

# I CIEDHU

ISBN: 978-1-951198-79-4

# DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

editorial redipe

INVITAN:



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD  
COMPLUTENSE  
MADRID

Libro de investigación: **I CONGRESO CIEDHU: DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL**

Varios Autores

**ISBN: 978-1-951198-79-4**

United States ISBN Agency, Bowker

Editorial Redipe Capítulo Estados Unidos– en coedición con Instituciones aliadas

Primera Edición, junio de 2021

Sello Editorial

Editorial REDIPE (95857440), New York – Cali. Coedición: **Universidad Distrital Francisco Jose De Caldas, Colombia- Universidad Autónoma de Madrid, España**

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Consejo Editorial Congreso

Ph.D. **Luz Marilyn Ortiz**, Ph D. Directora Especialización y maestría en Desarrollo humano y E:S

Ph.D. Filósofo **Carlos Adolfo Rengifo Castañeda**, Dir. Maestría Educación Universidad de San Buenaventura

Ph D. **Agustín de La Herrán Gascón**, Universidad Autónoma de Madrid, España

Manuel Salamanca López Ph D, Universidad Complutense de Madrid

Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe

Julio César Arboleda, Ph D Dirección General Redipe. Grupo de investigación Educación y

Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura

# GENERALIDADES



RED IBEROAMERICANA DE PEDAGOGÍA Y

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

INVITAN A

I CONGRESO CIEDHU:

**DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL**

**LINK PÚBLICO INAUGURACIÓN**

Transmisión vía streaming por el Facebook de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad  
Distrital FJC <https://www.facebook.com/FCEdistrital>  
y el Facebook de la Maestría en Desarrollo Humano y Educación Socioafectiva  
<https://www.facebook.com/maestriadesarrollo.humano.1/>

**PROGRAMA INAUGURACIÓN**

I CONGRESO CIEDHU:

**DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL**

**02 DE JUNIO DE 2021**

**17 horas Madrid, 10 horas Bogotá, 11 Horas New York**

**Ingreso:**

Transmisión vía streaming por el Facebook de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital FJC  
<https://www.facebook.com/FCEdistrital>  
y el Facebook de la Maestría en Desarrollo Humano y Educación Socioafectiva  
<https://www.facebook.com/maestriadesarrollo.humano.1/>

**APERTURA**

**Dra. Luz Marilyn Ortiz, UDFJC**

**Dr. Julio César Arboleda, REDIPE**

**Modera: Johana Pinto Duque (UDFJC)**

**EXPOSITORES**

***EDUCACIÓN PRENATAL NATURAL: DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL, DESDE LAS FUENTES DE LA VIDA,  
PARA UNA SOCIEDAD SANA Y EN ARMONÍA***

**Dra. Carmen Carballo Basadre**

Presidenta de ANEP, Asociación Española de Pedagogía prenatal

[carmencarballo22@gmail.com](mailto:carmencarballo22@gmail.com)

***GENERATIVIDAD Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN EL PROFESORADO: DESAFÍOS E IMPLICANCIAS ACTUALES***

**Dr. Eduardo Sandoval Obando**

(Investigador adscrito al Instituto Iberoamericano de Desarrollo Sostenible (IDS), Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades,  
Universidad Autónoma de Chile (Chile).

[eduardo.sandoval.o@gmail.com](mailto:eduardo.sandoval.o@gmail.com)

***ASPECTOS SOCIOEMOCIONALES EN EL DESARROLLO HUMANO DE CINCO ARTISTAS***

**Dr. Eduardo De la Fuente Rocha**

Universidad Autónoma Metropolitana, México

[edelfuente83@yahoo.com.mx](mailto:edelfuente83@yahoo.com.mx)

**LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS DEL INCONSCIENTE FAMILIAR DENTRO DEL PROCESO DE INDIVIDUACIÓN PROPUESTO POR CARL JUNG COMO CAMINO DE DESARROLLO HUMANO**

**Martha Lucía Ramirez Suarez**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

[darmaluplenitud@gmail.com](mailto:darmaluplenitud@gmail.com)

**EVALUACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN CHILE: ANÁLISIS DESDE UN MODELO INCLUSIVO**

<https://youtu.be/jD-5JGUJ5H0>

**Cristian José Soto Gallardo**

Universidad San Sebastián, Chile

[cristian.sotog@uss.cl](mailto:cristian.sotog@uss.cl)

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA GESTIÓN EDUCATIVA PARA UNA CULTURA INSTITUCIONAL DE CALIDAD DE VIDA LABORAL**

**César Augusto Agudelo Ossa**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

[cesaragudelo12@hotmail.com](mailto:cesaragudelo12@hotmail.com)

**ESCUELA DE MADRES:**

**UNA ESTRATEGIA EN LA PREVENCIÓN DE FACTORES DE RIESGO PARA PROBLEMAS Y/O TRASTORNOS MENTALES EN LA INFANCIA**

**Julia Elena Libreros Rangel**

Doctorado en Neurociencias

Universidad Pablo De Olavide, España

[jelibreros@hotmail.com](mailto:jelibreros@hotmail.com)

**IMPLICACIONES Y DIFICULTADES EN EL PROCESO DE ADAPTACIÓN Y EL ROL DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN POBLACIÓN ESTUDIANTIL INMIGRANTE Y SOCIOCULTURALMENTE DIFERENCIADA EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA, CAMPUS POPAYÁN.**

<https://youtu.be/ln6ZN4vnZfM>

**Fabio César Castaño Gonzales**

Universidad Cooperativa De Colombia

[fabio.castano@campusucc.edu.co](mailto:fabio.castano@campusucc.edu.co)

**LOS JÓVENES, LA CRISIS Y LA PANDEMIA con el fin de participar en el I CIDHU**

[https://drive.google.com/file/d/1yflYNmlXc\\_pfs6Ei2pS-955IRImHc6Fx/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1yflYNmlXc_pfs6Ei2pS-955IRImHc6Fx/view?usp=sharing)

**Edgar David Parra Vargas**

**Yessica Yolima Zorro Suárez**

**IEGRP- IETA**

**OTROS UDFJC**

**AFECTIVIDAD EN LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA: EL CASO DE LA ANSIEDAD POR LAS MATEMÁTICAS.**

<https://youtu.be/CYCFNfoP1-M>

**Alexandra Jimenez Jiménez**

[ALEXAJCAC@hotmail.com](mailto:ALEXAJCAC@hotmail.com)

<https://drive.google.com/file/d/1ld96nSgQfx-80tXMz0zU8ct6aDEzKHj6/view>

**REGULACIÓN EMOCIONAL Y NIVELES DE ESTRÉS PERCIBIDO DURANTE EL DISTANCIAMIENTO FÍSICO-PREVENTIVO POR LA PANDEMIA DEL SARS COVID-19 EN ESTUDIANTES DE LAS INSTALACIONES DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS BOSA (COLOMBIA) – 2020.**

<https://drive.google.com/file/d/1TRUgMku1OlpAR6DbeC73RCeCGBhgFBBe/view?usp=sharing>

**LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA AUTORREGULACIÓN DE LA ANSIEDAD: ESTUDIANTES QUE REALIZAN ENTRENAMIENTOS FÍSICOS, PERTENECIENTES AL PROYECTO CURRICULAR DE ADMINISTRACIÓN DEPORTIVA DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. SEGUNDO SEMESTRE DEL 2020".**

<https://www.youtube.com/watch?v=hWN674Q4U3w>

**REIVINDICACIÓN Y FOMENTO DEL CONOCIMIENTO Y CONSULTA DE LA CARTA NATAL COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO HUMANO**

**Viviana Alejandra Pinzón Velásquez**

[alejandrapinzonforestalud@gmail.com](mailto:alejandrapinzonforestalud@gmail.com)

## OTRAS VIDEOGRABACIONES

### Invitan:

Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Francisco José de Caldas  
Grupos de Investigación Redipe: Pedagogía, epistemología y diversidad;  
Colectivo Iberoamericano de Educación y Desarrollo Humano: CIEDHU- Redipe  
Educación y Desarrollo humano (USB)  
Red Iberoamericana de Pedagogía, REDIPE  
Universidad de San Buenaventura, Colombia  
Universidad Autónoma de Madrid

### Apoyan:

Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Sao Paulo, UNACH, Southern Connecticut State University,  
Maestría y Doctorados Educación Universidad de San Buenaventura Cali (Colombia), Universidad Católica del Maule (Chile),  
Universidad Autónoma de Madrid, CIHCYTAL, RIPAL, RIPEME, REDPAR, RIDGE, RIDECTEI

### Coordinadores científicos:

Ph.D. **Luz Marilyn Ortiz**, Ph D. Directora Especialización y maestría en Desarrollo humano y E:S  
Ph.D. Filósofo **Carlos Adolfo Rengifo Castañeda**, Dir. Maestría Educación Universidad de San Buenaventura  
Ph D. **Agustín de La Herrán Gascón**, Universidad Autónoma de Madrid, España

### Comité científico

Carlos Arboleda A. Profesor Emérito Southern Connecticut State University (USA)  
Rodrigo Ruay Garcés, Comité Redipe Chile, Investigador Universidad Los Lagos  
Pedro Ortega Ruiz, Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal)  
José Manuel Touriñán, Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica  
María Emanuel Melo de Almeida, Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la  
Pablo Rodríguez Herrero (Universidad Autónoma de Madrid)  
Carmen Lara Nieto (Universidad de Granada)  
Julio César Arboleda, Dirección científica Redipe  
Luz Marilyn Ortiz Sánchez, Universidad Distrital, Coordinadora de la Maestría en Desarrollo Humano y Educación Socioafectiva

[congreso@redipe.org](mailto:congreso@redipe.org), [direccion@redipe.org](mailto:direccion@redipe.org)

[www.redipe.org](http://www.redipe.org)

Visítanos en [www.facebook.com/redipe](https://www.facebook.com/redipe)

y [www.twitter.com/redipe](https://www.twitter.com/redipe)

