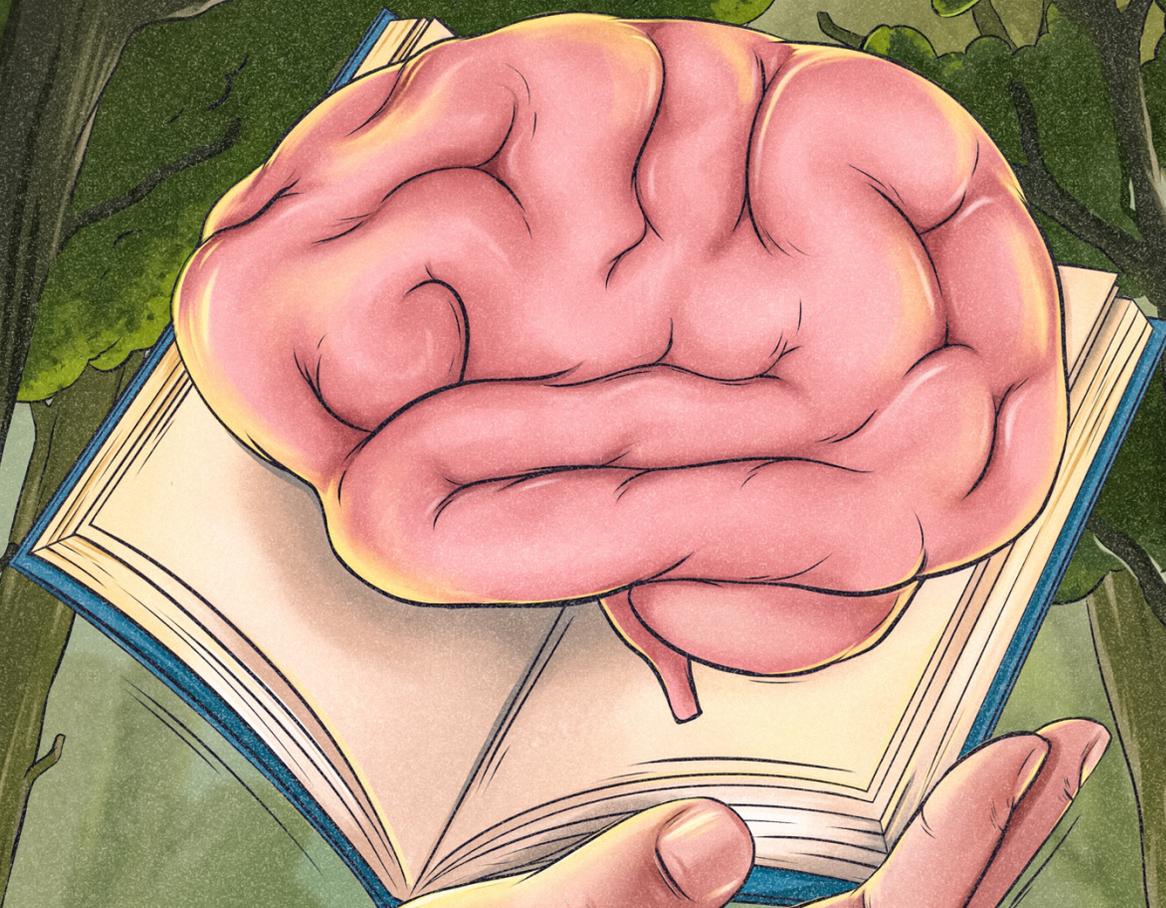


# NEUROCIENCIA Y PSICOLOGIA

APLICADAS AL PROCESO EDUCATIVO



COORDINADORES

Dra. Miriam Hazel Rodríguez López  
Dra. Leticia Pesqueira Leal  
Dra. Susuky Mar Aldana

ISBN: 978-607-8662-59-3



9 786078 662593

# **NEUROCIENCIA Y PSICOLOGÍA APLICADAS AL PROCESO EDUCATIVO**

**Coordinadoras**

**DRA. MIRIAM HAZEL RODRÍGUEZ LÓPEZ**

**DRA. LETICIA PESQUEIRA LEAL**

**DRA. SUSUKY MAR ALDANA**

Primera edición: **Mayo de 2023**  
Editado: **Durango, Dgo. México**  
ISBN: **978-607-8662-59-3**

Editor:  
**Red Durango de investigadores Educativos A.C.**

Correctora de estilo:  
**Dra. Susuky Mar Aldana**

Diseño de Portada:  
**Enrique Gamero Vázquez**

**D.R© Red Durango de Investigadores Educativos A.C.**  
**Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por  
ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores**

# AUTORES

**Jesús Eduardo Sánchez-Reséndiz**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

**Juana Eugenia Martínez Amaro**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

**Carlos Geovani García Flores**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

**Ana Carolina Cupich Olivares**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

**M.C. y H. Ana Iris Murguía Hernández**

Facultad de Enfermería y Obstetricia  
Universidad Juárez del Estado de Durango

**Jesús Bernardo Miranda Solís**

Universidad Pedagógica Nacional

**Ricardo Sandoval Domínguez**

Universidad de Sonora

**Juan Carlos Manríquez Betanzos**

Universidad de Sonora

**Jesús Inés Beltrán Aispuro**

Universidad Autónoma de Sinaloa

**Jesús Madueña Molina**

Universidad Autónoma de Sinaloa

**María Concepción Mazo Sandoval**

Universidad Autónoma de Sinaloa

**Enrique Ibarra Aguirre**

Universidad Autónoma de Sinaloa

**Dra. Mayela Quiñones López**

Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana  
Universidad Juárez del Estado de Durango

**Dra. Leticia Pesqueira Leal**

Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana  
Universidad Juárez del Estado de Durango

**Dra. Elizabeth Martín Del Campo Escudero**

Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana  
Universidad Juárez del Estado de Durango

**Mtra. Erika Ortiz Martínez**

USAER No.8

**Dra. Luz María Cejas Leyva**

Departamento de Educación Especial de la SEED  
Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana  
Universidad Juárez del Estado de Durango

**Dra. Dora Luz Bustamante Núñez**

Departamento de Educación Especial de la SEED  
Centro de Atención Múltiple Nuevo Ideal

**Mtro. Carlos Alberto Guerrero Manzanera**

Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo  
Unidad Profesor Rafael Ramírez

**Dra. Luz María Cejas Leyva**

Departamento de Educación Especial de la SEED  
Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana  
Universidad Juárez del Estado de Durango

**Dra. Maura Antonia Lazcano Franco**

Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana  
Universidad Juárez del Estado de Durango

# CONTENIDO

PRÓLOGO .....	7
CAPITULO I.....	10
La disciplina positiva: Curso para la movilidad de estudiantes normalistas en México.....	10
CAPITULO II.....	23
Jornadas de antropología y salud intercultural: Un proyecto innovador en educación superior .....	23
CAPITULO III.....	38
Hábitos de alimentación y actividad física en niños sonorenses de educación primaria .....	38
CAPITULO IV .....	57
Desarrollo psicosocial del adolescente para una identidad vocacional .....	57
CAPITULO V .....	71
Las habilidades básicas en alumnos de la UJED.....	71
CAPITULO VI .....	94
Inclusión educativa a través de metodologías alternativas .....	94
CAPITULO VII .....	125
Violencia escolar desde la perspectiva de género. Una aproximación desde la normatividad jurídica.....	125
CAPITULO VIII .....	150
Estimulación del área orbitomedial mediante el monólogo en adultos mayores .....	150
SEMBLANZA CURRICULAR DE LAS COORDINADORAS .....	169

## PRÓLOGO

El ser humano, se ha estudiado a sí mismo desde su nacimiento, hasta su vejez, desde diferentes áreas, como son: la antropología, que se encarga de observar su comportamiento en la sociedad y la interacción con sus pares, la psicología observa cómo afecta esta interacción a nivel emocional y conductual, la pedagogía se enfoca en la influencia de las disciplinas anteriores en el aprendizaje desde el hogar, la escuela y la sociedad; por último, las neurociencias encargadas de los procesos metacognitivos de cada individuo.

La educación actual presenta diferentes aspectos que están íntimamente relacionados con el aprendizaje, uno de ellos es como lo maneja Vygotsky, la socialización, como punto de partida para el aprendizaje, el psicólogo y epistemólogo de origen ruso, menciona que la construcción psicológica del sujeto, primero se da en el entorno social para ir a lo individual como un proceso dialéctico, no es un aprendizaje lineal, cada función mental superior primero es social y después es individual, es decir, el entorno es fundamental en la socialización, como parte del proceso del desarrollo cognitivo.

Desde el concepto integrador en los procesos de aprendizaje, los docentes requieren capacitarse tanto en aspectos disciplinares, como didácticos, permitiendo tener una preparación acorde a las necesidades que exige el contexto actual. Otro punto importante, es la innovación, lo que provocará mayor interés en los alumnos, con ello, se logrará tener una mejor praxis. Algunas de las aportaciones refieren la necesidad de revalorar la aplicación de la disciplina positiva en el aula como enfoque útil para mejorar la práctica de los estudiantes.

Una problemática relacionada con la educación, es la salud, dentro de ella, encontramos la alimentación, específicamente, la nutrición, en donde los malos hábitos alimenticios repercuten tanto en el aprendizaje cognitivo, como en el desarrollo de actividades físicas, pudiendo verse implicada la salud emocional afectando la autoestima y el desempeño general del aprendiz.

Como parte de las relaciones interpersonales, las capacidades o competencias ciudadanas permiten que se desarrolle un proceso meramente social, teniendo como objetivo no solo la interacción, también está la integración cordial entre los participantes en el contexto dado, como resultado de la internalización y la exteriorización, la primera integrada por los aprendizajes que se adquieren del medio y la segunda es la aplicación de dichos conocimientos en un ámbito social.

La perspectiva social en las diferentes etapas de la vida, siempre juegan un papel importante en el aprendizaje. En la niñez se adquieren las bases de la educación, a través de la enseñanza positiva; durante la adolescencia, se integra la regulación emocional y la habilidad para relacionarse con sus pares, lo que también va conformando la personalidad; en el adulto, los compromisos propios de la edad productiva, resuelven las necesidades de la responsabilidad familiar y laboral, proporcionando la madurez necesaria para adaptarse a lo que será la última etapa de la vida, la adultez tardía, en la que las responsabilidades y compromisos son menores, sin embargo, es necesaria la continuidad de estimulación cognitiva y el mantenimiento de las relaciones sociales en el margen de una vida saludable.

La población cada vez aumenta, con ello, incrementan los compromisos y necesidades individuales, generando conflictos en la sociedad, por lo cual propiciar el diálogo razonable y establecer un ambiente de empatía entre las generaciones, puede crear en la sociedad vidas más justas e inclusivas, libres de violencia.

Actualmente nuestra pirámide poblacional se ha invertido, lo que lleva a tener una población geriátrica con un mayor número de integrantes, obligando no solo al gobierno, a la sociedad en general a atender a este sector de la población, a través de programas incluyentes que se enfoquen en la estimulación de las capacidades cognitivas, físicas y psicosociales para mejorar la calidad de vida de los adultos mayores.

***Dra. Leticia Pesqueira Leal y  
Elizabeth Martin del Campo Escudero***

Toruño Arguedas, César. (2020). Aportes de Vigotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XXI. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 186-195. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i33.3043>

## CAPITULO I

### **La disciplina positiva: Curso para la movilidad de estudiantes normalistas en México**

**Jesús Eduardo Sánchez-Reséndiz**

*Benemérita y centenaria Escuela Normal del Estado de Durango*

**Juana Eugenia Martínez Amaro**

*Benemérita y centenaria Escuela Normal del Estado de Durango*

**Carlos Geovani García Flores**

*Benemérita y centenaria Escuela Normal del Estado de Durango*

**Ana Carolina Cupich Olivares**

*Benemérita y centenaria Escuela Normal del Estado de Durango*

#### **Resumen:**

La neurociencia ha demostrado la importancia de una perspectiva integral en los procesos de aprendizaje, donde la emoción y el pensamiento se influyen mutuamente; y que el estrés afecta la calidad de los procesos cognitivos. Lo anterior, ha hecho que las políticas educativas nacionales e internacionales apunten a programas educativos que incluyan el elemento socioemocional. La sistematización de experiencias es un método de investigación cualitativo que recupera las vivencias de los participantes en acciones de formación a través de la reflexión y la reconstrucción de ideas para mejorar la práctica. Este estudio recupera la experiencia del curso Principios de disciplina positiva en el aula: hacia una práctica docente integral, impartido por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. Se realizó a distancia, asistido por dispositivos digitales. Participaron 22 estudiantes de movilidad de 17 escuelas normales del país. Tuvo una duración total de 30 horas; 15 en línea, de forma sincrónica, con actividades vivenciales y 15, de manera asincrónica. El proceso vivido se recuperó con las intervenciones de los participantes y para documentar la experiencia se utilizaron el diario de observación, la discusión en grupos y un cuestionario para valorar el grado de satisfacción. Los resultados muestran que los participantes valoran la disciplina positiva, que tiene que ver con la firmeza con amabilidad en la que el docente pone límites a los alumnos, como un factor importante para mejorar la gestión del aula y los aprendizajes esperados.

**Palabras clave:** Disciplina, educación emocional, educación normalista.

## **Introducción**

### **Las habilidades socioemocionales**

No existe una definición general para describir las habilidades socioemocionales. Existen acercamientos dependiendo de la perspectiva de los investigadores, por ejemplo, Frey et al. (2019) las consideran como un elemento clave de la cultura, ya que en algunos países ciertas emociones son permitidas o aceptadas y en otros no. En términos generales, las habilidades socioemocionales son el conjunto de aptitudes para reconocer, nombrar y gestionar las emociones del individuo y las de los demás, con la finalidad de poder encontrar soluciones adecuadas y tener una vinculación óptima.

### **¿Por qué hablar de las emociones en aula?**

La educación en el mundo ha dado un giro de 180 grados, hemos emigrado a nuevas formas de gestionarla. En consecuencia, los docentes tienen la necesidad de innovar y prepararse para tener una mejor praxis. En el pasado, se tuvo una educación basada en el hemisferio izquierdo del cerebro. Se apeló únicamente a lo lógico, flexivo y cognitivo; esto debido a la creencia fuertemente arraigada de que el pensamiento era mejor que la emoción. En la actualidad, gracias al avance de las neurociencias es posible saber que la emoción y la razón son igualmente importantes; incluso se trata de dos procesos que se combinan gracias a la corteza ventromedial, donde la emoción y la razón se entrelazan y, por ende, se afectan mutuamente (Damasio, 2018; Estupinyà, 2021). Las emociones positivas se relacionan con un mayor aumento de la atención, motivación, deseo y perseverancia para el estudio. Por otro lado, las emociones negativas llegan a afectar la concentración, interés y atención (Tan et al., 2021).

Se ha encontrado que las propias emociones de los profesores influyen en las emociones de los estudiantes. Es importante que el docente posea capacidades para la regulación de su grupo, pero que también sepa mediar conflictos y modelar habilidades de los estudiantes. Considerar el valor de las emociones y desarrollar las habilidades sociales en aula tiene muchos beneficios, debido a que son un factor de protección y de aumento en el rendimiento académico. Su utilización reduce conflictos emocionales, mejora el ambiente escolar, disminuye la deserción escolar, aumenta la autoimagen y la autoestima (Ağırkan y Ergene, 2022; Mustafina et al., 2020).

### **Principios de la disciplina positiva**

La disciplina positiva pretende que los padres y docentes comprendan que la forma de guiar a los infantes es a través de la integración. Su postulado principal establece que la unión entre la firmeza y la amabilidad es clave para lograr generar habilidades socioemocionales en los niños. Plantea que la firmeza tiene dos beneficios, orden y respeto. Por otro lado, la amabilidad genera conexión y empatía (Nelsen y Glenn, 2020). La disciplina positiva se basa en cuatro principios generales, 1. Firme y amable al mismo tiempo; 2. Conexión y pertenencia; 3. Efectos a largo plazo; y 4. Enseñanza en habilidades socioemocionales. Sirven como eje rector de la forma en que los adultos pueden disciplinar a los niños. La disciplina positiva se basa en actividades vivenciales que sirven como técnicas para acompañar a los menores en las situaciones que se presentan de manera cotidiana, a través de juegos de roles para comprender y practicar las situaciones que se viven con los infantes y cómo actuar de forma asertiva para generar habilidades socioemocionales en ellos. La tabla 1 describe los principios brevemente.

**Tabla 1***Principios de la disciplina positiva*

<b>Principio</b>	<b>Descripción</b>
Firme y amable al mismo tiempo	Se trata de implementar lo mejor de la firmeza con la amabilidad.
Conexión y pertenencia	Todos los seres humanos necesitan sentir conexión con sus seres queridos.
Efectos a largo plazo	La disciplina positiva no utiliza premios ni castigos debido a que no funcionan a largo plazo. Hace uso de la reflexión, el diálogo y la búsqueda conjunta de soluciones.
Enseñanza en habilidades socioemocionales	La misión en disciplina positiva es que los niños y estudiantes desarrollen habilidades para sí mismos y sus vínculos con los demás.

**Contexto del curso Principios de disciplina positiva en aula: hacia una práctica docente integral**

La educación no debe centrarse únicamente en aspectos académico-cognitivos, sino también en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Aunque las mallas curriculares vigentes de las licenciaturas que ofrecen las escuelas formadoras de docentes contienen cursos para comprender el desarrollo evolutivo y las emociones. La realidad es que en el quehacer docente no siempre se toma en cuenta este rubro. Los motivos son diversos, una pesada carga administrativa, grupos escolares numerosos o la falta de dominio de los contenidos curriculares.

La Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, en su compromiso constante por generar espacios de aprendizaje e innovación en las escuelas formadoras de docentes, ha promovido la movilidad estudiantil, con el fin de enriquecer la formación de los estudiantes. Sin embargo, derivado del

confinamiento por la contingencia sanitaria ante la COVID-19, este proceso no fue posible llevarse a cabo. La solución fue realizar una movilidad académica virtual. En consecuencia, la ByCENED impartió el curso Principios de disciplina positiva en aula: hacia una práctica docente integral, dirigido a los estudiantes normalistas del país. El objetivo fue aplicar la gestión eficaz de las habilidades socioemocionales en el aula para mejorar la disciplina y el aprendizaje. Se trabajó en octubre y noviembre del 2021. Se promovió en las escuelas normales y los estudiantes realizaron el registro en línea. Se contó con la participación de 17 instituciones, con un total de 22 estudiantes, 17 mujeres y 5 hombres. El ingreso al curso fue un registro libre, el único criterio fue ser alumno normalista activo e inscrito en territorio nacional. La clase constó dos versiones auto-gestionables a través de *Google Classroom* y sincrónico por medio de Zoom. La temática abordada fue el desarrollo socioemocional y los principios de la disciplina positiva.

## **Método**

Existen diversas formas de documentar el quehacer docente. La sistematización de experiencias es un método de investigación que ha incrementado su relevancia en los últimos años, particularmente en el ámbito educativo, ya que le permite al docente reflexionar sobre la realidad que vive en el aula, y a partir de eso, identificar aspectos que le permitan mejorar su práctica (Jara, 2018). De acuerdo con Expósito y González (2017), la sistematización da cuenta de revisar, rectificar y reimpulsar (3R). Este método permite al docente reflexionar de manera crítica sobre sus experiencias, identificar áreas de oportunidad y reorientar su práctica.

La sistematización de experiencias en este trabajo siguió los pasos establecidos por Jara (2014). Las fases que se desarrollaron fueron las siguientes:

1. La descripción de la experiencia, en este caso el curso de disciplina positiva ofrecido en las dos versiones.
2. El plan de sistematización, en donde se planificó el proceso de recuperación de datos y su análisis.
3. La recuperación del proceso vivido, a través de recogida de datos.
4. Las reflexiones de fondo mediante el análisis de los datos.
5. La formulación de conclusiones basada en el análisis de los datos.

La pregunta que sirvió como detonante para la sistematización de la experiencia con el curso fue ¿Cómo influye la gestión de las habilidades socioemocionales para mejorar la disciplina y el aprendizaje en los alumnos? La participación e interacción de los participantes fue crucial para la sistematización. El objeto de la sistematización es conocer la revaloración de la gestión de las habilidades socioemocionales para mejorar la disciplina y el aprendizaje en los alumnos. El proceso vivido se recuperó por las intervenciones de los participantes en el curso y para documentar la experiencia, se rescataron las ideas de su participación activa, ya sea espontánea o por planteamiento del conductor, quien también desempeñó el papel de observador. Los instrumentos que se utilizaron para documentar la experiencia son el diario de observación que se acompañó de capturas de pantalla y videograbaciones de la plataforma Zoom y la discusión en grupos. Además, se aplicó un cuestionario para valorar el grado de satisfacción de los participantes, 22 estudiantes normalistas de movilidad académica.

## **Resultados**

El conductor inició cada sesión del curso con la fase de recuperación de la experiencia vivida de la sesión precedente. En dicha fase, los participantes expresaron lo que consideraron relevante, pertinente y aplicable para mejorar su práctica; para Rodríguez (2018) esta etapa es crucial, debido a que los participantes se involucran en su propio proceso de gestión de los aprendizajes, tomando un papel protagónico. El registro de la experiencia se llevó a cabo en el diario de observación de manera pormenorizada. Además, constantemente se les preguntó a los estudiantes lo que estaban aprendiendo en cada una de las actividades y cómo podrían llevarlo al aula. Asimismo, se trabajó conjuntamente con la resolución de las dudas y cuestionamientos que surgían. En cada una de las sesiones se utilizaron también juegos de roles para aprender técnicas del manejo de la disciplina y se reflexionó en pequeños grupos y en plenaria para fomentar el análisis y la reflexión críticos.

Las opiniones vertidas por los participantes en las sesiones de recuperación de experiencias vividas emergen de las preguntas dirigidas por el conductor. Al respecto, Castañeda (2014) expresa que las preguntas son vitales para la reconstrucción de la experiencia y las respuestas de los participantes constituyen la fuente de información a sistematizar. Las respuestas se analizaron y agruparon en categorías; estas surgieron de forma emergente en el ordenamiento de los datos, lo que significa que no fueron preestablecidas por los autores.

Las categorías resultantes son tres: 1. Disciplina, 2. Mejora del aprendizaje, 3. Firmeza con amabilidad. En lo referente a la categoría disciplina, los participantes resaltaron la importancia de esta como un requisito indispensable para que sus

alumnos de educación básica puedan convivir con respeto y armonía. Además, externaron que sin disciplina es difícil que los alumnos logren los aprendizajes esperados. Con respecto a la categoría mejora del aprendizaje, los participantes comentaron la profunda relación que existe entre una gestión efectiva de las emociones en el aula y la calidad en la adquisición y aplicación de contenidos. En relación con la categoría firmeza con amabilidad, los participantes expresaron que la gestión de la disciplina de una manera positiva tiene que ver con la firmeza en la que el docente pone límites a los alumnos y concuerdan que no es necesario el enojo o la frustración; la relación entre ser firme y amable fue valorada como muy importante. Coinciden en que la aplicación de la disciplina positiva en el aula es favorable para mejorar la gestión de la disciplina en el aula y los aprendizajes esperados.

Al término del curso se procedió a su evaluación por parte de los participantes. Para tal efecto, el conductor y autor principal del estudio, solicitó a los participantes que respondieran un cuestionario con la finalidad de recolectar datos que proporcionaran información para valorar el grado de satisfacción de los participantes en relación con el curso, con la finalidad de revisar, rectificar y reimpulsar el contenido y las estrategias de enseñanza de este.

**Tabla 2**

*Resultados del cuestionario aplicado a e  
estudiantes*

Pregunta	Promedio
1. ¿Cuál es tu nivel de satisfacción general en relación con el curso Principios de disciplina positiva?	4.90
2. ¿Cuánto crees que te sirvió para tu trabajo?	4.77
3. ¿Qué tan satisfecho estás con el contenido?	4.63
4. ¿Qué tan satisfecho estás con la duración?	4.22
5. ¿Qué tan satisfecho estás con la resolución de dudas?	4.81
6. ¿Qué tan satisfecho estás con el horario?	4.18
7. ¿Cuál es tu nivel de satisfacción en relación con el contenido de las sesiones?	4.77
8. Evalúa el desempeño del conductor con base en el dominio del tema	4.86
9. Evalúa el desempeño del conductor de acuerdo con la resolución de dudas	4.86
10. Evalúa el desempeño del conductor en función de las estrategias y ejemplos utilizados.	4.86

Fuente: Elaboración propia

La tabla 2 muestra los resultados del cuestionario de satisfacción. Según los puntajes obtenidos, el curso tuvo una buena recepción por parte de los estudiantes. La media de cada uno de los ítems se encuentra en un rango de entre 4.18 y 4.90, siendo 5.0 el puntaje más alto para medir el nivel de satisfacción de los asistentes al curso. El ítem 1 sobre el grado de satisfacción general alcanzó la media más alta 4.9. Mientras que el grado de satisfacción con respecto del horario obtuvo la puntuación más baja. En general, los resultados se ubican en el criterio de muy satisfecho.

Una de las fortalezas del curso es el óptimo desempeño del conductor encargado de impartirlo. Las puntuaciones más elevadas en relación con el grado de

satisfacción se relacionan con aspectos del desempeño del conductor, particularmente en tres aspectos: dominio del tema, resolución de dudas y uso de estrategias dinámicas o ejemplos.

Como áreas de oportunidad para la mejora del curso, tanto los resultados como los comentarios de los participantes muestran que la duración del curso no fue suficiente para los estudiantes, ya que los participantes manifestaron que les hubiera gustado que las sesiones o el curso fueran más extensos. En relación con el horario, se tuvo la respuesta más baja. Lo anterior, debido a que los estudiantes argumentaban que tenían otras actividades que desempeñar. Durante todo el proceso se cuidó la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes.

## **Conclusiones**

Según lo expresado por los participantes, el curso Principios de disciplina positiva en aula fue muy satisfactorio. Los estudiantes valoraron lo aprendido y comentaron que las técnicas desarrolladas les son funcionales, lo que refuerza lo establecen Damasio, (2018) y Estupinyà, (2021), en relación con la importancia del trabajo con las emociones y la facilitación del aprendizaje en el aula. De igual forma, se mostraron entusiastas con el trabajo realizado. Expresaron que estaban aprendiendo sobre sus propias emociones y conducta y que esto les permitirá a la vez, ponerlo en práctica con sus alumnos, lo cual se apega a los hallazgos de (Tan et al., 2021), en relación con el aumento de la motivación y el deseo de aprender. Será importante adecuar el curso según los resultados de la sistematización para replicarlo de manera más efectiva; ya que la sistematización como método de

investigación tiene como finalidad la transformación de la práctica a través de la reflexión conjunta de los participantes en la experiencia vivida; concretamente, revalorar la aplicación de la disciplina positiva en el aula como enfoque útil para mejorar la práctica de los estudiantes normalistas, en concordancia con Nelsen y Glenn (2020). Será necesario apalear a investigaciones que documenten aumento en las habilidades docentes previamente a la aplicación del curso e involucrar a los alumnos de los estudiantes normalistas para conocer el impacto en aquellos.

## Referencias

- Ağırkan, M, y Ergene, T. (2022). What does the social and emotional learning interventions (SEL) tell us? A meta-analysis. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 1-20.
- Castañeda, P. (2014). *Propuestas Metodológicas para Trabajo Social en Intervención Social y Sistematización. Cuaderno Metodológico*. Talleres de Litografía Garín.
- Damasio, A. (2018). *Y el cerebro creó al hombre ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* DESTINO.
- Estupinyà, P. (2021). *A vivir la ciencia: Las pasiones que despierta el conocimiento*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Expósito, D., y González, J. A. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *G. gaceta Médica Espirituana*, 10-16.
- Frey, N., Fisher, D., y Smith, D. (2019). *All Learning Is Social and Emotional: Helping Students Develop Essential Skills for the Classroom and Beyond*. ASCD.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Mustafina, R., Ilina, I., y Schherbakova, M. (2020). Emotions and their Effect on Learning. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 318-328.
- Nelsen, J. (2020). *Disciplina Positiva: La clave de la disciplina no es el castigo, sino el respeto mutuo*. Rondine.
- Nelsen, J., y Glenn, S. (2020). *Disciplina Positiva en el salón de clase: Desarrollar el respeto mutuo, la cooperación y responsabilidad en su salón de clase*. Rondine.

