

La atención educativa a la diversidad y las demandas educativas actuales

Educational attention to diversity and current educational demands

Llopiz-Guerra, Karel¹

La educación contemporánea está marcada por la tendencia a la inclusión educativa en los diferentes subsistemas y modalidades de enseñanza. La atención educativa a la diversidad, como consecuencia del reconocimiento de su existencia y la igualdad de oportunidades de todos los niños, adolescentes y jóvenes con o sin necesidades educativas especiales, sumado a la comprensión de las potencialidades de la Educación Especial, como un sistema de influencias educativas, de recursos, apoyos y ayudas específicas dirigidas a la satisfacción de las

demandas del desarrollo del individuo en su variabilidad, constituye, hoy, no solo un hecho palpable, sino también una necesidad para el desarrollo de nuestra sociedad.

Entre las metas trazadas en La Agenda 2030, se refieren en su cuarto objetivo a que “se tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” (Naciones Unidas, 2018, p.29). La revista *RETOS XXI* se ha hecho eco de esta loable aspiración, desde

¹ Doctor en Ciencias Pedagógicas, profesor de la UCLV Marta Abreu (Cuba) kllopiz@uclv.cu

su nacimiento, con la editorial “Caminando con sentido hacia la inclusión educativa mundial” (Rodríguez, 2017), junto a sus artículos constituyentes; mostrando herramientas específicas, como el impacto de las TIC más actuales en la escuela inclusiva (Rodríguez, 2018),

Ainscow (1999) expresa la necesidad de una educación de calidad para todos y todas. Expresa de la necesidad de un compromiso con el cambio. Se entiende que cualquier cambio penetra en la institución educativa si procede únicamente de un investigador o de una determinada legislación. Dentro de los primeros números de esta revista, RETOS XXI, se reclamaba como modelo de actuación necesario el la investigación-acción (De Villalobos y Echevers, 2019).

Ciertamente, la comprensión de la diversidad significa, además, la indagación sin descanso de alternativas, acciones, actividades, procederes, la búsqueda de nuevos modelos educativos, y variantes, para lograr una igualdad de oportunidades sobre la base de una atención más

enfocada a las particularidades de los individuos. La revista RETOS XXI pretende contribuir a la dilucidación del enfoque y conceptos de esta nueva realidad escolar, como puede verse en su editorial “a propósito de la diversidad de capacidades y necesidades” (Rodríguez, 2020), en el momento actual, donde se ha requerido, incluso, un cambio de contexto educativo, tras la pandemia provocada por la COVID 19 (Rodríguez, 2021).

En este contexto, los docentes y especialistas de la educación en general y en la educación especial enfrentan importantes retos en su actividad profesional. Apuestan por satisfacer las demandas educativas en la diversidad del estudiantado que, a partir de un diagnóstico psicopedagógico personalizado, con un carácter preventivo y cuyo fin sea estimular, promuevan al máximo el desarrollo de las potencialidades, contribuir en función del tránsito de los estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza, donde a la vez que requiera conocer las peculiaridades del proceso educativo de otros niveles y subsistemas.

Como consecuencia del reconocimiento innegable de la atención educativa a la diversidad, y a la búsqueda de la igualdad de oportunidades de todos los niños, adolescentes y jóvenes con o sin necesidades educativas especiales, se suma ante la comprensión de optimizar las potencialidades de cada individuo a partir del sistema de influencias educativas que se tracen, a través de recursos y apoyos. Así como los niveles de ayudas específicas dirigidas a la satisfacción de las demandas del desarrollo de los educandos, donde se expresen, a la vez, con estos procederes y la búsqueda de soluciones ante las crecientes necesidades en el sector educativo para el desarrollo de nuestra sociedad.

Esta atención debe también orientarse al logro de una adecuada caracterización, diagnóstico integral educativo y especializado, y al análisis de la atención educativa a los niños, adolescentes y jóvenes en su diversidad, pero vista y aplicada desde la ciencia. El aporte de las neurociencias y la psicología en el nuevo paradigma de la

neuroeducación es imprescindible. Diversos autores consideran que

“responder a las necesidades del mejoramiento profesional y humano atendiendo a la diversidad, es una de las exigencias de los sistemas educativos en el mundo lo cual exige el perfeccionamiento de los propios sistemas, teniendo en cuenta que el desarrollo integral de un individuo, no es posible lograrlo sin la dedicación requerida y el empleo de métodos eficientes en la tarea de educación e inserción del menor en las actividades sociales y educativas” (Chaviano et al., 2021, p. 2).

Entre las líneas de investigación que se asumen a nivel mundial en el tema se aprecian, entre otro, los siguientes:

- Prevención educativa en niños, adolescentes y jóvenes, como premisa de la atención educativa a la diversidad.

- Diagnóstico integral en la atención educativa a la diversidad.
- Atención a la diversidad en la educación sensorial, intelectual, físico-motor y afectivo-conductual en diferentes niveles y escenarios educativos.
- Dirección y organización de los escenarios educativos para la atención educativa a la diversidad.
- Atención a la diversidad en la evaluación de la calidad del sistema educacional.
- Atención a la diversidad en la formación del profesional de la Educación entre otros.

Por lo que, en ese sentido, la escuela, al ser por efecto directo el centro más importante de la comunidad, se produce la acción de los diferentes agentes educativos que trabajan en función de disminuir los efectos sociales inadecuados y promover las condiciones educativas más favorables para el desarrollo de cada individuo.

Educación en la diversidad es una tarea difícil, que se dirige a resolver el problema del acceso de todos a la

educación, para fomentar las capacidades en la totalidad de los seres humanos, independientemente de las diferencias que hacen única e irrepetible a cada persona (Álvarez Insua y Espino Morales, 2015)

En este volumen, se presentan experiencias y reflexiones para la atención y el apoyo en el desarrollo del pensamiento a niños con Síndrome de Down, experiencias desde el uso las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), como herramientas para la reflexión y formación docente en un entorno hacia la construcción de la interculturalidad. Se sistematiza el proceso de formación inicial de la función orientadora para la convivencia escolar y la atención a la diversidad en estudiantes universitarios. Se expone, además, el análisis cualitativo de diferentes documentos que revelan logros significativos desde la formación inicial de docentes la motivación profesional; desarrollo de habilidades para la dirección del proceso de atención logopédica integral y desarrollo de las habilidades investigativas desde la práctica laboral sistemática y

concentrada. Se destaca, a su vez, la importancia de la educación emocional a través de las neurociencias, el pensamiento creativo y la formación inicial de los educadores que trabajan en este ámbito desde la concepción integradora que implique la intervención fundamental de la familia, la escuela, la comunidad y las instituciones en general.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2000). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Narcea.

Álvarez Insua, M. y Espino Morales, L. (2015). La preparación del profesional y la inclusión educativa: binomio necesario para la atención a la diversidad. *Maestro y Sociedad*.

Chaviano, A., Llopiz, K., Vladimirovich, A., López-Narvaes, M., Chipana, Y. y Nieto, G. (2021). La atención a la diversidad de los menores en conflicto con la ley Penal desde una visión integradora. *Propósitos y Representaciones*, 9(1).

www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v9n1/2310-4635-pyr-9-01-e971.pdf

De Villalobos, M. y Echevers, B. (2019). La necesidad de investigación-acción como mejora educativa. *RETOS XXI*, 3, <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RETOSXXI/article/view/24229>

Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%20refinement_Spa.pdf

Rodríguez, A. (2020). A propósito de la diversidad de capacidades y necesidades. *RETOS XXI*, 4. 1-12. <https://doi.org/10.33412/retosxxi.v4.1.2783>

Rodríguez, A. (2017). Editorial. Caminando con sentido hacia la inclusión educativa mundial, *RETOS XXI*, 1, 9-15.

<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/retoxxi/article/view/1516>

Rodríguez, A. (2018). Editorial. Expansión postmoderna tecnológica, escuela inclusiva tecnológica. *RETOS XXI*, 2, 6-12.

<https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2055>

Rodríguez, A. (2022). Presencia y permanencia de las enseñanzas no presenciales a partir de la COVID. *Retos XXI*, 5, 1-9.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/RETOSXXI/article/view/25268>

Cómo citar este artículo: Guzmán-Brand V., Núñez-Perdomo, A. y Puentes-Vásquez, B. (2022). El desarrollo del pensamiento creativo en niños y niñas de 5 a 7 años con síndrome de Down en la vereda de Emaús (Palestina-Huila). *RETOS XXI*, 6.

El desarrollo del pensamiento creativo en niños y niñas de 5 a 7 años con síndrome de Down en la Vereda de Emaús (Palestina-Huila)

The development of creative thinking in children from 5 to 7 years old with Down syndrome in the Village of Emaús (Palestina-Huila)

Guzmán-Brand Víctor¹, Núñez-Perdomo Ana², Puentes-Vásquez Beatriz³

Resumen

La presente investigación se realizó con el fin de comprender las experiencias que potencian el desarrollo del pensamiento creativo en niños de 5 a 7 años con síndrome de Down en la vereda Emaus (Palestina-Huila), para identificar el desarrollo de habilidades de la vida diaria que han tenido los niños y niñas en diferentes escenarios educativos, culturales, familiares y sociales que les permita afianzar la creatividad, desde el desarrollo de procesos psicológicos superiores como enfoque del desarrollo del

pensamiento. Se toman como referencias teóricas sobre la teoría sociocultural, la cual parte de las ideas de Lev Semionovich Vygotsky que determina que los aspectos del comportamiento se desarrollan a lo largo de la vida y construcción de la historia del individuo. El desarrollo metodológico se lleva a cabo con un diseño de investigación cualitativo donde se recolectan datos a través de una entrevista a profundidad que permite recoger las experiencias de padres, madres, cuidadores y profesionales de niños y niñas de 5 a 7 años pertenecientes a la vereda

¹ Psicólogo, Especialista en desarrollo integral de la infancia y adolescencia, Corporación Universitaria Iberoamericana, victor.alfonso.guzman.brand@gmail.com

² Licenciada en Educación Especial, Especialista en desarrollo integral de la infancia y adolescencia, Magíster en educación, Corporación Universitaria Iberoamericana, marinuper33@hotmail.com

³ Psicóloga, Especialista en desarrollo integral de la infancia y adolescencia, Corporación Universitaria Iberoamericana, dagbeatriz@gmail.com

Emaus (Palestina-Huila) buscando una discusión conjunta que lleve a dar respuesta a la pregunta de investigación. Se basa en un diseño fenomenológico, siendo una filosofía que permite explorar, describir y comprender las características en común y las perspectivas de los participantes, las cuales se pueden determinar en sentimientos, emociones, razonamientos, visiones o percepciones, generado desde el planteamiento.

Palabras clave: Experiencia, desarrollo, pensamiento creativo, niños, síndrome de Down.

Abstract

This research was conducted in order to understand the experiences that enhance the development of creative thinking in children aged 5 to 7 years with Down syndrome in the Emaus Verada (Palestine-Hulia), to identify the development of daily life skills that children have had in different educational, cultural, family and social scenarios that allow them to strengthen creativity, from the development of higher

psychological processes as an approach to the development of thinking. Theoretical references are taken as theoretical references on the sociocultural theory, which is based on the ideas of Lev Semionovich Vygotsky, who determines that the aspects of behavior are developed throughout the life and construction of the individual's history. The methodological development is carried out with a qualitative research design where data are collected through an in-depth interview that allows collecting the experiences of fathers, mothers, caregivers and professionals of children from 5 to 7 years old belonging to the Emaus village (Palestina-Huila) seeking a joint discussion that leads to answer the research question. It is based on a phenomenological design, being a philosophy that allows to explore, describe and understand the common characteristics and perspectives of the participants, which can be determined in feelings, emotions, reasoning, visions or perceptions, generated from the approach.

Keywords: Experience, development, creative thinking, children, Down syndrome.

Se toman como referencias teóricas la teoría sociocultural la cual parte de las ideas de Lev Semionovich Vygotsky que determina que los aspectos del comportamiento se desarrollan lo largo de la vida y construcción de la historia del individuo. Por un lado, destaca la importancia de los procesos psicológicos superiores que tienen un origen ontogénico histórico y cultural, donde la creatividad es abordada por el autor como una función psicológica. Por otro lado, se transversaliza la teoría asociacionista siendo una de las teorías del aprendizaje que ligada a la motivación explica el término de asociaciones remotas para determinar este concepto propio de la creatividad determinando que, entre más lejanos sean dos conceptos o elementos y se logren unir para dar un significado, más alto es el potencial de creatividad (Pérez, 2001).

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se realizó con el fin de comprender las experiencias que potencian el desarrollo del pensamiento creativo en niños de 5 a 7 años con síndrome de Down en la vereda Emaus (Palestina-Huila), con el fin de identificar el desarrollo de habilidades de la vida diaria que han tenido los niños y niñas en diferentes escenarios educativos, culturales, familiares y sociales que les permita afianzar la creatividad, desde el desarrollo de procesos psicológicos superiores como enfoque del desarrollo del Pensamiento. No obstante, cabe aclarar que muchos resultados de tipo creativo dependen de las asociaciones o conexiones que se dan entre diferentes elementos y estos dependen de los procesos de estimulación temprana que se generen a partir del reconocimiento del adecuado diagnóstico.

El desarrollo metodológico se lleva a cabo con un diseño de investigación cualitativo donde se recolectan datos a través de una entrevista en profundidad, que permite recoger las experiencias de

padres, madres, cuidadores y profesionales de niños y niñas de 5 a 7 años pertenecientes a la vereda Emaus (Palestina-Huila), buscando una discusión conjunta que lleve a dar respuesta a la pregunta de investigación. Se basa en un diseño fenomenológico, siendo una filosofía que permite explorar, describir y comprender las características en común y las perspectivas de los participantes, las cuales se pueden determinar en sentimientos, emociones, razonamientos, visiones o percepciones, generado desde el planteamiento.

De esta manera, se realiza un abordaje teniendo en cuenta las alteraciones del desarrollo que emergen del diagnóstico, que conlleva a una discapacidad intelectual y alteraciones en la fisionomía, consecuencia de la trisomía 21. Por otro lado, se abordan los procesos psicológicos superiores ya que constituyen una etapa social en donde el individuo tiene una relación de intercambio con los objetos y otras personas. De esta manera, la memoria, concentración, percepción, entre otros, determinan una base para el

análisis de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas con síndrome de Down. La capacidad representacional también constituye un enfoque de análisis que permite determinar la producción del pensamiento simbólico. Es la habilidad que se construye a partir del reconocimiento de los objetos que tiene alrededor y la representación del vínculo donde se comparten las vivencias emocionales que los llevan a construir una función simbólica a través de la expresión gráfica.

Y, finalmente, abordar los procesos de estimulación temprana que es la forma de conseguir un pensamiento creativo (Guamba & Tercero, 2014), para el desarrollo de habilidades motrices. Y, de esta manera, generar diferentes asociaciones que propicien elementos creativos en los niños y las niñas.

METODOLOGÍA

El proyecto de investigación presentado utiliza el método cualitativo de investigación, bajo el

paradigma fenomenológico. En efecto, se utiliza la técnica de recolección de información de la entrevista en profundidad en participación de los padres y cuidadores de los niños portadores de la trisomía 21, con el fin de comprender sus experiencias en el desarrollo de los niños con el síndrome de Down. La técnica de análisis de los datos se realizó con la implementación de la tabulación de la información sociodemográfica y las respuestas a las preguntas de las entrevistas se utilizó de la codificación abierta y la codificación axial, con el fin de responder adecuadamente a nuestro objetivo de investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se exponen los resultados obtenidos a partir del análisis de experiencias de tipo cualitativo, donde el objetivo es comprender las experiencias que potencian el desarrollo del pensamiento creativo en niños y niñas de 5 a 7 años con síndrome de down en la vereda Emaús,

(Palestina-Huila), por medio de la indagación de diferentes teóricos del desarrollo del pensamiento creativo y la aplicación de un instrumento de recolección de datos a sus padres, madres, cuidadores y profesionales.

Se toman como base la teoría sociocultural, también conocida como interrelacionista, y la teoría sociocultural al abordaje psicológico del pensamiento creativo. La primera, propuesta por Lev Semionovich Vygotsky, aborda los aspectos comportamentales desde la etapa del desarrollo de los 5 a los 7 años desde los procesos psicológicos básicos, que según Alessandroni (2017) “se construyen en una etapa social de intercambio con los objetos y otras personas” (p. 46). La segunda teoría identifica a la sociedad y la cultura como las que aportan a los procesos creativos, generando las condiciones necesarias para su desarrollo.

Por otro lado, la teoría asociacionista determina las teorías del aprendizaje dentro de todos los procesos educativos. Se debe tener en cuenta esta teoría, ya que la población identificada son niños y niñas de 5 a 7 años de edad, por lo

cual se encuentran en un ambiente educativo aproximadamente en los grados de primero y segundo de primaria. Esta teoría se define, además, en caracterizar los aspectos típicamente humanos enmarcados en el comportamiento y las características que se forman a lo largo de la historia humana. Es de resaltar, que las personas con síndrome de Down presentan características similares en su comportamiento y fisiología. lo cual determina muchos procesos de aprendizaje en la escuela. De esta manera, se identifica que todos los niños y niñas, pertenecientes a la presente investigación, no van acorde a los procesos de enseñanza y de desarrollo a sus pares. Y sus docentes no generan actividades que suplan sus necesidades, evidenciando retrasos en su educación, que limitan la autonomía y que pueden generar problemas en su adultez.

De esta manera, se hace evidente identificar los procesos psicológicos superiores ya que para Vigotsky “la creatividad es un proceso psicológico superior cuyo origen ontogenético es histórico-

cultural y está vinculado a contextos de actividades cotidianas, donde se ponen en juego ciertos instrumentos de mediación semiótica” (citado por Alessandrini, 2017, p. 53). Para Csikszentmihalyi y su modelo sistémico la creatividad es un acontecimiento cultural, social y psicológico (citado por Clapp, 2018), por lo cual se realiza un análisis de experiencias que evidencien los procesos psicológicos superiores enmarcados en la creatividad desde el relato de los entrevistados. De tla suerte que den cuenta de la toma de decisiones, la atención, la memoria y el lenguaje. A continuación, se describen los procesos básicos de aprendizaje identificados en los niños y niñas:

- Percepción: en cuanto a ella, se puede identificar que todos los niños y niñas reconocen entre 1 y 2 colores y los usan en sus dibujos acorde a los conceptos de la naturaleza, es decir, “el sol amarillo y el pasto verde”. Por otro lado, su parte sensorial no se ve afectada ya que pueden distinguir entre texturas ásperas, rugosas y suaves, entre otras. También reconocen olores y

muestran agrado o desagrado por ellos. Conviene aclarar que la forma en que expresan estas sensaciones se acerca a los gestos y mímica y expresiones de su rostro, ya que su lenguaje es ininteligible.