# CONTENIDO

PRÓLOGO .....7

1. **LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS DEL INCONSCIENTE FAMILIAR DENTRO DEL PROCESO DE INDIVIDUACIÓN PROPUESTO POR CARL JUNG COMO CAMINO DE DESARROLLO HUMANO**  
Martha Lucía Ramírez Suárez, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.....8
2. **GENERATIVIDAD Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN EL PROFESORADO: DESAFÍOS E IMPLICANCIAS EDUCATIVAS ACTUALES\***  
Eduardo Sandoval-Obando, Universidad Autónoma de Chile.....23
3. **AFECTIVIDAD EN LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA: EL CASO DE LA ANSIEDAD POR LAS MATEMÁTICAS**  
Alexandra Jiménez Jiménez, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.....53
4. **REGULACIÓN EMOCIONAL Y NIVELES DE ESTRÉS PERCIBIDO DURANTE EL DISTANCIAMIENTO FÍSICO-PREVENTIVO POR LA PANDEMIA DEL SARS COVID-19 EN ESTUDIANTES DE LAS INSTALACIONES DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS BOSA (COLOMBIA) - 2020**  
Nubia Yaneth Beltrán Peña y otros .....85
5. **EVALUACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN CHILE: ANÁLISIS DESDE UN MODELO INCLUSIVO**  
Cristian Soto Gallardo, Universidad San Sebastián, Chile.....105
6. **LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA AUTORREGULACIÓN DE LA ANSIEDAD: ESTUDIANTES QUE REALIZAN ENTRENAMIENTOS FÍSICOS, PERTENECIENTES AL PROYECTO CURRICULAR DE ADMINISTRACIÓN DEPORTIVA DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. SEGUNDO SEMESTRE DEL 2020.**  
Nubia Yaneth Beltrán Peña y otros .....116
7. **REIVINDICACIÓN Y FOMENTO DEL CONOCIMIENTO Y CONSULTA DE LA CARTA NATAL COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO HUMANO**  
Viviana Alejandra Pinzón-Velásquez, UFJC. ....130
8. **LOS JÓVENES, LA CRISIS Y LA PANDEMIA**  
Mg. EDGAR DAVID PARRA VARGAS, Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla; Mg. YESSICA YOLIMA ZORRO SUÁREZ, Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón.....138
9. **NIVELES DE ESTRÉS PERCIBIDO POR LA PANDEMIA SARS-COV 2 EN ESTUDIANTES DE LAS SEDE BOSA PORVENIR DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS (COLOMBIA) 2020**  
Nubia Yaneth Beltrán Peña y otros .....154
10. **LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO ACOGE ADECUADAMENTE A SUS ESTUDIANTES FORÁNEOS**  
Fabio César Castaño González, Universidad Cooperativa de Colombia .....180

# PRÓLOGO

El presente libro de investigación es publicado bajo el sello Editorial Redipe, New York en coedición con Nodo Educación, Lengua y Cultura, RIELEC, Southern Connecticut State University (USA) e instituciones aliadas al evento; Grupos de Investigación Educación y desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura y Grupo *Redipe: educación, epistemología y filosofía*, recoge algunos trabajos que derivan de procesos investigativos, de reflexiones y ensayos, seleccionados entre los participantes al: **I CONGRESO CIEDHU: DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL, celebrado los días 02/04 DE JUNIO DE 2021**, con una intensidad de 32 horas. Transmisión vía streaming por el Facebook de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital FJC <https://www.facebook.com/FCEdistrital> y el Facebook de la Maestría en Desarrollo Humano y Educación Socioafectiva <https://www.facebook.com/maestriadesarrollo.humano.1/>

Los textos de ponencia que acepte el Comité Evaluador se publicarán como Capítulo de libro electrónico de investigación 978-1-951198-79-4 Editorial Redipe Capítulo Estados Unidos– en coedición con Instituciones aliadas

De este modo Redipe avanza en su compromiso de generar oportunidades y capacidades para promover la apropiación, generación, aplicación, transferencia y socialización del conocimiento con el que interactúan agentes educativos de diversos países.

Cordialmente,

**Luz Marilyn Ortiz Sánchez**, Presidente Congreso Ciedhu.

**Julo César Arboleda**, Dirección Redipe

# 1.

## LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS DEL INCONSCIENTE FAMILIAR DENTRO DEL PROCESO DE INDIVIDUACIÓN PROPUESTO POR CARL JUNG COMO CAMINO DE DESARROLLO HUMANO

**Martha Lucía Ramírez Suárez<sup>1</sup>**

Especialista en Desarrollo Humano

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá Colombia

***“Hasta que el inconsciente se haga consciente  
el subconsciente seguirá dirigiendo tu vida y tu lo llamarás destino”***

***Carl Jung***

### **Resumen**

En el presente artículo muestro de manera práctica la influencia que las cargas psíquicas transgeneracionales ejercen sobre las necesidades, las preferencias y sobre las elecciones que hacen los seres humanos frente a las diferentes áreas de su vida. El análisis lo hago teniendo en cuenta los postulados de la Teoría del “Análisis del destino” propuesta por L.Szondi elaborada entre 1937 y 1944, quien nos muestra como el inconsciente genético familiar condiciona el destino humano. También propongo cómo este análisis abordado a través de la Psicología Analítica no solo le permite a la persona resolver situaciones cotidianas y trascendentes, sino que lo hace partícipe conscientemente de su desarrollo psíquico de maduración logrando cada vez mayor autonomía; Esto se logra al ir involucrando paulatinamente a la persona con su propio proceso de “Individuación”, metodología propuesta por Carl Jung como estrategia de desarrollo humano y como

---

<sup>1</sup>Especialista en Desarrollo Humano. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá Colombia

herramienta terapéutica que facilita la toma de conciencia, la libre elección, la maduración, la autorrealización, y el desarrollo del pleno potencial personal. Finalmente presento uno de los cientos de casos trabajados con esta metodología que han llevado a las personas a vivir más conscientes, con mayor tranquilidad y con propósito de vida.

**Palabras clave:** Inconsciente familiar, transgeneracional, psicogenealogía, Psicología analítica, individuación, inconsciente colectivo, desarrollo personal, desarrollo humano, autonomía.

### **ABSTRACT**

I am showing in a practical way in this article, the influence that transgenerational cathexis charges exert on needs, preferences and on the choices that human beings make in the different areas of their lives. I do this analysis taking into consideration the principles of the Theory " Analysis of Destiny " proposed by L. Szondi between 1937 and 1944, who shows us how the familial unconscious genes condition the human destiny. I also propose how this analysis approached through Analytical Psychology not only allows the person to resolve every day and transcendent situations, but also makes him/her an intentional participant in his/her own maturing of psychic development, achieving each time greater autonomy; This is achieved by gradually involving the person with his/her own "Individuation" process, a methodology proposed by Carl Jung as a human development strategy and as a therapeutic tool that facilitates awareness, free choice, maturity, self-realization, and the development of full personal potential. Lastly, I present one of hundreds of cases developed with this methodology that have led people to live more consciously, with more peace-of-mind and purpose in life.

**Keywords:** Familial unconscious, transgenerational, psychogenealogy, analytical psychology, individuation, collective unconscious, personal development, human development, autonomy

## Introducción

Estamos presenciando la popularización de la Psicogenealogía, definida actualmente como: “herramienta terapéutica y diagnóstica, que permite encontrar en el sistema familiar la causa última de la alteración del bienestar físico, mental, social, económico, funcional, espiritual y afectivo de una persona”. Gracias al legado de sus principales representantes en el ámbito académico: Anne Schutzenberger, Doctorada en Psicología de origen francés, (1919-2018), quien utilizó con sus pacientes por primera vez el genosociograma como método terapéutico, y a Ivan Bozsormeyi Nagy, psiquiatra húngaro-estadounidense (1920-2007) pionero en el campo de la terapia familiar, quien abordó el tema de las “Lealtades familiares” dentro del marco de la “Terapia contextual”, llevándola al campo de la psicogenealogía. No podemos desconocer también a Alejandro Jodorowsky, artista chileno (1929) quien popularizó el término de Psicogenealogía, al lograr una comprensión profunda acerca de las implicaciones de las cargas transgeneracionales heredadas y todas las limitaciones que éstas generan en la vida de las personas y quién utiliza el término “Psicomagia” como técnica terapéutica que conjuga los ritos chamánicos con el teatro y el psicoanálisis para resolver todas esas cargas instaladas en el subconsciente. Actualmente existen muchos practicantes de la psicogenealogía dentro del marco de la psicología humanista, cuyo impacto lo vemos en la proliferación de literatura asociada a lo transgeneracional; Sin embargo, de acuerdo a mi experiencia personal de práctica terapéutica e investigativa desde hace 8 años como Especialista en Desarrollo Humano, quiero compartirles los hallazgos encontrados y los resultados exitosos con cientos de pacientes, logrados a la luz del legado de Leopold Szondi, psiquiatra de origen Húngaro (1893-1986,) quién descubrió la influencia del “inconsciente familiar” y estableció las bases de esta disciplina de estudio denominada “Análisis del destino”, precursora de lo que conocemos actualmente como Psicogenealogía; Estos conceptos aplicados a la práctica terapéutica bajo los principios de la Psicología Profunda en lo que hace referencia al proceso de “Individuación” como camino de Desarrollo humano de acuerdo al gran legado de Carl Jung, médico psiquiatra suizo (1875-1961) acerca del funcionamiento y el desarrollo del psiquismo humano, es lo que ha facilitado la transformación de la vida de las personas que han buscado mi acompañamiento personal.

## L. Szondi y el Inconsciente Familiar

Leopold Szondi, Psiquiatra y Psicoanalista, marcado por el Freudismo, la Escuela Alemana de Psiquiatría y los trabajos de genética de su época, concluyó que aparte del inconsciente personal postulado por Freud y el inconsciente colectivo, objeto de estudio de Jung, existe en la psiquis humana otro fragmento que denominó el inconsciente familiar; Este tiene que ver con la información transgeneracional que nos afecta y que estaría determinando nuestra vida a través de lo que él denomina “destino obligado”. Sin embargo, dentro de su estudio, el autor recalca la posibilidad del individuo de liberarse de esta obligación y poder vivir así un “destino libre”.

En sus postulados de “Análisis del Destino” introdujo el término de “genotropismo”, definiéndolo como una regla que determina las elecciones inconscientes, que tienen su origen en la atracción mutua entre personas unidas por la herencia encontradas por él, en el inconsciente familiar. De acuerdo con Szondi “Elección hace destino”, y estas elecciones pueden observarse principalmente en 5 campos diferentes de la vida:

- Elección del compañero amoroso
- Elección de los vínculos establecidos
- Elección de la profesión y hobbies
- Elección de las enfermedades
- Elección de la muerte

De acuerdo con Szondi estas elecciones están medidas por los siguientes genotropismos genopsicológicos:

1. Libidotropismo: Condiciona inconscientemente las relaciones yo – tu. Se manifiesta en la elección del cónyuge, amistad y atmósferas humanas similares. Sería el principio biológico conservador de la familia.
2. Idealotropismo: Condiciona la atmósfera espiritual que mantiene unidos a determinados seres humanos en asociaciones, grupos, clases, porque allí encuentran simpatía profunda.

3. Operotropismos: El hombre elige inconscientemente aquella profesión en la que puede satisfacer sus demandas genéticas hereditarias, siendo desde el punto de vista social, el modo de acción más común.
4. Morbotropismo: La elección de la enfermedad humana. En este sentido se ha podido comprobar a través de investigaciones, una cierta habilidad dependiente de factores hereditarios.
5. Tanatotropismo: Se ha podido comprobar especialmente en el área de las muertes compulsivas (homicidios, suicidios). Que la herencia condiciona la forma de elección de determinadas formas de muerte.

Desde esta óptica, el inconsciente familiar forma una red invisible de información que envuelve a todos los miembros de una familia y desde generaciones, los une en un plan inconsciente de destino. Desde esta perspectiva el ser humano, no se concibe como un individuo aislado sino arraigado en un contexto que lo determina a él y a sus futuras generaciones. De esta forma “somos portadores y participantes de una coevolución familiar y administradores existenciales de una herencia de cuyo sostenimiento, desarrollo y continuación somos responsables; esta responsabilidad se convierte en un sentido de vida y la identidad se desarrolla de acuerdo a una solidaridad familiar”.

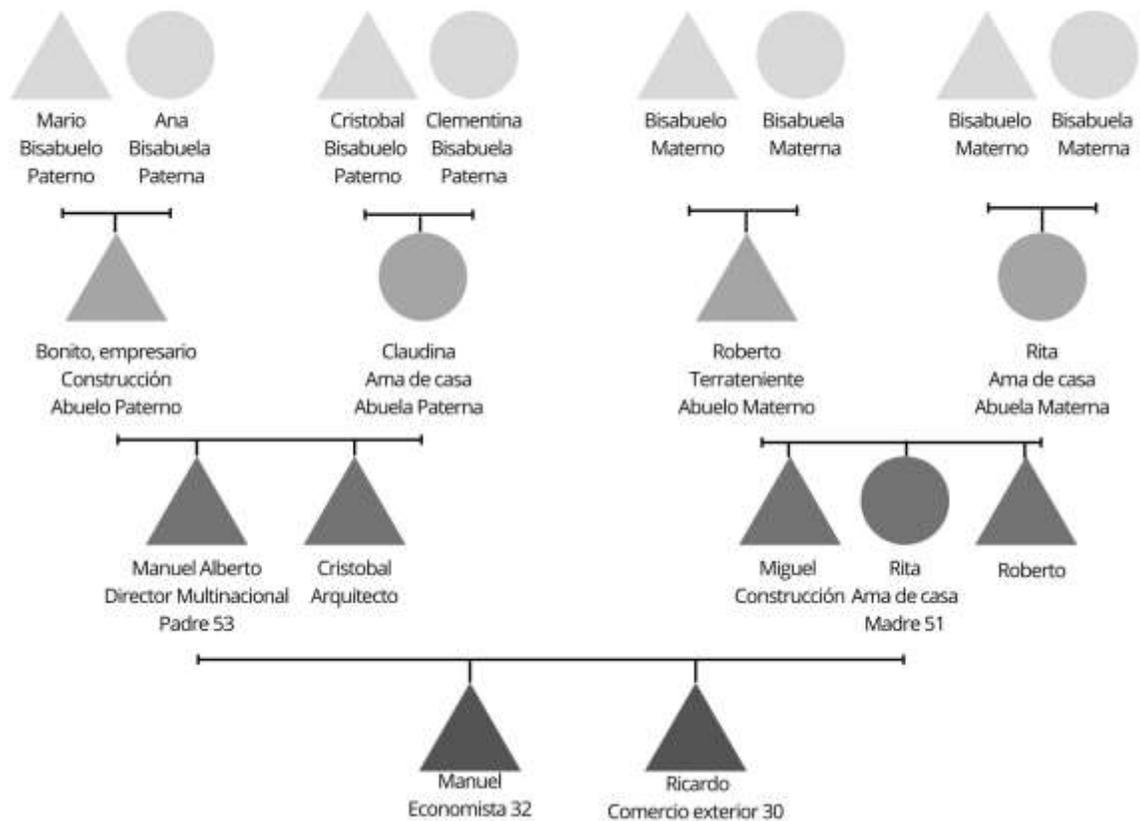
Para Szondi el destino obligado se observa cuando las personas manifiestan en sus experiencias de vida una especie de “lealtad inconsciente”, asumidas como una “obligación ciega”, que impide el desarrollo del miembro familiar. En un árbol genealógico encontramos las lealtades en forma de repeticiones en la selección de profesión, repetición de enfermedades, repetición de accidentes, repetición de sucesos trágicos por las mismas fechas y repetición de nombres o iniciales de los nombres. Un mandato se genera por algo que los que dan las órdenes (antepasados), no lograron en sus vidas; de tal manera que la misión familiar impuesta se sobrepone al llamado del alma del miembro familiar, generando tensión psíquica e insatisfacción personal.

Hacer el análisis del árbol e identificar la carga psíquica o el mandato familiar permite pasar esta información al consciente y desde allí asumirlo de una manera responsable, entendiendo la responsabilidad como la habilidad de dar respuesta a algo de tal manera que la elección o elecciones que se hagan respondan al libre desarrollo de la persona. Es aquí donde Szondi habla del “destino libre”, en el cual la persona decide si cumple con las

expectativas del árbol o toma otra elección, y aun cuando los factores del llamado destino obligado no pueden ser totalmente superados según Szondi, esto no impide el desarrollo de una psicología de la libertad humana, porque existe dentro del ser humano un impulso que lo mueve al desarrollo de todos sus talentos y posibilidades. Gracias a estas capacidades “el hombre no es ni esclavo de su naturaleza ni juguete de su ambiente”. Para Szondi el ser humano puede alcanzar una libertad siempre mayor para lo cual necesita una relación con la más alta instancia del espíritu, es decir, una relación con lo sobrenatural y lo trascendente. Esto significa cambiar la perspectiva que le permita al individuo identificarse no solo con su familia nuclear sino con la familia humana integrando su condición divina.

L.Szondi tras muchos años de investigación propuso la terapia destinoanalítica a aquellas personas que buscaban ayuda porque se identificaban con un miembro del clan o porque sentían que no llevaban su propia vida y estaban repitiendo los patrones familiares, ayuda que implicaba establecer metas personales, resignificación de los resultados de asociación de palabras y reconexión con la fe. Al respecto decía: “ Un hombre que cree se ordena en la estructura cósmica en un grado más alto del poder Ser y encuentra ahí el sentido de la vida”.

### **Estudio de caso**



Manuel Alberto es un hombre muy exitoso de 53 años de edad, director de una compañía multinacional y es casado con Rita, una mujer muy inteligente que siempre ha sido ama de casa y que tiene 51 años. Asiste al consultorio porque se siente un poco frustrado, culpable y preocupado porque Ricardo, su segundo hijo que tiene 30 años, profesional en Comercio Exterior, con estudios de posgrado, no se ha podido ubicar laboralmente; el refiere que no dura en los trabajos y a pesar de su hoja de vida no lo llaman. Ricardo es soltero y es permanentemente recriminado por su familia porque cada mes tiene una novia diferente. Además le preocupa igualmente que Manuel, su primer hijo, está medicado con antidepresivos desde los 9 años. A diferencia de Ricardo, Manuel, de 32 años, es un economista con formación de estudios de posgrado también, con una carrera brillante que hace que varias empresas lo quieran como parte de su equipo. Manuel está casado con Renata, segunda hija profesional exitosa, quien al año de casada perdió su empleo y se encuentra actualmente en el hogar.

Al revisar el mapa psicogenealógico de Manuel Alberto, vemos que él es el primer hijo de Benito y Claudina y tiene un segundo hermano llamado Cristóbal, arquitecto. Benito es un poderoso empresario del sector de la Construcción, hijo único de Mario y Ana que se

dedicaron a fincas ganaderas; su esposa Claudina sólo sabe que su papá se llamaba Cristóbal y su mamá Clementina, pues fue abandonada a los 9 años y criada por sus padrinos.

Manuel Alberto se casó a los 21 años con Rita que es la segunda hija de Roberto y Rita, él terrateniente y Rita ama de casa; su hermano mayor se llama Miguel y trabaja en el sector de la construcción y su hermano menor se llama Roberto y comercia con productos del campo. De sus abuelos no sabe nada, solo sabe que su madre fue hija natural porque solo lleva un apellido y que su padre fue hijo único y quedó huérfano a muy corta edad.

Al hacer el análisis psicogenealógico del árbol de Manuel Alberto con relación a su preocupación por la situación laboral de Ricardo su segundo hijo, tenemos en cuenta la línea materna, es decir debemos revisar la historia transgeneracional de Rita. Esto porque al ser Ricardo segundo hijo, la carga psíquica dominante proviene de la línea materna. Entonces tenemos que Rita es la segunda hija y ama de casa. De igual forma observamos que la madre de Rita tiene este mismo nombre y también es ama de casa; ninguna de las dos con formación académica superior. De lo cual se concluye, que la orden inconsciente para Ricardo es “ser ama de casa”, situación que le impide tener estabilidad laboral, de igual manera su nombre (Ricardo) empieza con “R” como el nombre de su mamá y su abuela, y esto hubiese podido influir para que no pudiera estudiar, sin embargo, encontrando resonancia por identidad de género en Roberto su abuelo quien fue terrateniente y su tío Roberto quien es un comerciante relacionado con productos del campo, observamos que la decisión inconsciente de Ricardo acerca de su profesión fue estudiar Comercio Exterior. Su abuelo y su tercer tío son personas exitosas en sus profesiones, pero recordemos que su abuela y su madre permanecen en la casa; de allí proviene su imposibilidad de ejercer la profesión de manera exitosa, contrario al caso de Manuel su hermano, que siendo primer hijo su línea dominante es la paterna y como lleva el nombre de su padre, tiene la orden inconsciente de ser exitoso; orden que viene desde Benito, hijo único y poderoso empresario.

Haciendo el análisis del inconsciente familiar La Lealtad hacia el árbol la encontramos en Ricardo donde se evidencia la dificultad que tiene para lograr un trabajo estable por la orden “de hogar” proveniente de su mamá y su abuela quienes fueron amas de casa. Recordemos que el mandato se genera por algo que los que dan las órdenes (antepasados), no lograron en sus vidas; de tal manera que la misión familiar impuesta que tiene Ricardo es

lograr ser exitoso laboralmente debido a que su línea materna no pudo desarrollar las fuertes capacidades intelectuales que tenía, pero no lo logra en tanto copia el patrón de su línea materna ya que de manera inconsciente el comportamiento opuesto significa una deslealtad contra su árbol genealógico. Esta dualidad entre el mandato y lealtad es lo que genera tanta tensión psíquica, además de su propio llamado del alma, pues en la entrevista refiere que le encanta la música.

Por su parte Manuel a pesar de llevar una vida exitosa “carga” con una depresión y una tristeza profunda desde los 9 años heredada de su abuela Claudina quien fue abandonada a la misma edad, además lleva el mismo nombre de su padre lo que psíquicamente representa primero por lealtad “tener que ser como el”: observemos que lleva una carrera brillante y se casó con una mujer llamada Renata que lleva la misma inicial que el nombre de su madre. El mandato para Manuel es ser feliz sintiéndose amado, acogido y reconocido, situación que deriva de su abuela Claudina.

### **Jung y el proceso de “Individuación” como camino de Desarrollo Humano**

Una de las principales características que marcaron la diferencia entre Freud y Jung, fue el enfoque clínico de sus investigaciones: Mientras Freud se centraba en lo patológico, Jung insistía en que lo correcto era diseñar una psicología general del ser humano y luego tratar de comprender la enfermedad para trabajar desde allí. Además se opuso a utilizar al 100% el método científico ya que para él no se podía desconocer la grandeza del alma humana y mantuvo su mente abierta a los elementos irracionales y a causales que la ciencia tiende a ignorar, pues consideraba que al dejarlos de lado, se sacrifican aspectos esenciales de la personalidad; esta óptica dio origen a una visión holística del ser. Otro aspecto importante fue considerar la neurosis como una manifestación positiva de la psiquis ya que la considera como intentos de curación con los que reacciona el organismo frente a un estilo de vida inadecuado. Jung descubrió que buena parte de estas enfermedades se manifestaban a causa de la falta de sentido en la vida y aparecían en algún momento frente a la disyuntiva de dos estilos de vida. Una forma de vida que le ha significado el sacrificio de potencialidades que se ven reprimidas, que en mis hallazgos clínicos corresponden a las lealtades y mandatos del árbol, y la otra que quiere emerger dando a luz a la verdadera esencia de la persona. La neurosis aparece obligando a la persona a tomar decisiones frente a su futuro,

existiendo la posibilidad de desarrollar un crecimiento personal que lo lleve a un estado de realización mayor al que tenía antes de aparecer la neurosis.

El proceso de Individuación propuesto por Jung es un claro camino de desarrollo humano ya que lo plantea como una forma de maduración y autorrealización de la personalidad liderado por el Self o sí mismo definido como un factor de guía interior integrador de la psique y que produce un estado de satisfacción plena, altos niveles de autonomía y genera un sentido de la unidad con todo y con todos.

El proceso de Individuación se caracteriza por una confrontación de lo consciente con algunos componentes específicos del inconsciente: La persona – La sombra – El Anima – El Animus y El Sí mismo, teniendo en cuenta como base el principio establecido por Jung en la Psicología Analítica como “ La lucha de contrarios ” la cual postula que para comprender la realidad del mundo, el psiquismo humano se debate permanentemente entre las experiencias conscientes y la información subconsciente, como un sistema autorregulado que se esfuerza por mantener el equilibrio, de tal manera que cuando se produce una polaridad o una unilateralidad en el reino consciente de un individuo, su inconsciente reacciona de inmediato en sueños o fantasías compensando el desequilibrio.

## **Resultados Personales**

La Persona representa “La Máscara” que debe utilizar el individuo en su adaptación a la vida social cotidiana, y la estructura en primera instancia con la información heredada del inconsciente genético familiar, en su necesidad humana de identidad y de sentido de pertenencia, y la sigue alimentando en el transcurso de su vida a través de las experiencias que vive y las percepciones de la realidad, bajo el guion establecido por el inconsciente familiar. En nuestro análisis de caso Ricardo la manifiesta en su incapacidad de durar en los trabajos porque “tiene que ser una ama de casa” Y por su parte Manuel “tiene que ser exitoso” porque así ha sido todo el linaje masculino de su clan. Rita asumió el rol de ama de casa pese a sus capacidades porque lleva el nombre de su madre quien también fue ama de casa y al no ser reconocida por el padre, ella es incapaz de reconocerse a sí misma en sus capacidades y Manuel Alberto siendo exitoso se siente frustrado y culpable y asume una sobreprotección y exceso de control sobre sus hijos debido a las características de su abuelo materno de abandono de sus hijos.

La Sombra representa todo el contenido simbólico subconsciente donde yacen todas las cargas emocionales, las creencias y las experiencias dolorosas y traumáticas no resueltas por los ancestros en primera instancia y donde también encontramos la información del inconsciente colectivo. En nuestro caso de análisis en el inconsciente familiar de este clan encontramos: abandono, frustración, tristeza, no reconocimiento y culpa. Características que han sido reprimidas por un consciente exitoso, funcional y adaptado a las características socio culturales del clan inclusive representadas también en la medicación de Manuel desde los 9 años.

### El Ánima y la Mujer Interior

Es una personificación de todas las tendencias psicológicas femeninas de la psique de un hombre, tales como vagos sentimientos y estados de humor variables, sospechas proféticas, captación de lo irracional, capacidad para el amor personal, sensibilidad para la naturaleza y una tendencia a relacionarse con el inconsciente. Es decir, representa todas las capacidades psíquicas atribuidas al género femenino presentes en el masculino.

### El Ánimus y el hombre Interior

Es la personificación de las tendencias psicológicas masculinas de la psique de una mujer, tales como un espíritu emprendedor, atrevido, veraz, y también una gran profundidad espiritual. Es decir, representa todas las capacidades psíquicas atribuidas al género masculino presentes en lo femenino.

### El Reconocimiento y la Reconciliación psíquica

Es necesario advertir que en la psiquis de cada persona se encuentran presentes estos dos arquetipos (femenino y masculino) con la información potencial del ánima y el ánimus, pero también vienen cargados con información adicional como estereotipos culturales y familiares de hombre, mujer, padre, madre y modelos femenino y masculino del árbol genealógico, que represan en los individuos la facultad de alcanzar su identidad auténtica (individuación). Así mismo, es necesario recalcar que los comportamientos y decisiones inconscientes están influenciados por todas estas variables y de allí provienen los

problemas familiares, de pareja, laborales y demás conflictos en todo tipo de relaciones humanas.

La individuación de un ser humano se logra cuando se es capaz de reconocer e integrar tanto el ánimus como el ánima en la psique. Es lo que en algunas culturas orientales se denomina “El matrimonio sagrado”. Para un hombre, por ejemplo, es necesario un óptimo desarrollo en la expresión de su ánimus exterior por género, pero potencializado por su ánima (mujer interior). En el caso contrario, la mujer expresa su ánima en el mundo exterior pero su psiquismo está impulsado por su ánimus (hombre interior). El conflicto surge porque la información que está más cercana para lograr este desarrollo es la del inconsciente familiar donde las personas buscan su identidad en una fase inicial. Así pues, el desarrollo del ánimus y el ánima se da a través del tipo de relaciones entre hombre y mujer presentes en el árbol genealógico de tal manera que si, por ejemplo, un individuo crece “odiando” a su padre, así sea hombre, estará inconscientemente odiando su esencia masculina (ánimus) y su capacidad de ejecutar, de tomar decisiones, su disciplina y su posibilidad de avanzar en la vida se verán plenamente afectadas.

En el caso de una mujer por ejemplo, que provenga de un sistema familiar donde se sobrevalore la belleza (ánima) y se excluya a los hombres (ánimus) por algún tipo de abandono, muerte, no reconocimiento entre otros, se dará una dificultad de esta mujer para relacionarse adecuadamente con los hombres en diferentes áreas de su vida; es decir, no sólo se verá afectada su capacidad de decidir, ejecutar y avanzar, sino que además, sus relaciones afectivas serán desequilibradas en donde ella podría quedar en el papel de víctima generando rechazo hacia cualquier figura masculina e impidiendo su capacidad de compromiso con un hombre.

Retomando el caso de Manuel Alberto y su segundo hijo Ricardo, vemos como Ricardo por ser su línea dominante de carácter femenino (ánima), es incapaz de reconocerse en su ánimus, que sería su línea recesiva. Esto se evidencia en su necesidad de tener que afianzar su masculino a través de su comportamiento de conquistar mujeres permanentemente, mientras que Manuel, el primer hijo que viene de una línea dominante masculina busca su ánima (línea recesiva) en el exterior casándose con Renata segunda hija repitiendo el patrón familiar de Manuel Alberto y Rita. Esta es la causa por la cual Renata,

que venía con una profesión exitosa después de casarse, se volvió ama de casa al igual que su suegra.

Manuel Alberto por su parte reprime toda la información psíquica dolorosa de abandono y frustración proveniente de su ánima (madre) y, al no ser procesada, la hereda su línea de sucesión genealógica, Manuel, en forma de depresión.

Rita abuela al no ser reconocida por su padre “animus” lo sustituye casándose con Roberto terrateniente pero al no procesarlo conscientemente hereda a su hija Rita ese no reconocimiento por eso es incapaz de reconocer su inteligencia y capacidades que a su vez hereda a Ricardo.

Entonces, el proceso terapéutico de individuación comienza con la identificación de la información proveniente del Inconsciente Genético familiar para posteriormente generar un reconocimiento y llegar a la reconciliación con nuestra genética, para así lograr integrar los opuestos en un todo armónico de animus y anima. Esto nos permite liberarnos de las cargas psíquicas para poder hacer uso de la energía allí atrapada y crear una realidad con experiencias constructivas y evolutivas donde podamos expresar todos aquellos talentos y el potencial que traemos inherente a nuestra esencia al momento de nacer, y que está oculto bajo todas las capas de la información (cargas psíquicas transgeneracionales, culturales, y del inconsciente colectivo). En el caso de Manuel Alberto, se le sugirió que enviara a su hijo Ricardo al consultorio para iniciar un proceso de liberación de las cargas psíquicas transgeneracionales; allí Ricardo tomó consciencia de su árbol y sus cargas psíquicas evidenciando que no había podido reconocer e integrar inconscientemente al padre (ánimus) y solo estaba viviendo desde su línea dominante. Cuando logró integrarlo, lo que sucedió posteriormente fue que “apareció” una oportunidad de montar una empresa comercializadora de materiales para la construcción, la cual maneja como un hogar y ha resultado muy rentable y exitosa. Posteriormente asistió Manuel que al seguir con todos los procedimientos e indicaciones relacionadas con la liberación de las cargas psíquicas transgeneracionales, una integración psíquica de su ánima representada en su abuela Claudina asumiendo su dolor profundo y su tristeza desde el subconsciente, logró desprenderse de la sombra de la depresión y actualmente se siente plenamente tranquilo, satisfecho y sin medicación.

Para todos los casos he utilizado los pasos sugeridos por Jung en sus tratamientos desde la Psicología analítica los cuales son:

1. Confesión (entrevista con el paciente y diligenciamiento de un formato estándar que incluye la indagación de todos los aspectos de su vida y que incluye la elaboración del

genosociograma y la interpretación del inconsciente genético familiar a la luz de las experiencias vividas en el transcurso de su existencia.

2. Explicación de cómo se ha estructurado el guion de su vida desde el Inconsciente genético familiar, de cuál ha sido su “destino obligado” y desde donde ha tomado las decisiones en su vida y para qué. Este paso lleva al paciente a una real toma de conciencia y a asumir con convicción su proceso de individuación.

3. Educación, que consiste en explicarle al paciente cómo funciona la estructura psíquica y como esta influye en la realidad y en los acontecimientos vividos para que vaya adquiriendo autonomía con relación a su proceso y así eliminar la dependencia del Terapeuta.

4. Transformación, que lleva al paciente al encuentro con el sí mismo, con su self, con su esencia, llevándolo a vivir nuevas experiencias en su vida, desde la libertad, la autonomía y a expresar su máximo potencial como Ser Humano en las diferentes áreas de la vida.

## **Conclusiones**

El estudio del inconsciente genético familiar, su comprensión y su resolución es la base para emprender todo proceso de desarrollo personal, teniendo en cuenta el conocimiento claro y preciso de cómo se estructuran, funcionan y se desarrollan estos procesos psíquicos a nivel del subconsciente. Además, es importante hacerlo teniendo en cuenta los conocimientos de cómo funciona la mente humana bajo una óptica holística, para que verdaderamente se logren las transformaciones a nivel del inconsciente y que estas se vean reflejadas en el consciente a nivel de bienestar, salud, progreso, autonomía, desarrollo de talentos, dones y nuevas capacidades y sobre todo en nuevas oportunidades.

A través de mi práctica terapéutica llevo aproximadamente 600 estudios de árboles genealógicos logrando un porcentaje de transformación de un 60%, del 40% restante el 10% abandonó el proceso y el 30% no volvió apenas solucionó el motivo de la consulta, comprobando lo que manifestaba Jung de que un gran número de personas solo quiere tener vidas funcionales y no le interesa el camino de la trascendencia.

Es importante resaltar que el estudio del Inconsciente transgeneracional no debe tomarse tan a la ligera, mi sugerencia es que se haga con profesionales que conozcan bien del tema y sobre todo con un soporte de conocimiento de la mente humana, ya que todo movimiento de información en el inconsciente tiene su repercusión en el consciente como lo postuló Jung bajo el principio de sincronicidad. Por último cito a Alejandro Jodorowsky quien

manifestó “ Si el psicoanálisis revolucionó el siglo XX , la Psicogenealogía revolucionará el siglo XXI.

## **Referencias**

Alois Altenweger, Fundamentals concept of fate analysis (Schicksalsanalyse)  
Traducción Consuelo Fregoso

Alonso G., Juan Carlos La Psicología Analítica de Jung y sus aportes a la psicoterapia  
Universitas Psychologica, vol. 3, núm. 1, enero-junio, 2004, pp. 55-70 Pontificia Universidad  
Javeriana Bogotá, Colombia

Araujo Herrera Clemencia (2014) La Psicogenealogía una herramienta en la Medicina  
Universisdad Cooperativa de Colombia

Boszormenyi Nagy Ivan (2013)Lealtades invisibles Buenos Aires Argentina

Jodorowsky Alejandro (2011) Metagenealogía Editorial Siruela

Jung Carl (1964) El hombre y sus símbolos Ediciones Paidos

Jung Carl (1959) Arquetipos e Inconsciente colectivo editorial Paidos

Jung Carl (1933) Los complejos y el Inconsciente Aliaza Editorial

Giraldo Angel Jorge (1965) El Inconsciente genético familiar y el proyecto vital  
profundo Universidad Nacional

Schutzenberger Anne (2006) Hay mis ancestros editorial omeba

2.

## **GENERATIVIDAD Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN EL PROFESORADO: DESAFÍOS E IMPLICANCIAS EDUCATIVAS ACTUALES\***

*Generativity and Socio-emotional Development in Teachers: Challenges and Current  
Educational Implications*

**Eduardo Sandoval-Obando<sup>2</sup>**

Universidad Autónoma de Chile

*“...Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de  
clase. Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra... Vivir las  
teorías hermosas. Vivir la bondad, la actividad y la honradez  
profesional... Amenizar la enseñanza con la hermosa palabra, con  
la anécdota oportuna, y la relación de cada conocimiento con la  
vida...”*

(Gabriela Mistral).

### **INTRODUCCIÓN**

La pandemia provocada por la propagación del virus SARS-CoV-2 en Chile y el mundo, ha tensionado significativamente nuestras prácticas cotidianas, impactando de

---

\* Trabajo financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) / FONDECYT de Iniciación N° 11190028 “La Profesionalidad Docente Rural: Implicaciones Socioeducativas desde la Perspectiva Narrativa Generativa”.

<sup>2</sup> Académico de la Escuela de Psicología e Investigador adscrito al Instituto Iberoamericano de Desarrollo Sostenible (IIDS), Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Chile. Correspondencia a: [eduardo.sandoval.o@gmail.com](mailto:eduardo.sandoval.o@gmail.com)

manera potencialmente negativa en la salud física y mental de la población (Sandoval-Obando y Sandoval, 2020), particularmente en quienes conforman los grupos de riesgo (niños/as y jóvenes, mujeres, personas mayores, personas en situación de discapacidad, migrantes, personas con antecedentes de comorbilidad previa en materia de salud mental, etc.). Lo anterior, ha provocado que miles de familias se vean obligadas a modificar sus estilos de vida, tareas y responsabilidades habituales (de toda índole, tales como actividades y compromisos escolares, laborales, sociales, culturales y/o deportivos, entre otros), para su readaptación y desarrollo en entornos virtuales (trabajo y/o educación a distancia, crianza de los hijos/as, tiempo de ocio y recreación, actividades sociales, etc.)

Así, las medidas sanitarias llevaron a la suspensión de las clases presenciales con la finalidad de resguardar la salud de los actores educativos (alumnos/as, profesores/as, directivos, asistentes de la educación, profesionales de apoyo a la educación, etc.), atendiendo a la evolución epidemiológica del virus en Chile, y en coherencia con la implementación de un estado excepcional constitucional de catástrofe por emergencia sanitaria (Sandoval-Obando, 2020a). En este sentido, de acuerdo con lo sistematizado por UNICEF (2020), el distanciamiento físico, el cierre de negocios y actividades ocupacionales no esenciales, así como la drástica suspensión de diversos servicios, programas comunitarios y/o recreativos fueron parte de las medidas sanitarias recomendadas por la Organización Mundial de la Salud, para el control de la pandemia, propiciando en definitiva, la aplicación sistemática de periodos dinámicos de confinamiento y cuarentena en diferentes regiones del país (Sandoval-Obando, 2021a). Del mismo modo, la mayoría de los países procedieron al cierre de las escuelas, procurando la protección y cuidado de la primera infancia (Organización de Naciones Unidas, 2020; Lee, Ward, Chang y Downing, 2021), junto con múltiples restricciones al funcionamiento de parques infantiles, negocios, restaurantes y centros recreativos. Precisamente por ello, se estima que el número de niños afectados por el cierre de escuelas fue significativo, oscilando entre 1.400 millones de niños (Roberton, 2020) y 1.600 millones de niños en 190 países (es decir, aproximadamente el 90% de los niños en edad escolar del mundo) (UNESCO, 2020).

En vista de lo expuesto precedentemente, nos interesa reflexionar respecto a ¿De qué manera la pandemia instala y devela nuevos desafíos educativos en el profesorado para la promoción del aprendizaje socioemocional<sup>3</sup>? ¿Es posible promover una educación

---

<sup>3</sup> También denominado Aprendizaje Social y Emocional (SEL, por sus siglas en inglés), tiene como propósito integrar los avances científicos acumulados en este campo, para que los profesionales de la educación promuevan el ajuste socioemocional y el éxito académico de los estudiantes (Weissberg et al., 2015). Para ello, se recurre a planteamientos

socioemocional en contexto de pandemia? ¿La alianza familia – escuela está favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos durante la pandemia? ¿Cuáles son las implicaciones socioeducativas de la generatividad en la formación del profesorado y qué criterios socio-pedagógicos favorecerían una educación socioemocional?

El presente capítulo tiene como propósito develar las implicaciones socioeducativas y pedagógicas de la generatividad para la promoción de un aprendizaje socioemocional por parte del profesorado en el complejo e incierto panorama socio-sanitario imperante. Para cumplir con lo anterior, este trabajo comprende 4 secciones, además de la introducción. Primero, se presenta una mirada reflexiva respecto al sistema escolar, tensionando críticamente la labor docente a partir de las experiencias de aprendizaje mediado. Segundo, se profundiza en el estudio y comprensión de la Generatividad en el profesorado, con sus diversas manifestaciones y posibilidades socioeducativas desde la perspectiva de la psicología del ciclo vital. Tercero, se sistematizan un conjunto de saberes y experiencias pedagógicas relacionadas con la importancia de la educación socioemocional y su impacto en la formación integral del alumnado. Cuarto, se describen un conjunto de criterios pedagógicos y experiencias investigativas sistematizadas por el autor, cuyas ramificaciones y posibilidades educativas propenden a un desarrollo generativo y socio-emocional en el contexto escolar chileno. Del mismo modo, y como parte de las conclusiones, se plantean algunas reflexiones relacionadas con la labor docente y su importante rol educativo en la sociedad actual.

## **DESARROLLO**

*La Función Docente en Tiempos y Espacios Inciertos: Una Posibilidad para la Mediación Pedagógica*

La institución escolar ha debido enfrentar una serie de conflictos y demandas sociales, políticas, culturales e incluso sanitarias durante el último tiempo (tales como: el proceso migratorio de diversos colectivos, el movimiento feminista abogando por una mayor igualdad de género, el aumento en los costos de vida y la agudización de la brecha en los resultados de aprendizaje entre el sistema público y privado, la crisis política e institucional vivida por Chile tras el estallido social del 18/10/2019, así como la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2etc.). Dichas problemáticas han tensionado las pautas de comportamiento, dinámicas relacionales y estrategias pedagógicas desplegadas dentro de la escuela (pero

también de los procesos que ocurren fuera de ella), en la que la organización curricular ha tenido que implementar drásticamente la educación a distancia en todos sus niveles de formación, incrementando los niveles de estrés, soledad y aislamiento en el alumnado situado en contextos vulnerados (Rippé, Weisfeld-Spolter, Yurova y Kemp, 2021). Así, se instala en el profesorado un ambiente de incertidumbre, agotamiento y frustración, al ser objeto de una importante sobrecarga de roles, funciones y tareas durante la pandemia (Ozamiz-Etxebarria, Berasategi Santxo, Idoiaga Mondragon y Dosil Santamaría, 2021), modificando sus prácticas pedagógicas para responder oportunamente a las necesidades y desafíos suscitados por la pandemia en la organización de los entornos virtuales de aprendizaje. Estudios recientes han señalado que, durante los prolongados periodos de confinamiento, los profesores han experimentado una mayor percepción de estrés ante la implementación obligatoria de las clases en línea (Besser, Lotem y Zeigler-Hill, 2020), sumado a los históricos cuestionamientos que arrastra la profesionalidad docente en las sociedades modernas, como consecuencia de los fundamentos epistemológicos y didácticos que se reproducen de manera anacrónica e invariable en la escuela (Ávalos, 2013; Sandoval-Obando, 2017). En palabras de Pérez Gómez (1998, p. 76) “la escuela, que durante siglos ha contribuido a la extensión del conocimiento, a la superación de la ignorancia y de las supersticiones que esclavizaban al individuo, a la preparación de los ciudadanos, y a la disminución de la desigualdad, ha sido fiel reflejo de los valores y contradicciones de la cultura moderna”. Del mismo modo, Sandoval-Obando (2019a) señala que la escuela opera bajo lógicas positivistas del conocimiento científico, abocándose a la transmisión deliberada de contenidos y a la homogeneización de los aprendizajes, respondiendo a los ‘intereses’ de un sistema neoliberal alienante e individualista. Es decir, la escuela y la lógica cartesiana que la caracteriza ha olvidado las particularidades y complejidades socioeducativas de sus estudiantes, así como su desarrollo cultural, desatendiendo significativamente aquellos aspectos socioemocionales, históricos, sociales e incluso políticos del aprendizaje.

Por tal razón, los niños/as y jóvenes que asisten a la escuela no llegan como fracasados o encasillados según su rendimiento, sino que es en la institución escolar, donde se les clasifica y etiqueta muchas veces con el rótulo de fracasados. En otras palabras, los educandos exhiben desde temprana edad, su propensión a aprender (Sandoval-Obando, 2012; Calvo, 2016), pero ésta comienza a anquilosarse producto de las lógicas positivistas y fragmentarias que dominan el currículum escolar y que por defecto, tienden a coartar significativamente las posibilidades de desarrollo, autonomía y libertad en el profesorado, instalando dramáticamente la paradoja de que ‘los estudiantes hacen como que aprenden y

los profesores hacen como que enseñan', dentro de un marco relacional que limita y constriñe progresivamente la educación socioemocional y la transformación social de los sujetos.

Por tal razón, es imprescindible tensionar el sentido y funcionamiento de la institución escolar en los tiempos actuales (McLaren y Kincheloe, 2008; Gimeno, 2009; Torres, 2011), procurando que las reflexiones que florezcan contribuyan a que los docentes distingan que muchas veces se encuentran en una posición intermedia, entre cubrir la totalidad del programa de una determinada asignatura (cumpliendo con lo dispuesto desde el nivel central) y el desafío socio-pedagógico de construir un espacio y tiempo educativo que favorezca el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, aminorando el efecto negativo, que muchas veces produciría la política escolar, el contexto de origen o factores personales y sociales del educando. Por ende, no negamos que, por la razón que sea, algunos niños/as y jóvenes, aprenden más lentamente que otros o de una manera diferente. Pero lo cierto es que "sin los arreglos sociales que atribuyen importancia a los ritmos diferenciales de aprendizaje, la discapacidad de aprendizaje no existiría" (McDermott, 2001, p. 295).

Estamos convencidos de que no es que existan niños más inteligentes que otros, sino más bien, habría niños/as y jóvenes que alcanzan niveles de funcionamiento cognitivo alto, gracias a la calidad de los procesos mediacionales a los que tuvieron acceso a lo largo de su trayectoria vital. Precisamente por ello, es necesario visibilizar la importancia de que el profesorado y los diversos actores educativos (familia, comunidad, sociedad, etc.) comprendan el aprendizaje como un proceso complejo, polifacético y desafiante que fluye de manera auto-organizada en cada sujeto gracias a su constitución biológica cultural en el marco de una compleja trama de dinámicas relacionales que lo nutren o afectan a lo largo del ciclo vital. Todos estos aspectos, deben socializarse con el alumnado y su entorno próximo (particularmente, con aquellos que provienen de espacios y tiempos, marcados por las desigualdades sociales), para que aprendan de estas experiencias, eviten el desánimo y asuman que su proceso educativo, implica una carga importante de curiosidad, autonomía, constancia y superación. En tales aspectos, consideramos significativo que los maestros, se impliquen, como mediador emocional y cognitivo, fortaleciendo el sentido de competencia y confianza de sus estudiantes, que les permita dar sentido a la tarea de aprender a lo largo de la vida (Meirieu, 2009; Sandoval-Obando, 2017). Para cumplir con lo anterior, se requiere de una pedagogía crítica y emancipatoria (Giroux, 2003; Freire, 2016) que propicie la mediación de significados en el alumnado, "ofreciéndole la posibilidad de llegar tan alto como el

educador, o incluso más arriba, sin que éste último pueda ayudarle y saborear una victoria recuperadora” (Meirieu, 2001, p. 126).

De acuerdo con lo planteado por Sandoval-Obando y López de Maturana (2017) las experiencias de aprendizaje mediado se definen como aquella intervención experimentada, intencionada y activa del profesor que se interpone entre los estímulos y los alumnos para guiarlos en el proceso de aprendizaje (Feuerstein, Rand y Rynders, 1998); y al mismo tiempo, se convierte en una guía para el profesorado que favorece la actualización de las capacidades de los alumnos en relación a las experiencias y saberes previos construidos dentro y fuera del espacio-tiempo escolar. Es importante señalar que la figura del mediador puede ser desplegada por cualquier sujeto presente en el entorno cercano e inmediato del estudiante (tal como un tío/a, profesor, amigo/a, padre, tutor/a, entrenador de fútbol, etc.), siempre y cuando, éste sea un referente socio-emocional de importancia para el educando, permitiéndole identificar sus recursos y activar sus potencialidades de desarrollo. Asimismo, es deseable que el/la mediador/a posea una visión positiva del alumno (evitando la estigmatización y los prejuicios) y le transmita confianza, apoyo y afecto positivo. En este sentido, el/la mediador/a se caracteriza por su optimismo frente al desarrollo del estudiante, por lo que acoge el desafío de innovar en su medio educativo, favoreciendo y enriqueciendo el proceso de enseñanza y de aprendizaje gracias a las EAM. Al respecto, Feuerstein (1983), Feuerstein y Feuerstein (1991) sostienen la creencia que cualquier ser humano independientemente de su condición de origen (por ejemplo, pobreza, marginación, necesidad educativa especial, etc.) es modificable, sentando las bases para la desescolarización de la escuela y el despliegue de una práctica pedagógica comprometida con el desarrollo socioemocional del alumnado.

## *Implicaciones Socioeducativas de la Generatividad para el Desarrollo de la Profesionalidad Docente*

El estudio de la generatividad emerge dentro del modelo de desarrollo psicosocial propuesto por Erikson (1950), y apunta a la crisis normativa que caracteriza la madurez en la vida adulta, específicamente durante la transición de la adultez media a la tardía, cuya resolución y adaptación exitosa a los procesos de crisis, le permitiría al sujeto alcanzar un nivel más elevado de maduración y desarrollo psicosocial. Tomando como referencia lo anterior, la generatividad se reflejaría en un interés genuino del sujeto por promover el bienestar de las futuras generaciones, dejando un legado que perdure en el tiempo (Erikson, 2000; Villar, 2012a; McAdams, 2013; Villar, López y Celdrán, 2013). De manera similar, Arias e Iglesias (2015), plantean que la generatividad movilizaría al sujeto a involucrarse en actividades que contribuyan al bienestar de las siguientes generaciones. Por ende, sería posible inferir que la generatividad se transforma en un componente característico de la cultura docente (Fernández, 2010), en la medida que el profesorado asuma su quehacer cotidiano con un alto nivel de compromiso y responsabilidad frente al desarrollo integral de sus estudiantes (Zacarés y Serra, 2011; Sandoval-Obando, 2019b; 2020b).

De acuerdo con lo sistematizado por Sandoval-Obando y Zacarés (2020) se observa que las manifestaciones y expresiones de la generatividad son profundas y diversas, incluyendo el deseo e interés por transmitir conocimientos y saberes a los más jóvenes, la crianza de los hijos/as, el desarrollo de la abuelidad en el cuidado de los nietos, el apoyo al cuidado de personas en situación de discapacidad o con enfermedades crónicas, la participación política y social de las personas mayores, las actividades de voluntariado, etc. Por tal razón, el desarrollo potencialmente generativo del sujeto implica una doble vertiente: expresa un deseo de contribuir al bien común y a la mejora de la sociedad, reforzando la cohesión y la continuidad generacional, configurando un legado que trascienda en el tiempo (Ehlman y Ligon, 2012; Villar, 2012b; Villar, López y Celdrán, 2013); y, por otra parte, manifiesta el deseo de sentirse partícipe de la sociedad, promoviendo su propio crecimiento y desarrollo a lo largo del ciclo vital.

Tal como hemos indicado precedentemente, adquiere interés el estudio de la generatividad y su íntima conexión con la práctica pedagógica como una posibilidad relevante para la promoción de una educación socioemocional que propenda al desarrollo integral del alumnado. Es decir, la profesionalidad docente operaría como una manifestación de un desarrollo potencialmente generativo en la que se demanda una alta implicación en el desarrollo de uno mismo y de los demás (particularmente, de los más jóvenes), así como una

alta inclusividad (Bradley, 1997) en lo que respecta al desarrollo individual y colectivo de los sujetos y comunidades con los que éstos se relacionan, transformándolo en un constructo especialmente relevante durante los procesos de maduración en la adultez (García-Romero, Fernández, Tomás, Cerviño-Vázquez y Georgieva, 2017).

Complementariamente, creemos que la generatividad durante gran parte de la adultez (Rubinstein, Girling, De Medeiros, Brazda y Hannum, 2015), se transforma en un concepto relevante para la comprensión de los procesos de formación (personal y pedagógica) por los que atraviesan los sujetos que ejercen la pedagogía (Sandoval-Obando, 2019b), puesto que permitiría identificar y sistematizar aquellas acciones, tareas y dinámicas relacionales que configuran pautas de comportamiento y estados satisfactorios frente a su labor educativa (independientemente del nivel de enseñanza en el que se desempeña), y al mismo tiempo, daría cuenta de las estrategias que despliegan (intencionalmente o no) para regular las pérdidas experimentadas a lo largo del ciclo vital, así como el impacto de los sucesos vitales estresantes, reduciendo en parte, los efectos dañinos que éstos ocasionan cuando son inevitables (Villar, 2012b). Del mismo modo, nuestro interés por el estudio y profundización de la generatividad en el profesorado radica en que, en tanto mecanismo adaptativo, puede entenderse como uno de los mecanismos posibles para el fortalecimiento del Yo y el desarrollo de la integridad en la adultez (Zacarés y Serra, 2011).

En otras palabras, la experiencia acumulada por el autor en torno al estudio del profesorado (Sandoval-Obando, 2014; 2016a; 2017; 2021b), le ha permitido observar que la imagen que el educador tiene de sí y de su profesión es el resultado de la construcción socio-histórica, política o cultural que cotidianamente despliega en la escuela, pero también fuera de ella (en la informalidad de la vida misma), nutriéndose de la significación social que tiene la profesión, la revisión e integración permanente de los significados, rituales y tradiciones instaladas en el territorio, las prácticas significativas consagradas culturalmente, la tensión y el análisis sistemático que emerge recursivamente entre la teoría y la práctica (Oliveira de Azevedo, 2013). En otras palabras, el sentido y desarrollo de su quehacer pedagógico emergería de la integración de aquellos significados que cada educador/a le otorga a la profesionalidad docente en el marco de la sociedad a la que pertenece, a partir de sus valores, modo de situarse en el mundo, historia de vida, sumado al conjunto de representaciones, saberes, experiencias y anhelos que implica el 'ser profesor' en Chile. Así, estaría influido dialógicamente por las dinámicas relacionales construidas con otros profesores, actores sociales u otros espacios de desarrollo que van de lo formal a lo informal,

pero que, sin duda, posibilitan el despliegue de una pedagogía potencialmente generativa que supera con creces los límites definidos por el espacio- tiempo escolar.

Se debe señalar también que la construcción de la profesionalidad docente (ya sea urbana o rural, e independientemente del nivel de enseñanza en el que se ejerza) requiere de una adecuada caracterización y reconocimiento del rol que ocupa el profesorado dentro de la institución escolar, pues dichas concepciones afectan la valoración de la profesión docente, pudiendo reforzar o debilitar aquellos paradigmas instaurados históricamente (López de Maturana, 2018). De acuerdo a cómo se sientan los y las educadores/as y a cómo entiendan el proceso educativo, emergerán nuevas perspectivas y posibilidades educativas en las que se nutra la construcción de una escuela comprometida con el desarrollo cognitivo y emocional del alumnado, superando el conservadurismo y la alta escolarización que experimentarían una parte del profesorado, frente a las reformas escolares de turno y la crisis que vivencia la institución escolar, como consecuencia de su falta de respuestas pedagógicas a las transformaciones sociales ocurridas durante el último tiempo (Sandoval-Obando, 2016a). Este proceso político y colectivo, podría fortalecerse a través de la caracterización e integración de los saberes, experiencias, dinámicas relacionales y estrategias socio-pedagógicas desplegadas por los y las educadores/as dentro y fuera del aula, más que con una simple modificación curricular, puesto que no se trata de una tarea técnica, rutinaria o metodológica, sino que implica un 'darse cuenta' acerca de las implicaciones socioeducativas de la generatividad y de la trascendencia que ésta genera para el despliegue de la profesionalidad docente en la sociedad actual. De hecho, algunos estudios muestran que la generatividad actuaría como un factor preventivo del 'síndrome de burnout', permitiendo que el profesorado interprete y comprenda sus motivaciones, metas y acciones en un marco más amplio y congruente con su desarrollo personal (Evans, 2009; Zacarés y Serra, 2011).

## *Experiencias Investigativas y Programas de Intervención centrados en la Educación Socioemocional*

El profesorado juega un rol fundamental en el desarrollo cognitivo y emocional del alumnado, considerando la amplia gama de acciones, tareas y actividades que despliegan cotidianamente al interior de la institución escolar (Sandoval-Obando, 2016b; Mainhard, Oudman, Hornstra, Bosker y Goetz, 2018). No obstante, la pandemia ha hecho que sus prácticas habituales y estrategias de enseñanza tengan que modificarse significativamente para responder a los requerimientos instalados por los procesos educativos a distancia, sin desconocer las múltiples complejidades que enfrenta el alumnado y sus familias dentro de un contexto marcado por la incertidumbre y el estrés, los procesos de pérdida y un deterioro potencialmente negativo de la salud de la población (Sandoval-Obando, 2021c). Frente a este escenario, resulta prioritario repensar críticamente el territorio desde el que se construye la institución escolar y la forma en que se articula la profesionalidad docente en el contexto actual, avanzando en la sistematización de aquellas experiencias, saberes y criterios de acción pedagógica que les ha permitido contribuir al desarrollo socioemocional del alumnado.

Al respecto, Lauermann y König (2016) reportan que la competencia profesional de los profesores, es decir, su formación y desarrollo profesional, además de las habilidades sociales que poseen, las creencias y motivos personales que orientan su labor educativa se convierten en un factor de predicción crítico del bienestar y éxito profesional. Por su parte, Lim y Eo (2014) encontraron que los diálogos reflexivos entre profesores se relacionaron negativamente con el nivel de burnout de los profesores, de tal modo que la política escolar y la organización curricular dentro de las escuelas determinarían en gran medida, una mejor capacidad de afrontamiento del estrés por parte del profesorado, lo que redundaría en una mejora de los aprendizajes y de la convivencia escolar entre los integrantes de una comunidad educativa.

En el caso de Chile, los estudios sobre burnout en profesores/as son aún escasos, y los que existen tienen un carácter local (Zuñiga-Jara y Pizarro-León, 2018). No obstante, es importante señalar que el sistema escolar chileno arrastra condiciones de desigualdad estructuralmente perpetuadas en las políticas escolares (Sandoval-Obando y Lamas, 2017) muchas de las cuales repercuten en la salud del profesorado (tales como la disponibilidad de recursos e infraestructura presentes en la escuela pública, la higiene y seguridad en el trabajo, la sobrecarga de roles y funciones administrativas en el profesorado, los criterios homogeneizadores utilizados para valorar los aprendizajes, las condiciones de vulnerabilidad y desigualdad en la que se encuentran los estudiantes durante la pandemia, etc.), mermando

las posibilidades de construir un clima propicio para el aprendizaje con foco en el desarrollo socioemocional.

Ahora bien, e independientemente de las condiciones sociopolíticas, culturales e incluso sanitarias que ha instalado la pandemia, este capítulo aporta algunas evidencias científicas recientes que han propiciado el estudio y/o implementación de programas de educación socio-emocional (SEL), otorgándole protagonismo y centralidad en el proceso formativo del alumnado y del quehacer pedagógico, lo que en definitiva, favorece la construcción de comunidades educativas comprometidas con la transformación social, más allá de la búsqueda perversa de resultados objetivos en torno al aprendizaje. En este sentido, y para alcanzar una adecuada descripción de las experiencias revisadas, hemos construido una tabla explicativa que da cuenta sintéticamente del sentido y alcance de dichas iniciativas (ver tabla N° 1):

**Tabla 1**

Experiencias de Promoción de una Educación Socioemocional

<b>Autores/as</b>	<b>Título</b>	<b>Año</b>	<b>Metodología</b>	<b>Implicaciones para un Aprendizaje Socioemocional</b>
Malhotra, Ayele, Zheng y Amor	Improving social and emotional learning for schoolgirls: An impact study of curriculum-based socio-emotional education in rural Uganda	2021	Programa de intervención	Este estudio investiga los impactos de un plan de estudios de aprendizaje socioemocional implementado en 10 escuelas ubicadas en el distrito de Isingiro en el suroeste de Uganda. Reportaron mejoras en la mayoría de los indicadores socioemocionales a los que apunta el plan de estudios, incluida la autoeficacia, la toma de decisiones responsable y las percepciones de la igualdad de las mujeres con los hombres, además de mejoras en los indicadores de salud mental para las niñas que participaron en el estudio.
Von	Does		Estudio	En una muestra

Stumm y Plomin	private education make nicer people? The influence of school type on social-emotional development	021	o	Longitudinal de corte cuantitativo	longitudinal de Gran Bretaña, encontraron que los niños de escuelas privadas informaron menos problemas de conducta y una mayor victimización por parte de los compañeros a lo largo del tiempo que los niños de escuelas estatales. Luego, a la edad de 21 años, los estudiantes de escuelas privadas y estatales diferían marginalmente en comportamientos socioemocionales, como el autocontrol, el voluntariado, la conducta sexual y el uso de sustancias.
Díaz -Villabella y Gilar-Corbí	Design, implementation, and evaluation of an emotional education programme in Primary Education	020	o	Estudi Cuantitativo	A través de este estudio buscaron evaluar y mejorar el nivel de competencia emocional de los alumnos de una escuela primaria. La competencia emocional fue evaluada por el maestro en

---

estudiantes de primaria. Los resultados mostraron mejoras en las variables de sociabilidad y comportamientos perturbadores dentro del grupo experimental.

---

Cahi ll et al.,	An integrative approach to evaluating the implementation of social and emotional learning and gender-based violence prevention education	019	Progr ama de Intervención	Se investigan los factores que afectan la implementación del programa Resiliencia, Derechos y Relaciones Respetuosas, basado en un programa de educación para la prevención de la violencia de género y Educación socioemocional en escuelas primarias y secundarias de Victoria, Australia.
--------------------	---	-----	---------------------------------	--

---

loan nou	A model of gameful design for learning using interactive tabletops: enactment and evaluation in the socio-emotional	019	Estudi o Cualitativo	Este trabajo presenta un modelo de diseño lúdico para el aprendizaje mediante tableros interactivos, promulgado y evaluado en el contexto de la
-------------	---	-----	-------------------------	---

---

---

<p>education classroom</p>	<p>educación socioemocional. Además, enfatizan que la pedagogía constructivista y los principios del diseño lúdico, permiten a los investigadores y profesionales promover la comunicación, la colaboración y la toma de perspectiva de formas que hasta ahora eran difíciles de implementar en las clases tradicionales.</p>
--------------------------------	---

---

<p>az</p>	<p>Loin</p>	<p>Teachers'</p>	<p>019</p>	<p>o Mixto</p>	<p>Estudi</p>	<p>Este trabajo analiza cómo Grecia, España, Suecia y el Reino Unido tratan la educación social y emocional (SEE) dentro de la práctica pedagógica. Se descubrió que la educación docente en SEE solo estaba disponible para una minoría de docentes en los cuatro países. En términos prácticos, era más probable que la EES fuera</p>
-----------	-------------	------------------	------------	----------------	---------------	---

---

					introducida en las escuelas por los propios profesores (o una asociación entre profesores y directores) que por la política educativa.
i, Cavioni Downes	Cefa y Bartolo	Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: a review of the international evidence	018	e Revisión	Este informe muestra evidencia actualizada de que la educación social y emocional está relacionada con actitudes académicas positivas y un mayor rendimiento académico, con un mayor comportamiento prosocial y con una disminución del comportamiento antisocial, la ansiedad, la depresión y el suicidio.
do	Ceju	Effects of a programme to improve emotional intelligence on psychosocial adjustment and academic performance in primary education	017	o Cuantitativo	Los resultados confirman que el PMIE estimula en los grupos experimentales una mejora significativa en el ajuste psicosocial y en el rendimiento académico global. Estos resultados sugieren que los

			programas sobre IE pueden ser eficaces en la promoción del ajuste psicosocial y en la mejora del rendimiento académico en la infancia.
Hernández-Amorós y Urrea-Solano	017	Estudio Cualitativo	Los resultados sugieren que los profesores en formación tienen actitudes favorables hacia el manejo de las emociones en el aula. También reconocieron la importancia de la formación de los profesores para desarrollar la competencia emocional de los alumnos. Además, argumentaron que sus profesores universitarios les proporcionaron diversas estrategias para promover el aprendizaje de los alumnos sobre cómo lidiar con las emociones. Sin embargo, consideraron

				que esta formación era escasa y demasiado teórica
Palo mera, Briones y Gómez	Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio- emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado	017	Progr ama de Intervención	En este trabajo se presentan dos propuestas dirigidas a la educación emocional, tanto en la formación inicial como permanente del docente. Una vez transcurridos varios años de implementación, y a través de varias evaluaciones, aportan información valiosa sobre su efectividad, así como las metodologías más apropiadas para llegar a esos resultados. Sus resultados permiten guiar futuras iniciativas dirigidas a la formación emocional y social de los docentes.

Fuente: elaboración propia.

*Criterios y Saberes Pedagógicos Potencialmente Generativos para la Promoción de una Educación Socioemocional*

Desde la perspectiva investigativa sobre la que se funda este capítulo, pensamos que la profesionalidad docente tiene una estrecha conexión con la generatividad, en vista a que se trata de una profesión que demanda un interés genuino por contribuir al desarrollo de las

próximas generaciones, desplegando acciones, tareas y estrategias que propicien la formación integral del alumnado y la valoración de sus saberes y experiencias previas construidas en sus entornos de origen. En este proceso investigativo hemos observado preliminarmente que las historias de vida del profesorado se transforman en una herramienta histórica cultural válida de enorme valor educativo para el estudio y comprensión de su potencial generativo, permitiéndonos develar y sistematizar aquellas experiencias (personales y pedagógicas) que han enriquecido su quehacer pedagógico a lo largo y ancho de sus trayectorias vitales, lo que posibilita la construcción de aprendizajes socioemocionales relevantes para la vida del alumnado, más allá de los criterios escolares fragmentarios que se promueven en la institución escolar.

Específicamente, en el FONDECYT N° 11190028 (Sandoval-Obando, 2019b) hemos desarrollado un programa de investigación centrado en el estudio de la profesionalidad docente rural desde la perspectiva narrativa generativa (McAdams y De St. Aubin, 1992; McAdams, 2001; 2006; McAdams y McLean, 2013). Durante más de 2 años hemos profundizado en las historias de vida de educadores/as rurales chilenos que poseen un profundo compromiso con la educación pública, reflejado en más de 30 años de experiencia profesional (en promedio) en dichos contextos, lo que nos ha permitido identificar un conjunto de saberes, experiencias y criterios pedagógicos potencialmente generativos, los que en su globalidad, propenden (intencionalmente o no) a la promoción de una educación socioemocional profundamente conectada con los saberes locales y cosmovisiones de las comunidades y territorios en los que se desempeñan profesionalmente.

En primer lugar, los/as educadores rurales se posicionan como sujetos altamente comprometidos con su función docente en la ruralidad chilena, evidenciando un interés genuino por aportar y contribuir al desarrollo integral de las generaciones más jóvenes, mediante la integración de los saberes locales presentes en el entorno socio-cultural en el que se instala la escuela (Riquelme Brevis y Sandoval-Obando, 2021). Para ello, construyen relaciones cercanas y de confianza con sus estudiantes, favoreciendo la articulación de un espacio-tiempo educativo, flexible, respetuoso y optimista frente al aprendizaje y posibilidades de desarrollo cognitivo y emocional de sus estudiantes. En segundo lugar, exhiben un autodesarrollo elevado que les permite desafiarse permanentemente y de manera crítica sobre su propio quehacer profesional. Es decir, despliegan temprana y transversalmente un conjunto de acciones y prácticas dirigidas a su crecimiento y maduración personal, dimensiones que, en su globalidad, benefician positivamente al desarrollo del alumnado. En tercer lugar, evidencian comportamientos propios de una adultez

expansiva y potencialmente generativa, particularmente secuencias de redención en su trayectoria vital, lo que les ha permitido afrontar los eventos vitales estresantes con un alto nivel de resiliencia y flexibilidad. Al mismo tiempo, manifiestan un alto sentido de autoeficacia frente a su rol como educador/a y un mayor grado de ajuste psicosocial frente a los diversos desafíos y crisis que enfrentan a lo largo de su vida (Sandoval-Obando, 2020c).

Por otra parte, estamos conscientes de que la promoción de la educación socioemocional es fundamental para el desarrollo integral de los niños/as y jóvenes. En este sentido, la escuela y su rol como agente socializador, se transforma en un espacio y tiempo en el que los estudiantes observan, identifican, aprenden y replican habilidades sociales y emocionales, además de un amplio conjunto de normas sociales y códigos de conducta elementales para la vida en sociedad. Por ende, las emociones y las dinámicas relacionales que allí se construyen, juegan un papel importante en su proceso de aprendizaje. Por consiguiente, el profesorado representa un punto de referencia para los niños e influyen en su desarrollo socioemocional a través de la forma en que modelan las habilidades socioemocionales en el aula, promueven la interacción docente-alumno y gestionan y organizan el aula. Es decir, pueden hacerlo de forma directa o involuntaria, de forma positiva o negativa con profundas implicaciones para el futuro del sujeto que educan (Jacobs y Struyf, 2013). De hecho, a largo plazo, los niños con mayor competencia socioemocional tienen más probabilidades de estar preparados para la universidad, tener éxito en sus carreras, tener relaciones positivas y una mejor salud mental, y convertirse en ciudadanos comprometidos (Greenberg, Domitrovich, Weissberg y Durlak, 2017).

En complemento con lo anteriormente expuesto, se destaca la importancia de promover una 'educación de la pregunta' en la que se motive al alumnado en la generación de nuevos y complejos saberes. De esta forma, se potencia el despliegue de sus funciones ejecutivas (atención, memoria, abstracción, etc.) convirtiéndolo en un investigador/a interesado por descubrir el entorno y problemáticas que le rodean, operando como un camino para la promoción de la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje (Sandoval-Obando y López de Maturana, 2017). Paralelamente, es deseable transformar el aula en un ambiente activo modificante que estimule las experiencias de aprendizaje mediado al interior de la institución escolar. Lo anterior, requiere por parte del mediador/a el despliegue de una práctica pedagógica intencional, recíproca, compleja y desafiante capaz de integrar múltiples estrategias, recursos didácticos y lúdicos según el tipo de actividad y aprendizaje que se desea alcanzar, respetando los intereses y saberes previos del alumnado (Sandoval-Obando, 2019c).

En otro ámbito, para que las EAM tengan sentido en el alumnado, es imprescindible la dinamización del aula mediante la flexibilización del currículo escolar. Al respecto, existirían elementos teóricos suficientes para vincular la creatividad con ciertos rasgos de personalidad (flexibilidad, confianza en sí mismo, perseverancia, autonomía, motivación intrínseca, etc.), además de destacar la influencia que generan los agentes socializadores primarios (familia, escuela y grupo de pares) en la promoción de la creatividad desde los primeros años de vida del ser humano (Sandoval-Obando, Toro Arévalo, