el sistema de evaluación, ya que hoy en día no se puede hablar todavía de una cultura evaluadora de calidad.

La evaluación que se observa en las escuelas es, en muchos casos, una evaluación tradicional; no obstante, el enfoque por competencias mencionado anteriormente apuesta por una

educación de carácter formativo, en la cual el estudiante tenga el protagonismo siendo partícipe de su propia evaluación.

Pérez (2015) refiere que aún existe una escasa participación del estudiante en su propia evaluación y una pobre retroalimentación por parte de los maestros; es necesario, por tal motivo, involucrar a los estudiantes en su evaluación.

Los resultados de la presente investigación son similares a los obtenidos por Canales (2013), quien concluye que existe una relación directa entre la práctica evaluativa que realizan los docentes del área de matemática y el rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado de secundaria.

En otro estudio que se realizó para describir a la evaluación como instrumento de mejora de la calidad educativa, Reátegui (2015) concluye que es fuerte el grado de influencia que ejercen

los agentes educativos, en el marco de una evaluación del aprendizaje / rendimiento escolar, el cual es muy alto, pues la interacción entre los mismos condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si la interacción es positiva, los procesos educativos, en general, tienden a ser exitosos.

CONCLUSIONES

Con la presente investigación se llega a la conclusión que existe una fuerte relación entre la evaluación de los aprendizajes y el logro de estándares de aprendizaje en producción de textos.

Una evaluación formativa tiene mayores resultados en una enseñanza por competencias, por ello es necesario que los maestros realicen un proceso evaluativo de calidad, teniendo en cuenta al estudiante como un agente activo.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2010). *Escritura y sociedad*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Bonvecchio, M. (2006). *Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Cajiao, F. (2010). *Evaluar es valorar*. Bogotá, Colombia: Magisterio Editorial.
- Canales, F. (2013). *La práctica evaluativa y su relación con el rendimiento académico*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Cassany, D. (2016). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Titivillus.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Climént, J. (2010). Sesgos comunes en la educación y la capacitación basadas en estándares de competencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (2), p. 1. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenido-climent.html>
- Delgado, K. (2012). *Aprendizaje y evaluación*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Francesc, J. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid, España. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/s?id=KC G6fO5jH9kC&printsec=frontcover>
- Matas, A. (2012). *Evaluación de los aprendizajes. 1er. Congreso Internacional de Innovación Docente Universitaria en Historia Natural*. Congreso llevado a cabo en Sevilla, España. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/38837>
- Medina, A. y Gajardo, A. (2010). *Pruebas de comprensión lectora y producción de textos*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- MINEDU (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Lima, Perú.
- Pérez, M. (2015). Adaptación y Pilotaje de un Portafolio para Evaluar Prácticas de Evaluación de Aprendizajes en el Aula en Profesores de Matemática de Segundo Ciclo Básico. *Revista PSYKHE*, 25 (1), p. 12.
- Pizano, G. y López, T. (2012). *Evaluación Educativa*. Lima, Perú: UNMSM.
- Ramírez, M. (2009). *Guía para evaluar por competencias*. DF, México: Trillas.
- Reátegui, G. (2015). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje del área de comunicación en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa "Virgen de los Dolores" en Yurimaguas*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Rodríguez, G. (2011). *Evaluación orientada al aprendizaje estratégico*. Madrid, España: Narcea.
- Valencia y otros (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Fecha de presentación: 07-10-2019

Fecha de aceptación: 26-11-2019

SITUACIONES AUTÉNTICAS DE APRENDIZAJE PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL NIVEL INICIAL

AUTHENTIC LEARNING
SITUATIONS FOR THE
EVALUATION OF COMPETENCIES
AT THE INITIAL LEVEL

Patricia Andrea Joya Donayre
Andrea_03_95@hotmail.com

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar la importancia que tiene el propiciar situaciones auténticas de los aprendizajes de los estudiantes basados en la contextualización, así como en la evaluación de las competencias en el nivel inicial.

Recopila revisión de la literatura frente a las situaciones o tareas auténticas, conceptos claves y principios a tomar en cuenta para la identificación de las situaciones auténticas, desde el propósito hasta los recursos a utilizar.

PALABRAS CLAVE

Aprendizajes, competencias, evaluaciones auténticas, contexto.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the importance of promoting authentic situations of student learning based on contextualization, as well as the evaluation of skills at the initial level.

It compiles literature review regarding authentic situations or tasks, key concepts and principles to be taken into account for the identification of authentic situations, from the purpose to the resources to be used.

KEYWORDS

Learning, skills, authentic assessments, context.

La sociedad se encuentra en un constante y vertiginoso cambio, y muestra de ello son los cambios en las diferentes esferas, tanto en el político, social, económico, ambiental y en el más importante, el sector educativo, el cual en los diversos niveles enfrenta un giro en la visión. Requiere cambios en la planificación, evaluación y retroalimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la Educación Básica Regular que atiende a niños de primera infancia, donde los aprendizajes llegan a ser integradores, vivenciales, significativos, es oportuno brindar situaciones auténticas en las cuales niños y niñas puedan desarrollar pensamiento más complejo, teniendo en cuenta el interés, motivación, contexto y recursos disponibles.

En los siguientes apartados se tomará literatura que resaltará la importancia de propiciar situaciones auténticas en los aprendizajes y

evaluación de las competencias reflejadas en el Currículo Nacional de la Educación Básica Regular del Nivel Inicial.

Situaciones auténticas

Las actividades auténticas de acuerdo con Wiggins (citado en INEE, 2015), “una actividad auténtica se caracteriza por reproducir los modos en que las personas usan el conocimiento en situaciones reales” (p. 57). Las situaciones que se propician deben estar basadas en el contexto, donde se dan las relaciones de los individuos y del cual obtienen los diversos aprendizajes usados en la vida diaria.

Como afirma Shepard (citado en Ravela, 2009): “Las tareas auténticas que requieren un pensamiento de más alto nivel y una activa solución de problemas, también incrementan la motivación del estudiante porque son intrínsecamente más interesantes que la memorización o la aplicación de procedimientos sencillos” (p. 58).

El concepto de tareas auténticas puede ser aplicado a los proyectos que se proponen en el currículo educativo por varias razones; algunas de ellas pueden ser: claridad en el proceso y tiempo estimado de realización; claridad en los productos que se van a obtener de las consignas; contribución al desarrollo de competencias para la vida, entre otros. (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015, p. 65)

La realización de dichas actividades se adapta fácilmente y son indispensables dentro del desarrollo y logro de las competencias de los estudiantes de los diversos niveles en las cuales se desarrollen.

Ravela (2009) indica: “Es importante señalar que, en rigor, estamos hablando de situaciones propias del mundo real. Por definición, la escuela no es el mundo real (aunque es parte del mismo)” (p. 58). La escuela se encuentra dentro de la comunidad, razón por la cual se debe relacionar con las dinámicas sociales del entorno en el que se encuentra.

El propiciar estas actividades involucra a toda la comunidad educativa, dado que se desprende

del contexto educativo a las periferias de su entorno con el cual se enriquece. Las actividades auténticas tienen dos atributos principales, los cuales le dan significancia, el primero que exige un nivel de pensamiento más elaborado y motiva y desafía a los estudiantes (Ravela, 2009). Con estas actividades se generan mayores aprendizajes desarrollando procesos complejos en los cuales el nivel de pensamiento sea más elaborado, así como la motivación y el interés en los estudiantes sea constante y elevado para el desarrollo de las situaciones auténticas.

La importancia de crear situaciones auténticas es la relación y vínculo con el mundo real con el cual puede asociar sus aprendizajes; sin embargo, cuando se deslindan estos dos componentes como afirma Ravela (2009): “Cuando esto ocurre, el conocimiento pierde sentido, los estudiantes no entienden ‘para qué sirve’ lo que se les enseña y, como consecuencia, pierden su motivación (o la misma se reduce a la obtención de buenas calificaciones)” (p. 58).

Las tareas auténticas tienen propiedades, las cuales afirma Ravela (2009) le dan significancia y son las siguientes:

Propósitos: las actividades, situaciones o tareas tienen una meta o un producto como fin. Destinatarios o audiencias: las tareas o actividades tienen receptores, los cuales pueden participar y percibir resultados al igual que retroalimentarse del proceso. Incertidumbre: las tareas requieren que los estudiantes se enfrenten a nuevos desafíos y resuelvan problemas que puedan tener más de una sola solución. Restricciones: enfrenta a las diversas limitaciones que existen en la vida real y a discernir el camino correcto, a tomar decisiones. Repertorio de recursos cognitivos: las situaciones requieren en los estudiantes el uso de sus facultades cognitivas en el proceso de aprendizaje, así como el uso de las diversas disciplinas, las cuales contribuyen en la formación de las estructuras cognitivas que se vayan adquiriendo. (pp. 57-58)

Las tareas auténticas, así como principios también tienen dimensiones, las cuales la hacen

formal y legítima como la tarea: la actividad se vincula con los ámbitos reales, requiere de sus saberes previos y de las diversas áreas. Involucran más de una disciplina y conllevan a más de una solución. El contexto físico: similar a la vida real, que se cuenta con las herramientas para el desarrollo de las actividades y la planificación de dichas tareas se acercan al contexto. Contexto social: las actividades se desarrollan al igual que en los procesos sociales de manera colectiva interactuando y delegando, así como liderando. (Ravela, Picaroni, Loureiro, 2017). Los diversos componentes que la integran la hacen fiable, factible y real.

Evaluación

La evaluación es un proceso por el cual se mejora, se verifica, se compara y más allá se retroalimenta el proceso formativo de los estudiantes.

El proceso de evaluación, como menciona Moreno (2012):

(...) debe superar una visión estrecha que hasta ahora ha dominado el ámbito de la evaluación educativa, caracterizada por un afán excesivo por medir los productos de aprendizaje descuidando los procesos; por atender primordialmente contenidos de corte cognoscitivo; centrada en el profesor como protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje; que emplea escasos instrumentos (pruebas escritas); homogeneizadora, dado que no considera los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros rasgos. (p. 8)

El proceso de evaluación debe limitarse a considerar los lineamientos mencionados, los cuales se están dejando atrás debido a su falta de significatividad en todos los ámbitos de su práctica dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como menciona Moreno (2015):

Se trata de una evaluación formativa, centrada tanto en procesos como en productos, que considera la complejidad del aprendizaje; por tanto, prevé distintos contenidos y los valora empleando diversas

técnicas e instrumentos: proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, ensayos, reportes de investigación, presentaciones orales, portafolio de evidencias, rúbricas, exámenes, entre otros, así como diversas modalidades de evaluación: auto-evaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La evaluación sigue el camino del tránsito a una humanizadora, globalizadora, integradora, compleja y significativa educación.

Evaluación de las competencias y situaciones auténticas

La evaluación, como se ha señalado anteriormente se sitúa dentro de un contexto de formación constante. Se vincula con el currículo nacional, en el cual se ven contempladas capacidades, competencias y desempeños a lograr; así como el propicio de actividades de gran significancia y autenticidad.

“La evaluación en el nivel inicial permite conocer el grado de desarrollo de los aprendizajes del niño o niña para su mejor atención en el nivel de primaria. No tiene un fin promocional” (Reglamento de EBR, Art. 44°).

En las tareas auténticas, la evaluación refleja criterios de suma importancia como refieren Ravela, Picaroni, Loureiro (2017): uno de los criterios es la adaptación a la vida real de las actividades, al igual que de los productos solicitados, ser motivador, inquietante, desafiante, de gran interés.

Refieren Vallejo y Molina (2014):

Por lo tanto, una evaluación auténtica busca evaluar lo que se hace, identificando el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental; y, sobre todo, conduce a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la enseñanza y la evaluación en distintos contextos de aplicación. (p. 14)

La evaluación no es ajena al contexto en la cual se dan los aprendizajes, se basa en ella y la vuelve parte fundamental del proceso.

La concepción de las competencias como resultado del aprendizaje tiene implicaciones, como refieren Vallejo y Molina (2014):

La competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. (...). La competencia supone también la movilización estratégica de los anteriores elementos (conocimientos, habilidades y actitudes), como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada. (...). Si la competencia se demuestra en la acción, la valoración de la competencia debe realizarse a partir de la actividad que realiza el alumno. En este sentido, la evaluación debe valorar lo que el alumno es capaz de hacer en una determinada situación, teniendo como referencia de valoración los criterios de lo que debería hacer y cómo lo hace. (...). (p. 16)

La identificación de los criterios antes citados refleja la importancia de tomar en cuenta las competencias y el desarrollo de estas en el proceso de evaluación.

La evaluación formativa llega a ser auténtica cuando se toma en cuenta según afirman Vallejo y Molina (2014): la exploración de los aprendizajes, la selección de tareas auténticas, proporcionar apoyos necesarios, comunicar con claridad las expectativas, incluir espacios de reflexión entornos de aprendizajes, mecanismos de evaluación que recuperen los saberes previos y propuesta de mejora (p. 18). La evaluación se encuentra ligada con la planificación de las actividades.

En la Educación Básica Regular (Ministerio de Educación, 2006), se refiere:

(...) en Educación Inicial no se evalúa para aprobar o desaprobado, evaluamos para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas. Esto se logra con el desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan asimilar y diferenciar estrategias para seguir aprendiendo en la escuela, familia y comunidad donde se desenvuelven. El docente se convierte en facilitador y guía, respetando y observando en forma cuidadosa el desarrollo integral de sus niños y niñas, a quienes les dará la oportunidad de desarrollar la autonomía en un ambiente de juego y movimiento, respetando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de ellos. (p. 17)

La evaluación auténtica tiene un peso de suma importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, logra englobar los aprendizajes e integrarlos siendo formativa y retroalimentadora.

CONCLUSIONES

- A lo largo del artículo se ha recopilado literatura de las situaciones auténticas y de la evaluación de los aprendizajes de las competencias en el nivel inicial.
- Las situaciones auténticas proponen nuevos retos, desafíos constantes, donde las soluciones serán diversas contribuyendo al pensamiento divergente; un nivel de pensamiento complejo en los diversos niveles de la educación.
- La evaluación auténtica propicia un mayor aprendizaje en los niños y niñas, situándose y adaptándose al contexto, con el cual llega a ser más significativo.

REFERENCIAS

- Ministerio de Educación de la República Dominicana, Dirección General de Educación Inicial (2015). *Orientaciones sobre la Evaluación Educativa en el Nivel Inicial. Guía para los educadores y las educadoras del Nivel Inicial*. República Dominicana. Recuperado de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-educacion-inicial/oW0c-orientaciones-sobre-la-evaluacion-educativa-nivel-inicial.pdf>
- Moreno, T. (2012). *La evaluación de competencias en educación*. Guadalajara, México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010
- Ravela, P. (2009). *Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6761587.pdf>
- Ravela, P., Picaroni, B., Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Recuperado de: <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>
- Vallejo, M., Molina, J. (2014). *La evaluación auténtica en los procesos educativos*. Murcia, España. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a01.pdf>

Fecha de presentación: 21-10-2019

Fecha de aceptación: 11-11-2019

PROPUESTA DE TALLERES PARA PREVENIR LA VIOLENCIA EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES Y PADRES DE FAMILIA DESDE LA ESCUELA

PROPOSAL OF WORKSHOPS TO PREVENT VIOLENCE IN TEENAGE STUDENTS AND PARENTS

Suly Campos Castillo
sscampos10@gmail.com

RESUMEN

El cambio, con respecto a la forma como resolvemos los conflictos en el hogar y la escuela, es necesario en nuestra sociedad. Hay creencias limitantes que forman parte de nuestra cultura e impiden que los adolescentes varones y mujeres se desarrollen en un ambiente de respeto mutuo, con igualdad de oportunidades para exponer sus puntos de vista y tomar decisiones sobre su presente y su futuro.

Si bien las instituciones educativas no son las únicas que deben preocuparse por transformar esta realidad en nuestra sociedad, es indudable que constituyen uno de los espacios más importantes para lograrlo.

El objetivo de esta propuesta es brindar una alternativa para contribuir desde la escuela con la prevención de la violencia a partir de talleres que promuevan la toma de conciencia y sensibilización de los estudiantes adolescentes y padres de familia, en torno a sus actitudes y conductas cotidianas en el hogar y centro de estudios.

PALABRAS CLAVE

Prevención de la violencia, talleres, adolescentes, padres, educación.

ABSTRACT

Change, with respect to how we resolve conflicts at home and school, is necessary in our society. There are limiting beliefs that are part of our culture and prevent male and female adolescents from developing in an environment of mutual respect, with equal opportunities to set out their views and make decisions regarding their present and future.

While educational institutions are not the only ones who should be concerned about transforming this reality in our society, they are undoubtedly one of the most important spaces to achieve this.

The aim of this proposal is to provide an alternative to contribute from school with the prevention of violence based on the awareness of adolescent students and parents, around their attitudes and behaviors at home and at the school.

KEYWORDS

Preventing violence, workshops, fathers, teens, education.

A nivel nacional, el incremento de la violencia es evidente. Entre las personas más afectadas se encuentran las mujeres, los niños, las niñas y los ancianos. Son diversos los factores que generan más violencia, entre ellos: el estilo de educación en los hogares, las creencias machistas arraigadas en las personas y la impunidad que se observa con frecuencia cuando alguien es violentado.

En las instituciones educativas, también se ve reflejada la violencia de la sociedad. Por lo cual, el Ministerio de Educación ha venido implementando algunas estrategias de prevención a través de las promotoras de tutoría y convivencia escolar, así como la plataforma del SíseVe, que se utiliza para realizar un reporte inmediato de algún acto de violencia entre estudiantes, entre docentes y estudiantes e incluso a nivel familiar. Esta plataforma ha servido para detectar los casos.

Sin embargo, todavía hay mucho por hacer en prevención, por ese motivo, el abordaje de temas de violencia entre los estudiantes de educación secundaria, así como con los padres de familia, es una necesidad y los talleres son una alternativa que se ha utilizado con frecuencia para lograr aprendizajes vivenciales.

La propuesta que se presenta incorpora estrategias y recursos accesibles para promover el análisis y reflexión de los estudiantes, padres y madres a partir de actividades lúdicas y vídeos seleccionados.

I. OBJETIVOS

Objetivo general

Sensibilizar a los estudiantes y padres de familia en la prevención de situaciones de violencia, promoviendo un estilo de convivencia con tolerancia y respeto a las diferencias.

Objetivos específicos

- Facilitar a los estudiantes adolescentes y padres de familia, la identificación de situaciones de violencia de género en la cotidianidad.
- Proporcionar a los estudiantes y padres de familia, algunos recursos para fortalecer su autoestima y evitar la violencia de género.
- Promover la reflexión en los estudiantes y padres de familia, respecto a la importancia de una comunicación asertiva para evitar actos de violencia.
- Facilitar estrategias para que los estudiantes y padres de familia puedan manejar sus emociones evitando la violencia de género.
- Facilitar estrategias a los estudiantes y padres de familia para solucionar conflictos evitando la violencia de género.
- Aplicar los recursos aprendidos en una jornada de integración.

II. GRUPO ETARIO

Dirigido a:

- ✓ Estudiantes de Educación Secundaria.
- ✓ Padres y madres de familia.

III. DURACIÓN

Los talleres se ejecutarán en tres meses. Para estudiantes: dos sábados al mes. Para padres de familia: los mismos días en otro horario.

El último sábado se reunirán padres, madres y adolescentes en una jornada de integración.

IV. CONTENIDOS

Los contenidos serán los mismos en los talleres de padres y de estudiantes, para lograr una secuencia coherente entre la escuela y el hogar. Sin embargo, con los estudiantes se realizarán más actividades lúdicas.

A continuación, el orden de las sesiones:

- Primera sesión: La violencia de género en nuestra vida cotidiana.
- Segunda sesión: Importancia de la autoestima en la prevención de la violencia de género.
- Tercera sesión: Comunicación asertiva para prevenir la violencia de género.
- Cuarta sesión: Manejo de emociones para evitar la violencia de género.
- Quinta sesión: Estrategias para la solución de conflictos relacionados a la violencia de género.
- Sexta sesión (jornada de integración padres, madres e hijos): Somos capaces de convivir sin violencia.

V. METODOLOGÍA

La metodología por utilizar promoverá la reflexión y participación a partir de la visualización de vídeos, debates, dinámicas participativas, juego de roles, análisis y discusión de casos.

Los recursos audiovisuales se encuentran en la web y el aporte de este proyecto radica en la forma como se organizan y aplican en cada taller.

VI. REQUERIMIENTOS

RECURSOS MATERIALES

Aula o auditorio (01)
Sillas (40)
Proyector multimedia(01)

Laptop (01)
Plumones de Pizarra (04)
Plumones gruesos (02 cajas)
Papelotes (100)
Hojas impresas (100)

Cinta Masking tape (01)

RECURSOS HUMANOS

Un facilitador.

VII. SESIONES PARA PADRES Y MADRES DE FAMILIA

SESIÓN N° 1: La violencia de género en nuestra vida cotidiana.				
OBJETIVO: Facilitar a los padres de familia la identificación de situaciones de violencia de género en la cotidianidad.				
ACTIVIDADES	OBJETIVO	ESTRATEGIAS	MATERIAL	TIEMPO
BIENVENIDA Y ANIMACIÓN	Saludar y presentar a los participantes a través de una técnica participativa	<ul style="list-style-type: none"> Saludo y presentación de la facilitadora y participantes. Dinámica: “Los refranes”. Se reparte a cada participante un refrán incompleto, deberán ubicar a la persona que tenga el complemento de su refrán. Luego juntos explicarán qué significa el refrán para ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Plumones Hojas bond (blancas y de colores) 	20’
GENERACIÓN DEL CONFLICTO COGNITIVO	Presentar una situación del contexto, que presente la problemática	<ul style="list-style-type: none"> Los padres y madres se sientan formando un círculo. La facilitadora explica que deberán continuar con una historia que ella iniciará. La docente dice: “Imaginemos que hoy es lunes y acaba de timbrar el despertador en el hogar de una pareja con dos hijos, entonces se levanta primero la señora para preparar el desayuno, pero es tarde y en el apuro por vestirse se quema la avena, luego... (cada participante deberá incorporar alguna idea para continuar la historia de un día común para ellos y ellas). La docente pregunta: ¿Qué situaciones les agradaron más de esta historia? ¿Qué es lo que lo que preferirían que no sucediera en la historia? ¿Por qué? 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Historia inconclusa 	30’
ANÁLISIS Y REFLEXIÓN	Promover el análisis y reflexión a partir de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> La facilitadora presenta el video: “Ponle un alto al ciclo de la violencia, no lo heredes a tus hijos”. https://www.youtube.com/watch?v=phOX_v98G4Y Formula algunas preguntas, promoviendo el diálogo: ¿Alguna vez escucharon casos de violencia contra la mujer? ¿Cómo se sentirán las mujeres que sufren la violencia? ¿Cómo se sentirán los agresores? ¿Por qué las mujeres son agredidas? ¿Cómo te sentirías si la mujer agredida fuera tu hija, hermana o madre? ¿Es posible actuar de otra forma? Los integrantes de cada equipo llegan a un consenso y anotan sus respuestas en un papelote. Socializan sus ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> Vídeo 1min. 33 RR.HH. Papelotes Proyector Lap top Plumones 	60’
TRANSFERENCIA	Dramatización de una situación que refleje un cambio de actitud favorable	<ul style="list-style-type: none"> Se forman grupos de 10 integrantes. Cada equipo presenta una escena cotidiana en el hogar, centro de labores o centro de estudios (juego de roles) en la que se observe el respeto con que se debe tratar a las mujeres en el hogar, centro de trabajo o la calle. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. 	20’
EVALUACIÓN	Verificar la apropiación de las ideas principales del tema abordado	<ul style="list-style-type: none"> Juego “Responde y gana”. Los padres de familia forman cuatro grupos. Cada grupo recibe una cantidad de globos que contienen en su interior una hoja de papel con una pregunta sobre el tema tratado. Cada grupo irá reventando los globos y respondiendo las preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Globos Papeles 	20’
DESPEDIDA	Estimular la continuidad de la participación	<ul style="list-style-type: none"> El facilitador o facilitadora, menciona las ideas - fuerza e invita a los participantes a la siguiente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. 	10’

SESIÓN N° 2: Importancia de la autoestima en la prevención de la violencia de género. OBJETIVO: Facilitar a los padres de familia algunos recursos para fortalecer la autoestima de sus hijos y evitar la violencia de género.				
ACTIVIDADES	OBJETIVO	ESTRATEGIAS	MATERIAL	TIEMPO
BIENVENIDA Y ANIMACIÓN	Saludar y presentar a los participantes a través de una técnica participativa	<ul style="list-style-type: none"> Saludo y presentación de la facilitadora y participantes. Dinámica: “Cuerpos expresivos”: los participantes reciben un papel con el nombre de un animal (femenino o masculino). Durante 5 minutos, deberán actuar como el animal que les tocó y buscar a su pareja respectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Lapiceros Hojas bond (blancas y de colores) 	20'
GENERACIÓN DEL CONFLICTO COGNITIVO	Presentar una situación del contexto, que presente la problemática	<ul style="list-style-type: none"> La facilitadora presenta el video: “Espejito, espejito latino”. https://www.youtube.com/watch?v=Km_IQKP4x4s Luego, les pide que elaboren una lista de las cualidades que más les agrada de sí mismos y otra con lo que menos les gusta. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Vídeo 1min. 24 Hojas lapiceros 	20'
ANÁLISIS Y REFLEXIÓN	Promover el análisis y reflexión a partir de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> La facilitadora pregunta: ¿Qué lista es más larga? ¿Por qué a veces no es fácil identificar las cosas buenas en nosotros mismos? ¿Quiénes nos ayudan a ver lo más destacado en nosotros mismos? ¿Será importante conocer las cualidades positivas que tenemos? ¿Cómo pueden sus hijos saber que son buenos? ¿Cómo la autoestima puede evitar la violencia de género? ¿Qué tendrían que hacer los padres para que sus hijos se valoren más? 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Papelotes Proyector Lap top Plumones 	6'
TRANSFERENCIA	Dramatización de una situación que refleje un cambio de actitud favorable	<ul style="list-style-type: none"> Cada equipo presenta una situación cotidiana (juego de roles) en la que ayudan a su hijo o hija a conocer sus cualidades positivas para fortalecer su autoestima y evitar ser víctimas de violencia. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. 	20'
EVALUACIÓN	Verificar la apropiación de las ideas principales del tema abordado	<ul style="list-style-type: none"> Juego “Responde y gana”. Los padres de familia forman cuatro grupos. Cada grupo recibe una cantidad de globos, que contienen en su interior una hoja de papel con una pregunta sobre el tema tratado. Reventarán los globos y responderán las preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Globos Papeles 	20'
DESPEDIDA	Estimular la continuidad de la participación	<ul style="list-style-type: none"> Resaltar la actividad, reforzando las ideas - fuerza e invitarlos a la siguiente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. 	10'

SESIÓN N° 3: Comunicación asertiva para prevenir la violencia de género. OBJETIVO: Promover la reflexión en los padres de familia respecto a la importancia de una comunicación asertiva para evitar actos de violencia.				
ACTIVIDADES	OBJETIVO	ESTRATEGIAS	MATERIAL	TIEMPO
BIENVENIDA Y ANIMACIÓN	Saludar y presentar a los participantes a través de una técnica participativa	<ul style="list-style-type: none"> Saludo y presentación de la facilitadora y los participantes. Dinámica: El BUMj. Los participantes se sientan en círculo y van diciendo un número correlativo en voz alta, pero cada vez que les toque un múltiplo de 3, deberán gritar BUM. El participante que se equivoque deberá mencionar alguna de las ideas fuerza de la sesión anterior. 	• RR.HH.	15'
			• RR.HH.	10'
GENERACIÓN DEL CONFLICTO COGNITIVO	Presentar una situación del contexto, que presente la problemática	<ul style="list-style-type: none"> La facilitadora narra una situación a la que responderán por equipos. Situación: La esposa llega a casa más tarde de lo acostumbrado, después de trabajar y el esposo la recibe enojado porque tiene hambre y esperaba que ella preparara la cena. Su hijo y su hija observan todo con atención. ¿Cómo debería responder ella? ¿Qué debería hacer? ¿Por qué? ¿Qué podría hacer el esposo en lugar de enojarse? ¿Qué están aprendiendo los hijos al observar a sus padres? 	• RR.HH.	20'
ANÁLISIS Y REFLEXIÓN	Promover el análisis y reflexión a partir de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> La facilitadora presenta el video: “La asertividad, ¿Sabes lo que es?”. https://www.youtube.com/watch?v=kXUOVYiNG58 Pregunta: ¿Qué les pareció el video? ¿Cómo deberíamos responder ante las situaciones que nos desagradan? ¿Cuáles son las características de la comunicación asertiva? ¿Podría la comunicación asertiva evitar la violencia de género? ¿Por qué? Escriben sus respuestas en un papelote y se dialoga en torno a ellas. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Vídeo 5 min. 17 Papelotes Proyector Lap top Plumones 	60'
TRANSFERENCIA	Dramatización de una situación que refleje un cambio de actitud favorable	<ul style="list-style-type: none"> Cada equipo presenta una situación cotidiana (juego de roles) en la que ponen en práctica la comunicación asertiva con sus parejas, hijos e hijas y evitan utilizar la violencia. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Materiales diversos 	20'
EVALUACIÓN	Verificar la apropiación de las ideas principales del tema abordado	<ul style="list-style-type: none"> Juego “Revienta y gana”. Los padres de familia forman cuatro grupos. Cada grupo recibe una cantidad de globos, que contienen en su interior una hoja de papel con una pregunta sobre el tema tratado. Cada grupo irá reventando y respondiendo las preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Globos Papeles 	20'
DESPEDIDA	Estimular la continuidad de la participación	<ul style="list-style-type: none"> Se recuerda las ideas fuerza e invita a los participantes a la siguiente sesión. 	• RR.HH.	10'

SESIÓN N° 4: Manejo de emociones para evitar la violencia de género. OBJETIVO: Promover la reflexión en los padres de familia respecto a la importancia de una comunicación asertiva para evitar actos de violencia.				
ACTIVIDADES	OBJETIVO	ESTRATEGIAS	MATERIAL	TIEMPO
BIENVENIDA Y ANIMACIÓN	Saludar y presentar a los participantes a través de una técnica participativa	<ul style="list-style-type: none"> Saludo y presentación de la facilitadora y participantes. Dinámica: “Al compás de la música”. La dinámica consiste en que los participantes caminan en diferentes direcciones y a diferentes ritmos mientras oyen una melodía, cuando se hace una pausa la facilitadora menciona un número y todos deben agruparse de acuerdo al número. El participante que quede sin grupo mencionará alguna idea fuerza de la sesión anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Música 	15’
				10’
GENERACIÓN DEL CONFLICTO COGNITIVO	Presentar una situación del contexto, que presente la problemática	<ul style="list-style-type: none"> La facilitadora presenta el video: “Mérida discute con su madre”. https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=FWHi_mLzZ4Y&feature=emb_logo Pregunta: ¿Alguna vez experimentaron un caso similar al del vídeo? ¿Qué emociones observan en los personajes? ¿Por qué es complicado manejar las emociones algunas veces con los adolescentes? Además del alcohol, ¿qué otras circunstancias limitan nuestra capacidad de manejar nuestras emociones? 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Vídeo 2 min. 6 	20’
ANÁLISIS Y REFLEXIÓN	Promover el análisis y reflexión a partir de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> La facilitadora presenta un vídeo informativo para comprender por qué tenemos diferentes emociones: https://www.youtube.com/watch?v=RxJ2PqIfpbc ¿Es bueno expresar nuestras emociones? ¿Por qué? ¿Qué emociones tienen cuando sus hijos o parejas se comportan de la forma que no esperan? ¿Nuestras emociones pueden provocar actos violentos? ¿Qué estrategias podemos utilizar para manejar nuestras emociones? 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Vídeo 9 min. 22 Papelotes Proyector Lap top Plumones 	60’
TRANSFERENCIA	Dramatización de una situación que refleje un cambio de actitud favorable	<ul style="list-style-type: none"> Cada equipo presenta una situación cotidiana (juego de roles) en la que ponen en práctica el manejo de sus emociones con sus parejas e hijos y evitan utilizar la violencia. Voluntariamente, los padres y madres expresan sus emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. 	20’
EVALUACIÓN	Verificar la apropiación de las ideas principales del tema abordado	<ul style="list-style-type: none"> Juego “La pelota inquieta”. Los padres de familia forman cuatro grupos. Cada grupo recibe una pelota de trapo que deben pasar de mano en mano mientras se escuche una melodía, la persona que tenga la pelota cuando se detenga la música, deberá responder una pregunta del facilitador. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Una pelota de trapo Papeles 	20’
DESPEDIDA	Estimular la continuidad de la participación	<ul style="list-style-type: none"> Resaltar la actividad, recordando las ideas fuerza e invitarlos a la siguiente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. 	10’

SESIÓN N° 5: Estrategias para la solución de conflictos relacionados a la violencia de género. OBJETIVO: Facilitar estrategias a los padres de familia para solucionar conflictos evitando la violencia de género.				
ACTIVIDADES	OBJETIVO	ESTRATEGIAS	MATERIAL	TIEMPO
BIENVENIDA Y ANIMACIÓN	Saludar y presentar a los participantes a través de una técnica participativa	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y presentación de la facilitadora y participantes. • Dinámica: “Cadena de asociaciones”. Los participantes se ubican formando un círculo. La facilitadora explica que cuando ella diga una palabra, las personas que siguen deberán mencionar otra palabra que tenga alguna relación con la primera palabra. • La facilitadora dice: CONFLICTO... 	• RR.HH.	10'
				15'
GENERACIÓN DEL CONFLICTO COGNITIVO	Presentar una situación del contexto, que presente la problemática	<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora presenta el siguiente video: “El puente”. https://www.youtube.com/watch?v=ZgaidCmzfHk • Pregunta: ¿De qué trata el video? ¿Qué deseaban los personajes? ¿Por qué algunos no lograron sus objetivos? ¿Hubo violencia? ¿Qué conflictos se suelen presentar entre padres y madres? ¿Creen que todo conflicto termina en violencia o puede haber otra forma de responder? • Cada equipo escribe sus respuestas y se promueve el diálogo en torno a ellas. 	<ul style="list-style-type: none"> • RR.HH. • Video 2 min. 45 • Papelotes 	20'
ANÁLISIS Y REFLEXIÓN	Promover el análisis y reflexión a partir de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora presenta este video: “Resolución de conflictos en la familia”. https://www.youtube.com/watch?v=SjUEc6y0kFM • Promueve el diálogo de acuerdo al video: ¿qué se puede hacer para resolver conflictos en casa? 	<ul style="list-style-type: none"> • RR.HH. • Video 4 min. 53 • Papelotes • Proyector • Lap top • Plumones 	60'
TRANSFERENCIA	Dramatización de una situación que refleje un cambio de actitud favorable	<ul style="list-style-type: none"> • Cada equipo presenta una situación cotidiana (juego de roles) en la que ponen en práctica la solución de conflictos con sus parejas e hijos y evitan utilizar la violencia. • Voluntariamente los padres y madres expresan sus opiniones. 	• RR.HH.	20'
EVALUACIÓN	Verificar la apropiación de las ideas principales del tema abordado	<ul style="list-style-type: none"> • Juego “La pelota inquieta”. Los padres de familia forman cuatro grupos. Cada grupo recibe una pelota de trapo que deben pasar de mano en mano mientras se escuche una melodía, la persona que tenga la pelota cuando se detenga la música, deberá responder una pregunta del facilitador. 	<ul style="list-style-type: none"> • RR.HH. • Una pelota de trapo • Papeles 	20'
DESPEDIDA	Estimular la continuidad de la participación	<ul style="list-style-type: none"> • Se recuerda las ideas fuerza e invita a los participantes a la siguiente sesión. 	• RR.HH.	10'

SESIÓN N° 6: Somos capaces de convivir sin violencia de género. OBJETIVO: Aplicar los recursos aprendidos en una jornada de integración.				
ACTIVIDADES	OBJETIVO	ESTRATEGIAS	MATERIAL	TIEMPO
INICIO	Saludar y dar la bienvenida a los participantes y presentarles el propósito de la jornada	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y presentación de la facilitadora y grupos de padres con hijos. • Dinámica: “Zapatos perdidos”. Se forman grupo de cuatro y se pide que se quiten un zapato. Se ponen todos los zapatos en un costal. Se les da un tiempo de 8 minutos para que encuentren sus zapatos y se los pongan. Gana el equipo que tenga a más integrantes con sus zapatos completos y correctamente puestos. 	<ul style="list-style-type: none"> • RR.HH. • Costal • Zapatos 	15’ 10’
DESARROLLO	Acompañar a los padres y estudiantes durante el desarrollo de la jornada, para lograr el propósito previsto	<ul style="list-style-type: none"> • Se explica a los padres y estudiantes que durante la jornada elaborarán un afiche que nos muestre la familia que quieren ser de ahora en adelante. • Se proporciona a los padres diversos materiales para que puedan desarrollar sus afiches. 	<ul style="list-style-type: none"> • RR.HH. • Papelotes • Plumones • Imágenes • Goma • Tijeras • Cartulina 	20’ 60’
CIERRE	Facilitar a los padres y estudiantes, la identificación de las ideas fuerza de las sesiones y motivarlos a ponerlas en práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Cada familia presenta sus historietas con la técnica de museo. • Las demás familias circulan por el patio apreciando y comentando las historietas. • Resaltar la actividad, reforzando las ideas fuerza y agradecer su participación durante los talleres. 	<ul style="list-style-type: none"> • RR.HH. 	20’ 10’

VIII. SESIONES PARA LOS Y LAS ESTUDIANTES ADOLESCENTES

SESIÓN N° 1: La violencia de género en nuestra vida cotidiana.				
OBJETIVO: Facilitar a los estudiantes la identificación de situaciones de violencia de género en la cotidianidad.				
ACTIVIDADES	OBJETIVO	ESTRATEGIAS	MATERIAL	TIEMPO
BIENVENIDA Y ANIMACIÓN	Saludar y presentar a los participantes a través de una técnica participativa	<ul style="list-style-type: none"> Saludo y presentación de la facilitadora y participantes. Dinámica: https://www.youtube.com/watch?v=IFWysdCgVNg Se forman equipos de 8 integrantes y cada uno trata de realizar correctamente el baile del “chocolate choco choco” 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Música del “Chocolate choco choco” 	20’
GENERACIÓN DEL CONFLICTO COGNITIVO	Presentar una situación del contexto, que presente la problemática	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes se sientan formando un círculo. La facilitadora explica que deberán continuar con una historia que ella iniciará. “María es la tercera de cuatro hermanos, es la única mujer. Cuando su padre llega a casa muy cansado, le pide que prepare algo de comer para todos los demás. María tiene sus tareas de escuela y también está cansada”. ¿Cómo podría continuar la historia? ... La facilitadora promueve el diálogo y pregunta: ¿Qué situaciones les agradaron más de esta historia? ¿Qué es lo que no les agradaría que sucediera en la historia? ¿Por qué? ¿Alguna vez vivieron o vieron un caso similar? 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Vídeo 2 min. 45 Papelotes 	30’
ANÁLISIS Y REFLEXIÓN	Promover el análisis y reflexión a partir de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> La facilitadora presenta un video: “Ponle un alto al ciclo de violencia”. https://www.youtube.com/watch?v=phOX_v98G4Y Formula algunas preguntas, promoviendo el diálogo: ¿Alguna vez escucharon de casos de violencia contra la mujer? ¿Cómo se sentirán las mujeres que sufren la violencia? ¿Cómo se sentirán los agresores? ¿Por qué las mujeres son agredidas? ¿Cómo te sentirías si la mujer agredida fuera tu hermana, tu enamorada o tu madre? ¿Es posible actuar de otra forma? 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Vídeo 1 min.32 Papelotes Proyector Lap top Plumones 	60’
TRANSFERENCIA	Dramatización de una situación que refleje un cambio de actitud favorable	<ul style="list-style-type: none"> Se forman grupos de 10 integrantes. Cada equipo presenta una escena cotidiana (juego de roles) en la que se observe el respeto con que se debe tratar a las adolescentes en el hogar, en la escuela o la calle. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. 	20’
EVALUACIÓN	Verificar la apropiación de las ideas principales del tema abordado	<ul style="list-style-type: none"> Juego: “La cola de la serpiente”. https://www.youtube.com/watch?v=20mhWAYxkK0 El grupo que pierde primero la cola contestará las preguntas que formule el otro grupo, sobre el tema tratado. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Papeles 	20’
DESPEDIDA	Estimular la continuidad de la participación	<ul style="list-style-type: none"> Se recuerdan las ideas fuerza, se pregunta cómo se sintieron y se les invita a la siguiente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. 	10’

SESIÓN N° 2: Importancia de la autoestima en la prevención de la violencia de género. OBJETIVO: Facilitar a los estudiantes algunos recursos para fortalecer su autoestima y evitar la violencia de género.				
ACTIVIDADES	OBJETIVO	ESTRATEGIAS	MATERIAL	TIEMPO
BIENVENIDA Y ANIMACIÓN	Saludar y presentar a los participantes a través de una técnica participativa	<ul style="list-style-type: none"> Saludo y presentación de la facilitadora y participantes. Dinámica: “Cuerpos expresivos”. Los participantes reciben un papel con el nombre de un animal (femenino o masculino). Durante 5 minutos, deberán actuar como el animal que les tocó y buscar a su pareja respectiva). 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Lapiceros Hojas bond (blancas y de colores) 	20'
GENERACIÓN DEL CONFLICTO COGNITIVO	Presentar una situación del contexto, que presente la problemática	<ul style="list-style-type: none"> La facilitadora presenta el video: https://www.youtube.com/watch?v=Km_IQKP4x4s Luego, les pide que elaboren una lista de las cosas que más les agrada de sí mismos y otra con lo que menos les gusta. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Vídeo Hojas lapiceros 	20'
ANÁLISIS Y REFLEXIÓN	Promover el análisis y reflexión a partir de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> La facilitadora pregunta: ¿Qué lista es más larga? ¿Por qué a veces no es fácil identificar las cosas buenas en nosotros mismos? ¿Quiénes nos ayudan a ver lo más destacado en nosotros mismos? ¿Será importante conocer las cualidades positivas que tenemos? ¿Cómo la autoestima puede evitar la violencia de género? 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Papelotes Proyector Lap top Plumones 	60'
TRANSFERENCIA	Dramatización de una situación que refleje un cambio de actitud favorable	<ul style="list-style-type: none"> Cada equipo presenta una situación cotidiana (juego de roles) en la que se evidencie una buena autoestima y de ese modo evitar ser víctimas de violencia en la escuela o el hogar. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. 	20'
EVALUACIÓN	Verificar la apropiación de las ideas principales del tema abordado	<ul style="list-style-type: none"> La docente forma grupos que deberán bailar la danza del “Tren del amor”. https://www.youtube.com/watch?v=ldu7dHYEpgg El equipo que lo haga mejor será el que formule las preguntas del tema del día y el que pierda será el grupo que tendrá que contestar las preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> Música 	20'
DESPEDIDA	Estimular la continuidad de la participación	<ul style="list-style-type: none"> Resaltar la actividad, reforzando las ideas fuerza e invitarlos a la siguiente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. 	10'

SESIÓN N° 3: Comunicación asertiva para prevenir la violencia de género. OBJETIVO: Promover la reflexión en los estudiantes respecto a la importancia de una comunicación asertiva para evitar actos de violencia.				
ACTIVIDADES	OBJETIVO	ESTRATEGIAS	MATERIAL	TIEMPO
BIENVENIDA Y ANIMACIÓN	Saludar y presentar a los participantes a través de una técnica participativa	<ul style="list-style-type: none"> Saludo y presentación de la facilitadora y los participantes. La facilitadora forma grupos de 8 y realizan la siguiente dinámica. Dinámica de atención. Esta dinámica consiste en hacer lo que dice la facilitadora, pero al mismo tiempo, verbalmente dicen lo opuesto. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. RR.HH. 	15' 10'
GENERACIÓN DEL CONFLICTO COGNITIVO	Presentar una situación del contexto, que presente la problemática	<ul style="list-style-type: none"> La facilitadora narra una situación a la que deberán responder por equipos. Situación: "Carmen terminó con su enamorado hace un mes y desde entonces se ha sentido sin ganas de hacer nada, además ha desaprobado un curso en el colegio y sus padres todavía no lo saben. Ella quiere explicarles lo que ha vivido en este tiempo, pero no sabe cómo hacerlo". Si fuera tu caso, ¿Cómo se lo dirías a tus padres? ¿Cómo crees que ellos reaccionarían? ¿Cómo te gustaría que respondan? La facilitadora, pide a los estudiantes que representen la situación, por equipos. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. 	20'
ANÁLISIS Y REFLEXIÓN	Promover el análisis y reflexión a partir de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> Se presenta el vídeo: "La asertividad. ¿Sabes lo que es?" https://www.youtube.com/watch?v=kXUOVYiNG58 Pregunta: ¿Qué les pareció el vídeo? ¿Cómo deberíamos responder ante las situaciones que nos desagradan? ¿Cuáles son las características de la comunicación asertiva? ¿Podría la comunicación asertiva evitar la violencia de género? ¿Por qué? 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Papelotes Vídeo 5 min. 18 Proyector Lap top Plumones 	60'
TRANSFERENCIA	Dramatización de una situación que refleje un cambio de actitud favorable	<ul style="list-style-type: none"> Cada equipo presenta una situación cotidiana (juego de roles) en la que ponen en práctica la comunicación asertiva con sus padres o compañeros de estudios y evitan utilizar la violencia. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. 	20'
EVALUACIÓN	Verificar la apropiación de las ideas principales del tema abordado	<ul style="list-style-type: none"> Juego "Responde y gana". Los estudiantes, forman cuatro grupos. Cada grupo recibe una cantidad de globos, que contiene en su interior una hoja de papel con una pregunta sobre el tema tratado. Cada grupo irá reventando y respondiendo las preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Globos Papeles 	20'
DESPEDIDA	Estimular la continuidad de la participación	<ul style="list-style-type: none"> Se resaltan las ideas fuerza e invita a la siguiente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. 	10'

SESIÓN N°4: Manejo de emociones para evitar la violencia de género. OBJETIVO: Promover la reflexión en los estudiantes respecto a la importancia de la comunicación asertiva para evitar actos de violencia.				
ACTIVIDADES	OBJETIVO	ESTRATEGIAS	MATERIAL	TIEMPO
BIENVENIDA Y ANIMACIÓN	Saludar y presentar a los participantes a través de una técnica participativa	<ul style="list-style-type: none"> Saludo y presentación de la facilitadora y participantes. Dinámica: “El baile de la ensalada”. https://www.youtube.com/watch?v=2PSeSortrpw Los estudiantes forman un círculo y repiten la canción que presenta la facilitadora, así como sus movimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Música 	15’
				10’
GENERACIÓN DEL CONFLICTO COGNITIVO	Presentar una situación del contexto, que presente la problemática	<ul style="list-style-type: none"> La facilitadora presenta el video: “Mérida discute con su madre”. https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=FWhi_mLzZ4Y&feature=emb_logo Pregunta: ¿Alguna vez experimentaron un caso similar al del video?, ¿Qué emociones observan en los personajes?, ¿Por qué es complicado manejar las emociones algunas veces cuando conversan con sus padres o madres? ¿Qué otras circunstancias podrían limitar la capacidad de manejar sus emociones? Escriben sus respuestas en un papelote y se promueve el diálogo en torno a ellas. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Papelote Plumones 	20’
ANÁLISIS Y REFLEXIÓN	Promover el análisis y reflexión a partir de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> La facilitadora presenta un vídeo informativo para comprender por qué tenemos diferentes emociones: https://www.youtube.com/watch?v=RxJ2PqIfpbc ¿Es bueno expresar nuestras emociones? ¿Por qué?, ¿Qué emociones tienen cuando sus padres o compañeros se comportan de la forma que no esperan? ¿Nuestras emociones pueden provocar actos violentos? ¿Qué estrategias podemos utilizar para manejar nuestras emociones? 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Papelotes Proyector Lap top Plumones 	60’
TRANSFERENCIA	Dramatización de una situación que refleje un cambio de actitud favorable	<ul style="list-style-type: none"> Cada equipo presenta una situación cotidiana (juego de roles) en la que ponen en práctica el manejo de sus emociones con sus compañeros de aula o con sus padres y evitan utilizar la violencia. Voluntariamente, los adolescentes expresan sus emociones respecto a lo realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Materiales diversos. 	20’
EVALUACIÓN	Verificar la apropiación de las ideas principales del tema abordado	<ul style="list-style-type: none"> La facilitadora forma dos equipos y realiza la dinámica: “El espejo”. https://www.youtube.com/watch?v=il3dbGtwErU El equipo que cometa más errores, contestará las preguntas relacionadas con el tema, que formulará el equipo ganador. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. 	20’
DESPEDIDA	Estimular la continuidad de la participación	<ul style="list-style-type: none"> Resaltar la actividad, reforzando las ideas fuerza e invitarlos a la siguiente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. 	10’

SESIÓN N° 5: Estrategias para la solución de conflictos relacionados a la violencia de género. OBJETIVO: Facilitar estrategias a los estudiantes para solucionar conflictos evitando la violencia de género.				
ACTIVIDADES	OBJETIVO	ESTRATEGIAS	MATERIAL	TIEMPO
BIENVENIDA Y ANIMACIÓN	Saludar y presentar a los participantes a través de una técnica participativa	<ul style="list-style-type: none"> Saludo y presentación de la facilitadora y participantes. Dinámica: “Cadena de asociaciones”. Los participantes se ubican formando un círculo. La facilitadora explica que cuando ella diga una palabra, los estudiantes que siguen, deberán mencionar otra palabra que tenga alguna relación con la palabra primera. La facilitadora dice: CONFLICTO... 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. 	15' 10'
GENERACIÓN DEL CONFLICTO COGNITIVO	Presentar una situación del contexto, que presente la problemática	<ul style="list-style-type: none"> La facilitadora presenta el siguiente vídeo: “El puente”. https://www.youtube.com/watch?v=ZgaidCmzfHk Pregunta: ¿De qué trata el vídeo? ¿Qué deseaban los personajes? ¿Por qué algunos no lograron sus objetivos? ¿Hubo violencia? ¿Qué conflictos se suelen presentar entre chicos y chicas o entre padres e hijas? ¿Creen que todo conflicto termina en violencia o puede haber otra forma de responder? 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Vídeo 2 min 45 	20'
ANÁLISIS Y REFLEXIÓN	Promover el análisis y reflexión a partir de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> Luego la facilitadora presenta este vídeo: “Resolución de conflictos en la familia”. https://www.youtube.com/watch?v=SjUEc6y0kFM Promueve el diálogo en torno a las siguientes preguntas: De acuerdo al vídeo, ¿qué se puede hacer para resolver conflictos en la escuela o el hogar? Los estudiantes responden voluntariamente. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Papelotes Proyector Lap top Plumones 	60'
TRANSFERENCIA	Dramatización de una situación que refleje un cambio de actitud favorable	<ul style="list-style-type: none"> Cada equipo presenta una situación cotidiana (juego de roles) en la que ponen en práctica el manejo de sus emociones con sus compañeros de aula o con sus padres y evitan utilizar la violencia. Voluntariamente, los adolescentes expresan sus emociones respecto a lo realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. Materiales diversos. 	20'
EVALUACIÓN	Verificar la apropiación de las ideas principales del tema abordado	<ul style="list-style-type: none"> La facilitadora forma dos equipos y realiza la dinámica: “El espejo”. https://www.youtube.com/watch?v=il3dbGtwErU El equipo que cometa más errores, contestará las preguntas relacionadas con el tema, que formulará el equipo ganador. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. 	20'
DESPEDIDA	Estimular la continuidad de la participación	<ul style="list-style-type: none"> Resaltar la actividad, reforzando las ideas fuerza e invitarlos a la siguiente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> RR.HH. 	10'

SESIÓN N° 6: Somos capaces de convivir sin violencia de género. OBJETIVO: Aplicar los recursos aprendidos en una jornada de integración.				
ACTIVIDADES	OBJETIVO	ESTRATEGIAS	MATERIAL	TIEMPO
INICIO	Saludar y dar la bienvenida a los participantes y presentarles el propósito de la jornada	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y presentación de la facilitadora y participantes. • Dinámica: “Zapatos perdidos”. Se forman cuatro grupos de padres con hijos. Se pide a cada participante que se quite un zapato. Se ponen todos los zapatos en un costal. Se les da un tiempo de 8 minutos para que encuentren sus zapatos y se los pongan. Gana el equipo que tenga a más integrantes con sus zapatos completos y correctamente puestos. 	<ul style="list-style-type: none"> • RR.HH. • Costal • Zapatos 	15’ 10’
DESARROLLO	Acompañar a los padres y estudiantes durante el desarrollo de la jornada, para lograr el propósito previsto	<ul style="list-style-type: none"> • Se explica a los padres y estudiantes que durante la jornada elaborarán un afiche que nos muestre la familia que quieren ser de ahora en adelante. • Se proporciona a los padres diversos materiales para que puedan desarrollar sus afiches. 	<ul style="list-style-type: none"> • RR.HH. • Papelotes • Plumones, témperas, lápices. • Imágenes • Goma • Tijeras • Cartulina 	20’ 60’
CIERRE	Facilitar a los padres y estudiantes, la identificación de las ideas fuerza de las sesiones y motivarlos a ponerlas en práctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Cada familia presenta sus historietas con la técnica de museo. • Las demás familias se desplazan por el patio apreciando y comentando las historietas. • Resaltar la actividad, recordando las ideas fuerza y agradeciendo su participación durante los talleres. 	<ul style="list-style-type: none"> • RR.HH. 	20’ 10’

CONCLUSIONES

- La prevención de la violencia puede y debe ser abordada en las instituciones educativas.
- Para modificar las creencias y costumbres que promueven la violencia es necesario buscar estrategias que acerquen a los padres y madres a las instituciones educativas involucrándolos en el desarrollo integral de sus hijos e hijas.
- Las estrategias de aprendizaje vivencial que incluyen actividades lúdicas facilitan el análisis y reflexión de situaciones cotidianas que, de otro modo, podrían herir la susceptibilidad de los participantes cuando se abordan temas de violencia en los talleres.
- Es tarea de los y las docentes indagar, seleccionar y organizar los diferentes recursos compartidos en la Web por otras personas, para crear nuevas propuestas adecuadas a sus propios contextos educativos, con la finalidad de promover aprendizajes para la vida.

REFERENCIAS

- Comellas, M. (2015). *Un enfoque educativo para prevenir la violencia desde la escuela*. Barcelona. España. Octaedro.
- Comellas, M. (2013). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona. España. Octaedro.
- Devine, J. & Cohen, J. (2007). *Hacer que su escuela sea segura: Estrategias para proteger a los niños y promover el aprendizaje*. Nueva York. Estados Unidos: Teachers College Press.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Bantam Books.
- Ramos, M. (24 de febrero de 2016). *Aprendizaje vivencial*. Recuperado de: <https://revistaeducarnos.com/aprendizaje-vivencial/>
- Romero, M. (30 de noviembre de 2012). *Aprendizaje vivencial: ¿Por qué tanto empeño en defender las dinámicas y las historias?* Recuperado de: <https://formacionparaformadores.com/aprendizaje-vivencial/>

Fecha de presentación: 23-10-2019

Fecha de aceptación: 13-11-2019

AFASIA BILINGÜE Y RECUPERACIÓN DE LA LENGUA AFECTADA

BILINGUAL APHASIA AND RECOVERY OF THE AFFECTED LANGUAGE

Víctor A. Moreno Agurto
vamoreno16@gmail.com

RESUMEN

El trastorno del lenguaje ocasionado por lesión en el sistema nervioso central en una persona que habla dos idiomas es denominado afasia bilingüe y para que una persona pueda recuperar una de las lenguas influyen diversos factores. Es así que mientras algunos autores indican que la lengua materna tendría más probabilidades de rescatarse, otros señalan que sería la que se usó por más tiempo.

PALABRAS CLAVE

Afasia, bilingüe, recuperar, lengua, idioma.

ABSTRACT

The language disorder caused by injury to the central nervous system in a person who speaks two languages is called bilingual aphasia, and so that a person can recover one of the languages, several factors influence on it. Thus, while some authors establish that the mother tongue would be more likely to be rescued, others point out that it would be the one that was used the longest.

KEYWORDS

Aphasia, bilingual, recover, mother tongue, language.

Hablar dos idiomas o más es común en este mundo globalizado, como consecuencia se incrementan las investigaciones por alteraciones lingüísticas en pacientes bilingües. El estudio de los diferentes tipos de afasia en pacientes monolingües es muy habitual; no obstante, cuando la lesión cerebral ocurre en personas que hablan dos idiomas el dilema es distinto porque se deben considerar diferentes factores para la recuperación de una o ambas lenguas. Para este caso, mientras que Ribot (1881) sostiene que la lengua aprendida en los primeros años es más asequible de ser recobrada, Pitres (1895) señala que la lengua que se restablece en primer lugar es la que se usó por mucho más tiempo antes de la lesión. Lo que, debido a la existencia de diferentes tipos de afasia bilingüe, se puede considerar particularmente que la lengua materna tendría mayor probabilidad de recuperarse en base a las diferentes evidencias.

En primer lugar, ser bilingüe significa la capacidad que tiene una persona de haber aprendido una segunda lengua y utilizarla en

su vida cotidiana con normalidad; es decir, con diferentes personas y contextos.

Martinell-Gispert-Sauch, Gil-Saladié y Delgado-González (1997) encuentran dos tipos de bilingüismo: combinado y coordinado; agregando, además, que la independencia de cada lengua estaría correlacionada mediante un intervalo entre el aprendizaje de la lengua materna y las otras. Por lo tanto, al hablar de bilingüismo, implica también hablar de cómo ocurre este cambio de lenguas en el cerebro. Al respecto, Paradis (2009) explica lo siguiente:

El mecanismo para pasar de una lengua a otra puede ser automático o deliberado. Cuando es automático, el cambio o mezcla de códigos están relacionados con el propio sistema lingüístico. Las estructuras neuroanatómicas implicadas serían el córtex perisilviano, los ganglios basales y el cerebelo. Sin embargo, el paso deliberado de un idioma a otro, podría depender del mismo mecanismo neuropsicológico general de elección interna que permite hablar o mantenerse en silencio. Se trataría, entonces, de una habilidad común a todos los individuos relacionada con la capacidad para cambiar de respuesta ante cualquier tipo de situación. En este caso, la decisión de utilizar un idioma determinado está relacionada con la participación de la atención y de las funciones ejecutivas, sustentadas por el córtex prefrontal y por el cíngulo anterior. (citado en Gómez-Ruiz, 2010, p. 446)

Asimismo, Hernández, Martínez y Kohnert (2000) tienen investigaciones en las cuales demuestran que los bilingües a temprana edad no utilizan áreas distintas del cerebro para cada idioma, sino que la corteza prefrontal dorsolateral se encarga de realizar el cambio de idioma ya que esta viene a ser una función ejecutiva.

Aun así, los autores consideran que la codificación de cada lengua ocurre de manera distinta en algún nivel del cerebro. Para obtener mejores resultados

sobre cómo funciona el cerebro bilingüe, se propusieron combinar técnicas de neuroimagen como la RMF (Resonancia magnética funcional), PET (Tomografía por emisión de positrones), ERP (Potencial relacionado con eventos) con técnicas conductuales. Sin embargo, Gómez-Ruiz (2010) concluye lo siguiente:

Los bilingües o políglotas no tienen un cerebro con diferentes áreas cerebrales para cada lengua, ni regiones cerebrales exclusivas. Igualmente, las funciones cognitivas clásicamente asociadas a cada hemisferio cerebral siguen siendo las mismas en todos los individuos. Opinar lo contrario sería equivalente a pensar que para aprender a escribir con un teclado nos tienen que crecer dedos nuevos en las manos. Lo que en realidad sucede es que, para aprender la nueva tarea, las articulaciones y los músculos ya existentes se combinan entre sí de formas diferentes. Evidentemente, cuanto más se practica una tarea, mejor será su ejecución final. Algo parecido sucede en el cerebro cuando se adquiere o aprende una segunda lengua. En este caso, lo más probable es que las lenguas que habla una misma persona estén representadas como subsistemas microanatómicos distintos dentro de las mismas regiones cerebrales. Estos subsistemas lingüísticos son independientes entre sí, tanto en el campo estructural como funcional. En consecuencia, tras una lesión cerebral, pueden verse afectados de forma diferente. (p. 450)

En efecto, una afasia se refiere a los trastornos o alteraciones del lenguaje ocasionados por un trauma o lesión de una o varias áreas del cerebro después de haber sido adquirida la lengua y su recuperación lingüística en pacientes monolingües suele tener un procedimiento estándar.

Por otro lado, cuando la afectación se da en una persona bilingüe los procedimientos son distintos. “La capacidad inconsciente de intercambiar

idiomas se conoce en neurolingüística como afasia bilingüe” (BBC Mundo, 2016, p. 1).

Urbez, Leiva y Santos del Riego (2002) explican que: “El paciente afásico bilingüe o multilingüe tiene reducida la competencia lingüística y una interrupción potencial en la capacidad para alternar códigos lingüísticos. Una vez instaurada la afasia, la recuperación puede seguir diferentes patrones” (p. 61).

En esta misma línea, Munarriz (2015) en su trabajo de investigación sobre cómo afecta la afasia en los bilingües, sostiene que “... , no todos los componentes están por así decirlo almacenados o unidos de la misma manera en el cerebro, por eso podemos encontrar algunos aspectos afectados en una lengua, pero no en la otra” (citado en Loredó, 2015, p. 1).

Por otro lado, Martinell-Gispert-Sauch et al. sostienen que: “La lesión a nivel de los ganglios basales izquierdos, en caso de los bilingües, puede mostrar un importante deterioro de la producción del lenguaje en la lengua materna, con significativa mejor ejecución de su segunda lengua hablada más raramente” (pp. 563-564).

Hay que tener en cuenta que cuando una persona bilingüe o multilingüe tiene una afasia, ésta puede afectar a una o varias de las lenguas provocando errores de interacción al momento de comunicarse relacionándolo directamente con los procedimientos neurológicos que posibilitan usar la lengua específica a voluntad. Para ello es importante considerar los principales síntomas que suelen presentarse: cambio de una lengua a otra de manera espontánea, mezcla de palabras de diferentes lenguas en una misma oración e incapacidad de traducir de la primera a la segunda lengua y viceversa (Urjcvicalvaro, 2008).

Por consiguiente, para confirmar el cuadro afásico bilingüe, observable en ambas lenguas, Paradis (1987) diseñó el Bilingual Aphasia Test (BAT) que significa Test de Afasia para Bilingües (TAB), el cual ha sido traducido en 150 idiomas de acuerdo al equivalente cultural y lingüístico

de cada región con criterios similares que, según el idioma, puede variar en cada tarea con la finalidad de medir el nivel de afectación de las lenguas del paciente y así diagnosticar cuál podría iniciar primero la terapia de recuperación y si el tratamiento tendría consecuencias perjudiciales para alguna de ellas.

Sin embargo, Munarriz (2015) explica que “... , uno de los descubrimientos con pacientes afásicos ha sido que las mejoras debido al tratamiento o a la recuperación espontánea en una lengua, también se pueden extender y generalizar a la lengua no tratada” (citado en Loredó, 2015, p. 1).

Por otro lado, cuando Pitres en 1985 dio a conocer la afasia en bilingües, despertó el interés de muchos investigadores por estudiar los casos desde ese entonces. En el blog de daño cerebral de Vithas (2016), los profesionales en el tema elaboraron una tabla - resumen de los diversos patrones de afectación/recuperación de lenguas:

- Paralela: igual afectación para todas las lenguas.
- Diferencial: diferente grado de afectación entre las diversas lenguas.
- Sucesiva: una lengua no se recupera hasta que otra no está restituida, al menos parcialmente.
- Selectiva: recuperación de una lengua más que la otra.
- Antagonista: una lengua mejora y la otra retrocede.
- Mixta: existe mezcla entre lenguas.

De ahí que en Martinell-Gispert-Sauch et al. (1997) se describan factores involucrados en la recuperación de lenguas en casos no paralelos:

De acuerdo con Pitres, la lengua más usada antes de la aparición de la afasia tendría que ser la primera en recuperarse, mientras que las lenguas menos conocidas se recuperarían de forma más lenta e incompleta.

En 1906, Ribot estableció que las lenguas adquiridas durante la infancia son más resistentes a la afasia que las aprendidas

posteriormente, puesto que la lengua materna tendría un alto significado emocional. Minkowski refiere que en los afásicos políglotas los factores emocionales o afectivos pueden significar la perduración de una de las lenguas conocidas. Según Lambert y Fillebaum, los trastornos del lenguaje en pacientes políglotas pueden depender de varios factores: secuencia en el aprendizaje de la lengua, nivel alcanzado en cada idioma y la importancia emocional en cada lengua. (p. 563)

Visto de otra manera, los patrones de recuperación muestran que el nivel de complejidad y variabilidad de las afasias bilingües es alto. Por eso las investigaciones por descifrar las condiciones en las que una lengua pueda ser recuperada antes que otras fueron bastas, considerando que ningún caso sería igual al otro. Al respecto, Paradis (1993) explica:

Cada lengua se representa en un lugar diferente y una lesión puede afectar una lengua excluyendo las otras, la existencia de un mecanismo de cambio de una lengua a otra (switch) que podría estar alterado, bloqueando el cambio en una posición o bien permitiendo cambios incontrolados por lo que la lengua no recuperada no está perdida sino inhibida. (Citado en Martinell-Gispert-Sauch et al., 1997, p. 564)

Fabbro (1999) consideró tres momentos importantes durante una afasia bilingüe: el primer mes del accidente como fase aguda de la alteración, luego entre el segundo y cuarto mes como la fase de lesión, la cual muestra con mayor claridad la relación entre el cerebro y la conducta, y finalmente, a partir del quinto mes, como la fase de evaluación, la cual debería realizarse permanentemente.

Es así que realizó un seguimiento sobre qué lengua se recuperaba primero en los pacientes afásicos bilingües llevando a cabo las investigaciones pertinentes que fueron posteriormente publicadas, hallando lo siguiente: “El 60% de

los casos presentaban un patrón de recuperación diferencial de una lengua. En concreto, el 32% de los casos recuperó mejor la primera lengua, mientras que el 28% recuperó mejor la segunda lengua” (Urjcvicalvaro, 2006, p. 1).

Los resultados obtenidos por Fabbro (1999) se pueden contrastar con las evidencias de distintos investigadores en la tesis doctoral de Almagro (2002) respecto a los casos de afasia bilingüe; por ejemplo, menciona el citado autor a Denés, describiendo un caso en 1905 donde una persona bilingüe que dominaba francés e italiano había sufrido una afasia y parálisis del lado derecho luego de un accidente cerebral, posteriormente recuperó el francés que era su lengua materna de una manera más completa.

También detalla el caso de una paciente políglota de Dimitrijevic en 1940, cuya primera lengua era la hebrea, seguidamente aprendió búlgaro en la escuela como segunda lengua y a los 34 años aprendió serbio cuando se mudó a Belgrado; luego de una lesión ella no podía hablar, solo gesticular y después de dos meses logró producir oraciones en hebreo y en búlgaro, es decir sus primeras lenguas.

Por otro lado, menciona a Minowsky con un paciente de 44 años en 1927 cuya lengua materna era el suizo, en la escuela aprendió a hablar alemán y con los años aprendió francés por motivo de trabajo; días después de sufrir hemiplejía derecha y afasia logra recuperar en primer lugar el francés, seguidamente el alemán y pasado un mes su lengua materna.

También narra el caso peculiar de una paciente de Paradis y Goldblum en 1989 que hablaba tres lenguas y luego de una intervención quirúrgica preservó dos de las lenguas y la otra tuvo una alteración; seguidamente al tiempo de ocho meses el paciente recuperó la lengua alterada y una de las que había preservado terminó alterándose.

Al respecto, cuando se habla de establecer un tratamiento a un paciente bilingüe por una lesión es importante que se consideren factores

fundamentales como el hecho de que la lengua materna es más resistente a este tipo de afasia, agentes emocionales podrían hacer perdurar una lengua, y el nivel de automatización; la lengua más usada podría recuperarse primero, una lesión grave produce una recuperación selectiva y la evaluación e inicio de la estimulación psicolingüística (Pitres, 1895).

Por otra parte, se suman otros factores responsables de una recuperación no paralela como son: extensión y localización de la lesión, orden en que adquirió cada lengua, frecuencia y grado de dominio, tipo de bilingüismo y distancia estructural entre los idiomas aprendidos (Gómez-Ruiz, 2006).

Además, Pitres (1895) explica que la lengua que haría los esfuerzos de activarse primordialmente sería aquella que haya realizado mayores conexiones neuronales en su contexto, sea la materna durante toda su infancia o la lengua que usó más tiempo; lo cual conllevaría a la otra lengua a un debilitamiento de sus funciones lingüísticas, por lo que se encontraría inhibida o desactivada temporalmente. Paradis (2004) en cambio formula las siguientes hipótesis:

Lesiones producidas en estructuras temporales y áreas de asociación del HI estarán asociadas con una mayor dificultad para utilizar la lengua que menos se usa (L2) o aprendida a una edad adulta, y lesiones que dañen los circuitos fronto basales del HI afectarán, sobre todo, al uso de la lengua que más se usa o que se adquirió en primer lugar (L1), así como a la L2, si esta se aprendió de forma paralela a la primera y su dominio por el hablante es alto. (Citado en Gómez-Ruiz, 2010, p. 450)

Recogiendo lo más importante, se ha discernido respecto a que los cambios de lengua en el cerebro para hablar otro idioma no se refieren a una sola zona en particular sino también a través de la unión de estructuras adyacentes al área de Broca y Wernicke que colaboran en recoger, procesar y expresar lo que uno piensa en un segundo

idioma; asimismo, una lengua inhibida podría deberse a que no hubiese alcanzado el umbral de activación por algún tipo de debilitamiento. Es así que cada caso debe observarse con un enfoque neuroanatómico, neurofisiológico y/o neuropsicológico debido al amplio abanico de factores a considerar para iniciar un tratamiento de recuperación de la lengua afectada.

Ahora bien, se debe enfatizar que nuestro cerebro inicia sus primeras conexiones nerviosas con la primera lengua desde la infancia, la cual colabora en solidificar las redes neuronales a lo largo de su uso funcional en el tiempo porque el pensamiento se verbalizaría primero en dicha lengua, la que a la vez; inevitablemente, influenciaría en cualquier aprendizaje en una segunda lengua y que, de acuerdo a los casos y estadísticas presentadas, se puede percibir una tendencia a recuperar la primera; sin embargo, no se puede evitar casos en los que la lengua recuperada no fue la materna, probablemente porque el tiempo de uso en la infancia fue muy corto.

CONCLUSIONES

Se podría decir, entonces, que la lengua empleada por mayor tiempo a lo largo de la vida se encuentra en un proceso más automatizado ya que para el caso de la lengua que se use menos realizaría un procedimiento mucho más consciente, aun así es importante la recuperación de ambos idiomas para volver a desarrollar la capacidad lingüística que había obtenido la persona; y aun cuando en la mayoría de los casos el idioma materno suela ser el primero en la infancia y/o se hable por más tiempo antes que otra lengua, se puede apreciar que la lengua de recuperación sigue siendo todavía un tema complejo.

Debido a factores de emigración en varios países y de globalización en los mercados no ha de sorprender que, en los próximos años, los estudios sobre el bilingüismo vayan en aumento con nuevos giros y luces sobre cuestiones sin resolver respecto a las alteraciones lingüísticas y su recuperación en pacientes que hablan dos o más idiomas.

REFERENCIAS

- Almagro, Y. (2002). *Estudio del componente léxico y morfosintáctico en pacientes afásicos bilingües del catalán y del castellano. Capítulo III: Afasia y bilingüismo*. Tesis doctoral. Barcelona, España: Universitat Rovira y Virgili.
- BBC Mundo (2016). *El síndrome del idioma extranjero: "Me desperté de un coma y sólo podía hablar chino mandarín"*. Recuperado de: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160322_salud_lenguaje_neurolinguistica_sindrome_idioma_extranjero_afasia_bilingue_lb
- Fabbro, F. (1999). *The neurolinguistics of bilingualism: An introduction*. Hove, England: Psychology Press/Taylor & Francis (UK).
- Hernández, E., Martínez, A. y Kohnert, K. (2000). In Search of the Language Switch: An fMRI Study of Picture Naming in Spanish-English Bilinguals. *Brain and Language*, 73, pp. 421-431.
- Gómez-Ruiz, M. (2010). Bilingüismo y cerebro: mito y realidad. *Neurología*, 25(7), pp. 443-452.
- Gómez-Ruiz, I. (2006). *Alteración del lenguaje en pacientes bilingües*. Barcelona, España: Hospital General de L'Hospitalet.
- Loredo, A. (2015). *Afasia y bilingüismo, cómo afecta esta patología a los hablantes de dos idiomas*. España: Aprendemas.com. Recuperado de: <https://www.aprendemas.com/es/blog/idiomas-y-comunicacion/afasia-y-bilinguismo-como-afecta-esta-patologia-a-los-hablantes-de-dos-idiommas-61798>
- Martinell-Gispert-Sauch, M., Gil-Saladié, D. y Delgado-González, M. (1997). Afasia en un políglota: descripción y evolución neuropsicológica. *Revista de Neurología*, 25 (138), pp. 562-565.
- Paradis, M. (1993). *Evaluación de la afasia en los bilingües*. Barcelona, España: Masson.
- Paradis, M. (1987). *La evaluación de la afasia bilingüe*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pitres, A. (1895). Etude sur l'aphasie chez les polyglottes. *Rev Med*, 15, pp. 873-899.
- Ribot, T. (1881). *Les maladies de la mémoire*. Alcan, París.
- Urjevalvaro (23 de mayo de 2008). *Bilingüismo y afasia* [Blog de Pensamiento y lenguaje]. España: Madrid, Universidad Rey Juan Carlos, Vicalvaro. Recuperado de: <http://urjevalvaro.blogspot.es/1211528220/bilinguismo-y-afasia/>
- Urbez, M., Leiva, M. y Santos del Riego, S. (2002). Afasia y pacientes bilingües: a propósito de un caso. *Rehabilitación (Mad)*, 36 (3), pp. 176-179.
- Vithas (18 de abril de 2016). *Bilingüismo y alteraciones del lenguaje tras el daño cerebral* [Blog de daño cerebral]. España. Recuperado de: <https://neurorhb.com/blog-dano-cerebral/bilinguismo-y-alteraciones-del-lenguaje-tras-el-dano-cerebral/>

Fecha de presentación: 17-09-2019

Fecha de aceptación: 02-10-2019

COLABORADORES



Mg. Edith Chambi Mescco

Licenciada y Magíster en Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, egresada de la Maestría en Lingüística de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la misma universidad. Con estudios de Diplomatura en Gestión y Acreditación de Instituciones Educativas en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente, docente en la Escuela de Estudios Generales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y especialista pedagógica en la Universidad Privada del Norte.

Femenina del Sagrado Corazón. Actualmente, realiza estudios de Doctorado en Educación en la misma casa de estudios. Enseña inglés como segundo idioma y en la actualidad se desempeña en el área de la gestión educativa entrenando docentes nóveles y capacitando a docentes de inglés, facilitando las herramientas necesarias para robustecer su práctica docente. Ha viajado a conocer la realidad educativa en otros países como Finlandia en setiembre de 2019, donde asistió a los congresos Dare to Learn y European Higher Education Association Commission y tuvo la oportunidad de compartir con expertos dedicados a la educación de diversas universidades del mundo. Su preocupación por el bienestar de los estudiantes y de la sociedad la impulsan a desarrollar planes, proyectos y estrategias para mejorar los entornos de aprendizaje.



Mg. Giovanna Zúñiga Farfán

Estudió Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Maestría en Gestión Directiva Educativa en la Universidad



Mg. Gloria Elizabeth Quiroz Noriega

Docente de profesión, Magíster en Docencia Universitaria y estudios de Doctorado en Educación (UNMSM). Actualmente, profesora

de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y de otras universidades. Especialista en procesos de Formación y Capacitación de Adultos, elaboración de currículos de Programas de Posgrado y Educación Continua, Estrategias didácticas y Evaluación en Educación Superior, entre otras. Se desempeña como Coordinadora de Programas de Maestría, asesora de tesis y consultora en Educación. Próximamente iniciará con un equipo de docentes el estudio de nivel de riesgo ergonómico en profesores de educación inicial de Lima Metropolitana, el mismo que salió elegido en el concurso “Liderando investigación” en la Universidad Particular Cayetano Heredia.



Mg. Eduardo Fabio Gonzales López

Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Magíster en Docencia Universitaria y Gestión Educativa por la Universidad Tecnológica del Perú. Es especialista en el diseño de programas formativos presenciales, semipresenciales y virtuales, así como en el monitoreo y evaluación del desempeño docente en educación superior.



Dr. Manuel Encarnación Torres Valladares

Psicólogo de profesión, Magíster en Psicología Educativa y Doctor en Educación. Actualmente, profesor principal de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y profesor de post grado de diversas universidades públicas y privadas. También ha sido Rector por cinco años de la Universidad María Auxiliadora. Como profesor investigador ha desarrollado un conjunto de trabajos de investigación, varios de los cuales han sido publicados en revistas académicas. Ha recibido varios reconocimientos por los trabajos desarrollados a lo largo de su carrera profesional.



Lic. Janis Belletich Sandoval

Licenciada en Educación por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Profesora de Niños Especiales, especialidad de Retardo Mental. Actualmente está cursando una Maestría en Diseño Curricular e Innovación Educativa. Tiene 12 años de experiencia en el mundo laboral de la educación, 3 años trabajando con personas con discapacidad severa, 7 años trabajando con niños con TDAH, 2 años trabajando en Inclusión Educativa, pertenece al equipo de Kallpa y está destacada en el Colegio Nuestra Señora del Consuelo, siendo la Coordinadora de la Unidad Técnica de Inclusión de Kallpa.



Lic. Débora Céspedes Castañeda

Licenciada como Tecnólogo Médico en Terapia de Lenguaje por la Universidad Nacional Federico Villarreal, con formación en neurodesarrollo; especialista en el tratamiento de patologías de la comunicación, habla, audición y voz; especialista en motricidad oral y disfagia. Directora General del Centro de Rehabilitación Terapéutica Integral “Cereti”. Docente de la Universidad Nacional Federico Villarreal, encargada del curso Sistemas Alternativos de Comunicación. Coordinadora del Departamento de Terapia de lenguaje y Comunicación del Programa de Atención a la Diversidad “Andares”. Actualmente cursa una maestría en Docencia Universitaria.

Tutora de secundaria en los grados de 2do. y 3ro. de secundaria. Actualmente cursa la Maestría en Diseño Curricular e Innovación educativa.



Lic. Nélide Díaz Mego

Licenciada en Ciencias Histórico Sociales por la Universidad Marcelino Champagnat. Estudios complementarios de Teología en el Instituto “Fray Martín”. Bachiller en Ciencias Religiosas. 6 años de experiencia como docente de Educación Religiosa. Coordinadora del Área de Pastoral en la Institución Educativa Santa Ángela. Actualmente está realizando una Maestría en Diseño Curricular e Innovación Educativa.



Lic. Milagros Pumapillo Rosas

Licenciada en Idiomas por la Universidad Nacional de Educación. Tiene 8 años de experiencia como docente del área de Inglés en el nivel secundario. Coordinadora del área de Inglés por 5 años en el Colegio San Benito de Palermo.



Dra. Marcela Vera Tapia

Doctora en Educación por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Magíster en Educación con

mención en Problemas de Aprendizaje (UNIFÉ). Magíster en Neuropsicología y Educación por el Centro Universitario Villanueva, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, España. Licenciada en Educación en la especialidad de Educación Inicial por la Universidad Católica Santa María de Arequipa. Actualmente se desempeña como Directora del Programa de Complementación Académica en Educación en UNIFÉ.

vinculada al ámbito de la Educación Inicial, Especial, Inclusión Educativa y Pedagogía Hospitalaria. Asesora externa de UNESCO - Perú y en la unidad DIGESE del MINEDU. Conferencista a nivel nacional e internacional. Publicaciones vinculadas a temas de Evaluación del Aprendizaje y Pedagogía Hospitalaria. Actualmente Coordinadora de las Maestrías en Educación de la Escuela de Posgrado de la UNIFÉ. Tiene más de 30 años de experiencia en el ámbito educativo.



Mg. Mariella Victoria Mendoza Carrasco

Licenciada en Educación Inicial por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Magíster en Psicopedagogía por la Universidad Andrés Bello de Santiago de Chile, egresada de la Universidad de Lima de la Maestría con mención en Administración Educativa. Estudios doctorales concluidos en la UNIFÉ; con Diplomado de estudios especializados en Terapeuta de Lenguaje en el I.P.N.E.E. “María Madre”. Miembro de la Asociación Mundial de Educación Especial, Presidenta - fundadora de la “Asociación Peruana para la Inclusión y atención a la diversidad” - ASPELID – Perú.

Catedrática en la Facultad de Ciencias de la Educación – UNIFÉ. Experiencia docente



Lic. Mercedes Milagros Valdiviezo Valconsuelo

Licenciada en educación secundaria, en la especialidad de lenguaje y comunicación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Egresada de la maestría en Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa por la UNMSM. Es docente dedicada a la educación básica regular, actualmente nombrada en una escuela rural, en la cual está gestando diversos proyectos para mejorar la calidad educativa.

Investiga sobre evaluación de los aprendizajes y la nueva propuesta educativa que impulsa el MINEDU con el Currículo Nacional a través del logro de estándares para el área de comunicación. En la actualidad está apoyando en una nueva propuesta de elaboración del PEL para el distrito de Río Negro, provincia Satipo, región Junín.



Lic. Patricia Andrea Joya Donayre

Graduada de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Docente de Educación Inicial con 3 años de experiencia trabajando con niños de uno a cuatro años en instituciones particulares de Lima. Especialista en Terapia de Lenguaje y en Estimulación Temprana.



Prof. Suly Campos Castillo

Profesora de Educación Secundaria en la especialidad de Ciencias Naturales (Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico). Segunda especialidad en Psicopedagogía (Universidad Ricardo Palma). Maestría en Gestión Directiva Educacional (Universidad Femenina del Sagrado Corazón). Diplomada en Diseño y gestión de Programas Educativos Virtuales (UARM), Estadística aplicada a la investigación (USMP) y Formulación y Evaluación de Proyectos Sociales (Universidad Ricardo Palma). Se ha desempeñado como docente de aula por 22 años. Acompañante pedagógico de docentes y directivos en la implementación

del Currículo Nacional de Educación Básica (2017). Coordinadora del Equipo de Soporte del Servicio Educativo en el Área de Supervisión de la Gestión del Servicio Educativo (2018) y Especialista en Educación Secundaria para la UGEL N°04 (2019).



Mg. Víctor Moreno Agurto

Magíster en Ciencias de la Educación con mención en la Enseñanza de Inglés como Idioma Extranjero por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Licenciado en Educación en la especialidad de Inglés de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Diplomado en Neurociencias del Aprendizaje en la UNIFÉ, Certificado de proeficiencia del idioma Inglés ECPE nivel C2 de la Universidad de Michigan y TKT CLIL de la Universidad de Cambridge, así como cursos y talleres permanentes.

Participación en mesa de trabajo del MINEDU para mejorar la enseñanza del idioma inglés en el Perú; entrevistado por la revista SOMOS para el publrreportaje “Formación Ecológica para el futuro” y en el Canal de Youtube Historias Q Cuentan “Toda una referencia” explicando cómo integrar las tecnologías en el aprendizaje de los estudiantes.

Actualmente se desempeña como profesor de Science en el Colegio de la Inmaculada Jesuitas – Lima. Experiencia en colegios de prestigio como profesor de inglés, tutor y en el Centro de Idiomas de la Universidad San Martín de Porres.

NORMAS DE EDICIÓN

I. Estructura para la presentación del artículo

1. Título máximo de 15 palabras.
2. Nombre y apellidos del autor.
3. Resumen en castellano e inglés no mayor de 150 palabras.
4. Cinco palabras clave en castellano y en inglés.
5. Desarrollo del artículo que incluye:
 - Introducción, análisis (no se coloca como subtítulo), conclusiones (se coloca como subtítulo con letra mayúscula y en negrita).
 - Los cuadros, figuras u otros –de haberlos– se incluyen dentro del texto con la leyenda de la referencia, en la parte inferior de la imagen, tabla o cuadro (con letra tamaño 10). El título de la tabla o figura correspondiente en la parte superior.
6. Referencias bibliográficas según Normas APA – 6ta. Edición 2016.
7. Reseña bibliográfica breve del autor en diez líneas.

II. Caracteres formales y de contenido del artículo

1. Escritos a espacio y medio en letra Times New Roman, de 12 puntos, hoja tamaño A4.
2. Las citas del texto se elaborarán de acuerdo al formato de la APA – 6ta. Edición 2016.
 - **Citas cortas:** son consideradas a las menores de 40 palabras, se escriben continuadas sin dejar sangría, a espacio y medio (1.5), lleva comillas,

seguido de la referencia de la cita con normas APA – 2016.

Ejemplo:

“La educación en Latinoamérica, se encuentra en un proceso de cambio, donde se está realizando modificaciones de contenidos y en base a competencias, considerando que no todos los alumnos aprenden de igual manera, ni ritmos de aprendizaje” (J. Méndez, 2010, p. 23).

- **Citas largas:** Son consideradas a las que pasan más de las 40 palabras, se escribe todo el párrafo de la cita dejando una sangría de 5 espacios (sangría en regleta de 1.2), a espacio simple, y NO lleva comillas; seguido de la referencia de la cita con normas APA – 2016.

Ejemplo:

La educación en Latinoamérica, se encuentra en un proceso de cambio, donde se está realizando modificaciones de contenidos y en base a competencias, considerando que no todos los alumnos aprenden de igual manera, ni ritmos de aprendizaje. La realidad en los países latinoamericanos es hacer frente a la deserción escolar, a la desnutrición, anemia y alfabetismo, que aún no se ha erradicado de los países en sub-desarrollo. Para ello debemos realizar cambios en las políticas públicas del sector educación en cada país, para gestionar de manera más eficaz la educación. (J. Méndez, 2010, pp. 23 - 24)

3. Las referencias de las citas textuales dentro del texto irán entre paréntesis, con la inicial del primer nombre y primer apellido del autor, seguido del año de la publicación y la(s) página(s). Abreviatura de una página: p. y de varias páginas: pp. correspondiente(s).

Ejemplo:

En caso de un solo autor:

(J. Campos, 1999, p. 35). En caso que no figura en los libros el nombre, solo se coloca el primer apellido (Campos, 1999, p. 35).

En caso de varios autores:

(J. Campos, M. Rodríguez y R. Álvarez, 2000, pp. 34 - 56).

4. Al mencionar una obra, se coloca la inicial del primer nombre, seguido del primer apellido del autor, y el año de la publicación entre paréntesis.

Ejemplo:

J. Rivera (2008) emociona en la obra “Los caminos de la educación”,...

5. Si se menciona a un autor, se consigna la inicial del primer nombre, primer apellido, el año de publicación, todo ello entre paréntesis.

Ejemplo:

(J. Ventura, 2008)

6. Para destacar alguna palabra o frase en el texto debe ponerse en cursiva, no negrillas.

III. Contenido temático del artículo

1. El artículo debe ser original, inédito y redactado en castellano.
2. El desarrollo del artículo se ciñe a la temática establecida en las líneas de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, la cual se establece en cada convocatoria semestral para la presentación de artículos en la revista EDUCACIÓN.
3. El desarrollo de la temática del artículo es científico, consecuencia de una investigación

o de tipo técnico, resultado de la aplicación práctica del conocimiento científico o de opinión con comentario sobre temas de interés actual.

4. La extensión del artículo es mínimo de 5 páginas y máximo de 18.

IV. Referencias

1. Las referencias se presentan al final del artículo en orden alfabético según apellidos del autor y a espacio simple. Solo la primera línea de la referencia debe ir pegada al margen establecido en todo el documento; a partir de la segunda línea y las demás del párrafo, se deja un margen de 1.2 de sangría.

2. Las referencias se redactan de la siguiente manera:

2.1 Libros

Blengio, M. (2005). *Derechos Humanos en movimiento: La Declaración Universal en el universo educativo*. Montevideo, Uruguay: Santillana.

Barcela, A. y Melich, N. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Madrid, España: Paidós.

2.2 Artículo (sea de: diario, revista, boletín u otros)

1. **Diario (Periódico):** nombre del artículo de periódico en cursiva.

Diario El Peruano, (21 de junio del 2018), *Ley que promueve la educación inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-a y 62-a en la ley 28044, ley general de educación*. Lima, Perú.

2. **Revista:** nombre de revista en cursiva.

Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (2009). *Normas técnicas*

del reglamento nacional de edificaciones, Norma técnica A. 120- Accesibilidad para las personas con discapacidad y de las personas adultas mayores. Lima, Perú.

- 3. Boletín - Volumen** (cifra), (cursiva), si en vez de haber volumen hay número se coloca.

Blengio, M. (2005). Pontificia Universidad Católica del Perú. Derechos Humanos en movimiento: La Declaración Universal en el universo educativo. *Lexis* (Nº 6). Montevideo, Uruguay: Santillana.

2.3 Internet

- **Ejemplo de libros en PDF**

Carpizo, J. (2011). *Los Derechos Humanos: Naturaleza, denominación y características.* Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/cconst/n25/n25a1.pdf>

- **Ejemplo de artículos en web / Blogs**

Silva, J., Álvarez, J., y Pérez, M. (23 de noviembre de 2010). *El docente*

como programador. Recuperado de: <http://blogdidacticajuana.blogspot.com/>

V. Indicaciones generales

1. La publicación del artículo pasa por la revisión de pares a doble ciego del Comité Editorial de la revista EDUCACIÓN.
2. La responsabilidad del contenido, autoría y originalidad del artículo es exclusivamente de sus autores.
3. La Facultad de Ciencias de la Educación efectúa el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional según Ley Nº 26905 y su Reglamento D.S. Nº 017-98-ED; además, tramita la obtención de los registros del ISSN.
4. La Facultad de Ciencias de la Educación tramitará la obtención del DOI de cada artículo. La revista será colocada en el repositorio OJS y en la página web de UNIFÉ.

NOTA: El autor del artículo deberá remitir en un archivo aparte, una foto tamaño pasaporte digitalizada, acompañada, a su vez, de una reseña no mayor de 10 líneas donde indique: títulos y/o grados, ocupación y trayectoria laboral.

PROCEDIMIENTOS DE EDICIÓN

El proceso editorial responde a una secuencia de fases a seguir, para terminar en la edición del ejemplar de la revista, publicación en el repositorio OJS y tener ejemplares en físico.

La secuencia de la edición de la Revista EDUCACIÓN empieza con la:

- **Convocatoria**

Se invita a participar a diversos articulistas que se encuentran registrados en la base de datos y a otros especialistas, tanto internos de la institución universitaria como externos, que respondan y sean especialistas en el tema de educación, para que remitan artículos de investigación respondiendo a las Líneas de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, los cuales deben ser remitidos de forma digital mediante el e-mail de la revista EDUCACIÓN: revi_educa@unife.edu.pe

- **Recepción de los artículos**

Se da un plazo de tres meses para recepcionar los artículos de investigación, después de este periodo se procede a clasificarlos por ejes temáticos vinculados a las Líneas de Investigación de la UNIFÉ; posteriormente, se procede a remitir los artículos a los Revisores Pares.

- **Revisión de pares**

En esta etapa, el Comité Editorial procede al envío de los artículos de investigación para ser revisados por los “*pares revisores doble ciegos*”, teniendo en cuenta de mantener la calidad y validez de los distintos artículos. La revisión de los artículos es a doble ciego; es decir, ni los revisores saben de quién es el artículo que están revisando y, de la misma forma, el autor desconoce quiénes son las personas que revisaron su artículo.

El trabajo en esta fase es minucioso y va más allá en cuanto a trabajo y tiempo invertido, ya que esta labor de las personas involucradas, se da de forma totalmente altruista y con el único fin de contribuir a mejorar la producción científica.

- **Remitir artículos para levantar observaciones**

Las observaciones son enviadas a los autores de los artículos, una vez recibidas las correcciones éstas son enviadas a los revisores pares externos, quienes son especialistas en el tema y expertos investigadores.

- **Comité de redacción y correctora de estilo**

Una vez que el artículo ha sido modificado, levantando las observaciones que fueron establecidas por los revisores, el artículo pasa al Comité de Redacción y Correctora de Estilo, quienes se encargan de corregir y mejorar la ortografía y sintaxis de los artículos.

- **Aceptación de artículos**

Se procede a enviar la carta de aceptación de los artículos a los autores.

- **Comité de diagramación y edición**

En esta fase, el artículo pasa a quienes se encargan de organizar los artículos de la revista y realizar la impresión del primer borrador, hasta quedar totalmente concluido el trabajo y generar en imprenta el fascículo original. Previamente a la impresión en físico de la revista, luego de tener en PDF cada artículo, se obtiene el DOI de estos en el repositorio OJS. Posteriormente, se reproduce en físico la totalidad de los ejemplares.

- **Publicación de la revista**

En esta última fase se invita a los autores de los artículos a una ceremonia de reconocimiento en las instalaciones de la Universidad, donde se les hace entrega de dos ejemplares en físico a cada uno de ellos, brindándoles una constancia de agradecimiento a nombre de la Facultad de Ciencias de la Educación. Paralelamente, se

procede a realizar la publicación de la revista con los artículos científicos de investigación en la Página Web de la Universidad.

La revista EDUCACIÓN es fruto del esfuerzo y trabajo en equipo, los desafíos que nos planteamos es mejorar la calidad científica de investigación y continuar con la visibilidad de la revista en el exterior por medio de nuevas indizaciones.

Dra. Olga González Sarmiento
Editora

*Revista impresa en los talleres de
Grafimag S.R.L.
Jr. Ica 713 - Lima
Telf.: 424-7531
grafimag@gmail.com.pe*