Rodríguez, E. (2018). Sistematización de experiencias educativas en la pedagogía decolonial. *Nodos y nudos: revista de la Red de Calificación de educadores*, 5 (44), pp. 101-124.

Tan, J., Mao, J., Jiang, Y., y Gao, M. (2021). The Influence of Academic Emotions on Learning Effects: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2-19.

## CAPITULO II

### **Jornadas de antropología y salud intercultural: Un proyecto innovador en educación superior**

**M.C. y H. Ana Iris Murguía Hernández**

*Facultad de Enfermería y Obstetricia*

*Universidad Juárez del Estado de Durango*

#### **Resumen**

La Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Juárez del Estado de Durango es la única escuela de Educación Superior que dentro de su plan educativo incluye a la antropología para comprender al ser humano no solo desde su parte biológica, sino también desde su contexto social. Lamentablemente la aplicación de la antropología es poco conocida en el estado y la transmisión del conocimiento antropológico en la facultad es muy limitado, por lo cual se tuvo que implementar una estrategia innovadora para reforzar los conocimientos en los alumnos de una manera divertida y profesional, así como también acercar a los directivos y al resto de los docentes a temáticas de salud desde la óptica antropológica.

**Palabras clave:** Antropología, salud, proyecto educativo.

## **Introducción**

La antropología es la ciencia que se encarga de estudiar al ser humano de una manera integral, estudia el pasado de las culturas, su desarrollo y transformación a través del tiempo para comprender “al otro”. En Enfermería la aplicación de la antropología ha servido para entender las costumbres y prácticas relacionadas al proceso salud-enfermedad-atención en las sociedades.

La Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Juárez del Estado de Durango desde hace más de una década integró la asignatura cultura, salud y enfermedad en el primer semestre del sistema regular. En este semestre se enseña a los alumnos la historia de la antropología, los diferentes conceptos desarrollados, los conflictos desencadenados por las desigualdades en las sociedades, los diferentes pueblos originarios y no originarios en México, la aparición de la antropología médica como disciplina de estudio y la actuación del personal de enfermería en escenarios multiculturales. Ello ha aportado una nueva visión en la atención médica en el estado, sin embargo, el conocimiento ha tenido ciertas limitantes, ya que solamente la materia se imparte en primer semestre y no se le da una continuidad, también el resto de la plantilla docente desconocía el uso de la antropología en la salud, así como la ausencia total de esta temática en otras facultades que se interrelacionan en la práctica profesional como medicina, psicología y trabajo social.

## **Método**

Se realizó una investigación con un enfoque cualitativo desde la hermenéutica, subrayando aspectos culturales a través de la historia de vida y la etnografía, observados en los ponentes como en los alumnos de la FAEO-UJED. El trabajo se aplicó en los alumnos de primer semestre turno matutino y vespertino, antes de la pandemia y durante la pandemia.

Las limitantes observadas durante varios años provocaron que la docente de la asignatura desarrollara espacios alternos educativos para que los alumnos aprendieran más, fueran capaces de generar interrogantes y a la vez se plantearan problemas que necesitan resolverse en nuestra sociedad para generar proyectos futuros de tesis.

Por tal razón se decidió aplicar los fundamentos de la innovación en educación para desarrollar un proyecto que forme de manera integral a los alumnos.

La innovación educativa es una actitud, un proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación (Macanchí et al., 2020).

El proyecto surge justo en dar una solución a la problemática existente de los pocos espacios que traten temas antropológicos en la salud, tratando de incluir a diferentes actores para poder dar un cambio en la visión de estos con la ayuda de la asignatura de Cultura, salud y enfermedad.

La implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en donde por medio de diferentes materiales, métodos y contenidos se pueda percibir la calidad, mejora y optimización de la misma (Vargas, 2019). Este proyecto es un modelo novedoso ya que lleva el rigor de un evento académico pero sin la rigidez, para que el alumnado se sienta libre de opinar y enriquecer así su aprendizaje llevado a cabo dentro del aula.

El problema que se pretende resolver es ¿Cómo usar la antropología en contextos de salud? ¿Hace falta crear espacios académicos alternos para ver la aplicación de la antropología en la salud? ¿Es necesario involucrar a toda la comunidad FAEO en estos espacios?

La antropología sirve para entender a las sociedades a partir de sus prácticas, la salud es uno de los escenarios en donde se debe de aplicar para mejorar la relación entre el personal, los pacientes y sus familias para lograr una atención verdaderamente humanizada.

En la FAEO al tener solamente una asignatura con una profesional en el tema resulta insuficiente para que los estudiantes sigan conociendo el tema a lo largo de su formación universitaria, de ahí la necesidad de crear espacios alternos para mostrar la aplicación de la disciplina en la ciencia de la salud. Este espacio debe estar abierto a la comunidad FAEO y fuera de ella para socializar la información, con esto se busca crear un espacio no solo de difusión sino también de divulgación científica en donde los alumnos participen generando ideas producto de estos debates para su puesta en práctica dentro de la facultad, en los trabajos comunitarios y en los hospitales a corto, mediano y largo plazo.

El proyecto innovador tiene como objetivo central presentar un espacio de debate al iniciar la última unidad temática de la asignatura, en donde los alumnos observan trabajos de investigación de exalumnos y/o especialistas en temas antropológicos o relacionados a este. Esto para no limitarse solo a la óptica de la maestra encargada de la materia, sino que también escuchen otros puntos de vista que enriquezcan el trabajo de diálogo y retroalimentación. Así como también lograr el interés y el reconocimiento de la importancia de la antropología en facultad como una gran aportación a las Ciencias de la Salud.

Involucrar a toda la comunidad FAEO a las temáticas antropológicas relacionadas a la salud, a la par lograr un espacio de debate entre alumnos, docentes de la FAEO y especialistas en el área. Para en algún momento abrir este espacio a otras facultades de la UJED y fuera de ella, para llegar a ser un referente en el país con profesionales en el área de la salud con una perspectiva humanista atendiendo a contextos multiculturales.

## **Resultados**

La creación de estas jornadas se hizo para presentar trabajos antropológicos o desde ese enfoque no solo a los estudiantes de primer semestre de enfermería, sino al resto de los alumnos, maestros, directivos y padres de familia interesados en estas temáticas.

La primera jornada de Antropología y salud intercultural se realizó el 22 de noviembre de 2019 en las instalaciones de la facultad en presencia de los alumnos

del primer semestre turno matutino y vespertino, maestros interesados en el tema y los directivos de la facultad (figura 1).

Los temas presentados en esta jornada fueron el documental “Virgen de la Candelaria adoración mística” documental elaborado por TV UJED como muestra de la divulgación cultural en el estado y la ponencia Antropología en Enfermería comunitaria en el Mezquital, Dgo., mostrada por la ex alumna de la FAEO la L.E. Daniela Salcido como muestra de la importancia de la asignatura dentro de la enfermería comunitaria ya como egresados (figura 2).

Este primer ejercicio se desarrolló con la intención de mostrar como en la práctica se trabaja en contextos culturales diferentes.

Hay que señalar que las jornadas fueron pensadas inicialmente solamente para la facultad sin embargo en futuros eventos se invitará a más facultades de la UJED para que conozcan dichos trabajos y para que integren es su práctica profesional a la antropología.

### **Planeación I Jornada**

La actividad fue diseñada a manera de cierre del semestre, se habló acerca del proyecto con la directora y con la secretaria académica con un mes de anticipación y les pareció una gran idea, apoyando así con el espacio de usos múltiples y con el equipo necesario para llevar a cabo las presentaciones y también con el área para montar el *coffe break* a cargo de la maestra con ayuda de los estudiantes, este evento es como si estuvieran en uno de carácter profesional al que la mayoría de las ocasiones acuden ya como egresados (figura 3).

La docente se encargó de hablar también con las personas invitadas a participar un mes antes del evento, acercándose con la dirección de TV-UJED para que presentaran el documental y hablaran acerca de las problemáticas que enfrentaron al grabar un evento religioso en una comunidad indígena en Durango. Al estar en TV-UJED le pareció importante pedir la colaboración de ellos también en presentar el evento en ese medio audiovisual universitario para dar a conocer con mayor audiencia las temáticas abordadas (figura 4).

### **Figura 1**

*Alumnos de primer semestre 2019*



Fuente: Elaboración propia

En el caso de la participación de la ponencia se mostró el material recolectado por parte del equipo de IMSS-BIENESTAR en las campañas de Caravanas de la salud que realizan con las comunidades huicholas del Mezquital desde hace cinco años.

En cuanto al alumnado previamente se formaron equipos ya que cada uno de ellos debía formular preguntas a los ponentes, debido a que este espacio es para debatir y disipar dudas en cuanto a las temáticas presentadas. También unos estarían ayudando en el montaje de los espacios para la jornada y otros en el registro fotográfico para las evidencias.

La docente junto con el alumnado compartió la información en redes sociales para incluir a toda la comunidad de la facultad y gracias a esto varios docentes acudieron a la jornada y ayudaron a proponer más ideas para las futuras jornadas.

## Figura 2

*Cártel informativo de la I Jornada*



Fuente: Elaboración propia

Previo a la actividad, se entregó a la dirección y a la secretaria académica el programa, resultado de ello fue la elaboración de las constancias a los ponentes que participaron, lo cual ayuda a dar la formalidad y la validez académica a este evento.

### **Figura 3**

*Ponentes y maestra responsable*



Fuente: Elaboración propia

### **Figura 4**

*Docentes y alumnos de la FAEO*



Fuente: Elaboración propia

Originalmente la idea que se tenía con este proyecto era realizarlo una vez al semestre a manera de cierre de las actividades, sin embargo, el año 2020 no permitió que se realizara este tipo de eventos a consecuencia de la COVID-19. Sin embargo, desde inicios del 2021 se retomó la idea ahora implementando la modalidad virtual en donde se pensó incluir la participación de escuelas invitadas, aprovechando que todo el mundo está conectado académicamente vía virtual, facilitando este tipo de eventos ya que no se tienen gastos de traslado y hospedaje, ayudando esto a traer a la facultad a ponentes que antes no se podría por falta de recursos. Ya que este evento corre por cuenta de la académica encargada de la asignatura y no existen fondos económicos de la facultad o de otro organismo.

Es así que la docente comenzó con correos electrónicos con diferentes antropólogos de la Escuela Nacional de Antropología e Historia del norte de México (EAHNM), en donde se les planteó el motivo de estas jornadas aceptando participar.

### **Planeación II Jornada**

La Segunda Jornada de Antropología y Salud Intercultural fue el 12 de noviembre del 2021 vía virtual (zoom) en donde por primera vez se unió a la UJED en este tipo de eventos académicos con la escuela más importante en temáticas antropológicas en el norte del país, logrando así ampliar los lazos académicos entre ambas universidades y mostrando futuras áreas de especialización a los alumnos de la facultad.

La docente organizadora se contactó con los ponentes desde inicios del mes de octubre para solicitarles un título y un resumen de su trabajo, así como una breve reseña académica de cada investigador.

Los trabajos académicos abordados fueron el tewi de los wixaritari: una noción de persona en el Gran Nayar, donde la antropóloga Nora Rodríguez hablará acerca de la concepción de persona desde una noción biológica y espiritual dentro de los grupos originarios, así como la comprensión de la enfermedad derivada de aspectos religiosos, cuyo conocimiento es de utilidad para una mejor comunicación y comprensión dentro de los servicios médicos gubernamentales. También participaron los antropólogos Daniel Calderón y Paulina Mundo con la temática Etnografía y antropometría. Estudio sobre los factores asociados al sobre peso y obesidad en Creel, Chihuahua una región ocupada por el turismo, mestizos y tarahumaras. Teniendo como objetivo describir el contexto en torno a la venta, consumo y cambio alimenticio asociado a los problemas nutricionales presentes en los escolares, a partir de entrevistas, etnografía e historia del lugar.

El programa se entregó a la secretaria académica para la elaboración de las constancias de los ponentes invitados, como se indicó desde la jornada anterior, ya que la dirección entrega estas constancias ya con las firmas que avalan la pertenencia académica de este evento.

La planeación del proyecto originalmente se diseñó para aplicarlo como un recurso didáctico de fin de cierre de semestre, sin embargo, cuando se llevó a cabo la primera jornada quedaron tareas pendientes a trabajar. Lamentablemente el inicio de la pandemia dificultó el seguimiento a estas tareas, pero a la par los avances

tecnológicos que se desencadenaron en el ámbito académico sin duda contribuyeron a la reconfiguración del proyecto. A continuación, se presentan las ventajas y las desventajas identificadas en la primera jornada y en la planeación de la segunda.

Ventajas:

- Realizar un evento académico formal
- Involucrar a los directivos en la organización del evento para que conozcan lo que se enseña dentro de la asignatura
- Espacio de integración para ambos turnos de primer semestre
- Crear un espacio de debate entre alumnos, ex alumnos y maestros de la FAEO
- Crear un espacio en donde alumnos, ex alumnos, maestros internos y externos a la FAEO-UJED presenten trabajos de investigación en relación a la antropología y la salud
- Reforzar los conocimientos adquiridos a lo largo del semestre
- Generar a partir de estas intervenciones ideas novedosas para el desarrollo de proyectos de tesis en la facultad donde se integre la visión de la antropología en contextos hospitalarios
- Mostrar áreas en las que se podrán especializar los enfermeros y enfermeras al egreso de la FAEO
- Crear lazos académicos con otras instituciones internas y externas a la FAEO-UJED
- Utilizar herramientas digitales que disminuyan los gastos de ejecución

## Desventajas

- No cuenta con recursos económicos destinados a esta actividad para poder ampliar el impacto
- La docente solventa la gran mayoría de los gastos del evento
- No se pueden entregar constancias de asistencia a todos los alumnos debido a la falta de recursos, ya que solo se da prioridad a los ponentes que participan en las jornadas
- En cuanto a logística para realizar la actividad se debe buscar un día en que no tengan actividades académicas los alumnos, en donde se puedan integrar ambos horarios del turno matutino y vespertino
- Falta comunicación con otras facultades de la UJED (apoyo directivo) para que se integren a estas jornadas

## Conclusión

La aplicación de este proyecto innovador resultó un instrumento muy enriquecedor no solo como apoyo para la materia sino como un medio de comunicación entre los alumnos con especialistas en la antropología o con disciplinas afines, a la par ha sido un escenario muy valioso debido a la interacción dada con otros docentes de la facultad lo cual contribuye a la comprensión de estos temas para también orientar sus propias asignaturas a las prácticas antropológicas, aumentando la óptica humanista desde otras materias.

El interés y la ayuda brindada desde la dirección de la facultad coadyuvan a la integración de la antropología hacia los diferentes escenarios tanto en la escuela

como fuera de ella, brindando una formalidad y carácter académico al proyecto innovador.

Las jornadas no solo sirven para mostrar temas especializados, sino que abre las puertas a la participación dinámica de los estudiantes permitiendo que generen pláticas estructuradas y dirigidas hacia un fin común: el aplicar prácticas médicas desde un enfoque social y humanizado. Seguramente este ejercicio se verá reflejado en futuros trabajos de tesis al ver las deficiencias que se tienen en la salud con base a la diversidad cultural, contribuyendo así los estudiantes no solo como elementos de una facultad sino también como parte de una sociedad.

La virtualidad desencadenada desde la pandemia de la COVID-19 permite que las jornadas lleguen a más audiencias y con mayor participación de investigadores formados en el área no solo en Durango, sino en otras regiones del país y seguramente en los próximos años en otros países.

Así pues, con la creación de las Jornadas de Antropología y Salud Intercultural se creó un foro de impacto altamente necesario para reforzar los conocimientos en los alumnos y como un medio de comunicación entre los elementos que integran la comunidad FAEO con otros agentes fuera de la institución, que sin duda ayudaran a comprender mejor las necesidades de la sociedad contemporánea en relación a la salud.

## Referencias

Macanchí Pico, Mariana Lucía, Orozco Castillo, Bélgica Marlene, & Campoverde

Encalada, María Angélica. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica.

Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. Epub 02 de febrero de 2020.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202020000100396&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100396&lng=es&tlng=es).

Vargas Colmenares, S.A. (2019) *La importancia de la innovación educativa.*

*Tendencias*

*observadas durante los últimos diez años en Colombia.* [Tesis de grado, Universidad Militar Nueva Granada].  
<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/36586/VargasColmenaresSolangieAlexandra2019..pdf?sequence=1>

## CAPITULO III

### Hábitos de alimentación y actividad física en niños sonorenses de educación primaria

**Jesús Bernardo Miranda Solís**

*Universidad Pedagógica Nacional*

**Ricardo Sandoval Domínguez**

*Universidad de Sonora*

**Juan Carlos Manríquez Betanzos**

*Universidad de Sonora*

#### **Resumen**

Los niños en la infancia comprendida de 5 a 11 años consumen el 85.7% bebidas endulzantes o azucaradas, 64.6% botanas, dulces o postres, 52.9% cereales y dulces, 38.8% bebidas endulzadas lácteas, 18.4% antojitos mexicanos o comida rápida y 11.2% carnes procesadas. Estos datos exhiben que la mayoría de los niños carece de hábitos alimenticios adecuados. Los estudiantes varones realizaron mayor actividad física que las mujeres y dentro de los principales hábitos de alimentación se obtuvo que los alumnos no desayunan, tuvieron bajas puntuaciones en comer frutas y verduras, pero altas puntuaciones en consumir suficientes cantidades de lácteos, pescado y leguminosas. El objetivo de este estudio fue identificar las diferencias en los hábitos de alimentación de niños y niñas sonorenses. El tipo de estudio fue no experimental, descriptivo, correlacional y transversal, participaron 360 niños del municipio de Nogales en el estado de Sonora. Se aplicó el Cuestionario de hábitos de vida en alimentación y actividad física para escolares de 8-12 años. El instrumento mide los hábitos de alimentación y actividad física, y está validado para su aplicación en niños mexicanos de 8-12 años. Dentro de los principales resultados no se obtuvieron diferencias significativas entre los hábitos de alimentación entre niños y niñas, sin embargo, en relación a la actividad física se encontraron diferencias significativas siendo los varones los que tienen puntuaciones más altas. Por último, se recomienda que las intervenciones en estos hábitos estén dirigidas a las adecuadas prácticas de alimentación.

**Palabras clave:** Actividades física, alimentación, hábitos de salud.

## Introducción

En la niñez es importante la alimentación porque se desarrollan los hábitos de alimentación (HA); los cuales pueden ser innatos o aprendidos, por el medio ambiente o la familia, y, en ocasiones, estos son desfavorables: altos grasas y azúcares, además las golosinas, las comidas a sin respetar un horario, el incremento de las porciones ha contribuido a que se presente en mayor medida la obesidad (Liria, 2012).

Se considera que los HA se van desarrollando en la infancia y tienen influencia de factores psicológicos, ambientales y familiares; contribuyendo a la salud de los infantes. Tales hábitos son determinantes en la educación para la salud, debido a que, si no se cuenta con ellos, se corre el riesgo de que en la vida adulta los niños padezcan de enfermedades crónico-generativas como diabetes, hipertensión arterial, problemas cardiovasculares y obesidad (Macías, Gordillo y Camacho, 2012).

En México, los problemas con el sobrepeso infantil son frecuentes, ya que la prevalencia del primero es del 18.1% y del segundo es 17.5%, lo que en total combinado es un 35.6% de la muestra estudiada padece alguno de estos problemas. También en este periodo de edad, los niños en la infancia comprendida de 5 a 11 años consumen el 85.7% bebidas endulzantes o azucaradas, 64.6% botanas, dulces o postres, 52.9% cereales y dulces, 38.8% bebidas endulzadas lácteas, 18.4% antojitos mexicanos o comida rápida y 11.2% carnes procesadas (INEGI, 2018).

Otro problema que se ha encontrado es que tanto varones como mujeres en edad escolar realizan con menor frecuencia actividad física (AF) que la encomendada y manifiestan más turno a acciones inmóviles: como ver pantalla chica, jugar el computador, y otras acciones que no solicitan movimiento alguno, y si a esto se le agrega una dieta basada en consumir víveres con altas cantidades energéticas que circunscriben raciones elevadas de azúcares y otros edulcorantes calóricos, suministros con alto contenido en grasa, sodio, almidones refinados, bebidas con altas cantidades de azúcar, así como insuficiente o nula utilización de verduras, frutas y agua pura natural, esta situación los coloca como posibles individuos en desarrollar problemas sobrepeso, obesidad y sus complicaciones (Carpio, Torres-Luque, Zagalaz, y Lara, 2014).

#### *Desarrollo*

En un estudio con niños españoles, se obtuvo una correlación positiva y significativa entre los HA con la AF, con el paso del tiempo la AF aumenta pero los adecuados HA disminuyen, los estudiantes con obesidad presentaron menor AF y deficientes HA. Los estudiantes varones realizaron mayor AF que las mujeres y dentro de los principales HA se obtuvo que los alumnos no desayunan, tuvieron bajas puntuaciones en comer frutas y verduras, pero altas puntuaciones en consumir suficientes cantidades de lácteos, pescado y leguminosas (Barja-Fernández, Pino, Portela, y Leis, 2020).

En un estudio que comparó los HA de niños y niñas se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos demostrando que las niñas eran las que tenían HA más adecuados que los niños debido a que almorzaban, consumían

alimentos nutritivos, evitaban el consumo de papitas, dulces y caramelos y el consumo de bebidas azucaradas (Fernández, et. al, 2011).

Se encontró, en una investigación con niños griegos, que la autoeficacia se relaciona directamente con que los niños mantengan una actitud positiva hacia los HA, y que a medida que la autoeficacia es mayor, ellos tendrán mayor intención para tomar HA más saludables. También se encontró que las niñas tienen mayores intenciones a adoptar una alimentación saludable y que los niños son los que tienden a comer más alimentos poco saludables. Esto quizás por la necesidad una mayor quema de calorías (Bebetsos, Bebetos, Zorzou, y Georgios, 2015).

Se encontraron bajas puntuaciones en autoestima y autoeficacia sobre los HA en niños mexicanos, además los niños se percibían como incapaces de controlar el consumo de bebidas azucaradas y energéticas y más del 55% no realizaba AF fuera del colegio, por lo que también presentaban altos índices de obesidad y sobrepeso, y por último los niños realizan más AF y cuidan mejor sus HA que las niñas (Trujano, Gracia, Nava, y Limón, 2013).

Menéndez y González (2018) en su investigación desarrollada en España obtuvieron como principales resultados que el 93% de los niños en edades entre 10 y 13 años realiza AF. El 67% realizó entre cuatro y cinco comidas al día, en cuanto a las diferencias por género en autoimagen se encontró que las mujeres presentaron un valor más alto en la preocupación por su físico y se encontraron diferencias en su autoimagen y como les gustaría verse, mencionando que se sentirían mejor si disminuyeran su peso corporal, y los niños que realizaron con mayor frecuencia AF se sintieron mejor con su imagen corporal y tuvieron una mejor salud.

Se identificó que los niveles de AF Física en los niños son altos, se obtuvieron diferencias por género donde los hombres presentaron que un 88% cumplía con la AF recomendada, mientras en las niñas 70%, deduciendo que los niños hacen más AF que las niñas y demostrando que las clases de educación física son ineludibles para que los niños cumplan con la AF diaria necesaria (Howells, Welland y Woolf-May, 2018).

El 83% de los niños se clasificaron como individuos sedentarios. Asimismo, se obtuvo que una mayor proporción de niñas no desempeña las encomiendas de la OMS 87% en balance con los niños 78%,  $p=0.04$ . Además, no se encontraron diferencias en los minutos de AF al día haciendo comparaciones por edad. Tampoco por sexo, con excepción de los escolares de 14 años, en quienes se identificó que las chicas fueron menos activas en comparación con los chicos (Medina, Jáuregui, Campos, Barquera, 2016).

En un estudio con niños españoles de 11-12 años se encontró que el disfrute es un elemento clave para que los niños realicen AF, además existe una relación entre el disfrute y la autoeficacia para la AF, y en cuanto a la frecuencia de realización de AF los niños reportaron que eran más activos que las niñas encontrando diferencias significativas (Chamero y Fraile, 2013).

El 30% dedica al menos treinta minutos al día la AF, mientras que existen diferencias entre los varones y niñas siendo los hombres los que realizan mayor AF. En cuanto a la alimentación los resultados indican que el consumo de verduras, frutas, productos integrales, lácteos y pescado es insuficiente para una dieta balanceada (Zadka, Pałkowska-Goździ, y Rosołowska-Huszcz, 2018).

Existen diferencias significativas en los niveles de AF de niños y niñas. También se encontró que existe una correlación negativa entre la AF y el uso de computadora o teléfono inteligente, y la AF se relaciona negativamente con el hábito de jugar en el recreo o en la calle. En la evaluación de su peso corporal e índice de masa corporal se obtuvo que los niños se encuentran saludables y en AF son activos, pero se considera que el nivel de AF pudiera aumentar al disminuir el uso de dispositivos electrónicos (Colak, 2019).

Son los varones los que realizan en mayor medida AF que las mujeres, además es necesario que las escuelas adopten prácticas para que los estudiantes realicen AF, lo que ayuda a contrarrestar los problemas de adicciones, problemas académicos, sedentarismos y conductas desadaptativas que afectan su desarrollo (González, y Portatoes, 2014).

El 64,3% de los estudiantes de primaria no realizan AF y 21,8% tiene exceso de peso. Se observan que las niñas son las que son menos activas 67,3% que niños 61,4%. Comparando adolescentes de entre 13 y 14 años con niños se muestra que realizan menos AF que los menores ( $p < 0,05$ ). 25,5% de los escolares entre 10 y 12 años tienen mayor exceso de peso. 17,6% de niños con sobrepeso no realizan AF de manera suficiente. Gran parte de los niños y niñas estudiados no cumplen las recomendaciones de AF (Beltrán, 2019).

Correa, Gutiérrez y Martínez (2013) en su estudio con niños de primaria españoles se analizó su frecuencia de AF, obteniendo que una proporción importante de 38,3% de las personas encuestadas brinda tan sólo 1-2 o ninguna hora a efectuar actividades deportivas extraescolares. En relación al nivel de AF, enfatiza que 53% de la muestra escolar estudiada tiene un nivel de AF regular o

malo y sólo 47% se considera que presenta un nivel de AF bueno. Comparando por género, se encontraron diferencias estadísticamente significativas donde 65% de las mujeres frente a 38% de los varones no exhiben un nivel de AF bueno.

### **Pregunta de investigación**

¿Cuál es la diferencia que existe entre los hábitos de alimentación y actividad física de los niños de educación primaria?

### **Objetivo**

Identificar las diferencias en los hábitos de alimentación de niños y niñas sonorenses aplicando un instrumento de medición para elaborar una propuesta de intervención.

#### *Objetivos específicos*

Conocer los hábitos de alimentación de los niños de educación primaria

Conocer los hábitos de actividad física de los niños de educación primaria

### **Método**

El tipo de estudio es no experimental porque no se realizó ninguna clase de intervención y no se manipularon variables; descriptivo, porque solamente busca medir variables y mostrar las puntuaciones de los sujetos; correlacional, porque busca relacionar por lo menos dos variables; y transversal, porque se recolectaron los datos en un solo momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

## **Participantes**

Participaron 360 sujetos de educación primaria del municipio de Nogales en el estado de Sonora seleccionados de manera aleatoria probabilística, los criterios de inclusión fueron que tuvieran entre 8-12 años y que los estudiantes estuvieran en los grados de cuarto, quinto y sexto de primaria. La muestra estuvo dividida en 187 niñas y 173 niños, de los cuales 40.8% estaban en 4to grado, el 28.6% en 5to grado, y el 30.6% 110 en 6to grado.