- Comunicación de necesidades: son capaces de comunicar sus necesidades, evidenciado en su estado de ánimo y gestualidad. Dos de los participantes realizan actividades de la vida diaria de manera autónoma, como ir al baño, lavarse la boca, bañarse. Solo realizan la actividad y no se lo comunican a sus cuidadores.
- Atención: se evidencia que los periodos atencionales son cortos ya que solamente uno puede permanecer sentado realizando la actividad propuesta durante los 45 minutos que dura la clase. Los demás presentan períodos de atención que oscilan entre 15 y 20 minutos aproximadamente. Requieren acompañamiento permanente para realizar las actividades y estas deben ser de su agrado.
- Seguimiento de instrucciones: siguen la mayoría de las

instrucciones de manera adecuada, aunque requieren siempre acompañamiento para ejecutar acciones complejas.

- Memoria: presentan memoria de corto plazo para actividades académicas, por lo cual se les dificulta el aprendizaje. Hay que aclarar que ninguno de los participantes de la investigación sabe leer ni escribir, aunque tres pueden copiar y transcribir textos.

Se evidencia que los niños y niñas de 5 a 7 años realizan un seguimiento de instrucciones que requiere del apoyo para realizar algunas actividades como seriaciones, seguimiento de patrones y comunicación de sus necesidades básicas. Por otro lado, la atención en la población escogida requiere de periodos atencionales cortos ya que la concentración fluctúa y requiere de motivación para la realización de diferentes actividades, y es que, según Chacón (2011), la motivación está relacionada en la adquisición de cualquier conducta. Para Carreón y Ferreyra (2017) “el constructo

creativo y su relación con otras variables como la personalidad, la inteligencia, la motivación, la inteligencia, los procesos y los productos creativos” (p. 11). Por otro lado, se evidencia una memoria a corto plazo para los procesos de aprendizaje, pero una memoria a largo plazo para eventos pasados que además involucran personas, lugares y objetos que les generan emociones.

Identifican entre uno, dos y tres colores, como máximo, y todos refieren tener un color favorito, el cual relacionan con objetos de su entorno, como el sol, el cielo y el pasto, entre otros. Por lo cual, se ven involucrados sus procesos de percepción. El lenguaje es limitado, ya que la mayoría expresa sus necesidades y emociones por medio del lenguaje corporal que involucra las señas y la mímica. Su lenguaje hablado es ininteligible teniendo en cuenta que este parte de una alteración en su desarrollo y es que, según Anchundia (2017), las dificultades oropráxicas y articulatorias dificultan el entendimiento del lenguaje verbal de los niños y niñas con síndrome de

Down, debido a las causas morfológicas, tales como una cavidad bucal pequeña para la lengua, afectando la resonancia en la pronunciación de todos los niños y niñas de la presente investigación. Comparten rasgos físicos, biológicos e intelectuales propios de su condición.

Es sabido que la discapacidad intelectual está catalogada como “un trastorno del desarrollo intelectual” (American Psychiatric Association, 2017, p. 17), que se da durante el desarrollo, lo que incluye limitaciones del funcionamiento cognitivo y del comportamiento social, conceptual y práctico. Se clasifica en leve, moderado, grave y profundo. En este caso, los cuidadores determinan que los niños y niñas entrevistados presentan una discapacidad intelectual de tipo moderado.

Teniendo en cuenta que el desarrollo cognitivo consiste en etapas continuas de construcción de esquemas mentales, los estadios pueden considerarse como estrategias ejecutivas cualitativamente distintas que corresponden tanto a la manera que

el sujeto tiene de enfocar los problemas como a su estructura (Saldarriaga et al., 2016). Estos niños y niñas no generaron diferentes habilidades representacionales. Se ve afectado el grado de independencia, que puede deberse a la falta de recursos y apoyos educativos acordes a su condición

Se puede evidenciar que los niños y niñas presentan debilidad en los trazos que generan en sus expresiones gráficas, por lo cual se determina una afectación en la hipotonía muscular que genera debilidad muscular. Solamente uno de los entrevistados ha recibido terapias, tales como terapia ocupacional y equinoterapia, para potenciar estos procesos. Las cuales, según Benitez (2019), “mejoran la hipotonía muscular y la movilidad principalmente al caminar, en cuanto al lenguaje la logopedia refuerza y estimula la expresión, además de terapias alternativas como el arte y terapias asistidas con animales” (p. 7).

Aunque la mayoría comparten rasgos y similitudes biológicas y comportamentales, cabe resaltar

que todos no son iguales por lo cual no se puede determinar la efectividad de un tratamiento en todas las personas diagnosticadas. Así lo indica Flores (2017) “la individualidad es el principio determinante que abarca el pasado, el presente y el futuro de toda persona, y no menos cuando se trata de una persona con síndrome de Down” (p. 3).

Se puede determinar que su desarrollo cognitivo es limitado y no va acorde a las etapas del desarrollo propuestas por Piaget que determina de los 7 a los 12 años la etapa de las operaciones concretas. Los entrevistados determinan la imposibilidad de los niños de realizar actividades de forma autónoma, siempre requiriendo de un apoyo y una instrucción dada. Por otro lado, los niños y las niñas presentes en la investigación no tienen un desarrollo acorde en los procesos de aprendizaje. Algunos asisten a terapias especializadas, para potenciar habilidades y otros presentan deserción escolar, decisión que toman sus padres por voluntad propia o por referencia de sus maestros y es que: “el desarrollo

cognitivo puede comprenderse como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyace a las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece” (Saldarriaga et al., 2016).

El desarrollo de pensamiento creativo, objeto de la presente investigación, determina que la fantasía tiene una gran influencia en este proceso, alimentándose de la realidad. Esta capacidad creadora se ve reflejada en los juegos y objetos para representar situaciones (Vigotsky, 2015). Cinco entrevistados determinan que sus representaciones son garabatos a los cuales se les da un significado o forma de objetos, pero no corresponde a la realidad. Solamente uno representa la realidad con objetos reales que pueden contar un suceso. Y dos niños realizan formas inteligibles que muestran objetos no más allá del mundo que los rodea. Es decir, ninguno de ellos es capaz de crear situaciones diferentes a las vividas o que no correspondan a una realidad. Cabe resaltar que todas las

expresiones gráficas corresponden a un seguimiento instruccional y no por iniciativa propia.

Y es aquí donde el término imaginación juega un papel determinante. Y es que, según Vigotsky, “la imaginación adquiere una función de mucha importancia en la conducta y desarrollo humano, donde el hombre no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilado, con ayuda de la imaginación, experiencia histórica o sociales ajenas” (Vigotsky, 2015, p. 22).

La fantasía se puede ver limitada ya que ninguno de los niños y niñas genera productos o expresiones de manera autónoma. Siempre requieren de una instrucción o modelamiento para realizar una actividad determinada. Y es que la fantasía tiene una gran influencia en los procesos creativos de los niños desde las tempranas etapas, naciendo allí y alimentándose de su poco apego a la realidad, cobrando fuerza y resplandor. Esta se identifica como una capacidad creadora que en los niños se ve reflejada en los juegos y

objetos para representar situaciones y construir nuevas realidades.

Otro aspecto importante que define la creatividad es la curiosidad del niño que puedan aplicar en los juegos y representaciones artísticas, siendo estas el alma de la creatividad. En palabras de Menchen (2020) “la curiosidad conduce a la creatividad. El instinto de exploración que surge de la curiosidad es lo que hace al hombre audaz y arriesgado en busca de aventura; quizás pueda darse la invención y el descubrimiento” (p. 44).

En la expresión del dibujo se puede evidenciar que todos pueden expresar emociones básicas como felicidad o tristeza. Y pueden realizar el agarre del lápiz para ejercer presión sobre el papel y crear representaciones gráficas, unos con más destreza que otros, teniendo en cuenta el desarrollo de sus habilidades motrices. Realizan representaciones mentales de objetos conocidos para ellos o personajes, principalmente de sus padres como referencia de interacciones familiares. Y es que el dibujo infantil manifiesta las

representaciones mentales que se edifican en su intelecto. Esta manera de expresión integra el aparato psíquico y es una oportunidad para clasificar su desarrollo cognitivo respecto al dibujo infantil (García et al., 2015).

A pesar de que actualmente existen diferentes tratamientos para las personas con síndrome de Down, que potencian habilidades y mejoran el funcionamiento, siete del grupo de familias, cuidadores y profesionales de los niños y niñas refieren no haber asistido a este tipo de terapias. Una familia reporta haber asistido a terapias, pero a partir de los 6 años, ya que antes se encontraba asistiendo a colegio. Y una declara la intervención ocasional de un psicólogo, que actúa como apoyo en los procesos pedagógicos y comportamentales. En seis casos, solo se expresa la asistencia a la escuela, sin apoyo especializado; y refieren que las docentes no se encuentran capacitadas para atender este tipo de población, ni para hacer las adecuaciones necesarias para potenciar sus procesos.

Lo fundamental es iniciar con este proceso desde la niñez ya que el síndrome de Down se puede detectar desde el nacimiento e incluso desde la gestación. Es sabido que parte de los tratamientos están enfocados a terapias que desde la transversalidad aportan a los procesos de adquisición del conocimiento, como la musicoterapia, las plásticas y la danza. Por esta razón, es importante al conocer el diagnóstico que los padres reciban información acerca de los procesos que ayudarán a potenciar el desarrollo. En palabras de Esquivel (2015) “en los primeros años de vida el cerebro evoluciona de manera sorprendente, realizando conexiones cerebrales vitales para iniciar los procesos de aprendizaje” (p. 313).

Otro factor, que se puede evidenciar en la presente investigación, es la falta de habilidades sociales de estos niños y niñas. Tienen mayor conexión con los adultos de su familia, como madre, padre o hermanos, que con sus pares, ya que la falta de lenguaje, entre otras causas, no les permite que los demás niños y niñas

los incluyan en sus juegos y demás actividades. Lo cual es respaldado por Callirgos (2019), que afirma que las habilidades sociales son otro factor influyente en el desarrollo de los niños y niñas con síndrome de Down de 5 a 7 años en edad escolar. Y es que la falta de lenguaje juega un papel muy importante, además de la falta de vínculos que se generan socialmente de manera espontánea. Por lo cual, se deben proporcionar adaptaciones tanto curriculares como psicosociales que propicien el aprendizaje y desarrollo de habilidades.

Tienen diferentes habilidades desarrolladas entre las que se destacan la inteligencia corporal. Sienten gusto por actividades como la música, la danza y el dibujo. Tres entrevistados disfrutaban del dibujo y las artes plásticas; cuatro muestran interés por la música y la danza y uno es deportista y participa activamente en el baloncesto entrenando en un grupo deportivo perteneciente al municipio. Por tanto, tienen capacidad de reconocimiento de información visual, facilidad de contacto interpersonal y gusto por la música,

contribuyendo a potenciar su capacidad al máximo desde la adaptación a los sistemas educativos (Gutiérrez, 2017).

En la vereda Emaus (Palestina Huila), se cuenta con escuelas departamentales que cuentan con un solo docente, que debe abarcar todos los grados desde preescolar hasta quinto de primaria, por lo cual es difícil contar con los apoyos curriculares necesarios y adaptaciones que requieren los niños y niñas síndrome de Down. Ello dificulta todos los procesos estimulatorios que requieren para potenciar sus habilidades creativas. Por el contrario, no reciben el proceso adecuado, lo que limita sus capacidades, además de la falta de conocimiento del diagnóstico de los padres y cuidadores que desencadenan falta de autonomía y desarrollo de habilidades.

La creatividad debe ser un recurso para apoyar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, ya que genera motivación como una forma de autorrealización de la personalidad, donde el niño o niña está implicado de forma global en todos los

aspectos. Además, la creatividad enriquece sus habilidades ya que se puede valer de elementos verbales, y no verbales, visuales o auditivos que en su conjunto transmiten un mensaje.

Se evidencia una falta de habilidad psicomotriz, determinada en lo trazos y representaciones gráficas de los niños y las niñas por lo cual se dificulta un desarrollo del pensamiento creativo. Según Alonso (2018), el desarrollo psicomotor comprende “la forma como todos los seres nos expresamos y nos desenvolvemos en la vida, además. La psicomotricidad abarca la globalidad de la persona, desde los aspectos orgánicos a los motores y psíquico, incluyendo la dimensión emocional y cognitiva” (p. 229). La creatividad puede ser desarrollada por cualquier ser humano, para Vygotsky es una capacidad humana y necesita ser practicada.

Es de resaltar que ninguno de los niños y niñas de la presente investigación sabe leer ni escribir, no tienen reconocimiento de vocales ni consonantes ni de sus relaciones fonatorias para la formación de palabras. Esto se debe a que sus

procesos atencionales y de concentración son reducidos y la capacidad de retención de la información es limitada. Puesto que para desarrollar estos procesos señala que debe existir un mínimo de procesos de atención, para generar un pensamiento creativo. De lo contrario, se puede alterar el proceso. De tal manera, que se determina una relación estrecha entre enseñanza, aprendizaje y atención. Otros investigadores han señalado problemas y deficiencias en la competencia escrita de estos alumnos con síndrome de Down (Gallego y Rodríguez, 2015).

Si bien, la creatividad no se puede ver como algo excepcional que solo poseen algunos seres humanos, sí necesita de diferentes procesos psicológicos superiores y desarrollo de habilidades que emerjan procesos creativos desde la recontextualización educativa, que motive formas de pensamiento creativo, que permitan comunicar o, simplemente, transmitir emociones y situaciones sin categorizar o estigmatizar a la población con necesidades educativas especiales. Todos niños y niñas, sin importar la

condición, tienen habilidades que es importante potencializar desde la perspectiva individual de cada uno, ya que la creatividad proporciona espacios de interacción social que favorecen sus procesos creativos.

Y es que los procesos de estimulación que se generen desde la niñez dependen en gran manera del desarrollo de habilidades encaminadas a experiencias que potencien el desarrollo del pensamiento creativo. Es relevante que, de los participantes de la presente investigación, solo uno asiste a terapias, y además que apenas hace 1 año iniciaron estos procesos y además presenta una deserción escolar encaminada por el agente educativo, que determinó que ya no puede dar un manejo a la niña. De esta manera, se puede percibir que tanto la docente como los padres están incurriendo en una vulneración de derechos, dado que a todos los estudiantes con discapacidad se les debe dar cupo en cualquier colegio que los padres requieran. El equipo directivo solicitará la valoración de los especialistas, lo cual servirá como soporte e informe para la

elaboración de las adecuaciones curriculares del niño o niña. Por otro lado, siete participantes sí están escolarizados, pero no reciben las adecuaciones necesarias para sus procesos de enseñanza y tampoco reciben terapias que potencien su pensamiento creativo.

La creatividad debe ser un recurso para apoyar a los niños y niñas con síndrome de Down en todos sus procesos, lo que genera una autorrealización de la personalidad donde se involucra al niño de forma global en otros aspectos. Por lo tanto, se puede evidenciar en los relatos de los investigadores que no se han potenciado diversas área del desarrollo de estos niños/as y necesitan de apoyos educativos y adaptaciones curriculares que generen procesos que vayan más allá de una enseñanza magistral enfocada en la adquisición de conocimientos y actividades académicas que no van más allá de la enseñanza tradicional de las diferentes materias como matemáticas, español, sociales, ciencias, entre otras. Sin desarrollar habilidades de tipo creativo en los

niños y niñas no solo con síndrome de Down sino de todos en general. Cabe resaltar que parte de la inclusión es no hacer diferencias en la enseñanza y trato de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, pero sí de generar recursos para potenciar habilidades desde todas las formas de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los resultados, se evidencia una carencia de experiencias que potencien el desarrollo del pensamiento creativo de los niños y niñas de 5 a 7 años con Síndrome de Down de la vereda Emaus (Palestina-Huila). Lo cual se determina de la siguiente manera: las alteraciones en el desarrollo propias del diagnóstico generan limitaciones y dificultades para responder a las necesidades educativas que se ofrecen en la vereda. Por lo cual, es evidente la carencia de profesionales y adaptaciones curriculares para este tipo de población. Además del desconociendo de los padres y

cuidadores en cuanto a las etapas de desarrollo.

En los relatos ejercidos por los padres se constata tener conocimiento de las etapas del desarrollo de los niños y niñas con síndrome de Down, pero se evidencia que es un discurso enfocado a la percepción de lo que conocen o han vivido, no más allá de una investigación científica que propende determinar las características de una persona con esta condición. Son relatos enmarcados en aspectos culturales y sociales de lo que han escuchado y construido con otras familias que comparten el cuidado de una persona con síndrome de Down. En consecuencia, no se puede determinar que las familias tengan un conocimiento real del diagnóstico y de sus alcances. Todo lo contrario, el desconocimiento los ha llevado a no generar habilidades en los niños y niñas, ni impartir ni exigir las herramientas necesarias para el proceso de aprendizaje y adquisición de conocimientos de sus hijos, limitándolos a seguir currículos que no alcanzan a comprender, teniéndolos en aulas que no aportan

a los procesos educativos ni generan creatividad en estos niños y niñas. De tal manera que se hace necesario generar dentro de los procesos de intervención una educación a los padres, madres, cuidadores y profesiones sobre las capacidades biopsicosociales y alcances enmarcadas en el proceso de desarrollo de sus niños y niñas con síndrome de Down. Y que no limiten los procesos y propendan por una educación inclusiva que genere autonomía y preparación para su adultez.

Es por ello que, desde los procesos psicológicos superiores, se evidencia una falta de adhesión a los procesos acordes a su edad, donde la mayoría reconoce no más de tres colores, su percepción visual no difiere complicaciones, la percepción táctil se desarrolla de manera adecuada, ya que pueden identificar texturas, requieren de órdenes claras y sencillas, y necesitan apoyo constante para el seguimiento de instrucciones- Todos responden a su nombre. La memoria y la concentración se desarrolla en periodos de tiempo cortos y necesitan actividades que desde sus

intereses motivan el aprendizaje, sus habilidades motrices están delimitadas por la hipotonía muscular propia de su diagnóstico, lo cual no les permite un adecuado agarre y precisión para crear trazos, la mayoría no responde a las necesidades gráficas y simbólicas de los objetos que desean plasmar, aunque crean trazos a los cuales les pueden asignar significados desde sus experiencias aprendidas. Es destacable que ninguno de los niños y niñas participantes en el proceso tiene procesos lecto-escritores. Presentan interés por las actividades corporales tales como la música, el baile y el deporte, pero solamente a una niña perteneciente a la investigación se le está potenciando esta habilidad.

Dicho esto, se evidencia una falta de procesos de estimulación temprana que favorezcan los procesos creativos en los niños y niñas, ya que ninguno recibió terapias o adaptaciones para generar experiencias que desarrollen procesos cognitivos, a pesar de que 7 de ellos se encuentran escolarizados. Se genera una carga educativa propia

de las políticas de la vereda que no le permite trabajar de manera adecuada para cubrir las necesidades de niños con necesidades especiales. Por lo cual, se atrasan en sus procesos pedagógicos y no van acorde con sus pares. Las familias y cuidadores refieren no haber recibido apoyos ni orientación en cuanto al diagnóstico y tratamientos de los niños y niñas con Síndrome de Down, por lo cual no han buscado orientaciones más que los de la docente de la vereda.

Por esta razón, la presente investigación abre las posibilidades de generar procesos de intervención con los niños y las niñas de la vereda Emaus, enfocados a potenciar el desarrollo del pensamiento creativo en los niños y niñas con síndrome de Down, desde el reconocimiento del diagnóstico que permita las adaptaciones curriculares, el enfoque de profesionales especializados, la inversión para las personas con discapacidad y el programa de terapias de rehabilitación desde la niñez. Dicho esto, para Herrera y Zúñiga (2017) es importante para los orientadores desarrollar el conocimiento y

habilidades enfocadas en la creatividad, que permita generar confianza en sus capacidades lo que conlleva a desarrollar en los niños y niñas un pensamiento creativo. Esto se logra a través de los ambientes de aprendizaje dándole importancia a los espacios donde se generan dichas experiencias. Los ambientes de aprendizaje deben cumplir una serie de requisitos como la organización, que permita el juego, la manipulación y la variedad de objetos referente a la intencionalidad que la educadora otorgue para la evaluación de la actividad.

Es de aclarar que estos niños y niñas pertenecen a un ambiente de tipo rural, donde cuentan solo con una maestra, por lo cual no se cuenta con otro tipo de profesionales que aporten a procesos creativos enmarcados en las artes y todas sus expresiones. Como bien se ha identificado, estos niños prefieren las actividades donde la parte psicomotriz gruesa se ve involucrada, y les cuesta más trabajo las actividades motrices finas. De esta manera, se hace visible generar un proceso de intervención que aporte desde los

procesos creativos enmarcados en la danza, el deporte y el teatro para potenciar habilidades comunicativas en esta población.

También, es importante generar políticas públicas que aporten desde una educación integral a todos los niños y niñas de la Vereda Emaús. Programas de estimulación temprana en las escuelas. Programas de orden creativo y artístico y deportivo, con inversión pública en el área de la salud, aportando con profesionales de otras áreas como psicólogos y artistas que apoyan a los procesos de pensamiento creativo. Y programas de estimulación temprana que preparen a los alumnos para todas sus áreas del desarrollo personal, preparándolos para una adultez autónoma como personas activas de una sociedad.

REFERENCIAS

- Alessandroni, N. (2017). Imaginación, creatividad y fantasía en Lev S. Vygotski: Una aproximación a su enfoque sociocultural. *Revista*

- Actualidades en Psicología*, 31(122), 45-60.
<https://doi.org/10.15517/ap.v31i122.26843>
- Alonso, D. (2018). Desarrollo de las habilidades motrices de las personas con discapacidad intelectual a través del proceso cognitivo. *Revista ARTSEDUCA*, 3(19), 224-245. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artse-duca/article/view/2789>
- American Psychiatric Association. (2017). *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales*. American Psychiatric Association.
- Anchundia, R. (2017). Alteración del Lenguaje en niño con Síndrome de Down. *Trabajo de Grado Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*, 1-31. <https://repositorio.ulead.edu.ec/bitstream/123456789/794/1/ULEAM-TL-0001.pdf>
- Benitez, A. (2019). *El habla y el lenguaje en niños con síndrome de Down* [Tesis de grado, Universidad de Jaén]. <http://tauja.ujaen.es/jspui/handle/10953.1/9925>
- Callirgos, M. (2019). *Presencia del síndrome de Down en niños preescolares* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Tumbes]. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/1506/MARIA%20TERESA%20CALLIRGOS%20ASENCIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carreón, F. Á., & Ferreyra, V. H. P. (2017). La pertinencia y la objetividad en la evaluación creativa: revisión y perspectivas. *Revista de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas*, 1(1), 43-58. <http://148.216.29.55/index.php/rfcca/article/view/5/4>
- Chacón, Y. (2011). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 124-134. <https://doi.org/10.15517/aie.v5i1.9120>
- Clapp, E. (2018). *La creatividad como proceso participativo y distributivo*. Editorial Narcea.

- Esquivel, M. (2015). Niños y niñas nacidos con síndrome de Down: Historias de vida de padres y madres. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 311-331.
<https://doi.org/10.15359/ree.19-1.17>
- Flores, T., Godínes, J., & Rueda, C. (2017). Límites, desafíos y oportunidades para enseñar en los mundos virtuales. *Innovación Educativa*, 17(75), 149-168.
<http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/088fec0293adc8456f0fa356142239450017fe62.pdf>
- García, M., Villegas, M., & González, F. (2015). La noción del espacio en la primera infancia: Un análisis desde los dibujos infantiles. *Revista Paradigma*, 36(2), 223-245.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000200011&lng=es&tlng=es.
- Guamba, V. E., & Tercero, F. M. (2014). Estrategias para desarrollar el pensamiento creativo dirigidos a niños y niñas de 5 a 7 años. *Tesis de grado Universidad Politecnica Salesiana*, 1-46.
- Gutiérrez, I. (2017). La teoría de las inteligencias múltiples en personas con síndrome de Down. Cuando el talento se transforma en inteligencia. *Revista Investigación de Discapacidad*, 6(3), 122-127.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/invdis/ir-2017/ir173d.pdf>
- Herrera, G., & Zúñiga, Z. (2017). *Ambientes de aprendizaje en el desarrollo del pensamiento creativo en niños y niñas de 4 a 5 años de edad*. [Tesis de grado, Universidad de Guayaquil].
<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/22938>
- Menchen, F. (2020). *Como capacitar excelentes docentes innovadores: El sistema creativo del ser humano*. Editorial Díaz de Santos.
- Pérez, R. (2001). *Portal de la Creatividad*. Diccionario de la Creatividad.
<https://portaldelacreatividad.webnode.es/>

- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2016). Características de la planificación de la escritura en estudiantes con Síndrome de Down. *Revista actualidades investigativas*, 16(1), 1-29. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.2266>.
- Saldarriaga, P., Bravo, G., & Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Dominio de las Ciencias*, 2(3), 127-137. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v2i3>
- Vigotsky, L. (2015). *La imaginación y el arte en la infancia*. Editorial Coyoacan.

Cómo citar este artículo: Aragón-Payares. C., Marín-Betancourt, K. y Guzmán-Brand, V. (2022). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la construcción de la interculturalidad en el aula. *RETOS XXI*, 6.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la construcción de la interculturalidad en el aula

Information and Communication Technologies for the construction of interculturality in the classroom

Aragón-Payares, Carmen¹, Marín-Betancourt, Katherine², Guzmán-Brand, Víctor³

Resumen

La presente investigación tiene el objetivo de utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas para la reflexión y formación docente en torno a la construcción de la interculturalidad en el aula de clase del Colegio Minuto de Dios de Soacha-Cundinamarca. De tal manera, se escoge el método cualitativo de investigación-acción participante de alcance descriptivo, utilizando la técnica de recolección de información de la encuesta como medio para conocer el problema. Es así como los

resultados de la investigación básica apuntan que la educación intercultural en los docentes participantes no es totalmente comprendida. De igual forma, no cuentan con un proceso de formación por parte de la institución educativa sobre las TIC. En consecuencia, al no conocer estos recursos se desorientan en la implementación de la interculturalidad en el desarrollo pedagógico. Por lo tanto, se planteó realizar una investigación aplicada para su capacitación sobre la educación intercultural; además, la creación de una herramienta digital que sirva de puente en su proceso pedagógico

¹ Licenciada en pedagogía infantil, Magister en educación, Corporación Universitaria Iberoamericana, correo caragonp@ibero.edu.co, ORCID: 0000-0002-3159-3529

² Licenciada en pedagogía infantil, Magister en educación, Corporación Universitaria Iberoamericana, correo Kmarin1@ibero.edu.co.

³ Psicólogo, Especialista en desarrollo integral de la infancia y adolescencia, Corporación Universitaria Iberoamericana, correo victor.alfonso.guzman.brand@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6051-3153

permitiendo la atención a la población estudiantil en relación con los parámetros de la interculturalidad.

Palabras clave: Aula, Formación, Docente, herramientas, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Abstract

The objective of this research is to use Information and Communication Technologies (ICT) as tools for reflection and teacher training around the construction of interculturality in the classroom of the Minuto de Dios School in Soacha-Cundinamarca. In such a way that the qualitative method of participant action research of descriptive scope is chosen, using the information gathering technique of the survey as a means to know the problem. Thus, the results of the basic research point out that intercultural education is not fully understood by the participating teachers, and that they do not have a training process by the educational institution on ICT. Consequently, by not knowing these resources, they are disoriented in the

implementation of interculturality in pedagogical development. Therefore, it was proposed to carry out applied research for their training on intercultural education, in addition, the creation of a digital tool that serves as a bridge in their pedagogical process allowing the attention to the student population in relation to the parameters of interculturality.

Keywords: Classroom, Training, Teacher, tools, Information and Communication Technologies.

INTRODUCCIÓN

El nuevo siglo ha traído consigo muchos interrogantes en las personas sobre los componentes y modelos que se han articulado en la educación. Es así como el educador cobra un papel importante siendo una señal de desarrollo educativo. De ahí parte la premisa que la preparación del docente es un pilar fundamental para evaluar la calidad en este ámbito.

Por esta razón, surge un compromiso en el docente de reforzar sus conocimientos y perfeccionar sus habilidades profesionales y humanas. Al punto que no es solo un trabajo de repetir teorías, sino crear espacios de reflexión y crítica en los contextos en los que viven sus estudiantes, teniendo la meta de proponer soluciones creativas que cambien y transformen las situaciones problema.

Además, en esa interacción de conocimiento, el docente debe ser capaz de transferir los principios éticos como son el respeto, la comprensión, la justicia, la paz y la convivencia sana e igualitaria, a modo de cimientos para erguir ciudadanos íntegros.

Pero hoy, la sociedad expone una crisis de valores, en donde los medios de comunicación a diario muestran comportamientos carentes de ética y respeto y los hogares tienen altos niveles de violencia. Como resultado, las escuelas reflejan los comportamientos resultantes de este cúmulo de situaciones.

A su vez, se hace evidente que la gran afluencia de alumnos inmigrantes y de grupos minoritarios, que tiene el país en el plantel educativo, ocasiona, en muchos casos, tensiones sociales que llevan a conflictos y discriminación, produciendo rechazo de la cultura escolar. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) “estima que 246 millones de niños y adolescentes podrían ser víctimas de la violencia al interior y alrededor de sus escuelas” (p. 1).

Lo expuesto en el párrafo anterior es el escenario para proponer las bases para acoger la educación intercultural como medio de las prácticas pedagógicas de los

docentes en las aulas, siendo este modelo una forma para dotar a los estudiantes de cualidades o herramientas para dar significado y una plena realización de la vida; promoviendo, así, un ambiente vinculado a los lazos de la interculturalidad caracterizada por el equidad y valoración de la diversidad cultural, forjado relaciones cimentadas en la convivencia, diálogo, el aprendizaje, la cooperación y el respeto.

METODOLOGÍA

El diseño de investigación acogido para este proyecto es el de investigación-acción participante. Esta metodología permite a los docentes mejorar sus actividades profesionales, además que les ofrece la posibilidad de analizar sus prácticas respecto a la información recolectada y la valoración de otras personas. Esta forma de concebir el conocimiento lleva a plantear que el docente debe ser un investigador proactivo, propositivo y crítico.

La investigación tiene un estudio de alcance descriptivo en cuanto a que se

quiere describir, detallar o referir mediante términos las características de los fenómenos, hechos, cosas o personas, de tal forma que quien los comprenda los pueda construir en su mente. Está enfocado en determinar las prácticas docentes como herramienta en la construcción de la interculturalidad en las aulas de clase del Colegio Minuto de Dios de Soacha-Cundinamarca.

Esta institución educativa cuenta con 100 docentes de primaria en la jornada de la tarde. Se seleccionó a participantes bajo el método *por conveniencia*, en donde este se aplica cuando “el criterio de que muestra es la más conveniente para el caso” (Niño, 2011, p. 56). Por consiguiente, se aplicará la recogida de datos a 50 docentes de primaria de la jornada de la tarde del Colegio Minuto de Dios de Soacha-Cundinamarca.

Los datos recolectados fueron analizados en relación con la estadística descriptiva la cual tiene definidos procedimientos para el estudio, síntesis y manejo de información, en base a esto se utilizó

el programa estadístico informático SPSS por su dinámica y rendimiento.

Luego de realizar la investigación básica planteada se realiza una intervención la cual tiene como objetivo establecer una estrategia de reflexión y formación docente para fortalecer la práctica hacia la interculturalidad desde TIC. Por lo tanto, la herramienta propuesta es la creación de una página web que contenga los conceptos, características, elementos y medios para que los docentes lleguen a integrar la educación intercultural en sus prácticas educativas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

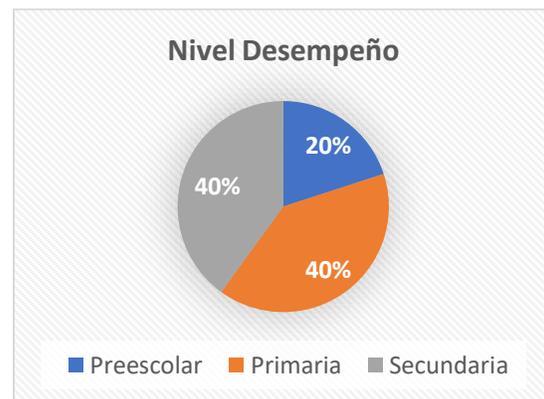
Caracterización de la población

Luego de la recolección de la información por medio de la encuesta a los docentes de la jornada de la tarde del Colegio Minuto de Dios de Soacha-Cundinamarca, se realiza el análisis de los datos demográficos encontrando que el rango de edades de los encuestados está entre los 27 y 43 años. Por otro lado, el 90 % de los

participantes son mujeres y tan solo un 10 % hombres. La estratificación en la que encuentra la muestra es de un 80% en estrato 3 y un 20% en estrato 2. También, se puede observar que el 40% de los docentes se desempeña en la primaria, el otro 40% en otra, como (preescolar), y tenemos el 20% en la secundaria. Entre las áreas de formación docente podemos encontrar licenciados en pedagogía infantil, humanidades, lengua castellana, matemáticas e integral.

Figura 1

Nivel de desempeño de los participantes



Codificación y análisis de las encuestas

Este procedimiento de codificación y análisis de las encuestas está

planteado bajo la asignación de códigos a cada una de las opciones de respuesta, donde se le atribuye un valor numérico por consiguiente 1. Nunca, 2. Pocas Veces, 3. Muchas Veces, 4. Siempre. Esto debido a que se estructuraron en escalonamiento tipo Likert. Hernández et al. (2014) afirman que:

“...es un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala” (p. 238).

Análisis de la Primera Pregunta

En relación con la Figura 2 sobre la primera pregunta: ¿qué tanto ha utilizado las Tecnologías de la información y la comunicación en su práctica de enseñanza en el aula?, se puede observar que un 70% escogió la categoría siempre y un 30% muchas veces, demostrando que las TIC hacen parte diaria en la práctica de

enseñanza en el aula, más aún con la propuesta reformativa en la educación, que trajo consigo la adaptación a las medidas de confinamiento de la pandemia del COVID-19.

Figura 2

Resultado primera pregunta



Por otro lado, es importante que se posea la capacidad para utilizar las TIC, en cuanto a que se encontrará con una fuente abundante de información. Esta característica es un hecho que “permite el acceso con facilidad a casi cualquier dato que busquemos, un alto grado de interdisciplinariedad en nuestro trabajo, así como la posibilidad de desarrollar en el alumnado actitudes investigadoras” (González, 2009, p. 78).

Análisis de la Segunda Pregunta

De igual forma, podemos observar, como la gráfica 3 de la pregunta ¿ha mejorado la estimulación del aprendizaje de los estudiantes a partir de las Tecnologías de la información y la comunicación?, como el 70% siempre y un 30% muchas veces. Por lo tanto, se podría decir que el 100% de los participantes de la encuesta opinan que cuando se utilizan las TIC en el aula esto estimula el aprendizaje de los estudiantes siendo una práctica positiva en el proceso de enseñanza.

Figura 3

Resultado segunda pregunta



Al respecto, Schunk (2012) menciona que “los sistemas multimedia e hipermedia mejoran el aprendizaje y las investigaciones están demostrando que esta

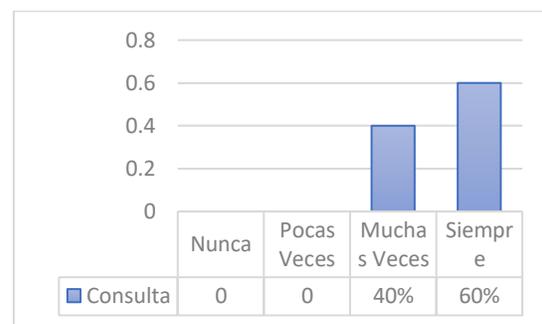
tecnología puede ayudar a desarrollar el aprendizaje autorregulado” (p. 327).

Análisis de la Tercera Pregunta

Es claro que la pregunta número tres, sobre la consulta alguna página web que le permita apoyar o consultar información, recursos y herramientas para su proceso de enseñanza (Figura 4), se responde afirmativamente. Se encuentra como el 60% responde que siempre las consulta y el 40% indica que muchas veces.

Figura 4

Resultado tercera pregunta



Los datos anteriores enfatizan la importancia que cobran las TIC como apoyo o consulta de información, recursos y herramientas para el proceso de enseñanza de los docentes, situación apoyada por

Dávila (2015), quien plantea que “el sitio web es una herramienta por medio de la cual se apoyan los procesos de enseñanza–aprendizaje; permite brindar información relevante y plantear actividades que se desarrollan combinando la enseñanza presencial con la tecnología no presencial” (p. 119).

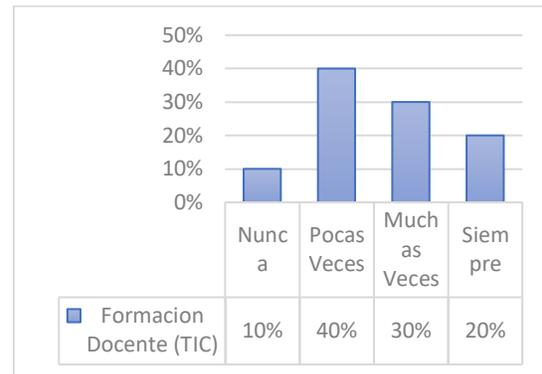
Análisis de la Cuarta Pregunta

Sobre la cuarta pregunta ¿ha recibido usted formación docente en la institución educativa respecto a la utilización de Tecnologías de la información y la comunicación en el aula de clase?, podemos hallar una discordancia en los datos, en cuanto a que a mayor utilización de las TIC en el proceso educativo se debiera brindar mayor capacitación a la planta de docentes. No obstante, si observamos el gráfico 5, evidencia como los porcentajes no lo demuestran, ya que un 10% manifiesta que nunca y un 40% que pocas veces han recibido capacitación sobre el tema; en constante con el 30% que indica que muchas veces, y

el 20% indica que siempre han recibido preparación.

Figura 5

Resultado cuarta pregunta



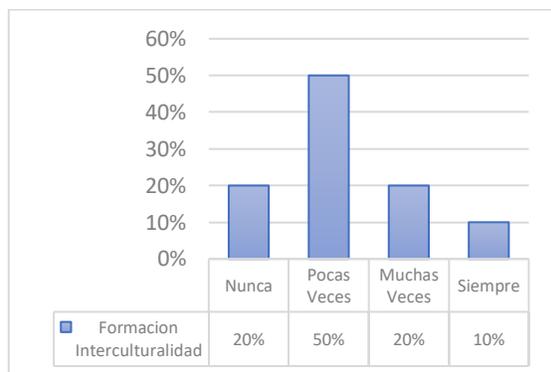
El proceso de desarrollo de las escuelas mediante la implementación de las TIC para dejar a un lado las prácticas tradicionales y alcanzar una mejor perspectiva de acción educativa, donde se adapte a las exigencias de la sociedad actual, es un proceso complejo que requiere según Momimo y Sigales (2016) de “estrategias bien definidas, planificación, apoyo, formación de los diferentes actores implicados y capacidad de colaboración. En última instancia, avanzar en este trayecto no depende tanto de la tecnología, sino de la capacidad que puedan tener las instituciones educativas de adoptarla” (p. 17).

Análisis de la Quinta Pregunta

El gráfico 6 refiere a la pregunta ¿ha recibido usted formación docente en la institución educativa para atender a la población estudiantil sobre interculturalidad? Es interesante subrayar que este es un punto de fragilidad, al encontrar que el 20% declaró nunca y el 50% pocas veces haber contado con formación docente para atender a la población estudiantil sobre interculturalidad desde la institución educativa donde laboran. De otra parte, podemos observar respuestas contrarias: un 20% constata que muchas veces y 10% que siempre han tenido esta clase de formación.

Figura 6

Resultado quinta pregunta



La formación del profesorado es para Peiró (2012) “la pieza clave en la Educación Intercultural. El profesor debe estar capacitado para desenvolverse adecuadamente cuando está frente a alumnos de culturas distintas” (p. 137).

Análisis de la Sexta Pregunta

Esta pregunta se estructura de forma que las respuestas contienen categorías o variables dicotómicas, las cuales son dos: Sí-No. Por lo tanto, “medimos la presencia o ausencia en las unidades de análisis de determinada característica cualitativa” (Blanco, 2011, p. 109). La pregunta concreta es: ¿el currículo, manual de convivencia etc., documentos de la institución educativa cuenta con lineamientos sobre la educación intercultural? La gráfica 7 refleja igualdad entre los que opinan que sí (50%), que documentos de la institución educativa cuentan con lineamientos sobre la educación intercultural, y los que opinan lo contrario: no (50%), esto es, que de algún modo observan y manifiestan que esta clase de documentos no

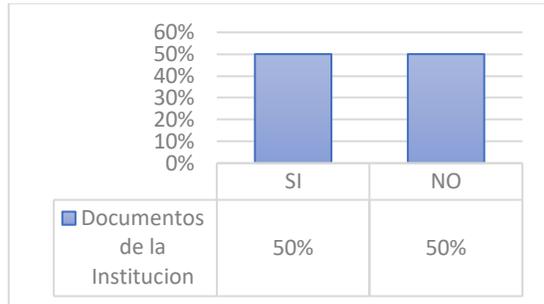
tiene claros los lineamientos sobre la educación intercultural.

A este respecto, Baronnet (2018) afirma que:

La formación intercultural posibilita nuevas formas de relacionarse con el mundo y no admite simulación para lograr puntos o constancias, porque no solo se trata de contextualizar los saberes (realidad), sino advertir que la legitimidad de estos también depende de nuestra actuación y relación con el contexto y sus actores (p. 148).

Figura 7

Resultado Sexta pregunta



Análisis de la Séptima Pregunta

Esta pregunta es de selección múltiple con única respuesta, la cual busca que los participantes exploren el postulado de interculturalidad. Pero, es evidente que un 90% de los encuestados no tiene claro el concepto de interculturalidad, tan solo el 10% restante acierta en la respuesta.

Análisis de la Octava Pregunta

En el gráfico 9, sobre la pregunta ¿entiende usted los aspectos inherentes a la educación intercultural?, podemos encontrar variedad de respuestas. De una parte, un grupo del 10% opinó que nunca y un 40% que pocas veces, por lo cual tienen una baja comprensión de los aspectos de la educación intercultural. De otra parte, otro grupo similar al anterior declaró lo contrario. El 20% contestó que muchas veces y el 30% que siempre, por tanto, tienen claro estas características.

Figura 8

Resultado séptima pregunta

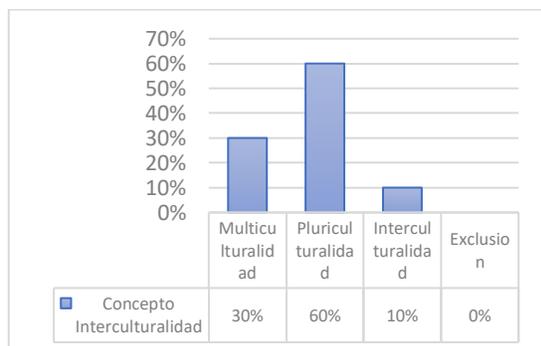
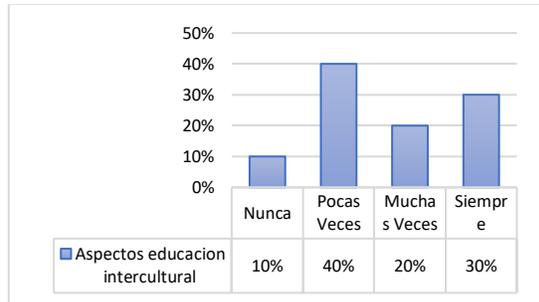


Figura 9

Resultado octava pregunta



En consecuencia, se debe comprender que cada elemento de la educación intercultural es relevante. Además, según Escarbajal (2010) “la pedagogía intercultural pasa por influir en la formación de los profesores, transformar el currículo y dotar a los alumnos de competencias que les ayuden a vivir y resolver problemas en un mundo conectado” (p. 83).

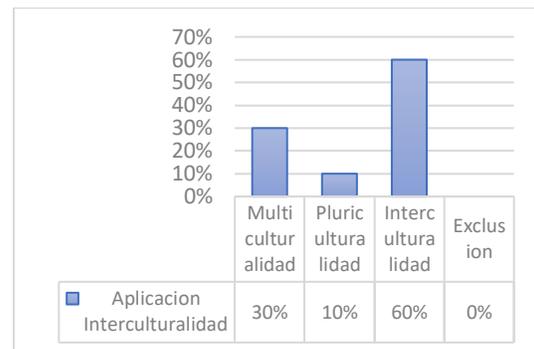
Análisis de la Novena Pregunta

Como resultado de la pregunta anterior, se solicita a los participantes que mediante un caso apliquen los conocimientos sobre el concepto de interculturalidad en el aula, para lo cual se les presenta una situación de selección múltiple con única respuesta. Arrojando que el 60%

reconoce el concepto de interculturalidad, seguida la multiculturalidad 30% y, en último lugar, la pluriculturalidad con un 10% (Figura 10). Esto quiere decir que, aunque la mayoría de los participantes tienen claros los aspectos en la práctica de la interculturalidad, gran porcentaje presencia la situación y no conoce cómo responder adecuadamente.

Figura 10

Resultado novena pregunta



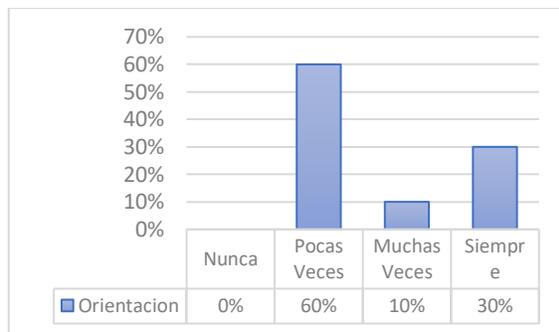
Por lo tanto, según Momimo y Sigales (2016) “el conocimiento académico no se puede limitar al hecho y al dato, al procedimiento y a la proposición, sino que debe incluir la reflexión sobre la experiencia de aprender para garantizar la posibilidad de extensión, transferencia y aplicación” (p.108).

Análisis de la Décima Pregunta

La Figura 11 representa las respuestas a la pregunta ¿los recursos tecnológicos le han orientado para la implementación de la interculturalidad en su proceso pedagógico? Los encuestados responden en un 60% que pocas veces, un 20% que muchas veces, y un 30% que siempre. Esto indica que no conocen o cuentan con recursos tecnológicos especialmente estructurados para implementar la interculturalidad en el proceso pedagógico.

Figura 11

Resultado décima pregunta



En este sentido, el docente debe tener un pensamiento creativo y propositivo por lo tanto transformar los espacios “requiere combinar el

ejercicio imaginativo con la voluntad de actuar para encontrar alternativas y dar respuestas satisfactorias a necesidades sociales y personales que cambian de manera rápida y significativa” (Momimo y Sigales, 2016, p. 99).

Resultados globales y discusión

Al aplicar el instrumento de recolección de información este arroja que las TIC son herramientas indispensables para dinamizar las estrategias pedagógicas. Así el 100% de los participantes manifiestan utilizarlas en las prácticas de enseñanza y estimulan de gran forma el aprendizaje. Al respecto, Prieto et al. (2011) proponen que estos recursos pueden llegar a mejorar la motivación y la habilidad de resolución de tareas en los estudiantes.

Por otra parte, los resultados muestran que conciben las TIC como herramientas para mejorar las actividades de enseñanza en el aula el 50%. Pero manifiestan nunca o pocas veces haber recibido una capacitación. Sobre el tema Hernández (2017) explica que este

proceso de enseñanza-aprendizaje con la aplicación de las TIC necesita que el docente adquiera competencias que aprovechen todo su potencial. Además, considera que es una de las primicias para enfrentar nuevos retos educativos.

Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) declara que uno de los objetivos para mejorar la educación es “garantizar que los educadores cuenten con los conocimientos y las capacidades para mejorar sus prácticas y tener un impacto positivo en el aprendizaje” (p. 4). Por lo tanto, es indispensable que se capacite a los docentes en el manejo, aplicación y exposición de las TIC.

En el tema de formación docente para atender a la población estudiantil sobre interculturalidad, el 70% de los encuestados responde que nunca o pocas veces ha contado con esta oportunidad. Referente a esto, Ortiz (2015) plantea que la educación intercultural es una forma de construcción de relaciones significativas que aportan

conocimiento. En consecuencia, la interculturalidad es un instrumento eficiente para articular las opiniones, ideas, individuos y comunidades, considerando sus particularidades y necesidades.

Por esta razón, la interculturalidad es un proceso que permitirá la formación en pro de la unidad, comprendiendo la diversidad, buscando la riqueza en cada persona, propiciando la expresión singular de cada individuo, grupo o cultura.

De la misma manera, la encuesta da a conocer como el 50% de las personas tiene claro los documentos de la institución educativa donde están presentes los lineamientos sobre la educación intercultural. Por tal razón, la educación intercultural debe agrupar a todos los elementos de la institución educativa, por cuanto son primordiales para una adecuada acogida y desarrollo. De ahí que los documentos institucionales son esenciales para este propósito. Según Peiró (2012) “los lineamientos van a permitir incluir actuaciones pedagógicas concretas para favorecer la integración del alumnado

pertenciente a minorías étnicas, así como las medidas que contribuyan a evitar actitudes de rechazo, intolerancia y discriminación”(p. 137).

Asimismo, se evidencia que el 90% de los encuestados no tiene claro el concepto de interculturalidad, siendo un aspecto que llama la atención, por cuanto la educación intercultural es un avance de importancia social. Es la puerta para mejorar la participación de cada uno de los elementos de la comunidad educativa. El docente es la piedra angular del proceso y “debe convertirse en creador y recreador de materiales curriculares interculturales, formándose en estrategias educativas interculturales inclusivas y creativas, así como en destrezas socioemocionales de afrontamiento de los conflictos interculturales” (Leiva, 2011, p. 4).

Por otro lado, el 60% manifiesta que no conoce o cuenta con recursos tecnológicos especialmente estructurados para implementar la interculturalidad en el proceso pedagógico: De tal modo que, para promover la utilización de las TIC para

el avance de la interculturalidad, además de mejorar la formación docente, parte de la necesidad de desarrollar las competencias básicas en el aula y de manera profesional en cuestión de acción tutorial y de progreso de la competencia digital.

Propuesta Pedagógica

Esta estrategia de reflexión y formación docente pretende fortalecer la práctica hacia la interculturalidad desde Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el Colegio Minuto de Dios de Soacha-Cundinamarca. Por lo tanto, en un primer momento, se realiza una investigación básica para analizar la práctica docente desde la interculturalidad en las aulas de clase, encontrando que aunque los docentes utilizan las herramientas tecnológicas para motivar, mejorar y dinamizar las actividades, adquieren las competencias de forma empírica. Ciertamente, no cuentan con la formación de instrumentos específicos sobre la educación intercultural que puedan utilizar como apoyo en las actividades académicas. En

consecuencia, las instituciones educativas dejan a un lado la responsabilidad de capacitación y desarrollo de las habilidades de sus empleados.

Conviene recordar que la educación ejerce una gran influencia en el desarrollo pleno de la personalidad humana, por lo tanto, es el mejor instrumento que posee el individuo para su constitución y progreso. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018) “la educación debe aspirar a hacer algo más que preparar a los jóvenes para el mundo del trabajo; necesita equipar a los estudiantes con las habilidades que necesitan para convertirse en ciudadanos activos, responsables y comprometidos” (p. 3). Además, la enseñanza lleva el objetivo fundamental de consolidación de toda persona, además de su cultura, dignidad y su valor, teniendo la tarea de motivación, mejorar cualidades, promover las competencias intelectuales, físicas y emocionales y desarrollar el potencial que contiene cada sujeto (Sáenz, 2006).

La propuesta pedagógica se basa en capacitar a los docentes sobre la práctica de la educación intercultural en las aulas de clase. Así, esta nueva epistemología educativa atiende a las situaciones conflictivas y mejora las relaciones entre contextos. Asimismo, proporcionar una página web para la reflexión y la formación que cree la ruta para el diálogo y el desarrollo de habilidades de participación y crecimiento.

Por lo tanto, la educación intercultural es un proceso para el progreso social, teniendo la finalidad que los niños, niñas y adolescentes crezcan en un ambiente comunitario, de cooperación y aportando a la construcción de la sociedad. Es así como esta tarea implica la participación y aporte de cada uno de sus integrantes, “el planteamiento y la apuesta práctica de una educación para el futuro ha de asumir el desafío de educar para la interculturalidad” (Sáenz, 2006, p. 868).

CONCLUSIONES

La educación intercultural plantea un modelo educativo que favorece el

florecimiento cultural en la sociedad. Origina el aprecio y el valor del respeto a las diferencias de los demás, por medio de la interacción y la comunicación, con una cooperación directa y analítica para la construcción de una sociedad anclada en la democracia y con pilares de igualdad, justicia y solidaridad.

Por lo tanto, esta corriente compromete la relación, acción recíproca, cooperación, integración y solidaridad entre culturas, además del reconocimiento y aceptación de valores, creencias, diferencias, habilidades y formas de vida del otro.

De acuerdo con lo anterior, es indispensable impulsar los criterios pedagógicos que enlacen los extremos culturales, posibilitando que los estudiantes puedan desarrollar las capacidades para conocer su esencia cultural, como también la de los demás. Conjuntamente, direccionar el pensamiento crítico a aquellas prácticas sociales que promulgan la exclusión y discriminación.

La interculturalidad, al ser un paradigma naciente en conexión en las esferas sociales, plasma la

necesidad de que los docentes desarrollen en su cotidianidad aspectos específicos de la educación intercultural y, la ensamblen con las TIC para mejorar las prácticas pedagógicas.

Al punto que para que exista un acoplamiento del tema en los estudiantes y en la comunidad es necesario que la interculturalidad nazca de las experiencias de los alumnos y parta de la realidad que afrontan en su vida. De modo que puedan adquirir capacidades y habilidades de comunicación e interacción en conjunto, de forma positiva y creativa, tomando en cuenta los contextos culturales y admiración por las diversas identidades.

Del mismo modo, los resultados del estudio muestran que los docentes utilizan las herramientas tecnológicas para motivar, mejorar y dinamizar las actividades en las clases. Pero adquieren las competencias de forma empírica, no cuentan con la formación e instrumentos específicos sobre la educación intercultural, que puedan utilizar como apoyo en las actividades

académicas. En consecuencia, las instituciones educativas dejan a un lado la responsabilidad de capacitación y desarrollo de las habilidades de sus empleados.

Por otro lado, se observa cómo la interculturalidad pierde su esencia cuando se investiga su aplicación por parte del profesorado. Y cómo es fugaz su presencia en los documentos institucionales que son los lineamientos para aplicar las actuaciones pedagógicas concretas. Adicionalmente, se debe trabajar por convocar a la participación de cada uno de los elementos educativos, siendo esto una oportunidad para que la interculturalidad cobre su valor verdadero y se posicione de forma permanente en las diferentes esferas y se utilice las herramientas que proporciona la tecnología.

Al realizar las actividades propuestas en el proceso de intervención para establecer una estrategia de reflexión y formación docente para fortalecer la práctica hacia la interculturalidad desde Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y al evaluar su

impacto en el público mediante una encuesta de percepción se puede decir que esta es una manera acertada para poder vincular conceptos, prácticas, mejorar las capacidades, crear una actitud crítica y reflexiva en los establecimientos de educación.

Las TIC aplicadas a la educación son recursos valiosos para mejorar las prácticas educativas y captar la atención de los estudiantes. Sin embargo, se debe ser propositivo y convertirse en productores de recursos. Por esta razón, al construir un proyecto web el docente no solo encontrarán un lugar para alojar la información, sino un espacio de vinculación, reflexión, socialización e interacción con el alumnado y visitantes.

En este sentido, el docente cumple un papel activo y propositivo, de igual forma al acoger la interculturalidad en su quehacer debe cambiar su mentalidad, forma de enseñar y aprender en relación con los valores y planteamientos educativos. En este paradigma, el cuerpo docente logra alcanzar un gran protagonismo y

este trabajo está en igualdad de condiciones que los diferentes especialistas presentes en el proceso educativo.

Es así como la página web es una herramienta tecnológica para mejorar la educación, que tiene unas funciones propias como son las de motivación de los estudiantes hacia los contenidos de la temática y los elementos anclados a la plataforma. De manera que la determinación de llevar los contenidos curriculares fuera del aula de clase muestra tiene sentido también fuera de ella. Otra función es que el docente encuentre una manera de ordenar la información y canalizar los estímulos que recibe de los medios, además de convertir al estudiante en productor de contenido. Esta herramienta también integra a todos los alumnos en una relación de construcción cultural y social.

En consecuencia, los docentes que participaron en este proceso descubrieron cómo a través de las TIC se puede alcanzar la vinculación de la educación intercultural, sin inventar nada porque se trata de realizar el trabajo educativo desde una

perspectiva que siempre estuvo presente pero olvidada: educar al estudiante en valores como el respeto, empatía, el trabajo en equipo, la cooperación, la igualdad, el dialogo, la crítica, la inclusión y el acoger las culturas como pertenecientes a su propia identidad.

Para concluir como posibles investigaciones futuras en el tema se puede ahondar sobre la implicación que tiene la educación intercultural en los estudiantes, siendo estos los que recogen las influencias del contexto educativo.

REFERENCIAS

- Baronnet, B, Mercon, J. & Alatorre, G. (2018). *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: aportaciones reflexivas a la acción*. Elaleph.
- Blanco, C. (2011). *Encuestas y estadísticas: métodos de investigación cuantitativa en ciencias sociales y comunicación*. Brujas.
- Dávila, D. Galvis, A. & Vivas, R. (2015). Sitio Web como estrategia de enseñanza en la

- educación para la Sostenibilidad. *Revista Praxis y Saber*, 6(11), 115-138. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v6n11/v6n11a06.pdf>
- Escarbajal, A. (2010). *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. Narcea.
- González, J. (2009). *TIC y Educación*. Editorial Publicaciones de Aula de Letras. Editorial Publicaciones de la U.
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación. *Revista Retos y Perspectivas. Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325 - 347 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (Sexta Edición)*. McGraw-Hill.
- Leiva, J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 16-24. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1555>
- Momimo, J. & Sigales, C. (2016). *El impacto de las TIC en la educación Más allá de las promesas*. UOC.
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013-2014*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Acoso y violencia escolar*. <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018).

- El trabajo de la OCDE sobre Educación y Competencias*. Editorial OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. OCDE.
<https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Ortiz, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Revista Sophia*, 18(15),91-110.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846095006>
- Peiró, S. & Merma, G. (2012). La interculturalidad en la educación. situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 2(13),127-139.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322127623008>
- Prieto, V., Quiñones, L., Ramírez, G., Fuentes, Z., Labrada, T., Pérez, O., & Montero, M. (2011). Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación y nuevos paradigmas del enfoque educativo. *Revista de Educación Médica Superior*, 25(1), 95-102.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000100009&lng=es&tlng=es.
- Sáenz, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339 (6), 859-881.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/69100>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Editorial Pearson.

Cómo citar este artículo: Martínez, M., Ruiz, O. y Llopiz, K. (2022). Sistematización del proceso de formación inicial de la función orientadora para la convivencia escolar y la atención a la diversidad en la Licenciatura en Educación. *Pedagogía-Psicología. RETOS XXI*, 6.

Sistematización del proceso de formación inicial de la función orientadora para la convivencia escolar y la atención a la diversidad en la Licenciatura en Educación. Pedagogía-Psicología

Systematization of the initial training process of the guiding function for school coexistence and attention to diversity in the Bachelor of Education. Pedagogy-Psychology

Martínez Ferrer, Maydel¹, Ruiz Pérez, Odalis², Llopiz Guerra, Karel³

Resumen

Se presenta la sistematización como un proceso que toma en consideración la experiencia de la autora y del colectivo pedagógico con el que labora. Se sistematiza, el proceso de formación inicial de la función orientadora para la convivencia escolar y la atención a la diversidad en la Licenciatura en Educación. Pedagogía-Psicología, en la Universidad Central Marta Abreu de las Villas, a partir de los resultados obtenidos en el estudio exploratorio. Se toma en consideración la sistematización de la función profesional orientadora a

través del sistema de conocimientos contextualizado. El objetivo de esta investigación se expresa en caracterizar el proceso de formación inicial de la función orientadora para la convivencia escolar y la atención a la diversidad en la Licenciatura en Educación. Pedagogía-Psicología.

Palabras clave: sistematización, función, orientadora, convivencia, formación.

Abstract

Systematization is presented as a process that takes into consideration

¹MSc. profesor de la UCLV Marta Abreu, mmferrer@uclv.cu.

² Doctora en Ciencias Pedagógicas, profesora de la UCLV Marta Abreu (Cuba) oruiz@uclv.cu.

³ Doctor en Ciencias Pedagógicas, profesor de la UCLV Marta Abreu (Cuba) kllopiz@uclv.cu

the experience of the author and the pedagogical group with which she works. The process of initial formation of the guiding function for school coexistence in the Bachelor of Education is systematized. Pedagogy-Psychology, at the Central University Marta Abreu de las Villas, based on the results obtained in the exploratory study. The systematization of the professional guidance function through the contextualized

knowledge system is taken into consideration. The objective is defined: Characterize the process of initial formation of the guiding function for school coexistence in the Bachelor of Education. Pedagogy-Psychology.

Keywords: systematization, function, guidance, coexistence, training.

INTRODUCCIÓN

El resultado del desarrollo del sistema de educación superior, demanda cambios cualitativos en el diseño de los planes de estudio, que impliquen el perfeccionamiento del modelo de formación de perfil amplio enfocándolo al logro de una mayor pertinencia de las carreras y universidades a las necesidades y demandas socioeconómicas actuales del país, sobre la base de fortalecer la educación durante toda la vida y la formación integral de los estudiantes, mediante un proceso docente educativo que priorice el aprendizaje y la formación de habilidades para la gestión del conocimiento.

En la etapa anterior sistematizada, se analizaron los Planes de estudio precedentes que se sustentan en principios que reconocen la necesidad de formar un profesional con un modelo de perfil amplio, con estrecho vínculo del estudio-trabajo, lo que garantiza el carácter instructivo-educativo en el proceso de formación a través del currículo base, currículo propio y el currículo optativo/electivo.

La experiencia con la aplicación de los planes de estudio precedentes, con un modelo de

formación de perfil amplio en el pregrado, reveló un incremento en la calidad del proceso docente educativo, avalado por los resultados de las acreditaciones de carreras e instituciones, de los informes docentes y de los balances de cumplimiento de los objetivos del área de formación. Se detectaron una serie de aspectos en el diseño y ejecución del plan de estudio D que no están en correspondencia con la realidad actual del país y del entorno mundial.

Se evidenció en el seguimiento al desempeño de los graduados que el plan de estudio D no precisaba el eslabón de base de la profesión y los problemas más generales que en él se presentan y no hacía énfasis suficiente en el desarrollo de habilidades de comunicación en los estudiantes, así como en el dominio del idioma extranjero. La duración de las carreras retrasaba el ciclo de formación, disminuyendo además la posibilidad de ofrecer una respuesta más rápida a la demanda laboral, en el proceso de enseñanza aprendizaje prevalecía la didáctica tradicional, con métodos, medios y formas organizativas que no favorecían el papel activo de los estudiantes en su proceso de formación y el vínculo de

las carreras con los organismos empleadores no alcanzaba los niveles deseados, lo que limitaba el impacto de la universidad en el territorio y la atención a los estudiantes en la práctica laboral.

Los planes de estudio de la carrera de Licenciatura en Educación Pedagogía-Psicología se continuaron estructurando y perfeccionando, a partir de diferentes investigaciones realizadas en la Educación Superior acerca de las tendencias actuales en el mundo y su comparación con la realidad cubana; las investigaciones periódicas acerca de la calidad de los graduados, realizadas bajo la dirección conjunta del Ministerio de Educación Superior (MES) y del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana.

Lo anterior expuesto justificó el inicio de un proceso de diseño de una nueva generación de planes de estudio (Plan de estudio E). Las premisas fundamentales para el diseño de los planes de estudio E se centraron en el proceso de formación continua de los profesionales cubanos, el continuo incremento de la calidad en el proceso de formación, el

concepto de formación integral y la necesidad de lograr una aplicación consecuente del proceso de formación continua de los profesionales vinculado eficazmente con la sociedad.

Las unidades de estudio de esta etapa fueron seleccionadas con carácter intencional, el criterio de selección está dirigido a valorar el proceso de formación inicial de la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad en la Licenciatura en Educación Pedagogía-Psicología del 2016-2021.

El objetivo de este trabajo se expresa en caracterizar el proceso de formación inicial de la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad en la Licenciatura en Educación Pedagogía-Psicología. Se utiliza como eje de sistematización: la formación inicial de la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad en la Licenciatura en Educación Pedagogía-Psicología

METODOLOGÍA

En la investigación realizada para el estudio de la sistematización en el

SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DE LA FUNCIÓN
ORIENTADORA PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN. PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA

objeto que se trata se utilizaron métodos e instrumentos que permitieron una valoración empírica acerca del tema. El análisis de documentos permitió el estudio de documentos normativos declarados como el Modelo del Profesional, planes de estudios y programas de la disciplina Orientación Educativa; de la carrera Licenciatura en Educación Pedagogía-Psicología, para conocer el lugar que ocupa la función orientadora y el tratamiento de la misma para de la convivencia escolar y atención a la diversidad, así como los expedientes de los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología, con el propósito de determinar enfoques y contextualizar el tema objeto de estudio. Se emplearon:

- Observación participante al desempeño del estudiante en los diferentes contextos de actuación que permitió constatar con objetividad lo que acontece en la dinámica educacional con la función orientadora del Licenciado en Educación Pedagogía-Psicología para la convivencia escolar y atención a la diversidad, así como comprobar los cambios que se van produciendo. Se utiliza,

también, en aplicación de la estrategia, con el fin de comprobar las transformaciones que van ocurriendo.

- Entrevista a profesores: se aplica para valorar el estado de la convivencia escolar desde la función orientadora del Licenciado en Educación Pedagogía -Psicología determinando el reconocimiento de los contenidos y habilidades esenciales, generalizables, trascendentes e imprescindibles en la formación de este especialista en Pedagogía-Psicología.
- Entrevista a estudiantes: para valorar el tratamiento a la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad del Licenciado en Educación Pedagogía-Psicología, en su formación inicial y determinar el reconocimiento de los contenidos y habilidades esenciales, generalizables, trascendentes e imprescindibles en la formación de este especialista en Pedagogía -Psicología.

- Entrevista a empleadores (directores de las entidades escolares, docentes y psicopedagogos en función en diferentes niveles educativos): para determinar el grado de satisfacción de los empleadores del estado acerca del estado de la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad del Licenciado en Educación Pedagogía-Psicología.
- Registros de anotaciones de campo y grupo discusión: se utilizan para el registro de las experiencias desarrolladas durante el tratamiento en la formación inicial de la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad del Licenciado en Educación Pedagogía-Psicología.

RESULTADOS

La disciplina Orientación Educativa propicia el logro de la articulación de una manera armónica y coherente su saber, su saber hacer y su saber ser, en aras de prevenir y resolver los problemas presentes en su esfera de actuación, con eficiencia y

responsabilidad social, a partir del dominio de los modos de actuación característicos de un orientador educacional, con el tratamiento a todas sus áreas y modalidades.

Desde las asignaturas de la disciplina se presta especial atención a los fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación educativa y la formación integral de la personalidad, así como la metodología de la orientación educativa, para posteriormente concretar estos conocimientos en la orientación familiar, comunitaria, profesional y hacia la sexualidad; asesorando al profesorado y a los directivos para el desempeño de esta función así como la atención, inserción coordinación y ejecución de la orientación en procesos educacionales que posibilitan el cumplimiento de los requisitos para la formación de la función orientadora.

Los contenidos referidos esencialmente a la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad no se destacan desde el programa de la disciplina, ni están determinados como un contenido específico para su tratamiento, sino que están implícitos

SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DE LA FUNCIÓN ORIENTADORA PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN. PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA

dentro de otros y se atienden de manera muy general.

Dentro de los objetivos de la disciplina no está específicamente diseñado uno que prepare a este especialista, desde su formación inicial en los contenidos referidos a la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad; los cuales son indispensables para: valorar diagnosticar, orientar, asesorar y emitir soluciones a los problemas que surgen en la práctica profesional, referidos al tema, en los diferentes niveles educativos. En el caso de las demás disciplinas no se tratan contenidos referidos al tema de manera independiente.

Se analizaron los expedientes de los estudiantes con el objetivo de constatar la participación en eventos vinculados a la temática de la convivencia escolar y atención a la diversidad desde la función orientadora del psicopedagogo, los resultados evidencian que solo, tres, han indagado al respecto, sin embargo, deberá desempeñarse al egresar de la carrera para orientar en este sentido.

Las temáticas vinculadas al tema de convivencia escolar y atención a la diversidad, así como su tratamiento desde la función orientadora del psicopedagogo para dar solución al banco de problemas de los centros donde están insertados en su Práctica Laboral, en trabajos extracurriculares son poco usadas. Solo 5 de los estudiantes investiga en este tema.

Es importante para el estudiante de Pedagogía-Psicología, aprender a relacionarse para aprender y enseñar; por cuanto van a actuar en su futuro desempeño profesional como un punto de referencia y de guía del resto de los miembros de una comunidad educativa. Se observó las relaciones que establecen los estudiantes en su convivencia escolar cotidiana como una condición necesaria para el aprendizaje y la enseñanza como un objetivo en sí misma, tanto para profesores como para alumnos.

En este caso, la observación arrojó que los estudiantes no adoptan formas positivas y de colaboración en la resolución de conflictos, en algunos casos no tienen poder de autorregulación ante determinadas

situaciones que surgen y no se comportan acorde a un estudiante universitario que se forma como Psicopedagogo. Las relaciones entre ellos están marcadas por la competitividad, el rechazo a estudiantes por su timidez, estatus social, el privilegio con los amigos a la hora de realizar trabajos en equipo y la crítica destructiva.

La observación al desempeño de los estudiantes de la carrera, que propició valorar el estado de la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad, desde la formación inicial del Licenciado en Educación Pedagogía-Psicología, en su contexto de actuación, así como la aplicación de los conocimientos adquiridos acerca de la función orientadora, en la solución de problemas referidos a la convivencia escolar y atención a la diversidad.

Se verificó que los estudiantes han realizado su práctica laboral, pero no siempre transitando por todas las esferas de actuación del psicopedagogo y se presta especial atención en las escuelas donde se insertan a los problemas relacionados con el aprendizaje o el vínculo familia-escuela. Por lo que se hace

necesario el diseño, ejecución y control de los Talleres de la Práctica Laboral, en función del trabajo sistemático en la función orientadora para convivencia escolar y atención a la diversidad en los centros donde se insertan.

En las instituciones educativas donde realizan la práctica Laboral, no siempre existe o actúa como psicopedagogo la persona con esta especialidad, en ocasiones esta función la realiza personal graduados de otra especialidad que se centran en otros procesos que no responden directamente a los problemas profesionales y a las funciones de este especialista. Se constata además la falta de sistematicidad en el trabajo del Gabinete Psicopedagógico, afectando el desempeño de las funciones del psicopedagogo, especialmente la de orientación ante la solución de conflictos vinculados al no cumplimiento de las normas de convivencia escolar.

Los estudiantes en formación han transitado por la Escuela Pedagógica como Entidades Laborales único contexto que brinda la posibilidad para apropiarse de la didáctica a emplear para la

SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DE LA FUNCIÓN
ORIENTADORA PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN. PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA

impartición de las asignaturas del área pedagógica y psicológica en la situación social del desarrollo en que se encuentran los estudiantes de esa institución logrando un acercamiento a la formación de la habilidad, más escasamente han dirigido acciones en el centro, encaminadas a la convivencia escolar y atención a la diversidad, desde la función orientadora a partir de la identificación de las contradicciones que se manifiestan en la institución educativa que dan lugar a problemas que afectan las relaciones interpersonales y que están incluidos en la caracterización del centro. El 60% manifiesta no haberlo hecho.

A partir de la observación del desempeño al 100% de los estudiantes, en los diferentes niveles de actuación, se constató un buen desarrollo de las habilidades comunicativas, la presencia de cualidades y valores positivos de personalidad que deben distinguir la actuación del psicopedagogo en el desempeño como la ética profesional y profesionalidad pedagógica.

Se constata que las afectaciones de la función orientadora desde la formación inicial del

Licenciado en Educación Pedagogía-Psicología para la convivencia escolar y atención a la diversidad están dadas por la necesidad de una mayor sistematización desde los contenidos de las asignaturas y el diseño de actividades relacionadas con esta temática para desarrollar en su práctica profesional.

La aplicación de entrevistas a profesores de la carrera para determinar el reconocimiento de los contenidos y habilidades esenciales, generalizables, trascendentes e imprescindibles en la formación de este especialista en Pedagogía-Psicología referidas a la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad. El 46,7% considera que los contenidos de las asignaturas de la disciplina Orientación Educativa no incluyen los procedimientos para la prevención de conductas inciten a la violencia, a la exclusión, a través de la integración escolar y la tolerancia. No se presta especial atención al aprendizaje cooperativo adaptando el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la interacción educativa a la diversidad de los alumnos dando una adecuada atención a las exigencias que se plantean en los diferentes

contextos, contenidos que son trascendentes por su importancia y utilidad para el Licenciado en Educación Pedagogía-Psicología.

La entrevista a estudiantes de la carrera permitió constatar que la formación que reciben favorece el desarrollo de las funciones profesionales, que la disciplina Orientación Educativa contribuye a su preparación como futuros orientadores, pero presta especial atención a los fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación educativa de manera general para posteriormente aplicar estos conocimientos en la orientación familiar, comunitaria, profesional y hacia la sexualidad. Se hace necesario la inclusión de contenidos referidos a la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad; la realización de actividades prácticas para aplicar lo aprendido en la asesoría y la realización de actividades en el contexto escolar; solo 36,9% reconoce algunos contenidos y acciones a desarrollar que consideran esenciales, generalizables, trascendentes por su importancia y utilidad en la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la

diversidad del Licenciado en Educación Pedagogía-Psicología. También plantean que no todas las asignaturas los preparan en este sentido.

Las necesidades detectadas en los estudiantes entrevistados permiten reflexionar en la concepción de la carrera ante la adquisición de la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad, así como la respuesta a qué actividades se realiza para dar tratamiento desde esta función y a los procesos relacionados con la misma.

Se evidencian limitaciones que no aseguran el cumplimiento de funciones como la de orientar, desde los resultados del diagnóstico integral, así como participar en el proceso de seguimiento a los alumnos que presentan dificultades conductuales, participar de conjunto con el CDO en la discusión diagnóstica y diseñar investigaciones para la solución de los problemas de la institución docente y la atención diferenciada a directivos, profesores, familia y estudiantes en temas referidos con la convivencia escolar.

Todos los directivos de las instituciones educativas (100%) destacan la importancia de la

orientación a la familia y a docentes, la ejecución del trabajo preventivo con los estudiantes y la familia en aras de una sana convivencia escolar y atención a la diversidad, así como la necesidad de fomentar un aprendizaje cooperativo en la escuela basada en la tolerancia y la inclusión.

Se constató que los directivos no propician en los estudiantes, que realizan su práctica laboral, en las instituciones educativas, el desempeño de sus funciones en su totalidad para orientar, preparar a la estructura de dirección y a los docentes, en cuestiones relacionadas con la convivencia escolar y atención a la diversidad, desde los resultados del diagnóstico integral, participar en las reuniones metodológicas en las que se concretarán las acciones proyectadas para el asesoramiento, la preparación de los docentes y la estructura de dirección, diseñar y aplicar instrumentos para el diagnóstico integral de los escolares, la familia y la comunidad con vistas a enriquecer el análisis, determinar las causas y las acciones a proyectar, planificar y proyectar la atención pedagógica y psicológica en las instituciones docentes con vistas a

erradicar los problemas existentes en este aspecto.

Las insuficiencias detectadas permitieron el primer acercamiento al problema científico, la necesidad de trabajar para superarlas, el perfeccionamiento continuo del currículo de la formación inicial en correspondencia con las demandas sociales de cada contexto de actuación y de una concepción sistémica de la convivencia escolar y atención a la diversidad, desde la función orientadora del Licenciado en Educación Pedagogía–Psicología.

La reflexión de fondo al concluir esta etapa reveló elementos claves tales como:

- Entre aquellos factores que potencian desde la formación inicial, la atención a la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad se estiman: el compromiso de estructuras de dirección, docentes y especialistas desde las Entidades Laborales u otros escenarios y contextos de actuación.
- El modelo del profesional de la Licenciatura en Educación. Pedagogía-Psicología, presta especial atención al modo de actuación profesional del educador de

esta especialidad, que comprende la Orientación Educativa a escolares, docentes, la familia y los sujetos de la comunidad implicados en el proceso educativo.

- La disciplina Orientación Educativa y las asignaturas que contiene prestan especial atención a los fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación educativa y la formación integral de la personalidad, así como la metodología de la orientación educativa, para posteriormente concretar estos conocimientos en la orientación familiar, comunitaria, profesional y hacia la sexualidad; asesorando al profesorado y a los directivos para el desempeño de esta función así como la atención, inserción coordinación y ejecución de la orientación en procesos educacionales que posibilitan el cumplimiento de los requisitos para la formación de la función orientadora.
- Los contenidos referidos esencialmente a la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad, no se destacan desde el programa de la disciplina, ni están determinados como un contenido específico para su tratamiento, sino que están implícitos

dentro de otros y se atienden de manera muy general.

- Existe limitada participación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Pedagogía-Psicología en eventos vinculados a la temática de la convivencia escolar y la función orientadora del psicopedagogo que deberá desempeñarse al egresar de la carrera.
- La temática vinculada al tema de convivencia escolar y atención a la diversidad, su tratamiento desde la función orientadora del psicopedagogo para dar solución al banco de problemas de los centros donde están insertados en su Práctica Laboral es poco usada en trabajos extracurriculares, de curso y de diploma.
- Los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Pedagogía-Psicología, no adoptan formas positivas y de colaboración en la resolución de conflictos, en algunos casos no tienen poder de autorregulación ante determinadas situaciones que surgen y no se comportan acorde a un estudiante universitario que se forma como Psicopedagogo.
- En la Práctica Laboral los estudiantes de la carrera Licenciatura

SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DE LA FUNCIÓN
ORIENTADORA PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN. PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA

en Educación Pedagogía-Psicología, no siempre transitando por todas las esferas de actuación del psicopedagogo en las escuelas donde se insertan, se presta especial atención a los problemas relacionados con el aprendizaje o el vínculo familia, no siempre existe o actúa como psicopedagogo, en las escuelas donde se insertan, especialistas en psicopedagogía, en ocasiones esta función la realiza personal graduados de otra especialidad que se centran en otros procesos que no responden directamente a los problemas profesionales y a las funciones de este especialista, se constata además la falta de sistematicidad en el trabajo del Gabinete Psicopedagógico, afectando el desempeño de las funciones del psicopedagogo, especialmente la de orientación ante la solución de conflictos vinculados al no cumplimiento de las normas de convivencia escolar, en los Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO) se han incorporado estudiantes de la carrera a los Equipos Multidisciplinarios, lo que les ha permitido acercarse a las funciones del psicopedagogo en estos equipos

de trabajo, pero no el dominio de los métodos y técnicas de trabajo, pues no son suficientes las sesiones de trabajo planificadas en su Práctica Laboral, de manera que les permita mayor integración de las funciones vistas no como elementos parciales y aislados sino como un proceso único

- Se hace necesaria la inclusión de contenidos referidos a la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad en las asignaturas de la carrera Licenciatura en Educación Pedagogía-Psicología, así como el diseño, ejecución y control de acciones para la Práctica Laboral en los centros donde se insertan, para el desempeño de sus funciones en su totalidad y preparar a la estructura de dirección y a los docentes, en cuestiones relacionadas con el tema.

Las insatisfacciones estuvieron dadas por las limitaciones que presentan la concepción, diseño, ejecución y control del proceso de formación inicial, de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Pedagogía-Psicología, en la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad, a pesar de la importancia que tiene este contenido para todas

las disciplinas de la carrera. Se detectaron además insuficiencias en el dominio de los contenidos referidos a la función orientadora para la convivencia escolar, por parte de los estudiantes y como atender los mismos en la práctica laboral.

Del análisis del Modelo del Profesional, del programa de las disciplinas y sus correspondientes asignaturas, surge la necesidad de la determinación de las dimensiones e indicadores en el desarrollo de la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad, que no proviene de una reflexión a priori sino es un acercamiento a la comprensión del problema, del estudio profundo de sus funciones y tareas, y del alcance de la habilidad profesional pedagógica de orientación educativa desde las disciplinas en la formación inicial, a través del cumplimiento de los objetivos del año en los Proyectos Educativos, es un acercamiento a la comprensión del problema.

En el análisis del programa de la disciplina Orientación Educativa, se verificó que la misma tiene como objeto de estudio: la orientación en procesos educacionales para potenciar el desarrollo integral de la

personalidad del estudiantado; el cual demanda aprender a orientar al estudiantado y al profesorado en el desempeño de sus funciones profesionales con énfasis en la orientadora, potenciando la docente metodológica y la investigativa en las áreas personal, escolar, profesional, familiar, sexual y comunitaria, a sustentar teórica y metodológicamente el proceso de orientación educativa desde la coherente integración de los fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos y al asesoramiento al profesorado y a directivos para el desempeño de sus funciones, con énfasis en la orientadora.

Esta disciplina va encaminada a la preparación del psicopedagogo en formación para diagnosticar el desarrollo de la personalidad de escolares, adolescentes y jóvenes y de los contextos y agentes educativos para el desarrollo de la orientación educativa, fundamentar teórica y metodológicamente la concepción de orientación educativa como vía para contribuir al desarrollo de la personalidad del estudiantado desde la tendencia integrativa, con base en la teoría histórico-cultural del

desarrollo psíquico, modelar alternativas de orientación en el contexto educativo en las áreas personal, escolar, profesional, familiar, sexual y comunitaria, que favorezca el desarrollo integral de la personalidad, dirigir actividades docentes, metodológicas, de superación y asesoría en orientación educativa a directivos, profesores y otros educadores como parte de la labor preventiva, asesorar el diseño y desarrollo de programas y estrategias de orientación personal, grupal, familiar y comunitaria en función de la formación integral de los escolares, adolescentes y jóvenes con énfasis en el aprendizaje, la orientación profesional, la salud de los escolares adolescentes y jóvenes y valorar, desde la aplicación del método estudio de caso, la calidad de los procesos de orientación que se desarrollan en los diferentes contextos.

Las generalidades de la disciplina Orientación Educativa se centran en la aplicación de alternativas de orientación en el contexto educativo en las áreas personal, grupal, profesional, familiar y comunitaria que favorezcan el desarrollo integral de la personalidad

de los escolares y la preparación de los educadores para perfeccionar su labor para el cumplimiento de las tendencias para la formación de una personalidad sana y madura desde el contexto escolar. En este sentido, la orientación se centra en la prevención, la atención remedial, consultiva individual o grupal para lo sexual, lo profesional, lo familiar y lo comunitario mediante vías y métodos para su implementación.

A partir del análisis del programa de la Disciplina Orientación Educativa, se considera que presente limitaciones que requieren ser atendidas para garantizar el perfeccionamiento continuo de la formación del profesional de la carrera de Pedagogía–Psicología, las cuales se relacionan con lo siguiente:

- Se puede apreciar que los objetivos de la disciplina se corresponden plenamente con los del modelo del profesional.
- El proceso de enseñanza aprendizaje se realiza en ambientes que concretan los pilares básicos de su actividad profesional futura, de manera que el ejercicio del saber profesional permita el cumplimiento del objetivo de formación.

- El programa de la disciplina contribuye a la formación de la función orientadora escolar, familiar, comunitaria, sexual y profesional.

En el análisis de los programas de la Disciplina Orientación Educativa (Plan E), se verificó que los núcleos teóricos de las asignaturas permiten introducir contenidos referidos a la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad, además de la integración de estos contenidos en las asignaturas de las demás disciplinas, aunque hasta el momento no están declarados en el sistema de conocimientos ni se manifiesta en sus orientaciones metodológicas desde el objetivo que debe ser logrado en cada año y las habilidades profesionales pedagógicas a formar.

CONCLUSIONES

En la ejecución de la sistematización de resultados científicos se precisó del empleo de la sistematización como método o proceso investigativo, como un resultado científico en sí y la sistematización del proceso de formación inicial de la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad en

la Licenciatura en Educación. Pedagogía-Psicología del 2016-2021, partiendo de los antecedentes de la sistematización del proceso de formación inicial de la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad en la Licenciatura en Educación Pedagogía-Psicología. Se delimitan los procedimientos metodológicos para la implementación de la sistematización de resultados científicos y los mismos secuencian el camino en la construcción del estudio de sistematización de resultados científicos sobre el proceso de formación inicial de la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad.

Los resultados emanados del estudio de sistematización de resultados científicos sobre el proceso de formación inicial de la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad en la Licenciatura en Educación Pedagogía-Psicología permitieron concluir lo siguiente:

- Del análisis de las fuentes documentales consultadas sobre la sistematización, emanaron regularidades alusivas al tratamiento de la sistematización como método o

SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DE LA FUNCIÓN
ORIENTADORA PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN. PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA

proceso que permitió ordenar, organizar el proceso investigativo.

- La obtención de un diagnóstico real y objetivo a partir de métodos de investigación aplicados a unidades de estudio y la utilización del grupo focal para intervenir en el proceso de manera paulatina y oportuna a fin de revertir la situación existente.

- A partir de los procedimientos metodológicos emanados para la construcción de la sistematización de resultados científicos, se lograron identificar regularidades y vacíos en los resultados científicos objetos de muestra lo cual generó, nuevos aprendizajes para el desarrollo de la función orientadora para la convivencia escolar y atención a la diversidad del Licenciado en Educación. Pedagogía - Psicología.

REFERENCIAS

- Collazo, B. y Puentes, M. L. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica*. Pueblo y Educación.
- Jara, O (1984). *Los desafíos de la educación popular*. Alforja.
- Jara, O. (1994). *Para Sistematizar Experiencias, Una propuesta*

Teórica y Práctica. Tarea.

Jara, O. (1998). *La evaluación y la sistematización. La sistematización con los proyectos de la Educación Popular*. Editorial Dimensión Educativa.

Jara, O. (2010) La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. *Matinal Revista de Investigación y pedagogía*, 4, 1-7. <https://acortar.link/MBcFMc>

Jara, O. (2010) *Trayectos y búsquedas de la sistematización de experiencias en América Latina*. 1959-2010, CEP-San José.

Martínez, M. (2019). Labor extensionista para consolidar la formación del psicopedagogo en temas de convivencia escolar. *Revista Edumecentro*, 11(3). http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1411/html_484

MES (2007). *Plan de Estudios E de la Carrera Licenciatura en Educación especialidad Pedagogía-Psicología*. Ministerio de Educación Superior La Habana.

MES (2008). *Plan de Estudios C*

*Licenciatura en Educación
especialidad Pedagogía-
Psicología.* Ministerio de
Educación Superior La Habana.

MES (2009). *Adecuaciones al Plan de
Estudios C Licenciatura en
Educación especialidad
Pedagogía-Psicología.*
Ministerio de Educación
Superior La Habana.

MES (2010). *Plan de Estudios D de la
Carrera Licenciatura en
Educación especialidad
Pedagogía-Psicología.*
Ministerio de Educación
Superior La Habana.

MES (2010). *Programas de disciplinas
de la Carrera Licenciatura en
Educación especialidad
Pedagogía-Psicología.*
Ministerio de Educación
Superior La Habana.

MES (2011). *Adecuaciones al Plan de
Estudios D Licenciatura en
Educación especialidad
Pedagogía-Psicología.*
Ministerio de Educación
Superior La Habana.

MES (2017). *Programa de disciplina
Orientación Educativa Plan E.*
Ministerio de Educación
Superior La Habana.

Experiencias en la formación laboral investigativa de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación-Logopedia

Experiences in the investigative labor training of the students of the Bachelor of Education career-Speechtherapy

Lina Lutgarda Alba Benítez¹, Dunia Yudi Santos Fernández²

Resumen

La disciplina Formación Laboral Investigativa constituye la columna central en la formación de profesionales competentes para ofrecer atención logopédica integral a educandos con necesidades en la comunicación y el lenguaje. Es la encargada de orientar para los diferentes años académicos la concepción del trabajo dirigido a la formación laboral investigativa en correspondencia con los objetivos del año, lo cual se concreta en los programas analíticos de las asignaturas. A través de este artículo

se socializan los principales resultados obtenidos en la cohorte 2017-2018 a 2020-2021, en la Sede “Félix Varela Morales” de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, mediante la utilización del análisis cualitativo de diferentes documentos que revelaron logros significativos en la motivación, profesional; el desarrollo de habilidades para la dirección del proceso de atención logopédica integral y el desarrollo de las habilidades investigativas. Se arriba a conclusiones generalizadoras.

Palabras clave: Disciplina, Formación Laboral Investigativa, Logopedia.

¹Máster en Psicopedagogía. Profesor Auxiliar. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Cuba. Correo: lialba@uclv.cu

²Máster en Educación Especial. Profesor Auxiliar. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Cuba. Correo: duniays@uclv.cu

INTRODUCCIÓN

Abstract

The Investigative Labor Training discipline constitutes the central column in the training of competent professionals to offer comprehensive speech therapy to students with needs in communication and language, it is in charge of guiding the conception of work aimed at job training for the different academic years. research in correspondence with the objectives of the year, which is specified in the analytical programs of the subjects. Through the article, the main results obtained in the 2017-2018 to 2020-2021 cohort are socialized, at the "Félix Varela Morales" Headquarters of the "Marta Abreu" Central University of The Villas, through the use of qualitative analysis of different documents that revealed significant achievements in motivation, professional; development of skills for the management of the comprehensive speech therapy process and development of research skills. It reaches general conclusions.

Keywords: Discipline, Investigative Labor Training, Speech Therapy.

“Al mundo nuevo corresponde la Universidad nueva” (Martí, 1990, p.5). Esta idea expresada por el maestro y gran pensador de todos los tiempos, nuestro José Martí, ha hallado su cabal expresión en las nuevas concepciones para la formación de maestros Licenciados en Educación-Logopedia, la cual ha transcurrido en los últimos cinco cursos académicos a través del Plan de Estudio “E”. Este plan, contempla entre sus disciplinas, la de Formación Laboral Investigativa, considerada la disciplina integradora por articular e integrar los contenidos de las restantes disciplinas de la carrera, con el propósito de consolidar los conocimientos teórico-prácticos y el desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes, concretando la relación de la teoría con la práctica y propiciando la integración de conocimientos. Para el logro de lo anterior, se ha concebido su diseño metodológico como vía esencial que facilite de forma gradual la formación profesional de los especialistas, en estrecho vínculo universidad-sociedad.

Horruitiner (2006) la define de la siguiente forma:

(...) Es una disciplina sui géneris que lejos de obedecer a la lógica de una o varias ciencias, responde a la de la profesión. Ella se apoya en los aportes de las restantes disciplinas de la carrera y las asume en su integración para dar respuesta a las exigencias del quehacer profesional, asegurando el dominio de los modos de actuación esenciales de ese profesional. (p. 41).

En los documentos rectores de la carrera Licenciatura en Educación-Logopedia, la disciplina se concibe como la disciplina principal integradora de la carrera. Integra conocimientos, habilidades y capacidades desarrolladas por todas las disciplinas, así como por otras actividades curriculares y extensionistas de la formación del estudiante y permite la implementación en la práctica de los modos de actuación del logopeda como profesional de educación (Ministerio de Educación Superior, 2016).

Al respecto, el artículo propone como objetivo socializar los principales resultados en la formación laboral investigativa de los estudiantes de la

carrera Licenciatura en Educación-Logopedia, de la cohorte 2017-2018 al 2020-2021, en la Sede “Félix Varela Morales” de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Cuba.

Los núcleos teóricos y metodológicos que sustentan la concepción de la Disciplina Principal Integradora en la carrera para la formación profesional de los estudiantes se encuentran delimitados de la siguiente forma:

- Lograr un equilibrio adecuado entre las actividades académicas, laborales e investigativas.
- El fortalecimiento de los vínculos de las universidades con los organismos empleadores.

De cada uno de los núcleos anteriores se derivan importantes acciones que tienen sus particularidades en cada año académico, contribuyendo a configurar el modo de actuación que debe caracterizar integralmente el desempeño del profesional, manifestando las posibilidades que muestran los estudiantes para articular de manera armónica y coherente su saber, su saber hacer y su saber ser, en aras de resolver los problemas

presentes en su esfera de actuación, con eficiencia y responsabilidad social.

Lo anterior justifica que el eje articulador, que emana de los problemas profesionales, se sustente en tres componentes esenciales: el académico, el laboral-investigativo y el extensionista. Véase, con detalle, cada uno de ellos:

- El académico contempla las tareas integradoras, extra docentes y las asignaturas bases, propias y optativas.
- El laboral-investigativo incluye los trabajos de curso y de diploma.
- El componente extensionista como proceso sustantivo de la Educación Superior, incluye actividades vinculadas a lo académico, laboral e investigativo y su concreción en los contextos de actuación (escuela, familia, comunidad).

En esencia, la gestión de la disciplina principal integradora posibilita en los estudiantes la capacidad de resolver con fundamento científico los problemas más generales y frecuentes de la profesión, utilizando como forma fundamental la práctica laboral investigativa.

METODOLOGÍA

Se utilizó el análisis de documentos de la disciplina principal integradora, correspondientes a la cohorte 2017-2018 hasta el 2020-2021. Entre estos, se encuentran:

- El modelo del profesional, las indicaciones metodológicas y de organización de la carrera y del programa de la disciplina.
- Los programas analíticos de asignaturas en cada año.
- Los informes de los ejercicios integradores de cierre de práctica laboral-investigativa, análisis de las actas con las notas finales de las asignaturas que integran la disciplina y la observación de talleres de cierre de la práctica laboral.

Se triangularon los resultados obtenidos, aportados por los diferentes instrumentos empleados, permitiendo conducir el perfeccionamiento del trabajo de la disciplina.

Los documentos referían a los estudiantes. En total, participaron 17 estudiantes, todas del sexo femenino, sus edades entre 22 y 24 años, y residentes en diferentes municipios de la provincia de Villa Clara.

RESULTADOS

La revisión de los programas analíticos de las asignaturas permitió constatar que para cada curso escolar se cuenta con dos programas, con un total de 8 programas/asignaturas, entre los que se distribuyen 622 horas lectivas. La práctica laboral queda distribuida en 8 semestres que abarcan los 4 años de la carrera. En ella se integran: 526 horas de práctica laboral sistemática, concentrada y la práctica docente, 64 horas clases de Metodología de la Investigación, 32 horas clases de Introducción a la Educación Infantil, y 80 de Culminación de Estudio.

Los programas de 1º Año se caracterizan por garantizar la familiarización de los estudiantes con el universo de la Educación Infantil, integrada por los niveles educativos de la Primera Infancia, Educación Primaria y Educación Especial.

De 2º Año en adelante, están centrados en la reproducción e interiorización de modos de actuación, situaciones pedagógicas e integración de múltiples saberes, antecedentes y proyectivos de la atención logopédica a niños, adolescentes y jóvenes con trastornos del lenguaje y la comunicación que pueden presentar

necesidades educativas especiales, asociadas o no a la discapacidad.

Los programas de 4º Año enfatizan, además, en la aplicación desde el ámbito teórico-metodológico-práctico-investigativo de los conocimientos adquiridos en las diferentes disciplinas del plan de estudio, así como en la creatividad vista en la actuación consciente que expresa la independencia cognitiva y el desarrollo profesional.

De manera general, todos los programas de asignaturas emanan del programa de la disciplina principal integradora, abarcan los contenidos de las restantes disciplinas de la carrera (Formación Pedagógica General, Logopedia, y Estudios Lingüísticos, entre otras), Su propósito es consolidar los conocimientos teórico-prácticos y el desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas, permitiendo concretar la relación de la teoría con la práctica.

Respecto al sistema evaluación, todos los programas de asignaturas contemplan la utilización de dos instrumentos fundamentales: Diario y Portafolio de Práctica laboral, a saber:

- El Diario forma parte de la evaluación sistemática, permite a los estudiantes y tutor mantenerse

actualizados en el proceso de aprendizaje individual y a promover reflexiones posteriores, es un instrumento profesional y no privado. Por lo que los profesores y otros estudiantes pueden leerlo. Las anotaciones se registran diariamente, contemplando las actividades realizadas.

- El Portafolio es una colección organizada y cuidadosamente seleccionada de materiales producidos durante el tiempo planificado para el desarrollo de la práctica laboral investigativa. De modo que el estudiante pueda documentar lo que fue realizado y sus resultados. Es una muestra significativa del desempeño de cada uno, que revela sus progresos, esfuerzos y realizaciones. Constituye una selección de sus mejores trabajos, por lo que es un instrumento valioso para desarrollar la autoevaluación del desarrollo profesional, reflexión e independencia de los estudiantes.

Al revisarse los portafolios, se constató que la complejidad se corresponde con los objetivos de cada año y las habilidades que se debían desarrollar, derivando acciones de ayuda a partir de las necesidades

identificadas. Por su parte, el diario de práctica reflejó el propósito de que los estudiantes aprendieran a reflexionar a partir de la acción en la práctica.

La revisión de las actas de los ejercicios integradores permitió constatar las calificaciones alcanzadas por cada estudiante en las asignaturas durante la cohorte que se analiza. De manera gradual se apreció ascenso en las calificaciones obtenidas en correspondencia con el nivel de desarrollo de las habilidades profesionales.

La concepción de los ejercicios integradores contempla los siguientes aspectos:

- Declaración del problema profesional a resolver.
- Objetivo interdisciplinario.
- Acciones previas a desarrollar.
- Propuesta de acciones en las que se evidencia el tratamiento al contenido.
- Evidencias contenidas en el Diario y Portafolio de práctica laboral.
- Declaración de los indicadores por los que se evaluarán.

Los mismos se adecuan a las particularidades de cada año en correspondencia con los objetivos a lograr.

Entre los principales resultados que han caracterizado a la cohorte en el desarrollo de las habilidades profesionales se encuentran los siguientes.

En la medida en que fueron transitando de año académico se apreciaron cambios significativos con respecto a:

- Motivación profesional.
- Desarrollo de habilidades para la dirección del proceso de atención logopédica integral.
- Desarrollo de las habilidades investigativas.

Respecto a la motivación profesional, se apreció una mayor sensibilidad para trabajar con los niños, orientar a las familias y penetrar en los contextos comunitarios. Lo cual se evidenció durante la etapa de pandemia provocada por la COVID-19, al asumir diversidad de acciones y alternativas de trabajo que garantizaron la atención logopédica.

Respecto del desarrollo de habilidades para la dirección del proceso de atención logopédica integral, se logró de manera gradual, con:

- El incremento de habilidades en la planificación de las estrategias de atención logopédica integral.
- El dominio de los diferentes trastornos del lenguaje y la comunicación.
- Las habilidades en la organización, planificación, ejecución y control de los tratamientos logopédicos
- El trabajo con la familia y la comunidad.

Respecto del desarrollo de las habilidades investigativas igualmente ascendió con gradualidad. La práctica laboral propició la determinación de los temas para el trabajo científico estudiantil, los cuales se fundamentaron desde el primer año y diseñaron a partir de la metodología de la investigación, aplicando los métodos de la investigación en la propia práctica como base para el ejercicio de culminación de estudios.

CONCLUSIONES

Según los objetivos, se han obtenido resultados en la formación laboral investigativa de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación-Logopedia, en la cohorte 2017-2018 a

2020-2021, en la Sede “Félix Varela Morales” de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Entre los resultados, se destacan sintéticamente los siguientes:

- El desarrollo gradual de la motivación hacia la profesión pedagógica escogida.
- El perfeccionamiento de las habilidades para la dirección de la estrategia de atención logopédica integral.
- El desarrollo de las habilidades investigativas.

El estudio realizado permitió corroborar la importancia de la disciplina principal integradora en la formación de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación-Logopedia.

Para el logro de los objetivos generales de la disciplina es necesario planificar programas analíticos de asignaturas que respondan a los objetivos del año académico y conciben acciones que contribuyan al desarrollo de las habilidades profesionales.

REFERENCIAS

- Álvarez de Zayas, C. (2002). *La escuela en la vida*. Félix Varela.
- Álvarez de Zayas, C. (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. Academia.
- Comisión Nacional de Carrera: *Licenciatura en Educación. Logopedia. (2016). Modelo del Profesional de la Educación. Logopedia*. Documento Rector Plan de Estudios “E”.
- Horruitinier Silva, P. (2006). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. Félix Varela.
- Martínez Morales, P. A. (2016). *Informe para la Defensa del Plan “E”. Facultad Educación Infantil. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas*.
- Martínez Morales, P. A. (2017). *Presentación digital. Defensa del Plan “E”. Carrera Licenciatura en Educación. Logopedia*. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Ministerio de Educación Superior. (2022). *Resolución 47/2022. Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias*.

EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN LABORAL INVESTIGATIVA DE LOS
ESTUDIANTES DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN-LOGOPEDIA

Ministerio de Educación Superior.
(2016). *Documento base para el
diseño de los Planes de Estudio
“E”.*

Ministerio de Educación Superior.
(2016). *Documentos Rectores.
Licenciatura en Educación-
Logopedia.*

Ministerio de Educación Superior.
Planes de Estudio “E”. (2016).
*Programa de la Disciplina
Formación Laboral.
Investigativa.*

Las emociones, la genética y la neurociencia en la atención educativa a la diversidad

Emotions, genetics and neuroscience in educational attention to diversity

Yaima Pérez Pérez¹, Diana Estela Pérez Chávez² y Pablo Ángel Martínez Morales³

Resumen

Hace tan sólo unas décadas la comunidad científica no había comenzado a tomar en serio la importancia de las emociones en los procesos de la razón, y sus repercusiones, en todos los ámbitos de la vida humana. En este sentido, la cuestión consiste no sólo en informar sobre la necesidad de conocer cómo funcionan las emociones en la unidad cuerpo-mente del organismo humano y en la interacción con el entorno, sino también en asumir la responsabilidad educativa al respecto. El docente debe

ser capaz de reconocer y brindar un manejo adecuado de las emociones positivas o negativas de sus estudiantes. De esta forma, prevenir conductas de riesgo garantiza un óptimo desarrollo y fluidez del proceso educativo y nos acerca a las potencialidades y deficiencias de los alumnos. El siguiente artículo tiene como objetivo determinar la relación que existe entre la genética, la neurociencia y las emociones, y su importancia en la atención educativa a la diversidad. No hay función mental sin un cerebro y un contexto social, por

¹ Lic. Yaima Pérez Pérez. Universidad Central "Marta Abreu de las Villas".

² Dra. Diana Estela Pérez Chávez. Universidad Central "Marta Abreu de las Villas".

³ Dr. Pablo Ángel Martínez Morales. Universidad Central "Marta Abreu de las Villas".

lo que las emociones son producto del organismo codificado por su genoma en adaptación a la experiencia social.

Palabras clave: Emoción, Genética, Neurociencia.

Abstract

Only a few decades ago, the scientific community had not begun to take seriously the importance of emotions in the processes of reason, and their repercussions, in all areas of human life. In this sense, the issue is not only to inform about the need to know how emotions function in the body-mind unit of the human organism and in the interaction with the environment, but also to assume educational responsibility in this respect. The teacher must be able to recognise and provide adequate management of the positive or negative emotions of his or her students. In this way, preventing risky behaviour guarantees an optimal development and flow of the educational process and brings us closer to the potentials and deficiencies of the students. The following monograph aims to determine the relationship between

genetics, neuroscience and emotions and its importance in educational attention to diversity. There is no mental function without a brain and a social context, so emotions are a product of the organism encoded by its genome in adaptation to social experience.

Keywords: Emotion, Genetic, Neuroscience.

INTRODUCCIÓN

La psicología, sumada a la biología y otras ciencias como la neuropsicoimmunología o epigenética, confirman los beneficios de las emociones sobre las personas como son la risa o el humor, y otras, como la gratitud, la esperanza y el optimismo. Las emociones circulan por nuestro sistema límbico y se reparten por todo el cuerpo en una comunicación global que incluye los sistemas endocrino, digestivo, cardiovascular o respiratorio generando una red de endorfinas.

Lo más relevante de las emociones es que repercuten en la evolución y la recuperación de los

procesos de enfermedad, aumenta la motivación, potencian la confianza y la energía que se crea en el sistema cognitivo emocional, y aumentan las capacidades para una mejor y más rápida adaptación.

Son muchas las emociones que experimentan los seres humanos. Algunas han sido llamadas emociones 'primarias', como son el miedo, la ira, la alegría, la tristeza, el disgusto y la sorpresa. Emociones que van acompañadas de patrones de conducta tales como respuestas faciales, motoras, vocales, endocrinas y autonómicas, hasta cierto punto estereotipadas y reconocibles por encima de diferencias culturales y raciales en los seres humanos (Belmonte, 2007).

Se distinguen, también, otras muchas emociones, como la envidia, la vergüenza, la culpa, la calma, la depresión y otras más, que se denominan 'emociones secundarias', con un componente cognitivo más alto y que van, además, asociadas a las relaciones interpersonales.

Unas y otras constituyen, sin duda, parte esencial de la vida, a la

que confieren color y carácter. Más aún, la alteración de los sistemas neurales de los que dependen las expresiones emocionales, provoca grandes trastornos de conducta.

La educación inclusiva es, sin duda, uno de los temas estrellas que ocupa las agendas de la política educativa. Temas como la atención a la diversidad y la intervención social, conllevan a que el sistema educativo defina las estrategias para el desarrollo integral de la persona, desde la concepción de la integración que implique la intervención fundamental de la familia, la escuela, la comunidad y las instituciones en general.

En este contexto educativo, adquiere una especial significación la educación emocional que enriquece las capacidades adaptativas, el desarrollo sano de los niños y reduce la violencia. Por lo que el objetivo de este trabajo es: determinar la relación que existe entre la genética, la neurociencia y las emociones y su importancia en la atención educativa a la diversidad.

DESARROLLO

Desde hace 2500 años las emociones se han considerado como una parte innata del ser humano. Se entiende por una emoción a un sentimiento (estado afectivo del individuo) que nace de las impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos y que presenta una alteración orgánica notable, siempre compuesta por un factor cognoscitivo y otro fisiológico. Donde el factor fisiológico obedece a la expresión de los genes de las neuronas (Salguero y Panduro, 2001).

Algunas de las emociones, como son la tensión, la tristeza y el estrés, traducen alteraciones fisiológicas que tras una permanencia crónica puede participar en la manifestación de patologías características y, éstas a su vez, pueden alterar más aún a las emociones y crear así un círculo vicioso.

En particular, se han visto dos tipos de personalidades emocionales: el estrés resistente y el estrés sensible. El segundo tipo es más perjudicial para la homeostasis del individuo, ya que ante un mismo tipo

de estímulo ambiental responde más agudamente, favoreciendo así el desequilibrio y la enfermedad.

Las emociones se describen como situaciones agradables o desagradables, como tensión o liberación, como excitación o relajación. Siendo un poco más particulares, se han descrito como alegría o tristeza, aprobación o disgusto, cólera o miedo, sorpresa o anticipación (Davidson et al., 2000).

¿Cómo nacen las emociones?

El hogar de las emociones se encuentra en el sistema límbico, es un área del cerebro que incluye al hipotálamo, amígdala, hipocampo y cuerpos mamilares (Rosenzweig y Leiman, 1996). Este sistema controla el estado del ánimo, las emociones y la motivación. Una emoción nace de la activación de un conjunto de neuronas del sistema límbico, como si fuese un circuito integrado.

Este circuito para poderse activar y funcionar requiere necesariamente de la secreción de mensajeros, neurotransmisores, para

que las neuronas que la integran logren comunicarse. Los neurotransmisores tienen como función llevar el mensaje en la comunicación entre las neuronas través de las sinapsis y así producir un cambio electroquímico, que es la forma en que las neuronas interpretan la información (Vander, 1997).

Sealfon y Olanow (2000), por otra parte, explican que los neurotransmisores cumplen esta misión cuando se pegan a unos “enchufes” en la superficie de la membrana de la neurona receptora, que son proteínas llamadas receptores. Cada receptor es específico para cada neurotransmisor selectivamente.

Para que pueda existir un receptor a neurotransmisores se tiene que sintetizar por un gen específico dentro del núcleo de la neurona. Los neurotransmisores también se sintetizan en la neurona como resultado de la expresión de un gen (Shepherd, 1994a). A este nivel, se han encontrado polimorfismos genéticos asociados a enfermedades del estado del ánimo.

El cerebro, asiento de las emociones

Solo en tiempos más recientes y gracias a las influyentes aportaciones de científicos y neurólogos, como Joseph LeDoux y Antonio Damasio, se ha aceptado considerar que la consciencia no es el único elemento que ocupa la mente. O, dicho de otro modo, que el cerebro, cuya operación produce lo que llamamos el pensamiento consciente, es igualmente el origen de las emociones.

Aunque a primera vista pueda parecer que, en el caso de la cognición, el soporte físico del cuerpo es irrelevante, mientras que resulta fundamental para las emociones, cada vez se acepta más la interpretación de que tanto en la emoción como en la cognición, tras los componentes conscientes subyacen e interaccionan toda una serie de mecanismos cerebrales no conscientes (lo que Freud llamó premonitoriamente (‘el inconsciente’), que determinan de manera decisiva las características

conscientes del pensamiento y la emoción.

En el estudio de las bases científicas de las emociones conviene recordar algunos principios. La emoción no se corresponde con un proceso cerebral separado e independiente, sino el resultado de múltiples mecanismos cerebrales que pueden ser distintos en emociones diferentes.

Algo análogo a lo que ocurre con 'la memoria' o 'la inteligencia'. En tal sentido, debe tenerse en cuenta, también, que los componentes conscientes de las emociones, que denominamos 'sentimientos', como la alegría, el miedo o el amor, no son cualitativamente diferentes de las percepciones cognitivas como podrían ser la resolución de un problema matemático o la percepción de que el objeto en el que viajamos es un automóvil. Anthony (1998)

Los mecanismos de procesamiento inconsciente que subyacen, en ambos casos, son diferentes; pero en los dos la consciencia se produce cuando el mecanismo cerebral general del

conocimiento consciente los capta e incluye en su función.

Los mecanismos cerebrales de conducta emocional, tales como los que se ponen en marcha durante el miedo, la búsqueda de alimento o el deseo sexual, aparecieron ya en estadios muy primitivos de la evolución animal y se han conservado en gran medida durante la evolución de los vertebrados, entre los que se encuentra el hombre.

Las emociones conscientes se darían en aquellas especies animales que poseen consciencia. No es posible inferir si la emoción consciente que provoca una situación de miedo es percibida de modo igual por el hombre y un animal.

No obstante, si los patrones de conducta que se evocan en tal situación en el hombre y en la otra especie animal son iguales, o muy semejantes, podemos asumir que una parte importante de los procesos cerebrales que determinan tal conducta son iguales en ambas especies. La mayoría de los componentes de las respuestas emocionales se ponen en marcha de

manera no consciente. Como especuló acertadamente Freud, la consciencia es solo la parte final de un sistema de operaciones cerebrales mucho más amplio.

Hay que señalar, además, que, al ser los mecanismos neurales de las emociones evolutivamente más primitivos que los de los procesos cognitivos, se ponen en marcha de manera inconsciente de un modo más inmediato que éstos. De ahí, que los procesos cognitivos estén más sometidos a las emociones que a la inversa y que puedan, en determinadas circunstancias, verse avasallados por éstas.

Las emociones juegan, además, un papel importante en la determinación de conductas futuras y sus trastornos pueden dar lugar a graves alteraciones del comportamiento, de carácter patológico.

El conjunto de núcleos cerebrales que regulan las emociones forman el Sistema Límbico (área ventral tegmental, núcleo accumbens, hipocampo, núcleos septales laterales, corteza frontal).

Recientemente, otras estructuras han sido adicionadas al sistema límbico tradicional (Gelder et al., 2005). Éstas son la amígdala y la corteza orbito-frontal.

El sistema límbico, junto con las estructuras de la corteza frontal, procesan los estímulos emocionales y los integran a funciones cerebrales complejas, las cuales incluyen: decisiones racionales, expresión e interpretación de conductas sociales e incluso la generación de juicios morales, entendiéndose estos últimos como los actos mentales que afirman o niegan el valor moral frente a una situación o comportamiento (Kandel, 2000).

La genética de las emociones

Ya por el año 1872, Darwin en su libro “*The Expression of Emotions in Man and Animals*” afirmaba que debería haber bases genéticas en la expresión de las emociones y que deberían de existir unas que son innatas (basándose para ello en el estudio del reconocimiento facial de niños ciegos, los cuales mostraban la misma expresión de alegría que niños con

visión normal, pese a no haber visto nunca un rostro feliz). Como luego demostraría Ekman con sus seis emociones básicas universales (Navarro, 2012).

Más adelante, Tomkins (citado en Navarro, 2012) realizó diversos experimentos para llegar a la conclusión de que cada una de estas emociones básicas tenían una zona subcortical predeterminada para cada una de ellas y que esta predeterminación viene dada por la genética.

Así, para este autor, la genética lidera frente al ambiente a la hora de organizar la localización cerebral de las emociones básicas puesto que no hay experiencia posible que organice la localización cerebral de las emociones, por lo menos a edades tan tempranas (que es cuando ya se muestran las emociones básicas).

Cuánto influye la genética en las emociones (factores genéticos)

Una revisión hecha por Ehlert (2013) muestra algunas de las últimas investigaciones de interés en cuanto a

cómo influyen las vivencias traumáticas a corto y largo plazo.

Podemos extraer algunas ideas interesantes al respecto para ver hasta qué punto puede influir la genética sobre estas vivencias. En primer lugar, la proteína cochaperona, de choque término FKBP5 (producidas al estar en un ambiente de estrés), regula los receptores de esteroides. En concreto, reduce la sensibilidad de los receptores glucocorticales. Así, dependiendo de la cantidad en que se halle esta proteína un sujeto se estresará más o menos ante un mismo acontecimiento.

Se espera una mayor cantidad de cortisol (y, por tanto, mayor sensibilidad en el receptor de glucocorticoides) en los sujetos con desórdenes emocionales debido, entre otras cosas, a los cambios en el eje hipotalámico hipofisario adrenal, siendo así para los sujetos con trastorno por estrés post traumático (TEPT).

Existe una vulnerabilidad asociada a la influencia de los genes, y, más concretamente, en los polimorfismos específicos de un

nucleótido del gen FKBP5 que interactúa con la gravedad del trauma de la infancia. Puede predecir el nivel de los síntomas en el de trastorno de estrés postraumático en adultos.

Los genes (el alelo de riesgo FKBP5 rs1360780) median en la aparición del trastorno por estrés post traumático, al menos en parte.

Las variaciones en otros dos genes también se han asociado con individuos que muestran diferencias en cuanto a sesgos afectivos (Todd et al., 2015). El primer gen al que nos referimos es el 5HTTLPR de la región del gen transportador de la serotonina. Este, si se expresa con un alelo corto ha sido asociado con el rasgo de neuroticismo, sesgos atencionales y el aumento en la activación de la amígdala ante estímulos amenazantes debido a una menor sensibilidad a la serotonina en los receptores, lo que conlleva un menor transporte.

El segundo gen es el COMT, en el que, si se da el polimorfismo val158met, puede influir en el metabolismo de la dopamina prefrontal. Lo cual también se asocia

con una mayor activación de la amígdala y una mayor respuesta de sobresalto ante estímulos aversivos al darse en mayor cantidad este gen, y por tanto mayor transporte de dopamina.

¿Cómo las emociones modifican a los genes?

El estrés es un término general no específico que se refiere a una demanda (física o psicológica) que se encuentra fuera de lo normal y señala una disparidad entre lo que es óptimo y la realidad. Ello produce, en general, tensión, miedo y tristeza ante el conflicto; en otras palabras, una emoción.

Desde el punto de vista evolutivo, el hombre primitivo al vivir una experiencia de vida o muerte el estrés le causaba una estimulación del sistema nervioso autónomo, produciendo una lluvia de hormonas, epinefrina, norepinefrina y cortisol, que son esenciales para preservar la vida en las situaciones de “correr o pelear” (Shepherd, 1994).

Hoy en día, parece que sucede lo mismo en la gente que migra de las zonas rurales a las zonas urbanas, o de lugares pobres a lugares ricos. De tal manera, que no sería rara la ocasión en que el individuo tenga que afrontar una situación semejante de vida o muerte.

Además, el estrés nace por diversos motivos como es la problemática financiera, la problemática del trabajo, los problemas familiares o del estudio. Situaciones donde el organismo reacciona de la misma manera y que genera la liberación de hormonas que en exceso pueden producir daños directos en el organismo. Pueden aumentar la presión sanguínea, dañar el tejido muscular, disminuir el crecimiento, la infertilidad, e inhibir al sistema inmune y modificar la actividad del cerebro hasta atrofiar al hipocampo.

Epigenética

Tras saber lo que son las emociones, y como son influidas por la genética, llega el momento de comentar el lugar de la epigenética. Puede ser clave a la

hora de comprender de una forma más global qué ocurre con los genes debido a la experiencia individual. Y es que, en los últimos años, los estudios parecen indicar que cuanto más sabemos de los genes, más parecen estar influidos por el efecto del ambiente.

El término epigenética fue acuñado por Conrad Hal Waddington y con él hacía referencia a la interacción gen-ambiente que como resultado da el fenotipo. Por lo tanto, podemos decir que son formas de responder al ambiente a nivel molecular, sin que se produzca una mutación, sino, más bien, un cambio en su expresión (y más concretamente en las cromatinas, en el ADN).

Además, estos cambios pueden ser o bien reversibles (de forma que el gen vuelve a tener su función inicial, sería una silenciación momentánea del gen) o bien duraderos (de forma que serían transmisibles a la siguiente generación) (Sanz, 2015).

También de especial interés con el tema de revisión, tiene su aportación (la epigenética) en el

aprendizaje del miedo (una de las emociones básicas), debido a cambios rápidos y reversibles en la metilación del ADN en el hipocampo, además de en la extinción del miedo condicionado por cambios en las histonas en el córtex prefrontal.

El BDNF tiene presencia en la corteza prelímbica y en la amígdala. Parece ser vital en la plasticidad cerebral y en la creación de sinapsis en el aprendizaje; especialmente. en la consolidación y extinción del miedo.

De este modo, cuando un aprendizaje produce miedo se da, a nivel de amígdala y podemos observar una mayor expresión del BDNF I1 y III. Y en la extinción del miedo condicionado se llegaría a encontrar una mayor expresión de BDNF I y IV en la corteza prefrontal.

La proteína BDNF IV, por su parte, una vez aumentó su expresión, se asoció con la hiperacetilación de la histona H4, cerca de su promotor concurrente. Lo que sugiere una relación entre el aprendizaje de larga duración y la extinción con las modificaciones en las zonas

promotoras de genes de BDNF (Boulle et al., 2012).

No solo ha sido asociada al aprendizaje y condicionamiento del miedo, como mencionábamos anteriormente, sino que ha sido asociada a desórdenes como la depresión, la ansiedad, las adicciones, el estrés, etc. De esta forma, se ha encontrado una menor expresión del gen BDNF en depresivos en el área hipocampal.

Importancia en la atención educativa a la diversidad

El hecho de que se haya puesto el énfasis en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos en todos los niveles del sistema educativo, ha conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad.

El objetivo es tratar de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales. Y por esta

razón se necesita recibir una educación de calidad adaptada y que esté acorde con sus necesidades educativas especiales.

Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. Se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad.

La preocupación por la inclusión, atención a la diversidad, e intervención social, conlleva que el sistema educativo defina las estrategias para el desarrollo integral de la persona, desde la concepción de la integración que implique la intervención fundamental de la familia, la escuela, la comunidad y las instituciones en general.

La finalidad de la educación es promover el desarrollo de los alumnos en sus diferentes vertientes afectiva-cognitiva y social. El sistema educativo en las últimas modificaciones legales se ha preocupado por equilibrar la

dimensión cognitiva con la afectiva, desarrollando materias transversales: educación en valores, educación para la ciudadanía, etc. Pero no se le ha dado importancia suficiente al aprendizaje o educación de las emociones para dar la oportunidad de desarrollarse como personas. Se trata de intentar conseguir un equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo, generando un cambio en los estilos de relación y comunicación.

Desde la perspectiva de la orientación y la formación integral, Zavala et al. (2008) plantean la inteligencia emocional como un constructo que agrupa habilidades sociales y habilidades emocionales. Y, una vez que la persona las integra, constituye el soporte fundamental para el abordaje de los procesos de socialización y realización personal.

En la investigación de Augusto et al. (2008) los resultados obtenidos muestran que las actitudes positivas o negativas influyen en el desarrollo de la persona. Es decir, una persona optimista tiende a lograr las metas con mayor efectividad que aquellas que son pesimistas.

Podemos concluir, que ambos estudios consideran la inteligencia emocional como una teoría que explica la importancia que tienen las habilidades sociales y emocionales en la socialización e integración social de la persona.

Tradicionalmente, en la formación de los profesionales de la docencia no se ha incluido formación relacionada con la teoría y la práctica del desarrollo emocional y social. Llama la atención, ya que todos los docentes saben que la experiencia emocional y social, muy a menudo, puede perturbar la enseñanza y el aprendizaje (Cohen, 2003a). Una especialización en esta área haría que la educación especial fuera más eficaz, en general, y enriquecerá la tendencia hacia la inclusión, en particular.

La educación emocional y social de los alumnos se refiere a la enseñanza y el aprendizaje de habilidades, conocimientos y valores que promueven la aptitud emocional y social.

El educar las emociones reduce la violencia, enriquece las

capacidades adaptativas y constituye el fundamento del aprendizaje y del desarrollo sano en los niños. Esto se debe a que decodificamos nuestros propios sentimientos y los de los demás, estableciendo la posibilidad de resolver problemas y enfrentarnos a una amplia gama de desafíos del aprendizaje (Cohen, 2003b).

La infancia es un periodo clave para que el niño vaya poniendo nombre a las emociones y sepa asociarlas a los diferentes cambios, a medida que va madurando (López, 2007).

La educación emocional es una innovación educativa que tiene su justificación en que las necesidades sociales, no suficientemente atendidas en el curriculum actual. Un porcentaje importante de la juventud se implica en situaciones de riesgo, y en el fondo subyace un desequilibrio emocional, por ello es necesario adquirir competencias básicas para la vida (Núñez et al., 2006).

Los jóvenes que experimentan un mayor bienestar personal (sentirse competentes) es menos probable que se impliquen en comportamientos de

riesgo, procuraran tener buena salud, y logran un buen rendimiento académico.

CONCLUSIONES

Las emociones, como se ha visto a lo largo de la presente revisión bibliográfica, son básicas para lograr aprendizajes duraderos, por lo que son fundamentales para la Neurodidáctica. Ya que esta ciencia está en ciernes debe desarrollar estrategias de aprendizaje que tomen en cuenta el manejo y desarrollo de las emociones por parte de docentes y estudiantes.

Lo expuesto conlleva a la necesidad de que los docentes deban conocer las bases y principios neurobiológicos del cerebro y su desarrollo cognitivo, a fin de que su práctica educativa esté sustentada en bases científicas.

La atención a la diversidad educativa está fundamentada en la búsqueda de las potencialidades de los individuos, en la investigación constante de conductas de riesgo que puedan frenar el desarrollo individual. Conocer el trasfondo emocional del

ser humano y aceptar la influencia genética puede ser para los docentes y estudiantes la garantía de un proceso educacional asertivo e inclusivo.

REFERENCIAS

- Anthony, E.J. (1998). The response of overwhelming stress in children. En Anthony y Chiland C. *The child in his family*. John Wiley and Sons,
- Augusto, J. M., Aguilar, M^a. C. y Salguero, M^a. F. (2008). El papel de la IEP y del Optimismo/Pesimismo disposicional: En la resolución de problemas sociales: un estudio con alumnos de trabajo social. *Electronic Journal of Educational Psychology*, 6(2), 363-382.
- Boulle, F., Van Den Hove, D. L. A., Ja R. (2012). Epigenetic regulation of the BDNF gene: implications for psychiatric disorders. *Molecular Psychiatry*.
- Belmonte, C. (2007). Emociones y cerebro. *Real Academia de las*

- Ciencias Exactas, Física y Naturales. Instituto de Neurociencias, 101(1), 59-68.*
- Cohen, J. (2003a). *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas.* Editorial Troquel.
- Cohen, J. (2003b). *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas.* Editorial Troquel.
- Conde, I. L. y Santos P. M. (2015). Implicaciones de los mecanismos epigenéticos en el desarrollo y tratamiento de los trastornos de la personalidad. *Citas Españolas de psiquiatría, 43(2), 42-50.*
- Davidson R. J., Jackson D. C., Kalin N. H. (2002). Emotion, plasticity, context, and regulation: perspectives from affective neuroscience. *Psycho Bull, 126(6), 890-909.*
- Ehlert. V. (2013) Enduring psychological effects of childhood adversity, *Psychoneuroendocrinology, 38(9).*
- Gelder, B., Morris, J. S. y Dolan, R. J. (2005). Unconscious fear influences emotional awareness of faces and voices. *Proceeding of the National Academy of Sciences of United States of America, 102(51), 18682-18687.*
- Kandel. E. (2000). *Principles of Neural Science.* McGraw-Hill Professional Pub.
- Loreman, T., Deppeler, J. y Harvey, D. (2005). *Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom.* Allen &Unwin.
- López-Lassá, E. (2007). *Educación emocional. Programa para 3-6 años.* Wolters Kluwer.
- Navarro, E.C. (2013). El lenguaje no verbal un proceso cognitivo superior indispensable para el ser humano. *Revista comunicación, 46-51.*
- Núñez, L., Bisquerra, R., González, J. y Gutiérrez, M^a. C. (2006). El papel de la institución educativa en la educación emocional. En J. M. Asensio, J. García

- Carrasco, L. Núñez Cubero y J. Larrosa (Coords.). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Ariel.
- Rodríguez, A. (2017). Editorial. Caminando con sentido hacia la inclusión educativa mundial, *RETOS XXI*, 1, 9-15. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/retoxxi/article/view/1516>
- Rosenzweig, M. R. y Leiman, A. L. (1996). *Psicología fisiológica*. Mc Graw Hill.
- Salgueo, M. L, y Panduro, A. (2001). Emociones y genes. *Investigación en Salud*, 3(99), 35-40.
- Sanz, M. M. (2015). Epigenética y trastornos psiquiátricos. *Pediatría Integral*. 524-531.
- Sealfon, S. C., Olanow, C. W. (2000). Dopamine receptors; from structure to behavior. *Trends Neuroscience*, 23(10), 34-40.
- Shepherd, G. M. (1994). *Neurobiology*. 3^a edition. Oxford University Press.
- Vander, A. J., Sherman J. H. y Luciano, D. S. (1997). *Human physiology*. McGraw-Hill Book Company
- Zavala, M. A., Valdez, M. D. y Vargas, M. C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Educational Psychology*, 15, 319-338.