## **Instrumento**

Cuestionario de hábitos de vida en alimentación y actividad física para escolares de 8-12 años (Guerrero, et. al., 2014).

El instrumento mide los HA y AF, y está validado para su aplicación en niños mexicanos de 8-12 años, consta de 11 ítems, con cinco opciones de respuestas, (desde 1= Nunca o menos de una vez al mes hasta 5= Diariamente) que evalúan la frecuencia semanal de una acción.

El instrumento tiene un valor KMO de 0.82 y la prueba de esfericidad de Barlett tuvo un valor significativo ( $p=0.000$ ). Esta prueba cuenta con dos dimensiones llamadas alimentación y actividad física explican el 30.1% de la varianza.

Los indicadores de bondad de ajuste del instrumento son [ $gl= 43$ ,  $X^2= 50.94$ ,  $p^{**}=.189$ , IC [.00-.21],  $NFI= .885$ ,  $RMSEA= .030$ ,  $GFI= .960$ ,  $CFI= .979$ ,  $CMIN/DF= 1.18$ ].

La confiabilidad de los reactivos que formaron parte del instrumento arrojó un alfa de Cronbach global de 0.67.

## **Procedimiento**

Primero se informó al supervisor de zona sobre el propósito del estudio, de los beneficios que obtendrán con su participación y el compromiso del equipo de investigación de devolver los resultados encontrados. Posteriormente, se informó a los docentes y directivos sobre el procedimiento de aplicación y ellos informaron a los padres de familia mediante los grupos de WhatsApp asignando como tarea responder las escalas. Se envió el enlace hacia el cuestionario por Formularios de Google al supervisor por correo electrónico y whatsapp, después de que el supervisor informará a los maestros por whatsapp, y enviarán la liga del instrumento, solicitarán acceso para poder la compartir a los padres de familia, recalando que debían ser los niños los que respondieran y que esto será una tarea parte de su calificación

Se les agradeció a los participantes y al personal escolar por su colaboración en el estudio y se les entregó un reporte en formato Excel de los resultados de los niños.

## **Resultados**

### Diferencias por género en hábitos de alimentación

Se encontró que el reactivo “consumo helado, malteadas, café, chocolate, preparados con crema batida, cajeta o chispas de chocolate” los niños tienen una puntuación media de 1.82 y las niñas 1.73. En “comer panes o pastelitos” los niños tienen una puntuación de 2.31 y las niñas 2.12 y en “comer algunas golosinas o frituras como: chicles, caramelos, papas de bolsa, etc. Los niños 2.65 y las niñas 2.60

**Tabla 1***Puntuaciones medias de los hábitos de alimentación de los niños y niñas*

	Sexo del participante	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Consumo helado malteadas, café, chocolate, preparados con crema batida, cajeta, o chispas de chocolate.	Mujer	187	1.73	.935	.068
	Hombre	173	1.82	.994	.076
Como panes o pastelitos.	Mujer	187	2.12	.998	.073
	Hombre	173	2.31	1.103	.084
Como algunas golosinas o frituras como: chicles, caramelos, papas de bolsa, etc.	Mujer	187	2.60	1.152	.084
	Hombre	173	2.65	1.060	.081

Elaboración propia: SPSS

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los hábitos de alimentación de los niños y niñas debido a que todas las puntuaciones son ( $p < 0,05$ ).

Diferencias por género en hábitos de actividad física

En el reactivo “Camino por lo menos 15 minutos al día los niños tuvieron una puntuación de 3.45 y las niñas 3.30, “Juego en el parque, jardín o patio con otros niños los varones 3.23 y las mujeres 3.05, y por último “A la hora del recreo hago algún deporte o actividad física” los niños 3.26 y las niñas 2.77 respectivamente.

**Tabla 4**

*Diferencias en hábitos de actividad física entre niños y niñas*

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
									Inferior	Superior	
Camino por lo menos 15 minutos al día.	Se asumen varianzas iguales	2.215	.138	-.994	358	.321	-.146	.147	-.435	.143	
	No se asumen varianzas iguales			-.997	357.949	.320	-.146	.147	-.434	.142	
Juego en el parque, jardín o patio con otros niños.	Se asumen varianzas iguales	.237	.627	-1.206	358	.228	-.178	.147	-.467	.112	
	No se asumen varianzas iguales			-1.208	356.995	.228	-.178	.147	-.467	.112	
A la hora de recreo hago algún deporte o actividad física.	Se asumen varianzas iguales	1.816	.179	-3.326	358	.001	-.490	.147	-.780	-.200	
	No se asumen varianzas iguales			-3.333	357.767	.001	-.490	.147	-.779	-.201	

Elaboración propia: SPSS

**Tabla 3***Puntuaciones medias de los hábitos de actividad física de los niños y niñas*

	Sexo del participante	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Camino por lo menos 15 minutos al día.	Mujer	187	3.30	1.436	.105
	Hombre	173	3.45	1.344	.102
Juego en el parque, jardín o patio con otros niños.	Mujer	187	3.05	1.413	.103
	Hombre	173	3.23	1.378	.105
A la hora de recreo hago algún deporte o actividad física.	Mujer	187	2.77	1.431	.105
	Hombre	173	3.26	1.358	.103

Elaboración propia: SPSS

Se encontraron diferencias significativas en “A la hora del recreo hago algún deporte o actividad física” con una puntuación de .001 siendo los niños los que realizan con mayor frecuencia esta actividad. En los demás ítems no se encontraron diferencias significativas debido a que todas las puntuaciones son ( $p < 0,05$ ).

### Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue identificar las diferencias en los hábitos de alimentación y actividad física de niños y niñas sonorenses, encontrando que no se existen diferencias significativas entre la alimentación de varones y mujeres, esto es contradictorio ya que en otro estudio se obtuvo que las niñas eran las que tenían HA más adecuados que los niños debido a que almorzaban, consumían alimentos nutritivos, evitaban el consumo de papitas, dulces y caramelos y el consumo de

bebidas azucaradas (Barja-Fernández, Pino, Portela, y Leis, 2020; Fernández, et. al, 2011).

En las puntuaciones medias se observa que los niños y niñas consumen entre dos veces en el mes y tres veces por semana algunas golosinas o frituras como: chicles, caramelos, papas de bolsa, etc. Concordando con lo reportado por INEGI (2018) cuyos resultados reportan que la mayoría de los niños mexicanos consumen diferentes tipos de alimentos chatarra, lo cual demuestra una inadecuada alimentación

En relación a la AF los niños demuestran en sus puntuaciones que se mantienen activos con diferentes actividades entre más de tres veces por semana o casi todos los días, estos resultados son similares a lo reportado por algunas investigaciones demostrando que las puntuaciones de AF son altas (Howells, Welland y Woolf-May, 2018; Chamero y Fraile, 2013; Menéndez y González, 2018). También son diferentes a los reportados en otros estudios donde afirman que la mayoría de los niños no cumplen con los niveles de AF recomendados y se clasifican como personas sedentarias (Correa, Gutiérrez y Martínez, 2013; Beltrán, 2019; Medina, Jáuregui, Campos, Barquera, 2016).

Comparando la AF por género se encontraron diferencias significativas donde los niños tienen una puntuación más alta en “hacer deporte a la hora del recreo” esto concuerda con los estudios previamente revisados ya que afirman que son los varones los que obtienen mayores puntuación en la frecuencia de la realización de AF (Beltrán, 2019; González, y Portatoes, 2014; Howells, Welland y Woolf-May, 2018; Colak, 2019).

Después de realizar este estudio se observa que los niños cuentan con altas puntuaciones en AF, sin embargo en sus HA demuestran que consumen altas cantidades de alimentos chatarra, bebidas azucaradas, golosinas, por lo que las intervenciones en salud deben estar dirigidas a fomentar en los niños las buenas prácticas de alimentación, esas intervenciones pudieran estar enfocadas en los conocimientos sobre la alimentación saludables y las creencias en autoeficacia para elegir alimentos nutritivos.

Además en futuros estudios se recomienda utilizar muestras de diferentes contextos para realizar comparaciones y análisis multigrupo que pudieran evaluar los diferentes factores que influyen para que los niños decidan tener hábitos saludables y así crear o probar modelos teóricos que expliquen este comportamiento

Eso es lo que sigue en este trabajo, ya que se esta investigación es parte de un proyecto en el que se validaron y crearon instrumentos de medición para medir las variables que influyen en los hábitos saludables de los niños, como lo son sus creencias en salud, autoeficacia, disfrute, ambiente y cuál de ellas tiene un mayor poder explicativo, en este trabajo se mostró solamente las diferencias que existen entre niños y niñas en sus hábitos de alimentación y actividad física.

## **Limitaciones**

Dentro de las principales limitaciones se encuentra que no todos los niños cuentan con los medios necesarios para realizar la aplicación, tener celular, computadora, internet, por lo que no pudieron responder la encuesta, sin embargo, se obtuvo la cantidad suficiente de niños para una muestra.

En ocasiones utilizar instrumentos de tipo Likert puede resultar confuso para los niños, sin embargo, este instrumento ya estaba validado para la población y se ha utilizado en niños de este rango de edad.

La deseabilidad social, algunos niños quizás estén respondiendo como ellos quisieran ser y no como realmente son, algunos puede que consuman más alimentos chatarra que los que reportan, y que hacen menos actividad física de la que reportan.

## Referencias

- Barja-Fernández, S., Pino, M., Portela, I., y Leis, R. (2020). Evaluation of food habits and physical activity in Galician students. *Nutrición Hospitalaria*, 37(1), 93-100. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.02668>
- Bebetsos, E., Bebetos, G., Zorzou, A., Georgios, K. (2015). Children's self-efficacy and attitudes towards healthy eating. An application of the Theory of Planned Behavior. *International Journal of Sports and Physical Education (IJSPE)*, 1(1), 1-8.
- Beltrán, H. et. al. (2019). Nivel de actividad física e índice de masa corporal en escolares de la región caribe Colombiana: estudio metacéntrico. *Revista Latinoamericana de Hipertensión*, 14(4), 386-395. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1702/170263002003/170263002003.pdf>
- Carpio, E., Torres-Luque, G., Zagalaz, M., y Lara, A. (2014). Niveles de condición física de escolares de educación primaria en relación a su nivel de actividad física y al género. *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (25), 17-22. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732291004>
- Chamero, M., y Fraile, J. (2013). Relación del disfrute en la actividad físico-deportiva con la autoeficacia motriz percibida al final de la infancia. *Revista Qurriculum*, 26, 177-196. Recuperado de: [https://qurriculum.webs.ull.es/0\\_materiales/articulos/Qurriculum%2026/Qurriculum%2026-2013\(9\).pdf](https://qurriculum.webs.ull.es/0_materiales/articulos/Qurriculum%2026/Qurriculum%2026-2013(9).pdf)

- Colak, H. (2019). The Impact of Daily Habits on the Physical Activity Levels of Children Aged 7-10: An Investigation. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), 118-125. DOI: 10.13189/ujer.2019.070116
- Correa, M., Gutiérrez, J., & Martínez J. (2013). Hábitos alimentarios y de actividad física en escolares de la provincia de Granada. *Nure Investigación*, 10(67), 1-8. Recuperado de: <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/666>
- Fernández, A., et, al. (2011). Modificación de los hábitos alimentarios del almuerzo en una población escolar. *Nutrición hospitalaria*, 26(3), 560-564. DOI:10.3305/nh.2011.26.3.4692
- González, J., y Portatoes, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3111/311130199005.pdf>
- Hernández, R. Fernandez, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 4ta edición. México: Mc Graw Hill.
- Howells, K., Wellard, I., Woolf-May, K. (2018). Young children's physical activity levels in primary (elementary) schools: what impact does physical education lessons have for young children? *Early Child Development and Care*, 190(5), 766-77. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1490899>

- INEGI (2018). Encuesta Nacional de Salud (2018). Recuperado de:  
[https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/doctos/informes/ensanut\\_2018\\_presentacion\\_resultados.pdf](https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/doctos/informes/ensanut_2018_presentacion_resultados.pdf)
- Liria, R. (2012). Consecuencias de la obesidad en el niño y el adolescente: un problema que requiere atención. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud pública*, 29(3), 357-360. Recuperado de:  
<https://www.scielosp.org/pdf/rpmesp/2012.v29n3/357-360/es>
- Macías, A., Gordillo, G., y Camacho, E. (2012). Hábitos alimentarios de niños en edad escolar y el papel de la educación para la salud. *Revista Chilena Nutrición*, 39 (3), 40-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182012000300006>
- Medina, Jáuregui, Campos, Barquera, (2016). Prevalencia y tendencias de actividad física en niños y adolescentes: resultados de Ensanut 2012 y Ensanut MC 2016. *Salud pública México*, 60 (3).  
<https://doi.org/10.21149/8819>
- Menéndez, D., y González, C. (2018). Relaciones entre la práctica de actividad física y deportiva, el autoconcepto, la imagen corporal y los hábitos alimentarios en estudiantes de primaria. *Revista de Ciencias del Deporte*, 15 (1), 79-96.
- Trujano, P., Gracia, M. Nava, C. y Limón, G. (2013). Sobrepeso, obesidad e imagen corporal en preadolescentes mexicanos: factores relacionados y directrices de prevención. *Apuntes de Psicología*, 31 (3), 261-270. Recuperado de:

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/85069/1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zadka, K, Pałkowska-Goździk E, y Rosołowska-Huszcz D. Relation between Environmental Factors and Children's Health Behaviors Contributing to the Occurrence of Diet-Related Diseases in Central Poland. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 16(1), 52.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph16010052>

## **CAPITULO IV**

### **Desarrollo psicosocial del adolescente para una identidad vocacional**

**Jesús Inés Beltrán Aispuro**

*Universidad Autónoma de Sinaloa*

**Jesús Madueña Molina**

*Universidad Autónoma de Sinaloa*

**María Concepción Mazo Sandoval**

*Universidad Autónoma de Sinaloa*

**Enrique Ibarra Aguirre**

*Universidad Autónoma de Sinaloa*

#### **Resumen**

El objetivo de este trabajo es identificar las principales teorías que describen el objeto de estudio de la Identidad Vocacional, partiendo desde la teoría psicosocial de Erikson (1993) así como las implicaciones en el adolescente. Realizando un estudio de análisis documental aplicando técnicas de recopilación y selección de información en libros, documentos, revistas y artículos científicos se tiene como resultado que los adolescentes desarrollan su identidad vocacional a medida que se exploran a sí mismos y al mundo profesional y se preparan para comprometerse con ambos, además que el enfoque que postula Erikson se complementa con diferentes modelos principalmente de Marcia (1980) resaltando el estado de compromiso como el estado de identidad más avanzado y preferido, además de las complicaciones existenciales que se presentan a lo largo de la etapa del adolescente que está en búsqueda del *yo*, comprometiéndose a una elección de carrera profesional lo cual podría desequilibrar su estado emocional.

**Palabras clave:** Adolescencia, desarrollo psicosocial, identidad vocacional.

## **Introducción**

La práctica de la psicología educativa conlleva identificar la etapa en la que se encuentran los alumnos para poder comprender muchas de las conductas y actitudes que manifiestan, así como sus problemáticas (Garzón et al., 2019). Retomar la teoría psicosocial de Erikson (1993) facilita la comprensión de la etapa que presentan los jóvenes al identificar conductas de inmadurez que pudiera conllevar a la toma de decisiones frustradas ya que no se cuenta con una identidad definida por no lograr una madurez social (Cohen et al., 2003).

En el bachillerato se ven reflejadas estas situaciones en un gran número de adolescentes a quienes se les dificulta la toma de decisiones (Garcés Delgado et al., 2020), desean aparentar en las diferentes redes sociales sin hacer vínculos amistosos verdaderos (González Téllez & Fuentes Ávila, 2019), tienen conductas que ponen en riesgo su integridad como compartir fotos íntimas (García Magna, 2019; Gutiérrez Gómez, 2019), deseo de pertenecer a grupos delictivos o cometer actos ilícitos por quedar bien (Alvarado Mendoza, 2021).

## **Método**

En la investigación documental es importante partir de la selección de la información que se cuenta en los diferentes buscadores académicos, en este caso se utilizaron principalmente Google académico, Taylor and Francis, Elsevier, Springer Link, emerald insight y ACADEMIA para posteriormente descartar aquella información que sea poco útil para después pasar a comparar y seleccionar la información que sea más pertinente a la investigación (Reyes-Ruiz & Carmona Alvarado, 2020).

## Resultados

La etapa de la adolescencia inicia desde que finaliza la etapa de pubertad hasta que comienza la etapa adulta (Gaete, 2015). Se caracteriza por múltiples cambios. En lo biológico, cambios de madurez física y hormonal; en lo psicológico, al mejorar la comprensión del yo así, como la búsqueda de su identidad como persona.

Algunos aspectos son esenciales en la formación de la identidad en la etapa psicosocial de la adolescencia (Bordignon, 2005): (1) identidad psicosexual, caracterizada por la búsqueda de una relación interpersonal en la que se pueda satisfacer necesidades de apego en el ámbito psicosexual, (2) identidad ideológica, como necesidad de sentirse identificado con las mismas ideas, pensamientos y formas de interpretar las cosas como la política pero también estilos de vida, (3) identidad psicosocial, como la forma en la que se relaciona con sus iguales y las características que los diferencia de los demás, (4) identidad profesional, como la satisfacción de realizar algo que le motive y cumpla con las exigencias socioeconómicas que se demanden, (5) identidad cultural, es la que dependiendo del contexto reconoce las actividades que mejor le parezcan relacionado a compartir prácticas de su entorno.

Existen diferentes factores para el desarrollo psicosocial del adolescente, entre los que destacan el desarrollo alcanzado en etapas previas (Feixa Pàmpols, 2020), ya que cada persona tiene tiempos diferentes de madurez, sin embargo, en las mujeres se caracteriza por iniciar antes que los hombres.

Al inicio de la adolescencia, se generan inseguridades por los cambios físicos que se presentan, no siempre van acompañados de madurez cognitiva (Coll et al.,

2014), por lo que se sienta extraño o raro con su propio cuerpo, no aceptando ciertas características propias comparándolas con sus iguales, lo cual expone aún más su situación ya que el desarrollo biológico, decíamos, no es lineal y varía de persona a persona.

Por lo anterior, se percibe que en esta etapa de vida hay una confusión de identidad (Guandinango Cartajena et al., 2016), al no tener claro el rol que puede desempeñar en el contexto que está inmerso, es decir, que no se siente identificado con alguna actividad o no siente satisfacción en ponerlas en práctica. Lograr entablar la confianza con estos grupos le da mayor estabilidad emocional fuera del círculo familiar, necesaria para poder visualizar y hacer frente a las necesidades laborales (Torres et al., 2020). El sentido de identidad respalda un proyecto de vida sólido el cual se puede desarrollar y modificar dependiendo de los cambios que puedan presentarse, con posibilidades de enfrentarlos con mayor seguridad y confianza en sí mismo y sus decisiones.

Una de las características psicosociales principales de la etapa de la adolescencia es la búsqueda de la autonomía del medio familiar, por lo menos en cuestión de intereses y libertad de toma de decisiones (Güemes-Hidalgo et al., 2017), comienza la primera instancia en la búsqueda de actividades diferentes y rechazo en los puntos de vista. Es común que dentro de estas conductas esté el rechazo a las actividades académicas, con posible bajo aprovechamiento escolar ya que el principal interés está en las relaciones interpersonales, tanto amistosas como de noviazgo.

La construcción psicosocial en la etapa adolescente puede ser influenciada, por la identificación con grupos que pudieran poner en riesgo su salud con

conductas adictivas de consumo del tabaco, alcohol o drogas diversas, que de acuerdo con Herruzo Pino (2019) su consumo se inicia en la adolescencia.

### **Teoría de Erikson**

Dentro de las etapas de desarrollo psicosocial que postula (Erikson, 1993) resalta que en la adolescencia es de suma importancia la toma de decisiones que figuran en la identidad vocacional analizando su presente, pasado y futuro desde sí mismo (Wright, 2020). De esta manera la identidad de una persona se va formando en base a sus experiencias de vida, pero también factores hereditarios como la familia, la cultura y relaciones interpersonales cercanas. También se menciona el periodo de crisis que pasa el adolescente tanto de manera interna como externa, dando como resultado mayor capacidad de razonar sobre sí mismo. Para ello, se debe partir de tres variables que lo caracterizan, la confianza en sí mismo y en los otros, la autonomía y la iniciativa de explorar sus posibilidades que le sugiere el entorno cultural.

Ese modelo plantea que el desarrollo de la identidad no es exclusivo en la etapa de la adolescencia. Erikson, (1993) propone ocho etapas de desarrollo y en cada una la identidad pasa por crisis que la persona debe enfrentar, pero es en la quinta etapa donde el adolescente debe partir del nivel de definición de sí mismo, de lo contrario, lejos de desarrollar una identidad lograda, será de tipo difusa.

A partir de la teoría de Erikson (1993), se entiende que el desarrollo de la identidad vocacional debe estar dirigido a la toma de decisión de su carrera profesional, los valores a los cuales se compromete y la construcción de una identidad de género y sexual satisfactoria, lo que se relaciona directamente con lo psicosocial por la influencia del contexto, las relaciones interpersonales, el autoconcepto y la

personalidad (Vignera Meier, 2019). Vale señalar que el espacio en el que actualmente se desenvuelven los jóvenes es el internet y el uso de las redes sociales donde se sienten con mayor confianza de poder relacionarse como lo mencionan Martín y Vilches (2016), sintiendo mayor pertenencia, incluso, más que en el espacio físico, siendo los de mayor relevancia WhatsApp, Instagram, Facebook y YouTube (López Berlanga & Sánchez Romero, 2019).

Erikson resalta la importancia del desarrollo de la identidad vocacional en el proceso general de formación de la identidad. Skorikov y Vondracek (1998), mencionan que la identidad vocacional está relacionada positivamente con la identidad general. Además, Kroger (1988), afirma que el desarrollo de la identidad vocacional no dependía del desarrollo general de la identidad si no que parecía liderarla en otros dominios.

### **Modelo Marcia**

En la misma línea, Marcia (1980) se enfoca en la etapa de la adolescencia para estudiar la Identidad Vocacional, la cual se desarrolla partiendo de la confusión al logro de una identidad consolidada en base a dos variables; (1) la exploración de las diferentes alternativas que le presenta el entorno, la cultura y sus posibilidades y (2) el compromiso de la toma de decisión de una manera responsable (Castro, 2015).

Esta teoría propone cuatro estatus de la Identidad Vocacional adolescente: difusa (exploración baja, compromiso bajo) cuando el adolescente no toma ninguna decisión de su futuro profesional, actuando con desinterés, aunque internamente tenga consecuencias; moratoria (exploración alta, compromiso bajo) cuando posterga demasiado su toma de decisión por inseguridad o temor a elegir

erróneamente; cerrada (exploración baja, compromiso alto) cuando decide algo de manera improvisada o espontánea sin investigar adecuadamente tanto las alternativas profesionales como el concepto de sí mismo; y lograda (exploración alta, compromiso alto) es lo idóneo, que decida de manera responsable conociéndose a sí mismo y sus alternativas (Hirschi, 2012; Jara-Castro, 2010). Este modelo plantea que las personas parten del estado difuso, desarrollándose a los demás dentro de las etapas de la niñez hasta la edad adulta (Kroger et al., 2010).

### **Modelo Luyckx**

Luyckx et al., (2006) incluye dos dimensiones de exploración (en amplitud y en profundidad) y compromiso (compromiso e identificación con compromiso), resolviendo consistentemente cinco estados, incluyendo los estados logrado, adjudicado y moratorio de Marcia (Porfeli et al., 2011). Este trabajo también ha llevado a un refinamiento del estado difuso en dos estados denominados difusión difusa y difusión sin preocupaciones. Un subconjunto de estudios que emplean este modelo también ha encontrado un sexto estado caracterizado como indiferenciado, con todos los puntajes de las subescalas de exploración y compromiso (Luyckx et al., 2008, 2009).

### **Modelo Meeus**

El modelo de Meeus (1996), sugiere que los estados de identidad se definen por tres dimensiones, incluido el de compromiso y exploración (semejante a la identificación con compromiso y exploración en profundidad en el modelo Luyckx) y reconsideración de compromiso. La reconsideración, según el modelo de Meeus implica liberar la corriente de compromisos, comparando y contrastando compromisos alternativos, y la voluntad de realizar una exploración en profundidad.

También condujo a un refinamiento del estado de moratoria a moratoria y búsqueda de moratoria (Porfeli et al., 2011).

## **Conclusiones**

Reconocer las características que tienen los adolescentes en la etapa psicosocial, permite identificar los factores por los que está pasando y que dentro de la psicología educativa se entienda y atienda la distorsión que se pudiera presentar en los jóvenes. Los orígenes de las teorías que tratan de explicar el desarrollo de la Identidad Vocacional parte de las teorías de Erikson (1998), quien sugiere que puede surgir una identidad vocacional durante la adolescencia.

Posteriormente, Marcia (1980) continúa desglosando los estados de la identidad en la que se cree que el estado de compromiso es el estado de identidad más avanzado y preferido, porque describe personas comprometidas con roles que han explorado a fondo (Zacarés González et al., 2009). Se cree que el estado de moratoria es transitorio y en ocasiones se desarrolla a un mayor compromiso (Porfeli et al., 2011).

El estado de toma de decisión hipotecaria no es el deseable en la mayoría de las circunstancias, porque no asume el compromiso, a menudo procedente de fuerzas externas como la familia, presión social o remuneración económica (Beltrán et al., 2021) como en ausencia de exploración adecuada. La baja exploración y alto compromiso pudieran generar inestabilidad emocional al momento de entrar a la carrera profesional o ejercer una profesión y darse cuenta de que realmente no era lo que se deseaba. El estado difuso se caracteriza por la exploración y un

compromiso mínimo caracterizarse como un estado de desconexión o ausencia de un proyecto de vida.

Tomando en cuenta a Porfeli et al. (2011), a los estados de identidad se puede asociar las implicaciones psicológicas que impacta, dependiendo del desarrollo de estas. Los adolescentes desarrollan su identidad vocacional a medida que se exploran a sí mismos y al mundo profesional y se preparan para comprometerse con ambos. La literatura sobre identidad vocacional indica que el establecimiento de un estatus de identidad logrado se asocia con una mayor autoestima, ajuste, satisfacción con la vida, competencia, ajuste académico y rendimiento (Meeus, 1996).

## Referencias

- Alvarado Mendoza, A. (2021). El adolescente procesado en el sistema de justicia de México: ¿delincuente amateur? *Sociologías*, 58(23), 50–78. <https://doi.org/10.1590/15174522-117925>
- Amor, M. I., & Serrano Rodríguez, R. (2020). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 71–88. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/rie.321041>
- Baca Zapata, G. (2017). Aproximación a la narcocultura como referente de la construcción identitaria de jóvenes en México. *El Cotidiano*, 206, 59–67. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32553518007>
- Becerra Romero, A. T., & Hernández Cruz, D. A. (2018). Fascinación por el poder: consumo y apropiación de la narcocultura por jóvenes en contextos de narcotráfico. *Culturales*, 6, 1–39. <https://doi.org/10.22234/recu.20180601.e349>
- Beltrán, J. I., Madueña Molina, J., Mazo Sandoval, M. C., Hernández Reyes, M. de la L., & Osuna Martínez, I. (2021). Vocación médica y Aprovechamiento Académico en alumnos de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa. En *Formación docente y procesos de intervención en ciencias de la salud* (Vol. 148, pp. 169-187).
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50–63.
- Cohen, P., Kasen, S., Chen, H., Hartmark, C., & Gordon, K. (2003). Variations in patterns of developmental transmissions in the emerging adulthood period. *Developmental Psychology*, 39(4), 657-669. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.4.657>
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, Á. (2014). *Desarrollo Psicológico y educación* (Alianza Editorial).

- Erikson, E. (1993). *El ciclo vital completado* (3rd ed.). Paidós.
- Erikson, E., and J. M. E. (1998). *The life cycle completed* (extended version). WW Norton & Company.
- Quintero Guerrero, F., & Klimenko, O. (2020). Factores Psicosociales Relacionados con la Construcción del Proyecto de Vida de una Muestra de Mujeres Transgénero de la Ciudad de Medellín. *Fundación Universitaria Claretiana*.
- Feixa Pàmpols, C. (2020, December 16). Identidad, Juventud y Crisis: el concepto de crisis en las teorías sobre la juventud. *Revista española de sociología*, 29(3), 11–26. <https://doi.org/10.22325/FES/RES.2020.72>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Rev Chil Pediatr*, 86(6), 436–443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Garcés Delgado, Y., Santana Vega, L. E., & Feliciano García, L. (2020). Vista de Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149–165. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/rie.332231>
- García Magna, D. (2019). Nuevos conceptos de violencia: el delito de sexting como parte de otras conductas delictivas. *Revista Electrónica de Estudios Penales y de La Seguridad*, 5–17. [www.ejc-reeps.com](http://www.ejc-reeps.com)
- Garzón González, J. A., Rojas Londoño, O. D., Cañizales Vasconez, L. A., & Culqui Cerón, C. P. (2019). El impacto de la psicología en el ámbito educativo. *Revista Científica Mundo de La Investigación y El Conocimiento*, 3(2), 543–565. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7066864>
- González Téllez, A. P., & Fuentes Ávila, E. Y. (2019). Redes sociales y comportamiento: población adolescente. *Revisión documental*. Politecnico Grancolombiano.
- Guandinango Cartajena, E. P., Arias Buitrón, R. P., & Revelo, S. (2016). Cambios Psicosociales en adolescentes del Cantón Cotacachi [Carrera de Enfermería]. *Universidad Técnica del Norte*.

- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. J., & Hidalgo Vicario, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, XXI(4), 233–244.
- Gutiérrez Gómez, I. (2019). Estudio estadístico que muestra la presencia de las conductas (ciberbullying, sexting y cibergrouting) a través de la red social facebook, en los alumnos de la escuela secundaria técnica n°1 “andrés álvaro garcía” [Universidad Autónoma del Estado de México]. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/20.500.11799/106049>
- Herruzo Pino, C. (2019). Consumo masivo de alcohol y adicciones en jóvenes universitarios. <https://helvia.uco.es/handle/10396/18404#.Yn5tsd3cxpU.mendeley>
- Kroger, J. (1988). A longitudinal study of ego identity status interview domains. *Journal of Adolescence*, 11(1), 49-64. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(88\)80022-8](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(88)80022-8)
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33(5), 683-698. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>
- López Berlanga, M. C., & Sánchez Romero, C. (2019). La interacción y convivencia digital de los estudiantes en las redes sociales. *Revista de Educación Inclusiva*. 2019, v. 12, n. 2 ; p. 114-130. <https://hdl.handle.net/11162/222832>
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29(3), 361-378. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.03.008>
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., & Pollock, S. (2008). Employment, Sense of Coherence, and Identity Formation: Contextual and Psychological Processes on the Pathway to Sense of Adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 23(5), 566-591. <https://doi.org/10.1177/0743558408322146>

- Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Duriez, B. (2009). Basic need satisfaction and identity formation: Bridging self-determination theory and process-oriented identity research. *Journal of Counseling Psychology*, 56(2), 276-288. <https://doi.org/10.1037/a0015349>
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence, Chapter 5. *Handbook of Adolescent Psychology*, 9(11), 159-187.
- Martín Martín, M., & Vilches Martín, L. F. (2016). Cambios psicosociales en los adolescentes actuales. Incidencia del uso de las redes sociales [Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/37737/>
- Martínez Clares, P., Péres Cusó, F. J., & Martínez Juárez, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(1), 57–71.
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(5), 569-598. <https://doi.org/10.1007/BF01537355>
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, 34(5), 853-871. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.02.001>
- Reyes-Ruiz, L., & Carmona Alvarado, F. A. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/6630#.YvSLr7fMmDQ.mendeley>
- Skorikov, V., & Vondracek, F. W. (1998). Vocational Identity Development: Its Relationship to Other Identity Domains and to Overall Identity Development. *Journal of Career Assessment*, 6(1), 13-35. <https://doi.org/10.1177/106907279800600102>
- Torres, B., Funes, S., Pérez, Y., Puerta, D., & Klimenko, O. (2020). Factores Psicosociales Relacionados con la Construcción del Proyecto de vida de los

Adolescentes pertenecientes a la básica y media Escolar de la Institución Educativa María Inmaculada del Municipio de San Benito Abad Sucre.

Vignera Meier, M. E. (2019). El sexo y la identidad de género y su relación con variables psicoeducativas en estudiantes universitarios. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/103755>

Zacarés González, J. J., Iborra Cuéllar, A., Tomás Miguel, J. M., & Desfilis, E. S. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 25(2), 316-329.

## CAPITULO V

### Las habilidades básicas en alumnos de la UJED

**Dra. Mayela Quiñones López**

*Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la UJED  
mayela.quinones@ujed.mx*

**Dra. Leticia Pesqueira Leal**

*Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la UJED  
leticia.pesqueira@ujed.mx*

**Dra. Elizabeth Martín Del Campo Escudero**

*Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la UJED  
elizabeth.martindelcampo@ujed.mx*

#### Resumen

El ser humano nace dentro de una sociedad, de ella depende para su crecimiento y desarrollo, en ella se dan interacciones con otras personas, para ello son necesarias una serie de herramientas llamadas habilidades sociales, las cuales se adquieren en el desarrollo de la persona, estas permitirían el éxito o fracaso ante los eventos cotidianos, situaciones problemáticas y estresantes, la falta de ellas traerá en la persona una serie de fracasos, lastimándola. Siendo así el objetivo del presente documento de evaluar las habilidades sociales básicas en alumnos de la licenciatura de psicología de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, de la Universidad Juárez del Estado de Durango. La metodología del trabajo es cuantitativo ya que resulta de utilidad cuando el fenómeno a estudiar existe “un conjunto de datos representables mediante distintos modelos matemáticos. Así, los elementos de la investigación son claros, definidos y limitados. Los resultados obtenidos son de índole numérica, descriptiva y, en algunos casos predictiva” (Editorial Etecé, 2021). La investigación aquí presentada se sustenta en el método cuantitativo. Se aplicó la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein Encontrando que las habilidades sociales que se encontraron en menor desarrollo en los alumnos de la Licenciatura de Psicología de la UJED, fueron: dentro de las primeras habilidades básicas, el reactivo 1 que hace mención en prestar atención a la persona que está hablando y hacer un esfuerzo por comprender lo que están diciendo, por lo que tiene menor correlación para el estudio. Así mismo los jóvenes estudiantes tienen desarrolladas las habilidades sociales básicas, que son Iniciar una conversación, mantener una conversación, formular preguntas, dar las gracias, presentarse, presentarse a otras personas, hacer un elogio.

**Palabras claves:** Habilidades básicas, alumnos.

## **Conceptualización de capacidad**

Daza y Estevez (2017), realizan un análisis desde diferentes teorías o paradigmas, como son la teoría cognitivo conductual, el modelo social y la corriente histórica cultural de A.V. Petrovsky, sobre “capacidad”, concluyendo que la conceptualización contiene lo siguiente:

- El paradigma cognitivo conductual aborda aspectos biológicos, como cognitivos, al destacar la importancia de lo innato, pero también resalta en una relación dialéctica el aprendizaje previo que está de por medio, y éste a su vez, influenciado por esos procesos psicológicos a través de la personalidad y motivación.
- El paradigma histórico cultural afirma que estas capacidades son individuales de la personalidad de los seres humanos pero que dependen de un aprendizaje, que son condiciones importantes para realizar con éxito una actividad determinada, haciendo énfasis en la dialéctica entre capacidad y habilidad.
- Se conciben ambos elementos conceptuales para relacionar el desarrollo de las habilidades sociales y su medición, con las capacidades, y así superar los problemas en el comportamiento.

Retomando la información se puede concluir que la capacidad son los recursos y aptitudes que tiene una persona, los cuales le permitirán desempeñarse de manera asertiva en su contexto.

**Tabla 1.**

Tipos de capacidades, significado y ejemplos.

<b>Tipos de capacidad</b>	<b>Cognitivas</b>	<b>Psicomotrices</b>	<b>Afectivas</b>	<b>Inserción social</b>	<b>Relación inter-personal</b>
Significación	Sintetizar y globalizar Aprender a pensar	Experimentación	Aceptación	Colaboración	Expresión
Ejemplos	Comprender Relacionar Planificar Clasificar Observación sistemática Razonamiento inductivo Razonamiento lógico	Orientación Creatividad Expresión corporal Organización espacio-tiempo Coordinación Manipulación	Autoestima Valoración Vivenciar Disfrutar Respeto	Integración en el medio Establecer relaciones Colaboración Participación n compartir	Oral Gráfica Escrita Artística

Fuente: Romero (2012).

Siguiendo con Daza y Estévez (2017), desde el paradigma histórico cultural, las capacidades relacionales resultan en la cualidad que disponen algunas personas para hacer que otros se relacionen fácilmente entre sí de manera satisfactoria por lo que el conocimiento propio, el control, la autonomía de la persona y la autoestima, son factores clave para el desarrollo.

Las capacidades ciudadanas resultan como una construcción dialéctica en un proceso social de interiorización y externalización, en sus diferentes contextos para un desarrollo integral de bienestar, así las habilidades sociales dan paso a una prevención de determinadas problemáticas psicosociales.

### **Conceptualización de habilidad**

Hablar de habilidad, es hablar de la capacidad que tiene una persona para realizar correctamente y con facilidad alguna cosa.

Desde el paradigma cognitivo conductual la habilidad la conceptualiza Gil, F. (1984, p. 399-429) como: “una capacidad adquirida por el hombre, de utilizar creativamente sus conocimientos y hábitos tanto en el proceso de actividad teórica como práctica”.

Por su parte Schameck (1988, p. 9) citado por Daza y Estévez (2017, p. 23) define la habilidad como: “capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica, es decir, mediante el uso de procedimientos y que además pueden utilizarse o ponerse en juego, tanto consciente como inconscientemente de forma automática.

### **Tabla 2.**

#### *Tipología de habilidades*

<b>Según el plano en que trascurren.</b>	<b>Según el contenido que asumen.</b>
Habilidades prácticas o motrices.	Deportivas.
Habilidades teóricas o intelectuales.	Profesionales Laborales Docentes.

Fuente: Brito (1988, p. 51)

Las habilidades se adquieren desde el seno de la familia, son herramientas que le permitirán a la persona salvaguardar situaciones complejas en los diferentes contextos en que incursiona. Vygotsky menciona que la construcción psicológica del sujeto primero se da en el entorno social para ir a lo individual como un proceso dialéctico, no es un aprendizaje lineal, cada función mental superior primero es social y después es individual, es decir se da inter-psicológica para llegar a lo intrapsicológica.

Existen habilidades sociales básicas y otras más complejas, primeras o avanzadas, aquellas que están relacionadas con los sentimientos, o las que se usan para darle una alternativa a la agresión, hacer frente al estrés y aquellas que permiten a la persona planificar, por lo tanto. Para este artículo serán analizadas las habilidades sociales básicas que describe Goldstein.

#### 1.- Habilidades sociales básicas.

- ✓ Escuchar.
- ✓ Iniciar una conversación.
- ✓ Mantener una conversación.
- ✓ Formular una pregunta.
- ✓ Dar las gracias.
- ✓ Presentarse.
- ✓ Presentarse a otras personas.
- ✓ Hacer un elogio.

## **Origen de las habilidades sociales**

Revisando la historia se encuentra que Caballo (2000), menciona que las habilidades sociales tienen sus raíces en los estudios de la conducta social de los niños por parte de Phillips (1985), Jack (1934), Williams (1935), entre otros y los cuales no son reconocidos como estudiosos del movimiento de las habilidades sociales.

A este respecto y siguiendo con el mismo autor refiere que el estudio de las habilidades sociales tiene tres fuentes principales: "...una primera reconocida como la única o al menos la más importante, que se apoya en el temprano trabajo de Salter (1949), denominado Conditioned reflex therapy (Terapia de reflejos condicionados). El trabajo de Salter fue continuado por Wolpe (1985) quien fue el primer autor en emplear el término "asertivo" y más tarde por Lazarus (1966)..." (Caballo, 2000, p. 2).

Como segunda fuente se encuentran: "los trabajos de Zigler y Phillips (1960, 1961) sobre la "competencia social". Esta área de investigación con adultos institucionalizados mostró que cuanto mayor es la competencia social previa de los pacientes que son internados en el hospital menos es la duración de su estancia en él y más baja su tasa de recaídas.

La tercera fuente que menciona el autor se da en Inglaterra, derivado del concepto "habilidad" que fue aplicado a la interacción que hay entre un hombre y una máquina, de esto parte el estudio de habilidades sociales de Argyle, 1967; 1969; Argyle y Cols, 1974.

Se debe aclarar que para el estudio de las habilidades sociales se deben tomar en cuenta el marco cultural determinado, así como las formas de comunicación, la edad, el sexo y la clase social, entre otros factores.

### **Conceptualización de habilidades sociales**

Al revisar la literatura se encuentra la historia de cómo van surgiendo diversos términos para concluir en habilidades sociales, es así que, en la revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual, dice: “en un primer momento Salter (1949) empleó la expresión “personalidad excitatoria” que más tarde Wolpe (1958) sustituiría por la de “conducta asertiva”. Posteriormente algunos autores propusieron cambiar aquella por otra nueva, como por ejemplo “libertad emocional” (Lazarus, 1971), “efectividad personal” (Lieberman, 1975), “competencia personal”, etc. Aunque ninguno de ellos prosperó, a mediados de los años 70 el término de “habilidades sociales” empezó a tomar fuerza como sustituto del de “conducta asertiva” (Camacho, y Camacho, 2005, p.2).

Daza y Estévez (2017, p. 29) mencionan que Hersen y Bellack, (1977); Foster y Richey, (1979); McFall, (1982), reconocen a las habilidades sociales como: “unidades observables de comportamientos verbales y no verbales aprendidos que, combinados producen interacciones exitosas en situaciones específicas”.

Por su parte Caballo (1986, p. 6), estudioso de las habilidades sociales menciona que: “la conducta socialmente habilidosa es un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la

situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelven los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”.

Se puede observar la importancia de las relaciones interpersonales de las personas y que son clave en el desarrollo psicoevolutivo de éstos, para determinar conductas adecuadas al contexto en que se vive; las personas desarrollan estas habilidades por un interés propio, en sus ideas y actitudes tanto propias como de los otros, esto permite que la persona de soluciones concretas o minimice las dificultades, permitiéndole a quien las pone en práctica sentir el bienestar social y emocional.

Siguiendo con Caballo (1986) citado por Campo y Martínez (2009, p. 40), propone que “para conceptualizar de forma adecuada las HS se deben tener en cuenta tres componentes básicos:

- La Dimensión Conductual (tipo de habilidad) son los componentes no verbales como la mirada, los gestos, la sonrisa, postura, la voz, componentes verbales, contenidos mixtos más generales.
- La Dimensión Personal (las variables cognitivas), cada persona se enfrenta a diversas situaciones de manera diferente, ya que para ello influye los pensamientos, sentimientos y acciones individuales.
- La dimensión situacional (el contexto ambiental)”. La conducta manifiesta está influenciada por factores ambientales, como lo geográfico, arquitectónico.

**Tabla 3.**

Tipología de las habilidades sociales propuesta por Arnold Goldstein.

<p><b>1. Primeras habilidades sociales: son habilidades que se requieren, para originar una interacción social de manera eficaz.</b></p>	<p><b>2. Habilidades sociales avanzadas: habilidades que permiten desarrollar el trabajo en equipo.</b></p>	<p><b>3. Habilidades para manejar sentimientos: habilidades que permiten manejar de manera asertiva las emociones.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuchar.</li> <li>• Iniciar una conversación.</li> <li>• Mantener una conversación.</li> <li>• Formular una pregunta.</li> <li>• Dar las gracias.</li> <li>• Presentarse.</li> <li>• Presentar a otras personas.</li> <li>• Hacer un cumplido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir ayuda.</li> <li>• Participar.</li> <li>• Dar instrucciones.</li> <li>• Seguir instrucciones.</li> <li>• Disculparse.</li> <li>• Convencer a los demás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer los sentimientos propios.</li> <li>• Expresar los sentimientos propios.</li> <li>• Comprender los sentimientos de los demás.</li> <li>• Enfrentarse al enfado de otro.</li> <li>• Expresar afecto.</li> <li>• Resolver el miedo.</li> <li>• Auto recompensarse.</li> </ul>
<p><b>4. Habilidades alternativas a la agresión: estas habilidades ayudan a crear tácticas alternativas a la violencia ante diferentes situaciones que puedan generar conflicto.</b></p>	<p><b>5. Habilidades para el manejo de estrés: habilidades que contribuyen a minimizar el estrés y utilizarlo de manera positiva.</b></p>	<p><b>6. Habilidades de planificación: habilidades que apoyan la organización de las metas en el proyecto de vida del niño/a.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir permiso.</li> <li>• Compartir algo.</li> <li>• Ayudar a los otros.</li> <li>• Negociar.</li> <li>• Utilizar el autocontrol.</li> <li>• Defender los propios derechos.</li> <li>• Responder a las bromas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular una queja.</li> <li>• Responder ante una queja.</li> <li>• Demostrar deportividad después de un juego.</li> <li>• Resolver la vergüenza.</li> <li>• Arreglárselas cuando es dejado de lado.</li> <li>• Defender a un amigo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar una decisión.</li> <li>• Discernir sobre la causa de un problema.</li> <li>• Establecer un objetivo.</li> <li>• Determinar las propias habilidades.</li> <li>• Recoger información.</li> <li>• Resolver problemas según la importancia.</li> </ul>

- 
- |  |   |  |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Evitar los problemas con los demás.</li><li>No entrar en peleas.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Responder a la persuasión.</li><li>• Responder al fracaso.</li><li>• Enfrentarse a mensajes contradictorios.</li><li>• Responder a una acusación.</li><li>• Prepararse para una conversación difícil.</li><li>• Hacer frente a la presión de grupo.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Tomar la iniciativa</li><li>Concentrarse en una tarea.</li></ul> |
|--|---|--|
- 

Fuente: Goldstein, A. (1980). Lista de Chequeo de Habilidades Sociales (LCHS). Madrid.

## **El desarrollo de las habilidades sociales**

El ser humano nace en un contexto de familia el cual lo va a guiar en el transcurso de su desarrollo, esta guía puede ser con el ejemplo o a través de consignas, premios o castigos, así como exigencias. Ante esto el niño en primer momento, adolescente o adulto adquiere desde edad temprana las habilidades sociales que le permitirán afrontar y salvar situaciones cotidianas en sus diferentes contextos en los que se desenvuelva.

En un principio el supuesto psicológico era que los niños eran pensadores menos competentes que los adultos (Vergara, 2017); Piaget es uno de los primeros teóricos que investigan sobre el desarrollo del niño, basándose en las observaciones que hace a sus hijos y considera al desarrollo cognitivo como el proceso de una maduración biológica que está interactuando con el medio ambiente. Él se centra en ver al niño como agente activo del conocimiento, interesándose por el desarrollo cognitivo más que del aprendizaje como lo hicieran otros teóricos como Bandura y Vygotsky.

Por su parte Bruner se interesa también por el desarrollo cognitivo de los niños y al respecto dice: “El crecimiento cognitivo implica una interacción entre las capacidades humanas básicas y las <<tecnologías inventadas culturalmente que sirven como amplificadores de estas capacidades>>” (Vergara, 2017, s/p).

Bandura teoriza sobre la teoría del aprendizaje social proponiendo que: “el aprendizaje es un proceso cognitivo que tiene lugar en un contexto social y ocurre principalmente a través del reforzamiento, la observación o la instrucción directa, incluso en ausencia de reproducción motora o refuerzo directo” (2020), lo cual lo demostró con el experimento del mono bobo.

Así mismo existen dimensiones en las cuales se desarrolla el ser humano que afectan o impulsan el desarrollo de las habilidades sociales, al respecto Dewerick (1986), citado por Daza y Estévez (2017, p. 48) menciona dos dimensiones la personal y la ambiental, a su vez cada una tiene varios contextos:

- Dimensión ambiental: el medio ambiente que vive el ser humano puede ser tan complejo o motivador, llegando a modificar la capacidad de relacionarse con sus iguales.
- Dimensión personal: Dicha dimensión se refiere a la capacidad con que cuenta el ser humano de percepción e integración de la experiencia que vive en los diferentes contextos, lo cual va a permitir que él mismo construya su propia personalidad y adquiera tal cual o mejore las habilidades observadas. Por tal motivo los componentes de esta dimensión son:

- a. Componente cognitivo.
- b. Componente afectivo.
- c. Componente conductual.

### **Cómo se adquieren las habilidades sociales**

Las habilidades sociales, se aprenden y desarrollan en la interacción con los otros, es un proceso circundante, que inicia en la familia, enseguida en el contexto escolar, en la relación con sus pares y con los medios de comunicación. Para su adquisición los primeros años son esenciales y se aprenden y desarrollan de la siguiente manera:

1. Experiencia directa: el vivir en sociedad permite ensayar lo que ve en su contexto con padres y hermanos mayores, los niños las interpretan e incorporan a su forma de pensar, actuar y las ponen en práctica.
2. Imitación: el niño toma alguna persona de su contexto que le es significativa e imita sus conductas, conforme va creciendo también llega a interpretar las cosas como su ídolo.
3. Refuerzos: si las conductas que presenta son alabadas o reconocidas por los adultos o sus iguales, estas perdurarán más tiempo.

Cabe señalar que las habilidades sociales se aprenden, no se nace con ellas, se aprenden principalmente en la infancia, esto no quiere decir que de adulto la persona no las pueda adquirir, solo que le costará más trabajo. Así mismo son de suma importancia, no solo para resolver conflictos, su utilidad condiciona toda una

vida, estas permiten que la persona sea feliz. Los niños pequeños las aprenden en su proceso natural, también es posible la adquisición voluntaria.

Siendo así el objetivo del presente documento de evaluar las habilidades sociales básicas en alumnos de la licenciatura de psicología de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

La metodología del trabajo es cuantitativa ya que resulta de utilidad cuando el fenómeno a estudiar existe “un conjunto de datos representables mediante distintos modelos matemáticos. Así, los elementos de la investigación son claros, definidos y limitados. Los resultados obtenidos son de índole numérica, descriptiva y, en algunos casos predictiva” (Editorial Etecé, 2021). La investigación aquí presentada se sustenta en el método cuantitativo.

**Tabla 4.**

Operacionalización de variables de las habilidades sociales básicas

Habilidades sociales básicas.	Escuchar.	Es la habilidad para presentar atención y escuchar de manera atenta a la persona que trata de comunicarse con él.
	Iniciar una conversación.	Busca por sí mismo dar inicio a una conversación con otros, así como mantener el interés en la misma conversación por un periodo de tiempo.
	Mantener una conversación.	Que la conversación sea de manera fluida, con temas de interés de él y de con quien conversa.
	Formular una pregunta.	Al surgir una duda se tiene la capacidad de buscar a la persona (as) indicada(as) que le den resolución o el apoyo requerido.
	Dar las gracias.	Expresa las gracias ante los demás cuando ha sido apoyado o recibe algo de quien lo rodea.
	Presentarse.	Toma la iniciativa para presentarse ante otros, ya sea iniciando una conversación o involucrándose en alguna actividad.

	Presentar a otras personas.	Hace un esfuerzo tener un contacto social con otros por iniciativa propia.
	Hacer un elogio.	Puede expresar cumplidos o halagos, a otros sobre su apariencia, sobre algún objeto de su pertenencia o de cómo se realizó alguna actividad.

Fuente: Elaborado por la autora

### Instrumento que se utilizó

La lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein cuenta con 50 ítems, que se agrupan en 6 áreas que son:

- Primeras habilidades sociales.
- Habilidades sociales avanzadas.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos.
- Habilidades alternativas a la agresión.
- Habilidades para hacer frente al estrés y
- Habilidades de planificación.

Puntuándose de la siguiente manera:

### Tabla 5.

Ponderación Lista de habilidades sociales de Goldstein.

Puntuación	Valoración del uso de la habilidad.
1	Nunca utilizas bien la habilidad.
2	Utilizas muy pocas veces la habilidad.
3	Utilizas alguna vez bien la habilidad.
4	Utilizas a menudo bien la habilidad.
5	Utilizas siempre bien la habilidad.

Fuente: Elaborado por la autora

En México la lista de habilidades sociales de Goldstein en la versión traducida y adaptada por Ambrosio Tomás en el contexto peruano ha sido replicada por la Universidad de Salamanca, en una preparatoria pública del Estado de Puebla, como puede constatarse en el siguiente apartado.

El tiempo de aplicación aproximado es de 15 minutos y se puede aplicar individual o colectivamente.

Los objetivos de la lista de chequeo de habilidades sociales son:

1. Determinar las deficiencias y competencias que tiene una persona en sus habilidades sociales.
2. Identificar el uso de la variedad de habilidades sociales, personales e interpersonales.
3. Evaluar en qué tipo de situaciones las personas son competentes o deficientes en el empleo de una habilidad social” (Yess, 2017).

### **Población y muestra**

En el presente estudio la población la conforman alumnos de la Licenciatura de Psicología en la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango. El motivo de la elección de la población es a conveniencia de la investigación, debido a que dichos estudiantes son quienes están más próximos a ejercer profesionalmente la profesión a través de prácticas y servicio social, y estarán también en mayores posibilidades de contribuir al desarrollo de HS en la sociedad, al ser ellos los profesionistas especializados en este tema.

## Análisis de Resultados

**Tabla 6.**

Estadística del total de elementos

		Media de escala si el elemento se ha suprimido.	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido.	Correlación total de elementos corregida.	Correlación múltiple al cuadrado.	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido.
1	PHS Prestas atención a la persona que está hablando y haces un esfuerzo por comprender lo que.	189.5196	479.453	.287		.938
2	PHS Inicia una conversación con otras personas y luego puedes mantenerla por un momento.	190.0000	469.584	.449		.937
3	PHS Habla con otras personas sobre cosas que interesan a ambos.	189.7374	473.116	.491		.937
4	PHS Eliges la información que necesitas saber y se la pides a la persona adecuada.	190.0726	471.315	.456		.937

5	PHS Dices a los demás que tú estás agradecida(o) con ellos por algo que hicieron por ti.	189.5196	476.352	.381	.937
6	PHS Te esfuerzas por conocer nuevas personas por propia iniciativa.	190.5642	461.562	.539	.936
7	PHS Presentas a nuevas personas con otros(as).	190.6369	463.570	.487	.937
8	PHS Dices a los demás lo que te gusta de ellos o de lo que hacen.	190.1061	467.118	.529	.936

Fuente: Elaborado por la autora

### **Análisis de las Habilidades sociales básicas en alumnos de la UJED**

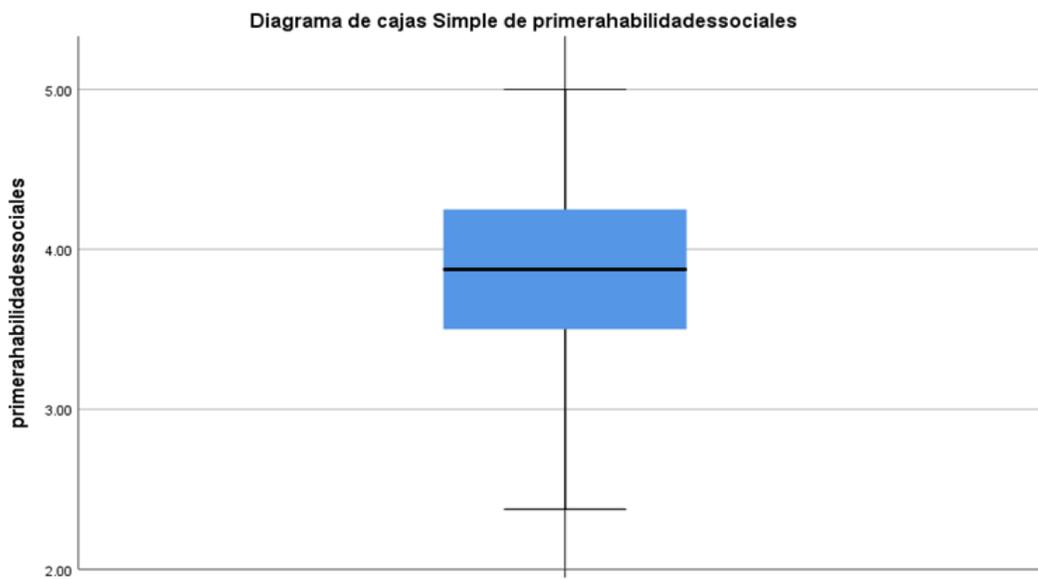
Son las primeras en adquirirse y las que permiten generar y mantener una comunicación satisfactoria y las habilidades que se evalúan son:

- Escuchar.
- Iniciar una conversación.
- Mantener una conversación.
- Formular preguntas.
- Dar las gracias.

- Presentarse.
- Presentarse a otras personas.
- Hacer un elogio.

Los resultados fueron: En primer lugar, el diagrama de caja y bigotes que corresponde a las primeras habilidades sociales muestra que, el primer cuartil corresponde al 3.5, mientras que la mediana, cuartil dos o el valor central de la variable corresponde a 3.8 aproximadamente y, el cuartil tres indica valores superiores a 4; esto quiere decir que las respuestas se han concentrado entre 3.5 y 4.2; mientras que los bigotes muestran un límite superior y uno inferior que significan los valores típicos más altos y bajos de la variable que corresponden a 5 y 2.38; dado que el máximo de respuesta es 5 y siendo este uno de los extremos que se tienen la población tiene un nivel significativamente alto de primeras habilidades sociales.

**Gráfica 1.** Habilidades sociales básicas.



Fuente: Elaborado por la autora

**Tabla 7.**

Los cuartiles detectados

Primeras habilidades sociales		
<i>N</i>	Válido	180
	Perdidos	0
Mínimo		2.38
Máximo		5.00
Percentiles	25	3.5000
	50	3.8750
	75	4.2500

Fuente: Elaborado por la autora

Hasta aquí se presentan los resultados estadísticos del instrumento Escala de habilidades sociales de Arnold Goldstein, evaluando las habilidades sociales básicas, adaptada por Ambrosio Tomás, aplicada a los alumnos de la Licenciatura de Psicología de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Encontrando que los alumnos de psicología de forma general tienen desarrolladas las habilidades sociales básicas que son escuchar, formular preguntas, iniciar y mantener una conversación.

Las habilidades sociales que se encontraron en menor desarrollo en los alumnos de la Licenciatura de Psicología de la UJED, fueron: dentro de las primeras habilidades básicas, el reactivo 1 que hace mención en prestar atención a la

persona que está hablando y hacer un esfuerzo por comprender lo que están diciendo, por lo que tiene menor correlación para el estudio.

Así mismo los jóvenes estudiantes tienen desarrolladas las habilidades sociales básicas, que son Iniciar una conversación, mantener una conversación, formular preguntas, dar las gracias, presentarse, presentarse a otras personas, hacer un elogio.

Esto permite a los jóvenes un desarrollo adecuado dentro de la sociedad en que vive, a lo cual se visualiza una entrada en el ámbito social y laboral sin complejos.

## Referencias

- Arias Í. Jorge. Benavides S. José (2017). Psicología evolutiva. Poncitlán, Jalisco: Universidad de Ciénega. Recuperado el 05 de julio de 2021 de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=170930>
- Arnold P. Goldstein. (s/a). Reserch Press. Recuperado el 01 de julio de 2021 de:  
<https://www.researchpress.com/author/>
- Brito F. Héctor. (1988). Habilidades, capacidades y hábitos consideraciones psicológicas para su manejo Pedagógico. Varona, N° 20.
- Caballo, Vicente E. (2000). Evaluación de las habilidades sociales. En Manual de evaluación en psicología Clínica y de la salud. España: Siglo Veintiuno. Recuperado el 12 de marzo de 2019 de  
<http://books.google.com.co/books>
- Caballo, Vicente E. (2000). Evaluación de las habilidades sociales. En Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud. España: Siglo Veintiuno. Recuperado el 12 de marzo de 2019 de  
<http://books.google.com.co/books>
- Caballo V. E. (2007) Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Séptima Edición. España: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Caballo, V. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En Fernández-Ballesteros y Carroble (Comp.), Evaluación Conductual, Madrid: Pirámide.

Camacho, C. M. y Camacho, G. C. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de Intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual* 3 (2005), 1- 27.

Campo, L. y Martínez, Y. (2009). Habilidades sociales en estudiantes de Psicología de una Universidad Privada de la Costa Caribe Colombiana. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 2(1), 39-51. Recuperado el 15 de febrero de 2019, de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4905122>

Daza, M., Erika, A., Estévez E. y Duncan F. (2017). Adaptación de la Lista de chequeo de habilidades Sociales de Goldstein en Ecuador. Universidad Central del Ecuador. Facultad de Ciencias Psicológicas Carrera de Psicología Infantil y Psicorrehabilitación. Recuperado el 15 de febrero de 2019, de: [http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/12870/1/T-UCEDe enfermería”, en Cuadernos de medicina preventiva y Psiquiatría de enlace, núm. 75, pp. 12-16. de investigación aplicados al estudio de la percepción pública de la contaminación del aire.](http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/12870/1/T-UCEDe%20enfermeria%20en%20Cuadernos%20de%20medicina%20preventiva%20y%20Psiquiatria%20de%20enlace%20num%2075%20pp%2012-16%20de%20investigacion%20aplicados%20al%20estudio%20de%20la%20percepcion%20publica%20de%20la%20contaminacion%20del%20aire)

Gil, F. (1984). “Entrenamiento en Habilidades Sociales”. J. Mayor y F.J. Labrador

Muñoz, C., Crespí, P. y Angerehs, R. (2011). *Habilidades sociales*. Madrid, España: Ediciones Parafino, S.A. Octubre del 2012. Recuperado el 29 de junio del 2020. De: <https://es.slideshare.net> Oyarzún Iturra, G., Estrada Goic, C., Pino Astete, E., Oyarzún Jara, M. (2012).

Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género.

Colombia: Acta Colombiana de Psicología, vol. 15, núm. 2, 2012, pp. 21-28

Universidad Católica de Colombia.

Revista Internacional de contaminación ambiental, 26(2), 165-178. Recuperado el

21 de julio de 2021, de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?s>

Romero, S. (2012). "Tipos de capacidades clasificación 2012". Publicado el 14 de

octubre. Shildeshare. Recuperado el 01 de febrero de 2019. De:

<https://es.slideshare.net/sergioromero/tipos-de-capacidades-clasificacion-2012>

Vergara, C. (2017). "La teoría del desarrollo cognitivo de Jerome Bruner". Publicada

el 02 de noviembre del 2017. Recuperada el 17 de febrero de 2021 de:

<https://www.actualidadenpsicologia.com/teoriadesarrollo>

Vergara, C. (2017). "Piaget y las cuatro etapas del desarrollo cognitivo". Publicado el

04 de mayo del 2017. Recuperado el 17 de febrero de 2021. De:

<https://www.actualidadenpsicologia.com/piaget-cuatro-etapas-desarrollocognitivo>

Yess, AV. (2016). Manual de Calificación y diagnóstico de la Lista de Chequeo de

Habilidades Sociales de Goldstein. Recuperado el 20 de octubre de 2018,

de: <https://es.scribd.com/document/329839981/Habilidades-Sociales-Goldstein>

## CAPITULO VI

### Inclusión educativa a través de metodologías alternativas

**Mtra. Erika Ortiz Martínez**

*USAER No.8*

**Dra. Luz María Cejas Leyva**

*Departamento de Educación Especial de la SEED*

*Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la UJED*

**Dra. Dora Luz Bustamante Núñez**

*Departamento de Educación Especial de la SEED*

*Centro de Atención Múltiple Nuevo Ideal*

#### **Resumen**

La situación vivida a causa del COVID-19 nos invita a reinventarnos para garantizar el derecho a la educación, desde la colaboración y el fortalecimiento de la educación inclusiva; ahora más que en otro momento histórico debemos buscar estrategias para coadyuvar con los diferentes actores que convergen en la escuela regular para el cumplimiento de la tarea que tiene el Estado de atender a la diversidad. La experiencia que se presenta nace de la necesidad de avanzar en la conformación de ambientes inclusivos, así como el de recuperar aprendizajes fundamentales en el campo formativo Pensamiento matemático desde la formación docente en donde se priorizan los principios de libertad, respeto y ambiente preparado que propone el método Montessori, así como actividades propuestas por la pedagogía Waldorf.

**Palabras clave:** Inclusión, educación, metodologías.

## **Introducción**

En septiembre del 2015 en la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se firmó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, considerada como la ruta en favor de las personas, el planeta y la prosperidad, así como una manera de fortalecer la paz universal dentro del concepto más amplio de libertad, para lograrlo se establecieron 17 Objetivos para el Desarrollo Sustentable (ODS) de los cuales se derivan 169 metas. Los objetivos están formulados para erradicar la pobreza, promover la prosperidad y en bienestar para todos, proteger el medio ambiente y hacer frente al cambio climático (ONU, 2015).

Al ser la Educación un derecho humano fundamental indisolublemente ligado a la declaración Universal de Derechos Humanos (1948), es integrada como un principio rector que respalda la Agenda Mundial Educación 2030, así también queda establecida como el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4), el cual tiene como propósito garantizar el disfrute pleno del derecho a la educación como catalizador para lograr el desarrollo sostenible (UNESCO, 2021).

El ODS4, Educación de Calidad, busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, sin embargo al 2018 alrededor de 269 millones de niños, estaban fuera de la escuela y más de la mitad de los niños y adolescentes de todo el mundo no estaban alcanzando estándares mínimos de competencia para la lectura, la escritura y las matemáticas, situación que se agravó con el cierre temporal de las escuelas, afectando la vida de más del 91% de los estudiantes en el mundo, especialmente a los más vulnerables y marginados (ONU, 2021).

En el Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2021 se estima que dos de cada tres estudiantes continúan afectados por el cierre total o parcial de las escuelas, siendo los niños más pobres y vulnerables quienes sufren la peor parte de la crisis, lo que agrava las desigualdades ya preexistentes (ONU, 2021).

Según el Informe Subnacional Voluntario, Durango 2021, en el ámbito local se han implementado acciones para dar cumplimiento a los ODS4, encaminadas a ampliar la cobertura en todos los niveles educativos, equipamiento de escuelas en zonas rurales e implementación de programas para que los niños, niñas y jóvenes reciban una educación inclusiva y equitativa de calidad. Pero el impacto que se tuvo por el confinamiento causó estragos en la enseñanza y el bienestar de los niños, que a pesar de ser una medida de protección para la salud individual y colectiva se convirtió, paradójicamente, en un factor de riesgo para la salud mental, el desarrollo cognitivo y de habilidades básicas para el aprendizaje y la participación de los niños, niñas y jóvenes.

No cabe duda que se están viviendo momentos de cambios profundos, a raíz de la contingencia sanitaria causada por el COVID-19, las condiciones de aislamiento determinadas por la pandemia acentuaron las diferencias sociales, económicas y las deficiencias que se viven en el campo educativo, pero NO son el resultado de la contingencia, sino de problemas acumulados por décadas, específicamente aquellos relacionados con el bajo logro educativo, la pérdida de aprendizajes y el abandono escolar.

Pero ¿Cómo puede el docente acompañar al niño para lograr que desarrolle al máximo sus capacidades, talentos y creatividad o para que se eduque en y para

la libertad y la paz?, ¿Cómo acompañar al alumno para que adquiriera aprendizajes que le permitan adaptarse a un mundo cambiante y a realizarse en una relación positiva con los demás y con el entorno?, ¿Y si la cuestión estuviera simplemente mal planteada?, ¿Y si los docentes comenzamos a considerar otras formas de entender y actuar considerando propuestas metodológicas que permita preparar al niño para responder a las necesidades de una sociedad cuyo futuro no conocemos?, ¿Y si retomamos propuestas pedagógicas alternativas?, las preguntas nos conducen a buscar respuestas en métodos que tiene sustento en la evidencia científica y que anteponen el respeto y el amor por el niño, cuyos principios nos hace reflexionar sobre la importancia del adulto que lo acompaña en su proceso de aprendizaje.

Montessori (citada por Morales Ruiz, 2016) afirma que para reconstruir un mundo devastado, uno de los elementos fundamentales, es la educación pero se requiere concebirla de manera diferente, en sus palabras dice:

Si la educación continuara con sus viejas fórmulas y si se le siguiera considerando como la simple transmisión de conocimientos, el problema se tornaría irresoluble y no habría esperanza de mejorar el mundo. Solo el estudio científico de la personalidad humana nos puede llevar a la salvación y para ello tenemos ante nuestros ojos a una entidad psíquica en los niños (...). El niño está dotado de un poder interior que puede guiarnos a un futuro más iluminado. Ya no se puede concebir la educación como la mera impartición de conocimientos, hay que buscar otros caminos para liberar las potencialidades humanas (Montessori, citada por Morales Ruiz, 2016. p. 213)

Pero eso requiere de docentes preparados, en este sentido la UNESCO señala que los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Ellos son la clave del desarrollo mundial sostenible. No obstante, su formación, contratación, permanencia, estatus y condiciones de trabajo son temas que siguen siendo preocupante (UNESCO, 2021)

De lo anterior nace la idea de diseñar el proyecto “Inclusión Educativa a través de Metodologías Alternativas”, el cual se enmarca en el ODS4 y en tres de las 7 metas que lo conforman las cuales se describen en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Metas del ODS4 con que se relaciona el proyecto.

<b>Meta</b>	<b>Descripción</b>
<b>4.6</b>	Asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.
<b>4.7</b>	Garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, en particular mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural

---

y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

---

**4.c.** Aumentar considerablemente la oferta a docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo.

---

Fuente: ONU (2018, pp. 27-30)

### **Antecedentes**

Para entender la relevancia del trabajo colaborativo entre dos servicios educativos, es importante hablar de inclusión en educación, la cual se remonta al Informe de Warnok (DES, 1978) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), donde por primera vez se hace un llamado al cambio de enfoque educativo de educación especial de aquel momento y al hacer uso de pedagogías centradas en el alumnado con currículos que se adapten a ellos y sus necesidades de aprendizaje, otro referente es la Conferencia de Jomtiem (Tailandia, 1990) donde se comienza a promover la idea de una educación para todos que dé respuesta a la diversidad dentro del sistema de educación formal, pero es hasta la Conferencia de Dakar en el año 2000, donde se adopta el concepto de educación inclusiva y se pasa de un modelo rehabilitador a un modelo social, el primero que tiende a “normalizar en contraposición del segundo que defiende y apoya la educación inclusiva”, entendida como “el respeto por la diversidad del alumnado”, (Echeita y Ainscow, 2011) pero el cambio de un modelo a otro resulta determinante en la forma de actuar del docente.

México inició el proceso de educación inclusiva en su modalidad de integración educativa en 1993, pero al observar escasos avances en 1996, la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional, puso en marcha el Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE), los resultados llevaron a la creación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE). La función del PNFEEIE fue proporcionar lineamientos técnicos para la operación del programa, promover la evaluación de los resultados y favorecer la vinculación entre los equipos estatales, entre otras, con lo cual el proceso de integración se impulsó y fortaleció en todo el país (SEP, 2002, citado en García, 2018 p.50). Pero en 2013 fue sustituido por el Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE), dicho cambio en la terminología que se observa entre el PNFEEIE (integración educativa) y el PNIEE (educación inclusiva) no ha afectado sustancialmente las prácticas que se desarrollan en las escuelas, ya que en las escuelas mexicanas, a la fecha, tanto maestros de grupo regular como los de USAER siguen realizando prácticas de integración, no de inclusión (García, 2018, p. 54).

La falta de lineamientos claros a nivel nacional, cada estado ha venido trabajando en manuales que orienten las acciones de los actores de la USAER, en el caso de Durango según el Manual de Orientaciones para el Servicio de Apoyo a la Educación Regular publicado por la Secretaria de Educación del Estado de Durango en 2021, establece que su misión es:

Colaborar con las escuelas de educación básica en la construcción de una educación inclusiva, atiende alumnos, proporciona orientación, asesoría y acompañamiento al Consejo Técnico Escolar y a las familias para la identificación y eliminación de barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión, específicamente aquellos que presentan condición de discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, de conducta, comunicación, trastornos del espectro autista y trastorno de déficit de atención con hiperactividad (SEED, 2021, p. 13)

Atendiendo a lo anterior durante el ciclo escolar 2021-2022 en la primaria Sergio Méndez Arceo se presentó a la directora la idea de desarrollar un proyecto de co-formación docente, con la idea de coadyuvar en la consolidación de un escuela inclusiva, debido a que después de la aplicación de una serie de entrevistas semiestructuradas, observaciones en cada uno de los grupos y el análisis de los resultados académicos se pudo identificar que una de las principales barreras detectadas fue la desvinculación entre los docentes de grupo y los de USAER.

Al estar convencida de que sólo con el trabajo colaborativo se podrá avanzar en la conformación de ambientes inclusivos, se presentó el proyecto al que se le denominó “Inclusión Educativa a través de Metodologías Alternativas”, con el objetivo que los docentes incluyeran en su práctica principios pedagógicos surgidos de las propuestas de dos personajes que han dejado un legado pedagógico para educar y educarse, María Montessori y Rudolf Steiner, ya que a pesar de haber surgido hace más de un siglo, su filosofía y forma de entender la educación cobra

relevancia, hoy más que en cualquier otro momento histórico, sobre todo cuando se habla de una educación con enfoque humanista e inclusivo. Además con la idea de que podría existir un crecimiento profesional y personal de todos los involucrados, debido a que la inclusión educativa no puede realizarse sin la decidida intervención de los docentes. Al respecto, Calvo (2021) refiere que un docente formado para la inclusión necesita contar con una amplia y sólida formación pedagógica, los postulados de la pedagogía activa o la pedagogía crítica, le permitirá contar con las competencias que le lleven a reconocer las capacidades cognitivas, habilidades emocionales de los niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables.

A nivel internacional existen investigaciones que han buscado capacitar a los docentes, para que a partir de la implementación de acciones que consideran como marco de referencia la filosofía y los principios del método Montessori y la pedagogía Waldorf, promueven una educación inclusiva y equitativa de calidad independientemente de las condiciones sociales, culturales, económicas o de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes (Tapia, 2021, López, 2021); por otro lado también existen proyectos dirigidos a los alumnos que buscan acompañar y atender sus necesidades dentro de contextos regulares, proyectos que contemplan desde los ambientes físicos como la arquitectura (Moreno, 2022), o los que están encaminados a favorecer el aprendizaje y el desarrollo de habilidades (Zambrano, 2021, Chillarón, 2022, Pérez, 2021, Palacios, 2021, Burgos, 2021) hasta los que realizan críticas en cuanto a su efectividad y uso en los contextos regulares (Sánchez, 2022).

En el contexto nacional o local no se han encontrado investigaciones como las mencionadas anteriormente, por lo que se considera una oportunidad para que los docentes de la primaria Sergio Méndez Arceo, podamos formarnos para adquirir herramientas de las propuestas pedagógicas llamadas alternativas y poder identificar, seleccionar e implementar aquellas estrategias o actividades que puedan ser aplicadas a los programas educativos regulares, ya que de acuerdo a los referentes revisados pueden ser de utilidad en comparación de métodos más tradicionales (Marshall, 2017; Gentaz, 2022 citados por Sánchez, 2022 y Tapia, 2021).

### **Justificación**

En la estadística educativa de Durango para el ciclo escolar 2021-2022 se contabilizó un total de 532,286 alumnos, 34,404 maestros y 5,782 escuelas (SEED, 2021). Según el observatorio de la laguna (2021) el total del alumnado representa casi el 1.5% del Sistema Educativo Nacional y casi una tercera parte de la población del estado, de dicha población el 28% de las personas presenta rezago educativo, el 10% son analfabetas, 30% no concluyeron la educación primaria y el 60% la secundaria. Del universo total 386,274 cursaron educación básica y fueron atendidos por 21,604 docentes en 5,278 escuelas.

Según la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021) al cierre del ciclo 2019 el servicio de USAER contaba con 73 unidades de apoyo, alcanzando una población total de 9,086 estudiantes en educación básica

(Mojeredu, 2021 p.33). por lo que se justifica que el proyecto Inclusión Educativa a través de Metodologías Activas surgidas en el Siglo XX, se continúe trabajando en la primaria Sergio Méndez Arceo, además, se lleve a la USAER No. 8, porque de esa manera se atiende a la misión de este servicio educativo, se apoya a un total de 7 primarias y un preescolar, por lo que se podrá llegar a beneficiar hasta un total de 1,321 alumnos y 46 docentes de acuerdo a la estadística del ciclo escolar 2021-2022 presentada por la USAER No.8. Además, se considera que a partir de los resultados que se obtengan será posible ampliar el universo y con ello tener la oportunidad de difundir metodologías, que de acuerdo a su forma de entender al alumno y la educación, contribuyen a la conformación de ambientes inclusivos.

Diversos foros destacan que la escuela es un entorno donde se debe brindar atención plena a todos los alumnos y se debe cumplir con lo que se establece en materia de educación a nivel internacional, nacional y local, todo ello a partir del diagnóstico en donde se haga referencia a las aptitudes, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje para después diseñar con el apoyo de los equipos de asesoría en las escuelas y de la comunicación cercana con los padres de familia, un plan de intervención acorde a las necesidades de cada alumno, pero ello sigue siendo un desafío a nivel mundial, por múltiples factores, entre ellos la formación docente, ya que históricamente se han formados a partir de la idea de una educación tradicional, con base en la homogeneidad, la autoridad y la falta de flexibilidad, por lo que atender a la diversidad presente en el aula y avanzar a una educación inclusiva sigue siendo una tarea pendiente.

Ante la realidad que se vive en el sistema educativo la USAER no puede permanecer ajena, por ello el proyecto Inclusión Educativa a través de Metodologías Alternativas, es una opción para que los docentes tanto de escuela regular como de educación especial trabajen de manera colaborativa y coordinada, para que al retomar las aportaciones de quienes han dejado un legado pedagógico, promuevan una enseñanza y un aprendizaje de calidad, a partir de la autoformación debido a que poco o nada se abordan en la formación inicial del docente o en la capacitación permanente que ofrece la autoridad educativa.

En este sentido, el proyecto se alinea y le abona a la meta 4.c. del ODS4, la cual hace un llamamiento para aumentar sustancialmente la oferta de docentes calificados, un aspecto que depende de la mejora de su formación, contratación, permanencia, estatus, condiciones de trabajo y motivación, así como a los ámbitos fundamentales 3, 4 y 5 de las acciones que la UNESCO propone en materia de capacitación, los cuales se describen en la tabla 2.

**Tabla 2.** Ámbitos fundamentales para la capacitación docente

<b>Ámbito</b>	<b>Descripción</b>
<b>3</b>	Desarrollo de capacidades para aumentar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje;
<b>4</b>	Mejora de los conocimientos y de la base de elementos factuales para la aplicación y seguimiento de la meta sobre los docentes dentro de la agenda 2030 de educación; y
<b>5</b>	Fomento e intercambio de conocimientos con miras a promover una enseñanza y un aprendizaje de calidad.

Fuente: ONU (2018)

También es congruente con dos de los cinco componentes que se establecen en la Estrategia Nacional para Promover Trayectorias Educativas y Mejorar los Aprendizajes de los Estudiantes de Educación Básica, para la recuperación de aprendizajes fundamentales, prevenir el rezago educativo, asegurar la permanencia de las y los estudiantes en las escuelas y el desarrollo de trayectorias educativas regulares y exitosas, los cuales se refieren a:

- Promoción de evaluaciones diagnósticas y formativas como fuente de evidencia y vía para que las y los docentes tengan un punto de partida que les permita adecuar sus estrategias de enseñanza a las necesidades y al nivel real de aprendizaje de sus estudiantes.
- Promoción de metodologías innovadoras a fin de que las y los docentes cuenten con diversas herramientas, de probada eficacia, que les permitan promover la recuperación de aprendizajes y atender el rezago escolar (SEP, 2022 p. 17).

En México muchos profesores participan en actividades de capacitación que suman más de un mes de duración al año. Sin embargo, las evidencias sobre la eficacia en función de los costos de esta capacitación son casi inexistentes, atendiendo este señalamiento el proyecto considera las cuatro estrategias sobre la formación docente, la primera establece que el método de instrucción con guion prepara a los docentes para emplear estrategias pedagógicas específicas y materiales complementarios en la enseñanza de un plan de estudio diario bien definido, la segunda se refiere al dominio de contenidos por lo que la capacitación está centrada en salvar brechas o profundizar los conocimientos de los docentes

sobre estrategias y herramientas que fomentan enseñanzas eficaces, la tercera estrategias se refiere a la gestión de una capacitación dentro del aula, desde la planeación del proyecto se contempla este aspecto, porque se reconoce que una capacitación desde y para el trabajo en el aula mejora la eficacia de los docentes a través de la planificación de las clases, el uso eficaz del tiempo, las estrategias para mantener la atención de los estudiantes y las técnicas de enseñanza más eficaces, por último se contempla la estrategia de colaboración entre colegas, porque se está convencido que el intercambio de conocimientos y experiencias, el aprender de las prácticas de los demás y colaborar en el desarrollo de programas comunes, etc., contribuye a mejorar la calidad del sistema y el desarrollo profesional de los docentes (Bruns, y Luque, 2015).

### **Objetivo general**

Identificar y seleccionar principios pedagógicos y actividades del método Montessori y la pedagogía Waldor que puedan enriquecer la práctica de los docentes de la primaria Sergio Méndez Arceo y los de la USAER No. 8, con el fin de avanzar en la conformación de ambientes inclusivos.

### **Objetivos específicos**

1. Diseñar el taller “Cuenta conmigo” con los alumnos de la primaria Sergio Méndez Arceo para implementar los principios, estrategias y herramientas del método Montessori y la pedagogía Waldorf que pueden ser adaptados a la escuela regular.

2. Diseñar una propuesta de formación docente basada en la filosofía y principios del método Montessori y pedagogía Waldorf abierta a docentes de educación regular como a los de educación especial.

## **Metodología**

El proyecto se inició en la primaria Sergio Méndez Arceo y se encuentra enmarcado dentro del enfoque cualitativo, la cual según Badilla (2006), se caracteriza por “buscar dimensiones no conocidas o poco conocidas de un hecho social. Estas dimensiones se buscan también a partir de la forma cómo vive y entienden ese hecho de los grupos afectados por él”. Es decir, el enfoque cualitativo se preocupa por vislumbrar los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores, los cuales construyen la realidad socialmente. En cuanto a la naturaleza del trabajo realizado, se ubica dentro de la modalidad de sistematización de la experiencia.

Para el trabajo desarrollado se emplea la entrevista semiestructurada, la observación participante y el análisis de documentos, que permitieron tener un conocimiento del contexto, lo que permitió tener presente diferentes perspectivas. Para el análisis de la información se usó la matriz FODA considerada por Talancón (2007) como un instrumento viable para realizar análisis organizacional en relación con los factores que determinan el éxito en el cumplimiento de metas, es una alternativa que motivó a efectuar el análisis para su difusión y divulgación (Talancon, 2007. p.114)

Los resultados obtenidos llevaron a corroborar lo que ha ocurrido en gran parte del territorio nacional, en relación a las disparidades contextuales que

obligaron a muchos de los alumnos a abandonar sus estudios durante la contingencia, por la falta de conectividad, el apoyo familiar o por las condiciones económicas, sociales y/o culturales que afectaron a los más vulnerables, tal como se refleja en la población total inscrita que asciende a un total de 243 alumnos (121 hombres, 122 mujeres) que comparando la matrícula del ciclo anterior con el actual, hasta el momento se tiene un 1% de estudiantes que no se han reinscrito.

Al inicio del ciclo escolar se realizó el diagnóstico contemplando cada uno de los contextos, es decir el escolar, áulico y el socio-familiar, para lograrlo se retomaron los resultados del examen de diagnóstico, se aplicaron entrevistas a docentes frente a grupo y se realizaron observaciones, el análisis de la información abarcó diferentes ámbitos como la competencia curricular general de los alumnos, la identificación de los alumnos en condición de discapacidad, problemas severos de aprendizaje y de conducta, las formas de organización escolar, la infraestructura, la capacitación docente y el conocimiento general del contexto socio-familiar.

Los resultados de las pruebas de diagnóstico reflejaron que en general los alumnos presentan problemas con la redacción de textos, en la escritura existen errores grafo-fonéticos y ortográficos, además de dificultades en la caligrafía, en lectura de comprensión los alumnos muestran apatía, cuando se les pide que lean muestran problemas de dicción, aunque suelen identificar algunas ideas centrales, sin llegar a la recuperación completa de los detalles por lo que enuncian el contenido de una forma desorganizada; en cuanto a la resolución de problemas y cálculo mental la mayoría de los alumnos requieren de apoyos tanto visuales como manipulables para resolver los planteamientos que se les presentan.

La plantilla de personal está compuesta por 11 maestros frente a grupo, educación física 1, red escolar 1, biblioteca 1, inglés 2, maestra de educación especial 1 y 2 intendentes. De los 11 docentes frente a grupo 9 cuentan con la licenciatura y 1 con maestría, con las entrevistas a docentes y la observación participante realizada en los grupos, se pudo identificar que persiste una forma de enseñanza basada en técnicas explicativas y expositivas, predomina el uso de los cuadernillos, copias, el trabajo individual, el uso de libros de texto, etc., no se hace uso de estrategias de diversificación donde se contemplen los diferentes niveles de aprendizaje, los intereses, los estilos y ritmos de aprendizaje y hasta el momento tampoco se ha observado el uso de metodologías que permitan la participación activa de los alumnos, el trabajo colaborativo y el desarrollo del pensamiento creativo.

Es importante mencionar que se realizan evaluaciones para identificar los canales de aprendizaje, pero las actividades que se planean se enfocan a un sólo canal, por lo regular el auditivo, los alumnos con mayores dificultades en el aprendizaje son canalizados al área de apoyo en donde se espera que el alumno sea atendido por los especialistas, pero existe poca coordinación o vinculación entre docentes de escuela regular y USAER. Durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar es muy evidente las intervenciones de los docentes con mayor experiencia laboral, sin embargo, de manera general se dividen los trabajos para poder cumplir con los productos que son solicitados.

Se pudo identificar que la primaria se encuentra ubicada en una zona de alta vulnerabilidad, existe un alto grado de violencia y desintegración familiar,

inseguridad y drogadicción, las condiciones socioeconómicas y culturales son bajas, por lo que los docentes de la primaria a partir del regreso a clases presenciales han buscado alternativas para hacer frente a los desafíos actuales, tales como: el rezago generalizado de habilidades de aprendizaje, ambientes familiares desfavorables, la diversidad en los intereses, aptitudes, estilos y ritmos de aprendizaje, aunado a las exigencias que impone el sistema educativo.

A partir del análisis del FODA se pudieron definir Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) presentes en el contexto educativo entre las que destacaron:

- Falta de información sobre las características de los alumnos que presentan alguna condición específica.
- Paradigmas erróneos ante la diversidad.
- División del trabajo entre la escuela regular y los especialistas.
- Falta implementación de estrategias de diversificación.
- Predomina un estilo de enseñanza explicativo-expositivo oral.
- El principal recurso didáctico para el aprendizaje son los cuadernos de los alumnos y fotocopias de cuadernillos.
- Se prioriza el trabajo individualizado en lugar del colaborativo.

Una vez identificadas las BAP se elaboró el plan anual de trabajo, entre las acciones planeadas se propusieron actividades encaminadas a brindar información sobre la atención a la diversidad y en temas relacionados con la educación inclusiva y modelos de atención centrados en los alumnos, pero dichas acciones no fueron

suficientes por lo que surge la idea de implementar el taller de co-formación, donde a partir de la colaboración entre colegas, intercambio de experiencias y aprendizajes pudiéramos adquirir estrategias y herramientas didácticas que permitan entender la diversidad como algo inherente de la sociedad, y se decide retomar pedagogías que ponen al centro de cualquier acción educativa al niño, ya que desde su conformación estuvieron encaminadas a atender poblaciones vulnerables, tal es el caso del método Montessori que inicialmente fue desarrollado con niños que presentaban algún tipo de discapacidad y posteriormente con alumnos en situaciones precarias en el barrio de San Lorenzo en Italia (Britton, 2017) o el caso de Rudolf Steiner creador de la pedagogía Waldorf la cual surge en una Alemania en caos a petición de un grupo de trabajadores de una fábrica de cigarrillos (Fabre, 2015), ambos dejan de manifiesto, en su método, el poder de la infancia en la construcción del hombre dentro de su propuesta no se excluye a nadie al contrario, se promueve el trabajo colaborativo en donde aprenden unos de otros y de la relación con el ambiente, pero además resaltan la importancia de trabajar en el adulto que los acompaña.

Sabiendo que el CTE es el órgano colegiado donde cada escuela toma las decisiones técnico pedagógicas para buscar mejorar el servicio educativo que ésta presta, las estrategias para la implementación del proyecto (Figura1), fue presentada al colectivo durante la sesión de CTE del mes de febrero.

**Figura 1.** Estrategia para la implementación del proyecto.

Acción	Actividades	Periodo	Responsable
Evaluación	Evaluar a cada alumno para poder ubicar el nivel real en relación al sentido numérico y conformar los grupos por nivel de conceptualización.	Abril	Erika y cada docente de grupo
Capacitación docente	Conocer las generalidades y principios del método Montessori-Waldorf	Abril	Erika
Aplicación	Desarrollar los talleres con alumnos una vez por semana	Mayo	Erika y cada docente de grupo
Planeación y evaluación	Antes de cada sesión la comunidad de aprendizaje deberá diseñar la secuencia didáctica que le permitirá llevar a cabo el trabajo con los alumnos y después de cada sesión realizar una evaluación de las dificultades y obstáculos presentados para gestionar las mejoras necesarias		

Después de dar a conocer la estrategia tanto a directivo como docentes, se procedió al diseño del taller de 25 horas dirigido a los docentes de grupo y de apoyo, En este aspecto es importante rescatar el liderazgo directivo, ya que fue la directora quien asumió la responsabilidad y el compromiso para que los docentes permanecieran en cada una de las sesiones, así como la justificación para poder llevar a cabo la suspensión de clases con alumnos ante su autoridad inmediata y que el taller se pudiera desarrollar en jornada laboral.

**Figura 2.** Taller de formación docente.

SESIÓN	TEMA	PROPÓSITO	CONTENIDOS
1 04/03/22	El legado de María Montessori	Comprender los principios del Método Montessori para identificar aquellos que se pueden integrar a la práctica docente actual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quién fue María Montessori?</li> <li>• ¿Qué son los periodos sensibles y la mente absorbente?</li> <li>• ¿A que se refiere el principio de respeto y libertad?</li> <li>• ¿Cuáles son las implicaciones del ambiente preparado?</li> <li>• ¿Cuál es el rol del docente?</li> </ul>
2 11/03/22	Los materiales propósitos y características	Interactuar con algunos materiales de inspiración Montessori-Waldorf para conocer su propósito, características, la forma en que se presentan a los alumnos y valorar la pertinencia de su uso antes de el trabajo con lápiz y papel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las hasta numéricas</li> <li>• Los duendes matemáticos</li> <li>• El banco</li> <li>• El yupana</li> <li>• Las perlas</li> <li>• El tablero de ajedrez Montessori</li> <li>• El tablero de la división Montessori</li> </ul>
3 18/03/22	La evaluación	Diseñar la tabla de valoración para la conformación de grupos de acuerdo a su nivel de conceptualización.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir los criterios para la conformación de los grupos de acuerdo al nivel de conceptualización.</li> <li>• Definir a los responsables de cada grupo.</li> </ul>
4 25/03/22	Propuesta para la implementación	Definir la estrategia para los talleres a impartir con los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es el ambiente preparado y sus implicaciones en el contexto tradicional?</li> </ul>
5 01/04/22	Planeación	Planear la primera sesión de taller con alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El adulto preparado.</li> <li>• Formato de planeación</li> </ul>

Como se puede observar en la figura 2 el taller se desarrolló en cinco sesiones con temas, propósitos y contenidos distintos, ello con el objetivo de que los docentes se apropiaran de manera general de los principios filosóficos del método Montessori y que pudieran conocer actividades de la pedagogía Waldorf que se pueden incluir en la práctica docente.

Para poder arrancar con los talleres dirigidos a los alumnos en la última sesión se trabajó sobre la planeación, en ella los docentes tuvieron la oportunidad de elaborar materiales y pensar en los recursos que habrían de ocupar el primer día de taller con alumnos, que se iniciaría el primer viernes de mayo.

Cabe mencionar que el colectivo de acuerdo a la evaluación y el conocimiento de las necesidades de los NNA decidieron trabajar con contenidos que tenían que ver con habilidades básicas como: clasificación, seriación y conservación de la cantidad, aunque los materiales y las actividades variaron según el nivel de complejidad. Al regreso de las vacaciones de semana Santa se valoró la pertinencia de iniciar actividades con los niños, como se tenía pensado. Sin embargo, al hacer un consenso con los docentes la fecha se movió del viernes 6 de mayo al jueves 12. Es importante hacer mención que la estrategia para trabajar con los alumnos fue dedicar dos horas y media, las cuales comprendían de las 8:30 a las 11:00, transcurrido ese tiempo los niños se retiraban a sus hogares para que los docentes pudieran evaluar las actividades, haciendo una reflexión que permitiera identificar, dar seguimiento y evaluar las actividades planteadas.

En la primera sesión, con alumnos, se observó que se subestimaron, ya que rebasaron las expectativas y las actividades propuestas en todos los niveles resultaron tener un nivel de exigencia bajo, por lo que se replantearon y rediseñaron actividades con nivel más elevado.

La segunda sesión de taller se llevó a cabo el 19 de mayo, en esta ocasión además de trabajar con los conceptos de la semana pasada, se propusieron actividades en donde los alumnos podían elegir trabajar con el banco matemático y

actividades para resolver operaciones básicas con materiales como el yupana, uso de duendes matemáticos, etc., al evaluar los docentes observaron que algunos alumnos mostraron indiferencia hacia los materiales nuevos, por la complejidad de los mismos, optando por aquellos que ya conocían, y que les era fácil de manipular y tener éxito. Durante la sesión de reflexión y evaluación algunos docentes refirieron que se les estaba haciendo pesado la forma de trabajo, por la elaboración de materiales y la forma de organizar el aula, llegaron a sugerir la cancelación de los talleres, ante tal petición la directora los motivó para que se concluyera con lo planeado, expresó que entendía la resistencia, debido a que es una forma de trabajar distinta, pero que lo vieran como una oportunidad de crecimiento profesional, debido a que son actividades que les lleva a salir de su zona de confort, los docentes accedieron a continuar por lo que se planearon las actividades para la próxima semana.

La tercera sesión con los alumnos transcurrió de manera normal, al realizar la evaluación los docentes coincidieron en que los alumnos se mostraron cada vez más integrados a pesar de que eran de diferentes grados, se apoyaban unos a otros, comenzaron a entender la dinámica de seleccionar el material con el que trabajarían y regresarlo a su lugar, de forma ordenada. En esta ocasión en el colectivo se planeó la forma en que se realizaría el cierre de los talleres, se decidió que se haría a través de un rally matemático, donde cada grupo pasaría a una estación por un tiempo aproximado de 15 minutos trabajaría un contenido a través de los materiales de la estación. La actividad se llevó a cabo el 26 de mayo y con ello se concluyó el trabajo con los NNA.

## **Impacto y Resultados Esperados**

Partiendo del contexto internacional, dentro de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible establecido en el año 2015 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se destaca el objetivo número cuatro Educación de calidad, que tiene como finalidad garantizar la educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizajes permanentes para todos y todas. Entre las metas que se contemplan para dar cumplimiento al objetivo y que se retoman en el proyecto que se presenta se encuentran la 4.6 que busca asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética, la 4.7 busca garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, en particular mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios y por último con la meta 4.c. que pretende aumentar considerablemente la oferta a docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo.

Atendiendo a lo planteado el proyecto “Inclusión Educativa a través de Metodologías Alternativas” tuvo un impacto directo con los 19 docentes y los 243 alumnos de la primaria Sergio Méndez Arceo; cumpliendo así con el objetivo general y sobrepasando los límites de la primaria debido a que el taller se extendió con los

docentes de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) No. 8 de la zona 3 del nivel de Educación Especial, que al enterarse del trabajo que se estaba realizando en la primaria se interesaron y solicitaron se trabajara con ellos para conocer la estrategia y algunos de los materiales usados con los alumnos.

La sistematización de la experiencia permitió el diseño de una propuesta de formación que podría ser ofertada a docentes tanto de educación regular como de especial interesados en conocer pedagogías alternativas que lleven a la conformación de ambientes inclusivos, cumpliendo así con uno de los objetivos específicos.

Para que el proceso de formación fuera significativo para los docentes, el proyecto contempló el diseño del taller con los alumnos “Cuenta conmigo”, el cual se planeó a partir de las sesiones de co-formación donde los docentes pusieron en juego estrategias aprendidas.

## **Conclusiones**

Con la planeación e implementación del proyecto “Inclusión Educativa a través de Metodologías Alternativas” ha sido un parteaguas para transformar un ambiente tradicional a un ambiente preparado, el colectivo ha reflexionado en que el principal recurso pedagógico es el docente, se ha observado que los niños están ávidos de novedad, de sorpresa, de actividades lúdicas, y que están prestos al aprendizaje cuando éste se les presenta de una manera distinta, cuando se atiende a sus intereses, capacidades y necesidades; pero para poder ofrecer algo diferente se deben hacer cosas distintas, en este sentido el adulto ha de trabajar en su persona,

en su actitud y en su humildad, para poder superar el egoísmo del adulto que impide ver al niño y a los compañeros de otra manera. Los docentes conocieron otras propuestas metodológicas para la atención a la diversidad, conocieron y aplicaron actividades innovadoras y se percataron del interés mostrado por los niños.

Se derribaron barreras de comunicación logrando un trabajo colectivo donde todo el personal se involucró en el desarrollar un proyecto, que si bien surge de una propuesta individual, al final fue de todos. También queda clara la importancia de trabajar desde el acompañamiento, no desde la asesoría, ya que la labor y tarea del maestro de USAER es el de coadyuvar en la transformación de un sistema educativo que permita el desarrollo de las potencialidades humanas desde la inclusión. Para lograrlo se deben buscar y hacer uso de diferentes métodos y/o programas que lleven a innovar la práctica, donde todos los alumnos, en especial los que presentan condición de discapacidad intelectual, motora, visual, auditiva, con trastornos generalizados del desarrollo, etc., puedan acceder al aprendizaje y participar en un ambiente regular que les permita potenciar todas sus capacidades físicas, cognitivas y emocionales.

Es importante reconocer que el trabajo realizado no llevó a superar los estragos que nos dejó la contingencia sanitaria, pero si se pudieron sentar bases para que se visualice una forma de trabajo diferente con base en metodologías alternativas, como las que sustentan el proyecto, la evaluación realizada al final de la implementación del proyecto llevó a concluir que las acciones permitieron:

- Trabajo colaborativo entre actores de USAER y docentes de escuela regular.

- Garantizar una educación que respeta los intereses de los NNA en condiciones de igualdad, minimizando los estragos que trajo consigo el confinamiento a causa del COVID-19.
- El desarrollo gradual del aprendizaje.
- Gestión de ambientes inclusivos.
- La transformación de modelos de aprendizaje basados en la desigualdad, la violencia y la discriminación.

El compartir la experiencia con los compañeros de la USAER permitió que el conocimiento y la experiencia no se encapsule y muera, en momentos como los que estamos viviendo no es posible que eso suceda, necesitamos despojarnos del egoísmo, para que así tengamos sociedades más justas e inclusivas, entender y difundir el legado de voces como la de Montessori y Steiner cobra sentido, hoy más que en cualquier otro momento histórico, por su forma de entender a la infancia y el papel del adulto que le acompaña.

## Referencias

- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejército y la salud*. 4(1).
- Britton, L. (2017). Jugar y aprender con el método Montessori. Ed. Paidós.
- Bruns, Barbara, y Javier Luque (2015), *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*, DOI:10.1596/978-1-4648-0151-8, Washington, DC,
- Burgos Celedón, I. M. (2021). Propuesta didáctica musical para el preescolar desde la pedagogía Waldorf y la educación ambiental.
- Chillarón Segado, M. (2022). La inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista en las aulas de Educación Infantil.
- Diario Oficial de la Federación (2019). Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. DOF. <http://www.sev.gob.mx/educacion-basica/wp-content/uploads/2020/01/Lineamientos-completos-ACUERDO-2019.pdf>.
- Echeita Sarrionandía, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.
- Frabe, A. (2015). Pedagogía Waldorf. Trabajar la creatividad para Fomentar la Educación en la Educación Infantil.
- Gobierno del Estado de Durango. (2021). Informe Subnacional Voluntario, Durango 2021. Indicadores estatales de la mejora continua de la educación. Durango.

Información del ciclo escolar 2018-2019.

[https://sdgs.un.org/sites/default/files/2021-08/VF\\_Durango\\_ILV.pdf](https://sdgs.un.org/sites/default/files/2021-08/VF_Durango_ILV.pdf)

López Martín, M. (2021). La pedagogía Waldorf frente a la didáctica convencional.

Una propuesta formativa para el profesorado de Educación Infantil.

Montessori, M. (1986). La mente absorbente del niño. Ed. Diana.

Morales Ruiz, J. J. (2016). María Montessori y la educación cósmica. *Revista de*

*Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña*, 7(2), 203-239.

Moreno Ruiz, A. (2022). Del aula a la ciudad. Espacios para el aprendizaje y la

inclusión desde la perspectiva de Herman Hertzberger. Doctoral dissertation, Universitat Politècnica de València.

Organización de las Naciones Unidas (2021). Informe de los Objetivos de Desarrollo

Sostenible 2021. Editorial ONU [https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021\\_Spanish.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021_Spanish.pdf)

Organización de las Naciones Unidas (2015). Objetivos para el Desarrollo

Sostenible. Editorial

ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/#>

Organización de las Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de

Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G. 2681-P/Rev. 3), Santiago.

Organización de las Naciones Unidas (2021). Objetivos para el Desarrollo

Sostenible. Editorial ONU

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2021). El derecho a la Educación. Editorial UNESCO  
<https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>
- Palacios Zúñiga, J. L. (2021). La pedagogía Waldorf desde la pintura artística, para potenciar la psicomotricidad en niños con síndrome de Down (Bachelor's thesis). Universidad Nacional de Educación del Ecuador
- Pérez Salazar, L. V. (2021). Estrategias para el desarrollo de la autonomía de niños con discapacidad intelectual con la aplicación del método Montessori (Master's thesis).
- Pérez, F. y Macías, A. (2021). Educación para todos: una tarea pendiente. CIEP.  
<https://ciep.mx/educacion-para-todos-una-tarea-pendiente/>
- Sánchez, R. M. (2022). Crítica al método Montessori ¿Tiene evidencia científica? Posiblemente, la mayor crítica que recibe el popular método Montessori es, precisamente, la dificultad para identificar las variables responsables de su éxito en ciertos contextos. *Fuentes*, (28).
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Guía sexta sesión ordinaria.  
<https://basicas.aprende.gob.mx/wp-content/uploads/2022/04/Guia-PRIMARIA-Sexta-Sesion-Ordinaria-de-CTE-FINAL-2.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2021). Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Estadística educativa Durango. Ciclo escolar 2020-2021.  
[https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/estadistica\\_e\\_indicadores\\_entidad\\_federativa/estadistica\\_e\\_indicadores\\_educativos\\_10DUR.pdf](https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_10DUR.pdf)

Steiner, R. (2014). El estudio del hombre como base de la pedagogía. Ed. Rudolf Steiner.

Talancón, H. P. (2007). La matriz foda: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. *Enseñanza e investigación en psicología*, 12(1), 113-130.

Tapia Macías, P. M. (2021). Capacitación docente, basada en la teoría Montessori, para atender la discapacidad intelectual leve en niños de educación general básica de Guayaquil.

UNESCO (2021) <https://es.unesco.org/themes/docentes>.

UNESCO <https://es.unesco.org/fieldoffice/quito/inclusion>.

Valdés-Pino, M. A., Calvo-Álvarez, M. I., y Martínez-Abad, F. (2021). Formación inclusiva del profesorado de primaria en tres regiones chilenas. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(1), 117-129.

Zambrano Arce, M. L. A. (2021). Centro educativo básico especial para el desarrollo de la inclusión social en los niños

## CAPITULO VII

### **Violencia escolar desde la perspectiva de género. Una aproximación desde la normatividad jurídica**

**Mtro. Carlos Alberto Guerrero Manzanera**

*Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo  
Unidad Profesor Rafael Ramírez*

**Dra. Luz María Cejas Leyva**

*Departamento de Educación Especial de la SEED  
Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana  
De la Universidad Juárez del Estado de Durango*

**Dra. Maura Antonia Lazcano Franco**

*Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana  
De la Universidad Juárez del Estado de Durango*

#### **Resumen**

La violencia escolar es una realidad que se vive día a día en las escuelas. Es un fenómeno investigado, en este caso desde el ámbito jurídico, como conductas antisociales llevadas a cabo en perjuicio del sano desarrollo de la sociedad, con poca o cero regulaciones, y finalmente desde la perspectiva de género, pues las dinámicas de violencia se viven de manera diferente dependiendo también del cuerpo o género que se habite.

El presente artículo de revisión muestra conceptos vistos desde la normatividad jurídica desde la perspectiva de género a nivel internacional, nacional y estatal, tomando en cuenta las leyes de protección a Niñas, Niños y Adolescentes (NNA), las leyes de educación y documentos que se hayan armonizado o copiado de los documentos federales. En estos documentos descansan palabras poderosas que nos pueden llevar a conocer las causas y consecuencias que, de no atenderlas, nos llevará a una mayor ruptura del tejido social, y aunada a un Estado de derecho débil, seguramente a un retroceso grave en el cumplimiento de los derechos humanos de Niñas, Niños y Adolescentes.

**Palabras clave:** Acoso escolar, violencia psicológica, violencia física, violencia sexual.

## **Introducción**

La violencia escolar es un problema sumamente grave en nuestro país, de acuerdo con la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED) citada en INEGI (2018), aproximadamente 46% de los jóvenes entre 12 y 29 años sufrió algún tipo de violencia o maltrato durante 2014.

De estas experiencias, 45% son por acoso, por los atributos del joven o por sus pertenencias. Además, 42.6% de víctimas reportó que sus principales agresores o victimarios son compañeros de escuela. Así, prácticamente la mitad de las experiencias de violencia que sufren los jóvenes corresponde a acciones delimitadas al entorno escolar.

Retomando el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (OPS, 2003, p.73) “Los resultados de varios estudios internacionales indican que las tasas de abuso sexual entre las niñas son de 1.5 a 3 veces más altas que entre los varones”. Y señala que en muchos países son los varones los que están expuestos a sufrir en mayor medida castigos físicos más severos. Con estos dos claros ejemplos se aprecia la necesidad de abordar la violencia escolar desde la perspectiva de género.

Respecto a estas diferencias que se observan entre población femenina y masculina, la Organización Mundial de la Salud, a través del Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños, calcula que “150 millones de chicas y 73 millones de chicos menores de 18 años tuvieron relaciones sexuales forzadas o sufrieron otras formas de violencia sexual con contacto físico en 2002” (OMS, 2006, p.10).

En México, de acuerdo al Informe Nacional sobre violencia de género, en la educación básica, realizado por la UNICEF en el 2009, las niñas manifiestan sentir

algo de protección por parte de docentes o autoridades escolares, posiblemente y debido a los estereotipos que llevan a considerarlas como débiles y necesitadas de protección o cuidados especiales.

## **Desarrollo**

### **Violencia escolar**

La violencia es definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002, p.25) como "El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones".

Cuando la violencia afecta a personas:

Violencia de la o él profesor contra la alumna o alumno.

Violencia de la o él alumno contra la profesora o profesor.

Violencia entre compañeras/os.

### **Acoso escolar (Bullying) y la Violencia escolar**

De acuerdo a la fundación Piquer, citada por Huerta (2013), el Acoso escolar o bullying ha de darse entre pares, una víctima que es atacada por alguien que acosa o grupo de acosadoras/es en un marco de desequilibrio de poder y este desequilibrio de fuerzas entre la/el o las/los acosadores y la víctima que lleva a ésta a un estado de indefensión y por tanto resulta intimidatoria y finalmente estas acciones agresivas se producen de forma reiterada en el tiempo. a diferencia de la

violencia escolar que puede darse del profesorado contra la o él alumno, de la alumna, alumno contra el profesor o profesora y violencia entre compañeras y compañeros.

### **Violencia escolar con perspectiva de género**

De acuerdo con el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (OPS, 2003, p.73) “En la mayoría de los países, las niñas corren mayor peligro que los varones de ser víctimas de infanticidio, abuso sexual, descuido en la educación, la nutrición y prostitución forzada”. Asimismo, se precisa que “Los resultados de varios estudios internacionales indican que las tasas de abuso sexual entre las niñas son de 1.5 a 3 veces más altas que entre los varones”. (OPS, 2003, p.73). También se señala que en muchos países son los varones los que están expuestos a sufrir en mayor medida castigos físicos más severos. Otro dato es que quienes cometen abuso sexual con menores —tanto contra varones como contra mujeres— son en su mayoría hombres; en el caso de las mujeres, 90 por ciento de los agresores son del sexo masculino mientras que en el de los varones la proporción de éstos alcanza entre 63 y 86 por ciento.

Respecto a las diferencias que se observan entre población femenina y masculina, la Organización Mundial de la Salud, a través del Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños, calcula que “150 millones de chicas y 73 millones de chicos menores de 18 años tuvieron relaciones sexuales forzosas o sufrieron otras formas de violencia sexual con contacto físico en 2002” (OMS, 2006, p.10)

De acuerdo al Informe Nacional sobre violencia de género, en la educación básica en México, realizado por la UNICEF en el 2009, las niñas manifiestan sentir algo de protección por parte de docentes o autoridades escolares, posiblemente y debido a los estereotipos que llevan a considerarlas como débiles y necesitadas de protección o cuidados especiales.

## **Marco jurídico Internacional**

### **Instrumentos internacionales**

Dentro de los esfuerzos internacionales se encuentra la **Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)** donde se localizan cláusulas antidiscriminatorias que protegen de la violencia a las mujeres, en la convención se insta a los países parte a que presenten en sus informes la índole y el alcance de las actitudes, costumbres y prácticas que perpetúan la violencia contra la mujer, y el tipo de violencia que engendran. Se debe informar además sobre las medidas que hayan tomado para superar la violencia y sobre los resultados obtenidos.

Los Estados Partes adopten todas las medidas jurídicas y de otra índole que sean necesarias para proteger eficazmente a las mujeres contra la violencia, entre ellas, medidas jurídicas eficaces, como sanciones penales, recursos civiles e indemnización para protegerlas contra todo tipo de violencia, hasta la violencia y los malos tratos en la familia, la violencia sexual y el hostigamiento en el lugar de trabajo; modificar las actitudes relativas al papel y la condición del hombre y de la mujer. Se pide a los países parte, entregar información acerca de las medidas

jurídicas y de prevención y protección que se hayan adoptado para superar el problema de la violencia contra la mujer y acerca de la eficacia de esas medidas.

En agosto de 2006 el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (COCEDAW) emitió la Recomendación General Número 19 donde recomienda a México adopte sin demora todas las medidas necesarias para poner fin a la violencia perpetrada contra la mujer por cualquier persona, organización o empresa, así como a la violencia cometida por agentes estatales o derivada de sus acciones u omisiones, a todos los niveles.

El Comité también recomendó la aplicación de una estrategia integral que incluya iniciativas de prevención en las que participen los medios de comunicación y programas de educación pública destinados a modificar las actitudes sociales, culturales y tradicionales que se hallan en el origen de la violencia contra la mujer y que la perpetúan.

**La Convención interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer “Convención Belem Do Pará”.**

Es el único tratado internacional específico sobre la violencia contra la mujer en el mundo. Fue ratificada por México el 12 de noviembre de 1998 y es uno de los textos jurídicos que más ha ayudado a esclarecer que la eliminación de la violencia contra la mujer es condición indispensable para su desarrollo individual y social, y su plena e igualitaria participación en todas las esferas de vida. Asevera que la violencia contra la mujer trasciende todos los sectores de la sociedad independientemente de su clase, raza o grupo étnico, nivel de ingresos, cultura, nivel educacional, edad o religión y afecta negativamente sus propias bases.

En esta Convención se define la violencia contra la mujer como "Cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado" (OEA,1994, p.3.)

Ampliando la definición, establece que se entenderá que la violencia contra la mujer incluye la violencia física, sexual y psicológica que tenga lugar dentro de la familia o unidad doméstica o en cualquier otra relación interpersonal, ya sea que el agresor comparta o haya compartido el mismo domicilio que la mujer, y que comprende, entre otros, violación, maltrato y abuso sexual; que tenga lugar en la comunidad y sea perpetrada por cualquier persona y que comprende, entre otros, violación, abuso sexual, tortura, trata de personas, prostitución forzada, secuestro y acoso sexual en el lugar de trabajo, así como en instituciones educativas, establecimientos de salud o cualquier otro lugar, y que sea perpetrada o tolerada por el Estado o sus agentes, dondequiera que ocurra. (p.3)

Los Estados Partes convienen en adoptar, en forma progresiva, medidas específicas, inclusive programas para: modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitimizan o exacerban la violencia contra la mujer.

## **Pacto Internacional de DESC**

El Pacto fue aprobado por la H. Cámara de Senadores del Congreso de la Unión, el día dieciocho del mes de diciembre del año de mil novecientos ochenta.

Los artículos del diez al trece se refieren a la igualdad de derechos en la esfera de la educación. El Pacto reconoce el derecho de toda persona a la educación, la que debe orientarse hacia su pleno desarrollo y del sentido de la dignidad, debe fortalecer el respeto por los derechos humanos como las libertades fundamentales, con tolerancia. En ese contexto, en cumplimiento del Pacto debería regularse La violencia y el acoso escolar.

## **Convención de Americana Sobre Derechos Humanos (Pacto de San José)**

Esta Convención, aprobada por la H. Cámara de Senadores del Congreso de la Unión, el día dieciocho del mes de diciembre del año de mil novecientos ochenta, pretende asegurar el desarrollo pleno e integral, lo que implica formación física, mental, emocional, social, moral y condiciones de igualdad y de respeto, de nuestras niñas, niños y adolescentes.

## **Convención sobre los derechos del niño**

Los Estados Partes en la presente Convención, incluido México, se compromete entre otros, a los siguientes:

"Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares". (Artículo 2.2)

"En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño". (Artículo 3.1)

"Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar". (Artículo 3.2)

"Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual". (Artículo 19.1)

#### **Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995)**

En esta Conferencia se define un conjunto de objetivos estratégicos para eliminar los obstáculos que entorpecen el adelanto de la mujer, para lo cual se enfoca en doce áreas de especial preocupación dentro de las cuales destacan:

- Eliminación de todas las formas de discriminación contra la niña.
- Eliminar las actitudes y las prácticas culturales que perjudican a la niña.
- Promover y proteger los derechos de la niña e intensificar la conciencia de sus necesidades y su potencial.
- Eliminar la discriminación contra las niñas en la educación y en la formación profesional.
- Erradicar la violencia contra las niñas.

Se encuentra, además, dentro de sus objetivos la eliminación de barreras que pudiesen detener su desarrollo, en el área de acceso a la educación, capacitación y la erradicación de la violencia, acerca del acoso escolar (bullying) contra las niñas y las mujeres. Se encuentra un enfoque de acoso sexual, donde la creación de un entorno educacional y social en donde se les trate con igualdad, que los recursos educacionales promuevan imágenes no estereotipadas de mujeres y hombres que contribuyan a eliminar las causas de la discriminación contra las mujeres y las desigualdades contra ellas.

En el Objetivo Estratégico B se señala que entre las medidas que han de adoptar los gobiernos, las autoridades educativas y otras instituciones educativas y académicas se deberá de promover con el apoyo de sus padres y en colaboración con el personal y las instituciones docentes, la elaboración de programas educativos para niñas y niños sobre fenómenos tales como la violencia y el abuso sexuales.

En el Objetivo C se señala que la violencia sexual y basada en el género, incluidos los malos tratos físicos y psicológicos, otras formas de malos tratos expone a las mujeres y niñas a un alto riesgo de padecer traumas físicos y mentales, así como enfermedades por lo que debe evitarse.

### **Declaración y Plan de Acción: Un mundo apropiado para niños**

En mayo de 2002, los países de la comunidad internacional, incluyendo México firman la declaración y plan de acción y como parte de las cuatro esferas prioritarias de la infancia se incluyó: la educación de calidad y en las cuestiones críticas para todos los objetivos y metas, las propuestas del Grupo de Trabajo Abierto articulan

un programa universal que protege los derechos de todos los niños, en todas partes a recibir una educación de calidad y vivir libres de violencia y abuso.

### **Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible**

En la meta 4 de la Agenda, se busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, se encuentra la meta 4.a que habla de "Construir y adecuar instalaciones educativas que 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" (ONU, 2016, p.17)

El objetivo 16 se centra en la promoción de sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, la provisión de acceso a la justicia para todos y la construcción de instituciones responsables y eficaces a todos los niveles. y se especifica en el objetivo 16.2 "Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños" (ONU, 2016, p.40)

### **Marco Nacional**

#### **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**

En su artículo 1º, prohíbe toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. En el numeral tres del propio ordenamiento obliga a que la educación que imparta el Estado tienda a desarrollar armónicamente todas las

facultades de los seres humanos, sin hostilidades, e invita a contribuir a la mejor convivencia, junto con el aprecio para la dignidad de las personas.

Los objetivos del artículo tercero son crear un ambiente de desarrollo armónico, de lucha en contra de los prejuicios, de respeto y la tolerancia. Preceptos que obligan a conducirse con respeto entre hombres, mujeres, y entre sí, (y que se ven trasgredidos al ejercer violencia escolar).

El artículo cuarto habla del derecho que tienen las niñas y los niños a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral.

Los ascendientes, tutores y custodios tienen el deber de preservar estos derechos mientras que el Estado proveerá lo necesario para propiciar el respeto a la dignidad de la niñez y el ejercicio pleno de sus derechos.

### **Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia**

Esta Ley tiene por objeto establecer la coordinación entre la Federación, las entidades federativas, el Distrito Federal y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, y, señala como principios rectores para el acceso de todas las mujeres a una vida libre de violencia a la igualdad jurídica entre la mujer y el hombre, el respeto a la dignidad humana de las mujeres, la no discriminación, y la libertad de las mujeres.

Define la violencia psicológica, como:

"cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos,

humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio". (p. 3)

La violencia física como "cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones ya sean internas, externas, o ambas". (p. 3)

La violencia sexual la define como "cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la Víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto". (p.3)

Entre las modalidades de la violencia se encuentra la violencia laboral y docente la cual se ejerce por las personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consistente en "un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima, e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad" (p.4), en esta Ley no se hace referencia al acoso escolar.

En su numeral cuarenta y cinco obliga a la Secretaría de Educación Pública entre otros a:

Desarrollar programas educativos, en todos los niveles de escolaridad, que fomenten la cultura de una vida libre de violencia contra las mujeres y el respeto a su dignidad.

Desarrollar investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos de detección de la violencia contra las mujeres en los centros educativos.

Capacitar al personal docente en derechos humanos de las mujeres y las niñas;

Formular y aplicar programas que permitan la detección temprana de los problemas de violencia contra las mujeres en los centros educativos, para que se dé una primera respuesta urgente a las alumnas que sufren algún tipo de violencia;

Diseñar y difundir materiales educativos que promuevan la prevención y atención de la violencia contra las mujeres;

### **Ley General para la igualdad entre Mujeres y Hombres**

El capítulo sexto, está dedicado a eliminación de estereotipos establecidos en función del sexo, estos son, los que precisamente hacen que en la mayoría de las ocasiones no se visualice el fenómeno del acoso escolar.

### **Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación**

En esta Ley se consideran como conductas discriminatorias entre otras, el impedir el acceso a la educación pública o privada, así como a becas e incentivos para la permanencia en los centros educativos, en los términos de las disposiciones aplicables; ofender, ridiculizar o promover la violencia en los supuestos a que se refiere el artículo 4° de la Ley a través de mensajes e imágenes en los medios de comunicación; obstaculizar las condiciones mínimas necesarias para el crecimiento y desarrollo saludable, especialmente de las niñas y los niños, así como, incitar al odio, la violencia, rechazo, burla, difamación, injuria o persecución.

## **Ley General de Educación**

Dentro de los artículos que se relacionan al tema, se encuentra su artículo 7º en las siguientes fracciones:

VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos;

XV. Difundir los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes y las formas de protección con que cuentan para ejercitarlos.

XVI.- Realizar acciones educativas y preventivas a fin de evitar que se cometan ilícitos en contra de menores de dieciocho años de edad o de personas que no tenga la capacidad de comprender el significado del hecho o para resistirlo.

En su artículo octavo especifica en que debe basarse la educación que se imparta en todas las escuelas, donde se aprecia que debe estar encaminada a luchar contra los estereotipos y cualquier forma de violencia.

En el Artículo 8.- resalta la importancia de luchar contra la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres, niñas y niños, debiendo implementar políticas públicas de Estado orientadas a la transversalidad de criterios en los tres órdenes de gobierno.

En el artículo 30 se obliga a todas las instituciones educativas a generar indicadores sobre su avance en la aplicación de métodos para prevenir y eliminar

cualquier forma de discriminación y de violencia, con la finalidad de que sean sujetas a evaluación sobre la materia. No hace referencia al acoso escolar, indicador que debería de tomarse en cuenta.

### **Ley para la protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes**

Esta ley contempla un capítulo dedicado al derecho que tienen las niñas, niños y adolescentes a ser protegidos en su integridad, en su libertad, y contra el maltrato y el abuso sexual, a ser protegidos contra actos u omisiones que puedan afectar su salud física o mental, su normal desarrollo o su derecho a la educación en los términos establecidos en el artículo 3º Constitucional. Las normas establecerán las formas de prever y evitar estas conductas. Y señala que la infancia estará protegida cuando se vea afectada por:

El descuido, la negligencia, el abandono, el abuso emocional, físico y sexual. Respecto al derecho a la educación establece que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación que respete su dignidad y los prepare para la vida en un espíritu de comprensión, paz y tolerancia en los términos del artículo 3º de la Constitución. Las leyes promoverán las medidas necesarias para que se impulse la enseñanza y respeto de los derechos humanos. En especial la no discriminación y de la convivencia sin violencia

### **Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes**

La ley dedica el Capítulo Octavo al Derecho de Acceso a una Vida Libre de Violencia y a la Integridad Personal.

En su artículo 46, las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir una vida libre de toda forma de violencia y a que se resguarde su integridad personal, a fin de lograr las mejores condiciones de bienestar y el libre desarrollo de su personalidad.

En su artículo 47, todas las autoridades, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligadas a tomar las medidas necesarias para prevenir, atender y sancionar los casos en que niñas, niños o adolescentes se vean afectados por el descuido, negligencia, abandono o abuso físico, psicológico o sexual.

En el artículo 57, del Capítulo Décimo Primero Del Derecho a la Educación, niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que garantice el respeto a su dignidad humana; el desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, en los términos del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y demás disposiciones aplicables.

En su Artículo 59, y sin perjuicio de lo dispuesto en otras disposiciones aplicables, las autoridades competentes llevarán a cabo las acciones necesarias para propiciar las condiciones idóneas para crear un ambiente libre de violencia en las instituciones educativas, en el que se fomente la convivencia armónica y el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes, incluyendo la creación de mecanismos de mediación permanentes donde participen quienes ejerzan la patria potestad o tutela.

Para efectos del párrafo anterior, las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales, y las instituciones académicas se coordinarán para:

I. Diseñar estrategias y acciones para la detección temprana, contención, prevención y erradicación del acoso o la violencia escolar en todas sus manifestaciones, que contemplen la participación de los sectores público, privado y social, así como indicadores y mecanismos de seguimiento, evaluación y vigilancia;

II. Desarrollar actividades de capacitación para servidores públicos y para el personal administrativo y docente;

III. Establecer mecanismos gratuitos de atención, asesoría, orientación y protección de niñas, niños y adolescentes involucrados en una situación de acoso o violencia escolar, y

IV. Establecer y aplicar las sanciones que correspondan a las personas, responsables de centros de asistencia social, personal docente o servidores públicos que realicen, promuevan, propicien, toleren o no denuncien actos de acoso o violencia escolar, conforme a lo dispuesto en esta Ley y demás disposiciones aplicables.

En el artículo 109, en donde estipula que todo centro de asistencia social, es responsable de garantizar la integridad física y psicológica de las niñas, niños y adolescentes que tengan bajo su custodia. Se encuentra el apartado VIII, que dice que las personas responsables y el personal de los centros de asistencia social se **abstendrán** de realizar actividades que afecten la integridad física y psicológica de niñas, niños y adolescentes. De igual manera, los responsables evitarán que el

personal que realice actividades diversas al cuidado de niñas, niños y adolescentes, tenga contacto con éstos, **dejando los legisladores la posibilidad discrecional de hacerlo. No hay un contundente No. Reproduciéndose además en 31 leyes estatales, incluyendo la de Durango.**

## **Marco local**

### **Ley de Educación del Estado de Durango**

La educación que se imparta en el Estado de Durango, tendrá entre otros, el objetivo de promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos entre ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos; (fracción reformada el 6 de marzo de 2014).

En el artículo 9 Bis, habla sobre el criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la media superior, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres y niños, debiendo implementar políticas públicas de Estado orientadas a la transversalidad de criterios en los tres órdenes de gobierno.

De acuerdo a su artículo 77, la Secretaría instrumentará Programas Educativos de Apoyo, dirigidos de manera preferente, a los grupos sociales y regiones con mayor rezago educativo, que enfrenten condiciones económicas, culturales y sociales de desventaja o a personas con problemas de discapacidad mental o física. En la aplicación de estos Programas, tendrán prioridad los educandos de 6 a 15 años de edad. Igualmente desarrollará de manera permanente, programas especializados, a fin de prevenir y atender casos de cualquier tipo de maltrato entre los estudiantes, evitando el acoso y la discriminación escolar.

En la sección 3 de los Consejos De Participación Social IV, estipula la creación de un Consejo Estatal para Prevenir y Combatir la Violencia en la Escuela, el cual estará integrado por los titulares de las siguientes entidades estatales, o quien éstos designen:

- a) El Gobernador del Estado, quien fungirá como presidente del Consejo.
- b) La Secretaría de Educación, quien será el Secretario Técnico del Consejo.
- c) La Secretaría de Seguridad Pública.
- d) La Fiscalía General del Estado.
- e) La Comisión de Derechos Humanos del Estado de Durango.

Al Consejo corresponderá:

- 1.- Reglamentar su funcionamiento

2.- Elaborar los indicadores sobre la incidencia de la violencia escolar en el estado.

3.- Formular los Protocolos de actuación para directivos, directivos, maestros, alumnos, padres de familia y trabajadores de los planteles educativos, que permitan responder adecuadamente y dentro del marco de respeto a los derechos humanos a situaciones de violencia en el entorno escolar.

### **Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, los Niños y Adolescentes en el Estado de Durango.**

Esta Ley dedica el Capítulo Octavo al Derecho de Acceso a una Vida Libre de Violencia y a la Integridad Personal.

En su artículo 31, nos dice que, las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir una vida libre de toda forma de violencia y a que se resguarde su integridad personal, a fin de lograr las mejores condiciones de bienestar y el desarrollo integral.

En su artículo 32, determina que las autoridades estatales y municipales, en el ámbito de sus respectivas competencias, deberán adoptar las medidas necesarias para que niñas, niños y adolescentes vivan en contextos familiares, escolares, vecinales y estatales libres de violencia, por lo que deberán:

I. Prevenir, sancionar y erradicar los casos en que niñas, niños o adolescentes se vean afectados por las acciones u omisiones a que se refiere el artículo 47 de la Ley General;

II. Implementar las medidas apropiadas para prevenir, sancionar y erradicar cualquier tipo de violencia en contra de niñas, niños y adolescentes con discapacidad;

III. Adoptar las medidas apropiadas de conformidad con la legislación correspondiente para promover la recuperación física, psicológica y la integración social de niñas, niños y adolescentes víctimas de violencia para lograr el goce y restitución de sus derechos;

IV. Garantizar su reincorporación a la vida cotidiana, en un ambiente que fomente la salud física y psicológica, el respeto y la dignidad de niñas, niños y adolescentes, para su desarrollo integral, y

V. Elaborar protocolos de atención en los que se considere su situación familiar, su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez para la implementación de las acciones de asistencia y protección respectivas, así como para la reparación integral del daño.

En el artículo 39. Nos dice que las autoridades competentes llevarán a cabo las acciones necesarias para propiciar las condiciones idóneas para crear un ambiente libre de violencia en las instituciones educativas, en el que se fomente la convivencia armónica y el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes, incluyendo la creación de mecanismos de mediación permanentes donde participen quienes ejercen la patria potestad o tutela.

Las autoridades estatales y municipales, en el ámbito de sus respectivas competencias, y las instituciones académicas se coordinarán para:

I. Diseñar estrategias y acciones para la detección temprana, contención, prevención y erradicación del acoso o la violencia escolar en todas sus manifestaciones, que contemplen la participación de los sectores público, privado y social, así como indicadores y mecanismos de seguimiento, evaluación y vigilancia;

II. Desarrollar actividades de capacitación para servidores públicos y para el personal administrativo y docente;

III. Establecer mecanismos gratuitos de atención, asesoría, orientación y protección de niñas, niños y adolescentes involucrados en una situación de acoso o violencia escolar, y

IV. Establecer y aplicar las sanciones que correspondan a las personas responsables de centros de asistencia social, personal docente o servidores públicos que realicen, promuevan, propicien, toleren o no denuncien actos de acoso o violencia escolar, conforme a lo dispuesto en esta Ley y demás disposiciones jurídicas aplicables.

## **Conclusiones**

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, tiene por objeto establecer la coordinación entre la Federación, las entidades federativas, el Distrito Federal y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, obliga, en su numeral cuarenta y cinco a la Secretaría de Educación Pública entre otros a desarrollar investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos de detección de la violencia contra las mujeres en los centros educativos, y formular y aplicar programas que permitan la detección

temprana de los problemas de violencia contra las mujeres en los centros educativos, para que se dé una primera respuesta urgente a las alumnas que sufren algún tipo de violencia.

Con base en los Artículos 13 y 19 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, establecidos en el Diario Oficial de la Federación, es competencia de todas las autoridades e instituciones académicas: diseñar estrategias y acciones para la detección temprana, contención, prevención y erradicación de la violencia escolar en todas sus manifestaciones; establecer mecanismos de atención y sancionar a personal docente o servidores públicos que no denuncien este tipo de actos.

En este marco de esta revisión, se pretende aportar para el diseño de un formato homologado para la detección, registro y sistematización de la información sobre los tipos de violencia que padecen y ejercen los niños, las niñas y los adolescentes en el ámbito escolar desde la perspectiva de género, y cubrir un importante vacío de información estadística de gran importancia para el país y que sirva para atender este problema de manera puntual.

## Referencias

- Congreso Constituyente. (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. [Última reforma 24 de febrero de 2017]. pp.1-295. México Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_150917.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf)
- Huerta, G., (2013). Marco jurídico del acoso escolar (Bullying). Recuperado de [http://archivos.diputados.gob.mx/Centros\\_Estudio/ceameg/ET\\_2013/09\\_MJ\\_AEB.pdf](http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/ceameg/ET_2013/09_MJ_AEB.pdf)
- Congreso del Estado de Durango. (1995, Junio 29). Ley de Educación del Estado de Durango. Decreto 517. Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Durango. No. 52 [Última modificación 5 de marzo de 2017]. Durango, México: Recuperado de: <http://congresodurango.gob.mx/Archivos/legislacion/LEY%20DE%20EDUCACION.pdf>
- Congreso del Estado de Durango. (2015). 3.2 Ley de los Derechos de las Niñas, los Niños y Adolescentes en el Estado de Durango. Recuperado de <http://congresodurango.gob.mx/Archivos/legislacion/LEY%20DE%20LOS%20DERECHOS%20DE%20NINAS,%20NINOS%20Y%20ADOLESCENTES.pdf>
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2007). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida

## CAPITULO VIII

### Estimulación del área orbitomedial mediante el monólogo en adultos mayores

**Tinoco Chávez Jazmín Andrea**

*jazminandrea\_98@live.com / 6182774591*

**Martín del Campo Escudero Elizabeth**

*Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana UJED*

*jemce@yahoo.com.mx / 618 134 44 48*

**Quiñones López Mayela**

*Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana UJED*

*mayelapsicolo.go@gmail.com / 618 149 40 22*

**Loera Castañeda Verónica**

*Instituto Politécnico Nacional CIIDIR*

*veronica.loera@gmail.com / 618 149 01 35*

#### Resumen

Se realizó la estimulación cognitiva a través de la escritura y presentación de monólogos inéditos, dirigida a un grupo de adultos mayores que asisten a la Casa del Jubilado del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación sección 12 de la ciudad de Durango, Dgo.

Es un estudio cuasi-experimental, prospectivo, longitudinal, de nivel aplicativo, el cual evaluó la influencia de la realización de un monólogo en el área orbitomedial ubicada en el lóbulo frontal, utilizando como instrumento de evaluación la Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales (BANFE-2), la cual agrupa 15 pruebas neuropsicológicas de alta confiabilidad y validez, para la evaluación de los procesos cognitivos que dependen principalmente de la corteza prefrontal. La batería permite obtener no sólo información global del desempeño, sino también un índice del funcionamiento.

Se aplicó BANFE-2 previo y posterior a la estimulación por monólogo, realizándose de manera híbrida a causa de la pandemia que se suscitó a principios del año 2020 y siguió vigente en la realización de este proyecto, en función de las posibilidades de cada participante se llevaron a cabo las sesiones de manera virtual o presencial, teniendo en cuenta todas las medidas de prevención emitidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y adaptándose para la evaluación de manera virtual mediante las herramientas de Microsoft: PowerPoint 2010.

De acuerdo a la evaluación BANFE-2, se estableció que los adultos mayores tuvieron una mayor estimulación de las funciones ejecutivas, específicamente en áreas orbitomediales y prefrontales.

**Palabras clave:** Deterioro cognitivo, estimulación, monólogo.

## **Introducción**

El deterioro cognitivo es ampliamente asociado a la vejez, debido a que existe en adultos mayores el enlentecimiento de diversas funciones tales como la alteración atencional; red de alerta, mecanismos de control inhibitorio y destructibilidad, (García, et al., 2014 citados en Clemente, García y Méndez, 2015 p.127).

Con base en lo anterior en este proyecto se planteó que los adultos mayores pertenecientes a la casa del Jubilado del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación sección 12, realizaran monólogos para estimular el área orbitomedial con la intención de mejorar su calidad de vida.

Para la realización del proyecto, se siguió la línea de investigación establecida en el 2018 y presentada ante los comités de ética en investigación del Hospital Materno Infantil del Estado de Durango, con la finalidad de obtener estudios que beneficien a la sociedad geriátrica mejorando su calidad de vida.

Se realizó un estudio cuasi-experimental, prospectivo, longitudinal, de nivel aplicativo, empleando la Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales (BANFE-2), antes y después de la exposición a una estimulación mediante la realización de un monólogo. Los resultados obtenidos se analizaron y discutieron al término de este trabajo de investigación.

## **Planteamiento del problema**

Según Susanibar, Castillo, Rockland, Silva, Guzmán y Aguirre (2016) el envejecimiento llegó a ser tema de interés a partir de la segunda mitad del siglo XX, en la que gerontólogos psicosociales y biomédicos comenzaron a investigar, desde

ambas perspectivas, el envejecimiento. Algunos gerontólogos asumen que envejecemos desde que nacemos, pero como estamos en un proceso de desarrollo y maduración este envejecimiento no es evidente, ya que las células que se degeneran son rápidamente regeneradas, sin embargo, cuando alcanzamos la madurez, la degeneración es mayor y la tasa de regeneración es menor (p. 18).

Lo que es un hecho inevitable, es que la población en general está envejeciendo y en este proceso el individuo experimenta disminución en capacidades cognitivas, físicas, psicosociales, funcionales, etc. Algunos de estos cambios afectan áreas que tienen una relación directa con el Terapeuta de la Comunicación Humana, es por ello que la presente investigación se centrará en uno de los tantos cambios que sufre el ser humano tras el paso del tiempo.

Debido a que la investigación se basa en la estimulación de las funciones cognitivas del área orbitomedial del adulto mayor, esta se realizó de forma híbrida a causa de la pandemia que se suscitó a principios del año 2020, llevándose a cabo a través del monólogo, que, al ser individual, evitó el contacto físico entre los participantes, sin embargo, se mantuvo ese lazo de unión que los caracteriza como grupo.

Sabiendo que la población adulta, aumenta consecutivamente, es importante prepararnos como profesionistas para atender las necesidades que regularmente se presentan. En el campo de la terapia de la comunicación humana, la intervención del terapeuta con el adulto mayor que no muestra una patología neurodegenerativa, da la posibilidad de manejar diferentes técnicas que tienen objetivos claros que benefician directamente a esta población etaria y por lo tanto a la ciencia, creando

un lazo interdisciplinar con especialistas variados en pro de la comunidad sexagenaria.

### **Objetivo**

Evaluar la influencia del monólogo en el lóbulo frontal y las funciones ejecutivas mediante la prueba BANFE-2 en adultos mayores.

### **Limitaciones del estudio**

Durante la investigación se pudieron observar cuatro limitaciones, la primera fue la pandemia causada por el COVID-19, virus que se extendió desde el oriente hasta el occidente, limitando así las aglomeraciones y reuniones con personas vulnerables.

La segunda limitación va de la mano con la primera, la edad, esta investigación estuvo dirigida a adultos mayores los cuales fueron considerados personas vulnerables, imposibilitando llevar la aplicación de manera presencial, por ello se diseñó para ser llevada virtualmente.

La tercera limitación fue la tecnología, si bien, es una herramienta de comunicación globalizada que facilita la realización de reuniones virtuales con un grupo amplio de personas, los participantes de esta investigación tenían poco o nulo conocimiento sobre el manejo de plataformas virtuales, como son las diseñadas para realizar videoconferencias en grupo.

La cuarta y última limitación fue la asistencia, se inició con 15 participantes de los cuales solamente 6 completaron la investigación, esto ligado a las

limitaciones anteriores, no lograron adaptarse al uso de tecnología, tuvieron accidentes relacionados con la edad o fallecieron.

### **Implicaciones éticas**

Esta investigación cumple con los principios establecidos en la declaración “Helsinki II”, la ley general de salud en materia de investigación y las buenas prácticas clínicas, que establece las pautas éticas para llevar a cabo investigación en seres humanos. Con base en esta ley (título segundo, capítulo uno, Arts. 17), se considera una investigación con riesgo mínimo.

Este proyecto forma parte de un proyecto “MACRO” el cual fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética en Investigación y el Comité de Investigación del Hospital General de Durango, siendo aprobado con el número único de registro 515/019.

### **Área orbitomedial**

El área orbitomedial se encuentra estrechamente relacionada con el sistema límbico, su función principal es el procesamiento y regulación de emociones y estados afectivos, así como la regulación, el control de la conducta y se ha relacionado con la detección de situaciones y condiciones de riesgo, en tanto que la región lateral se ha relacionado con el procesamiento de los matices negativo-positivo de las emociones (Damasio, 1998 citado por Flores y Ostrosky en 2008 p.49). Asimismo, participa activamente en los procesos de inhibición, en la detección y solución de conflictos, así como también en la regulación y esfuerzo atencional (Badgaiyan y Posner, 1997, citados por Flores y Ostrosky en 2008 p.50)

Golberg (2015) en su libro “el cerebro ejecutivo” describe cómo el lóbulo frontal realiza las funciones más avanzadas y complejas del cerebro, las denominadas funciones ejecutivas y cómo están ligadas a la intencionalidad, el propósito y la toma de decisiones abstractas, calificando toda la evolución humana como “la edad de los lóbulos frontales”.

Ardila y Ostrosky en 2008 hablan de dos variantes de síndrome que repercuten en las funciones ejecutivas y que son producto de daños neurológicos en la corteza prefrontal y dependiendo de la localización del daño reciben su nombre, para esto identifican que, uno afecta mayormente a la cognición (metacognición) y el segundo la conducta:

*Síndrome orbitofrontal y medial:* El daño orbitofrontal ha sido asociado con la desinhibición, conductas inapropiadas, cambios en la personalidad, irritabilidad, labilidad emocional, poco tacto, y distractibilidad. Estos pacientes son incapaces de responder a claves sociales y atienden sólo a los estímulos presentes.

*Síndrome Dorsolateral:* Existe una incapacidad de organizar una respuesta conductual ante un estímulo complejo o novedoso. Los síntomas son perseveraciones, conductas centradas en el estímulo, ecopraxia y ecolalia.

## **Metodología**

*“Hacer investigación es un proceso que hay que vivir para comprenderlo”* (Vélez, 2014, 5). Como se mencionó en la cita anterior la investigación es un proceso que tiene que ser llevado para comprenderlo y sobre todo esta proveerá de un

conocimiento científico no solo para quien realiza la investigación, sino para futuras generaciones como precedente.

### **Diseño del estudio**

Se realizó un estudio cuasi-experimental, prospectivo, longitudinal, de nivel aplicativo: cuasi-experimental; porque es intencionada, es decir, aplicando una intervención que permita que se observe una reacción y se puedan registrar los resultados. Prospectivo; ya que se comenzó a tomar todas las medidas de cada variable estudiada ex profeso para este estudio. Longitudinal: debido a que se realiza seguimiento de los participantes por un periodo determinado, permitiendo así, generar registros del antes y después de la investigación y para finalizar es de nivel aplicativo: porque busca nuevas formas de trabajar para aplicarlos en un grupo de personas (Rojas 2015, p.7-8; Lozada, 2014, p.35).

### **Población y muestra**

***Criterios de inclusión.*** Los criterios de inclusión son adultos mayores de 60 a 80 años, de ambos sexos (femenino y masculino), con un desempeño cognitivo aparentemente adecuado y que aceptaron participar en el estudio.

***Criterios de exclusión.*** Los criterios de exclusión son adultos mayores con deterioro neurodegenerativo y limitación en el lenguaje.

***Criterios de eliminación.*** La eliminación se dio por deserción y retiro por voluntad propia.

**Tamaño de la muestra.** Se invitó a participar a un total de 40 adultos mayores de los cuales se eligieron 15 participantes, que aceptaron colaborar por voluntad propia, existió deserción de 9 personas a lo largo del proyecto.

**Método de muestreo.** La técnica de la muestra se realizó por conveniencia, consistiendo en un muestreo no probabilístico, que permite escoger aquellos casos de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión descritos, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador y cumpliendo con los criterios marcados (Otzen & Manterola, 2017, p. 230).

### **Aplicación de los instrumentos.**

La primera y segunda semana de febrero del año 2021, se adaptó mediante el programa de Microsoft PowerPoint, la Batería Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales versión 2, de los autores Dr. Julio César Flores Lázaro, Dra. Feggy Ostrosky Solís Shejet y la Lic. Azucena Lozano Gutiérrez, para su aplicación virtual.

La tercera y cuarta semana de febrero, a los participantes incluidos en el estudio, se les realizó una llamada telefónica sobre el uso de la plataforma y se orientó a familiares cercanos que ayudarán al adulto mayor en el entendimiento de la misma, a los participantes que tuvieron percances en la instalación y el método de uso de la plataforma digital, la pasante hizo una visita de capacitación, cabe señalar que se contó con cubrebocas, careta y de desinfectante en aerosol/gel.

Del 31 de marzo al 11 de abril de ese mismo año, se les aplicó a los participantes, la primera evaluación neuropsicológica BANFE 2, por medio de la plataforma digital zoom, esta evaluación tuvo una duración de 90 minutos.

Al finalizar las evaluaciones iniciales de 15 participantes, se acordaron que los ensayos para el monólogo, fueron martes y jueves de 5:00 a 6:00 p.m. por la plataforma Zoom, en dichas reuniones los miembros de teatro fueron los creadores de sus monólogos, así como de presentarlos, sesión por sesión, los monólogos fueron limitados a un mínimo de 5 minutos y un máximo de 15.

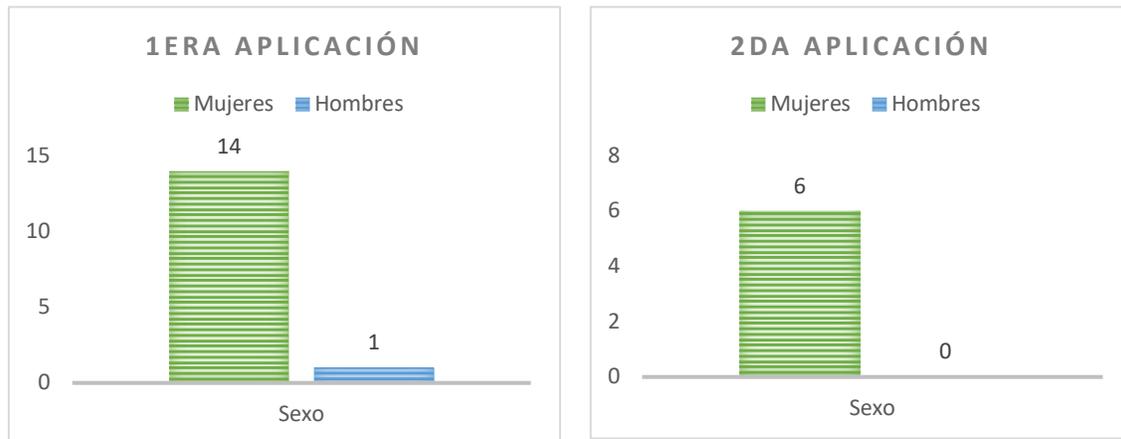
Las videollamadas para los ensayos del monólogo se iniciaron el 13 de abril del 2021, los días martes y jueves en un horario de 5:00 a 6:00 pm., con la finalidad de expresarlo de manera más clara. En la siguiente tabla se puede observar el proceso que se llevó a cabo durante el proyecto.

## **Resultados**

A partir de la culminación de la estimulación cognitiva, a los participantes se les aplicó la segunda evaluación de BANFE 2: Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales, los datos obtenidos de ambas evaluaciones fueron vaciadas en una base de datos Excel. A continuación, se anexarán los datos recabados de manera simplificada para su análisis:

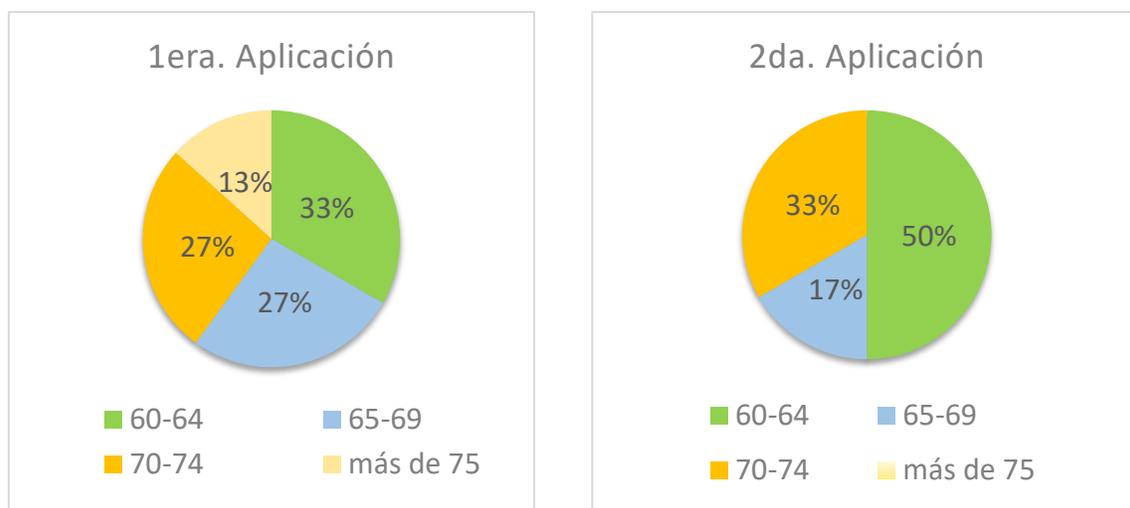
En la siguiente grafica (véase gráfica 1) se puede observar cómo en la primera aplicación de BANFE-2 eran 15 participantes, de los cuales el 97% eran mujeres y 6% hombres, en la segunda aplicación se redujo el número de participantes a 6 personas donde el 100% son mujeres. La deserción fue del 60.1%.

**Grafica 1.** Variable nominal dicotómica-sexo



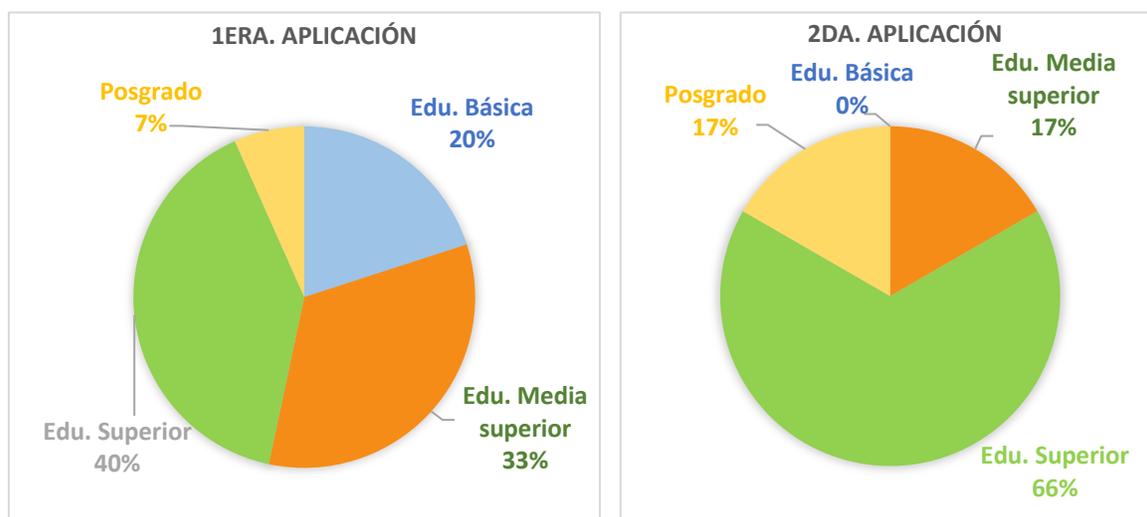
En cuanto a la distribución de edad (véase grafica 2), se puede observar que en ambas aplicaciones la participación fue mayor en edades entre los 60 – 64 años, en la primera evaluación se obtuvo una media de 67 años y en la segunda de 66 años.

**Gráfica 2.** Variable numérica, discreta - distribución de edad



El grado académico de los participantes en la primera aplicación estuvo predominada por educación media superior y superior, en cuanto a la segunda aplicación el nivel superior (véase gráfica 3).

**Gráfica 3.** Variable nominal politómica – grado académico



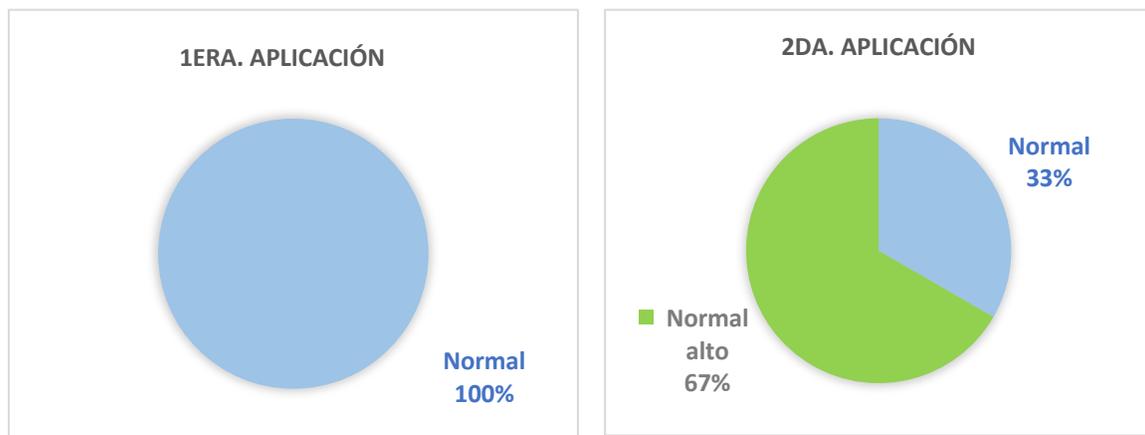
A continuación, se muestra la clasificación de la prueba BANFE-2 (véase tabla 1), para realizar posteriormente un desglose de los resultados del área orbitomedial evaluados con la prueba BANFE-2, correspondientes a los 6 participantes que culminaron con éxito la investigación.

**Tabla 1.** Clasificación de puntaje según BANFE – 2

Puntuación total normalizada	Clasificación
116 - en adelante	Normal alto
85 – 115	Normal
70 – 84	Alteración leve – moderada
69 – o menos	Alteración severa

En la siguiente comparación de gráficas (véase gráfica 4), se observa que el subtotal orbitomedial de la primera aplicación el 100% de los participantes tuvieron puntuaciones normales entre 85-115 y en la segunda aplicación hubo un aumento del 67% del estado orbitomedial con puntuaciones arriba de los 116 puntos, teniendo un rango normal alto.

**Gráfica 4.** Resultados grupales orbitomedial



## Conclusión

Esta investigación realizada en la Casa del Jubilado del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de la sección 12, del Estado de Durango, se estimuló mediante un monólogo y se evaluó su eficacia con la Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales “BANFE 2”.

Como se estableció en el apartado de material y métodos, las sesiones de estimulación estuvieron bajo una dirección teatral y derivado a que el proyecto fue realizado en tiempo de pandemia por el COVID-19, se hicieron de manera virtual mediante la plataforma zoom. Se aplicó la primera evaluación mediante BANFE 2 de forma virtual y la segunda híbrida.

De acuerdo a las pruebas aplicadas, se estableció que los adultos mayores tuvieron una estimulación positiva en el área orbitomedial. Área específica encargadas en la metacognición, regulación y control de emociones, los cuáles fueron procesos llevados a cabo como parte de las competencias desarrolladas en la realización del monólogo.

Existieron avances que, con la Batería Neuropsicológica utilizada, no fueron del todo percibidos, como demostración se anexa una pequeña transcripción de un monólogo escrito y exteriorizado por un participante. Cabe señalar que en la transcripción presentada es del primer ensayo realizado por esta persona, donde se muestran muletillas, interrupciones y/o rapidez en la fluidez del habla y pausas prolongadas:

*“¿Cómo están todos? (seguido sin pausas) este dejen les cuento sobre mi niñez y mi mamá, mi mamá era una persona que siempre nos estaba contando cuentos historias y diferentes historias que las tengo aquí grabadas, (pausa prolongada) y las recuerdo todas y este pienso hacer una antología de todas todas las historias que ella nos contaba ella era una mujer que quedo viuda muy joven y aun así tan joven que quedo nunca dejo de tener un bonito carácter (sin pausas), este (pausa) bien esta historia se llama, historia de familia este (pausa) familia sordas y si se dice que el sordo no oye pero si compone, esta familia creo que nada más escuchaba a su convencía cuenta la historia, a no mi mamá (regresión y pausa) esta historia se desarrolla en un pueblito lejano, muy lejos del pueblo, del pueblo, del pueblo donde estaba todo el comerci...”*

En el penúltimo ensayo que realizó este participante antes de la presentación final de los monólogos, se aprecia lo siguiente:

*“ Muy buenas tardes a todos, (pausa) dejen les cuento una de las historias que mi mamá nos contaba cuando éramos pequeños (silencio prolongado) mi mamá siempre tenía tiempo para contarnos historias, no sé cómo le hacía, ella quedo viuda muy joven con nueve hijos aun así nunca dejo de tener ese buen humor (sin pausas), esa cosa tan bonita de estar contando historias, dentro de esas historias le voy a contar una de una familia de sordos, sordos, sordos de verdad, como dice (pausa), como dice el dicho, el sordo no oye pero si compone.”*

Gracias a estas transcripciones se puede observar que el participante corrigió con el paso de los ensayos, la fluidez del habla, inhibió el uso de muletillas y planeo con una mayor coherencia la realización de su monólogo. Dando una pequeña muestra de lo visto a lo largo del proyecto, que si bien, la Bateria no muestra estos avances como tal, es importante el mencionarlos.

La deserción en el proyecto por parte de los adultos mayores fue mayor del 60%, la población que culminó fue menor a la prevista, al estar confinados por la pandemia, se imposibilitó el reclutar a un mayor número de participantes.

Se recomienda realizar esta investigación de manera interdisciplinar con psicología para saber los efectos a nivel emocional que se llevaron a cabo en el proyecto, esto relacionado con que la mayoría de los adultos mayores profesaron que al estar confinados y ver a sus compañeros a través de una pantalla les

levantaba el ánimo y les dejaba la esperanza de que llegara la siguiente sesión para verse. Algunos comentaron que sentían orgullo al saberse capaces de escribir un monólogo y presentarlo para que su familia pudiera verlos en las grabaciones que se realizaban en cada sesión.

## Referencias

- Ardila A. y Ostrosky F. (2008) *Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas*.  
Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias. Recuperado el  
25 de octubre de 2022 de:  
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3987433.pdf>
- Clemente Y, García J. Y Méndez I. (2015) *Memoria, funciones ejecutivas y deterioro  
cognitivo en población anciana*. Universidad de Murcia. España. Recuperado  
el 01 de abril de 2021, en  
<https://www.redalyc.org/pdf/1793/179324986006.pdf>
- Conbioética (s/f). *Declaración de Helsinki. Antecedentes y posición de la Comisión  
Nacional de Bioética*. Secretaría de Salud. México. Consultado el 18 de mayo  
de 2022 en: [http://www.conbioetica-  
mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/helsinki.pdf](http://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/helsinki.pdf)
- Flores J. y Ostrosky F. (2008) *Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones  
ejecutivas y conducta humana*. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y  
Neurociencias Vol.8 p. 47-58. Consultado el 26 de enero de 2022 en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987468>
- Flores J., Ostrosky F., y Lozano A. (2014). *BANFE 2: Batería Neuropsicológica de  
Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales*. México. El Manual Moderno.  
Consultado el 01 de septiembre de 2021 en  
[https://libreriafonpal.com.mx/products/banfe-2-bateria-de-funciones-  
ejecutivas-y-lobulos-frontales](https://libreriafonpal.com.mx/products/banfe-2-bateria-de-funciones-ejecutivas-y-lobulos-frontales)

García A. y Enseñat A. (2020) *Origen y evolución histórica del término prefrontal*.

*Revista de Neurología*. Consultado el 23 de enero de 2022 en:

<https://doi.org/10.33588/rn.7111.2020350>

Lozada, J. (2014). *Investigación aplicada: definición, propiedad intelectual e*

*industria*. Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica

Indoamérica. Pág. 35. Ecuador. Recuperado el 04 de abril de 2022 en:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6163749.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2015) Informe mundial sobre el envejecimiento

y la salud. Ginebra. Consultado el 27 de enero de 2022 en:

[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/186466/1/9789240694873\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/186466/1/9789240694873_spa.pdf).

Otzen, T., y Manterola, C. (2017). *Técnicas de Muestreo sobre una Población a*

*Estudio*. Editorial: International Journal of Morphology, Pág 230. Recuperado

el 04 de abril de 2022 en:

[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-)

[95022017000100037](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037)

Rojas M. (2015). *Tipos de investigación científica: una simplificación de la*

*complicada incoherente nomenclatura y clasificación*. Revista REDVET.

Volumen 16 N° 1. Recuperado el 04 de abril de 2022 en:

[https://www.academia.edu/31294230/Redalyc\\_Tipos\\_de\\_Investigaci%C3%](https://www.academia.edu/31294230/Redalyc_Tipos_de_Investigaci%C3%)

[B3n\\_cient%C3%ADfica\\_Una\\_simplificaci%C3%B3n\\_de\\_la\\_complicada\\_inc](https://www.academia.edu/31294230/Redalyc_Tipos_de_Investigaci%C3%B3n_cient%C3%ADfica_Una_simplificaci%C3%B3n_de_la_complicada_inc)

[oherente\\_nomenclatura\\_y\\_clasificaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/31294230/Redalyc_Tipos_de_Investigaci%C3%B3n_cient%C3%ADfica_Una_simplificaci%C3%B3n_de_la_complicada_inc)

Susanibar F, Castillo J, Rockland A, Silva J, Guzman M, Aguirre E. (2016)

*Envejecimiento del sistema estomatognático.* In: Motricidad Orofacial: Fundamentos basados en evidencias. Volumen 2. Madrid. EOS. ISBN: 978-84-9727-673-3

Vélez D. (2014) *Perspectiva epistemológica para la investigación educativa:*

*aspectos fundamentales, teóricos y metodológicos.* Edit. Grupo EXODO.

México. ISBN: 978-607-9315-67-2

## SEMBLANZA CURRICULAR DE LAS COORDINADORAS

### Miriam Hazel Rodríguez López

- Dra. en Ciencias de la Educación
- Maestría en desarrollo Humano y valores
- Ingeniero Químico
- Miembro del Sistema Estatal de Investigadores Nivel I
- Miembro del Sistema Nacional de investigadores nivel C
- Perfil PRODEP
- Docente de Tiempo completo de la Facultad de Ciencias Químicas de la UJED
- Encargada de la Dirección de la Facultad de Ciencias Químicas de la UJED
- Secretaria académica de la FCQ
- Sub Directora del CADI Francisco Villa
- Líder del Cuerpo Académico de Investigación Educativa de la UJED 093
- Coordinadora de tutorías de la Facultad de Ciencias Químicas
- Jefa del departamento de Vinculación y servicios a la comunidad de la FCQ
- Encargada de gestión de la calidad del laboratorio Humberto Garza Ulloa
- Miembro de la H. Junta directiva de la UJED
- Conductora del Programa Semillero de investigación ReDIE
- Presidenta de la Red Durango de Investigadores Educativos ReDIE
- Cuenta con publicaciones a nivel nacional e internacional en revistas indexadas y ha sido autora de libros, así como capítulos de libro en editoriales de prestigio y calidad



### Leticia Pesqueira Leal

- Psicología Clínica UNAM, Esp. Neuropsicología INNN, Maestría en Terapia Familiar y de Pareja UJED, Doctorado en C. de la Educación UAdeC, Doctorado en Psicología Clínica UNES: Postdoctorado. Teoría de la Ciencia UAdeC.
- Maestra de la facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango (2001- fecha),
- Ex Directora de la Facultad de Psicología y TCH de la UJED (2015-2018).
- Integrante del Cuerpo Académico de Investigación Educativa de la UJED 093
- Unidades de aprendizaje que imparte: Psicobiología del Aprendizaje, Ética Profesional del TCH y Procesos Cognitivos" (modalidad sami-presencial) y Habilidades del pensamiento crítico y creativo, Anatomía y Fisiología del SNC, Integración profesional organizacional y clínica (modalidad distancia)
- Docente en maestría y doctorado: UJED, UNES, IMN
- Publicaciones en Libros y Revistas nacionales e internacionales: Con temas de salud física-mental-emocional, estrés, ética y valores, suicidio neurociencias, procesos de lecto-escritura, importancia de las tics, tutorías, desempeño académico, autoeficacia académica y emocional en alumnos de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Perfil PRODEP
- Miembro del Sistema Estatal de Investigadores
- Miembro del Sistema Nacional de investigadores nivel C



### Susuky Mar Aldana

- Doctora en Ciencias del Aprendizaje, Doctora en Ciencias Médicas, Maestría en Ciencias en Ingeniería Bioquímica, Ingeniera Bioquímica.
- Perfil PRODEP
- Integrante del Sistema Estatal de Investigadores Nivel I.
- Investigador responsable del departamento de Biotecnología e Innovación de alimentos del Centro de Investigación en Alimentos y Nutrición (CIAN) de la Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Miembro Activo de la Asociación de la Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. (ReDIE).
- Ponente y tallerista en congresos nacionales e internacionales.
- Autora y coautora de productos académicos: Libros, Capítulo de libros, artículos indexados y artículos arbitrados en la línea de investigación de Procesos educativos y Salud.
- Profesora de Tiempo Completo de la Licenciatura en Nutrición en Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango (2010 – A la fecha).
- Titular de las unidades de aprendizaje Investigación en Servicios de Alimentación y Nutriología de la de la Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Coordinadora de Tutorías de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango (2018 – A la fecha).
- Asesora metodológica en trabajos de Investigación en el área de Procesos educativos y Salud.
- Integrante del Cuerpo Académico de Investigación Educativa de la UJED 093



**D.R© Red Durango de Investigadores Educativos A.C.**

**Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores**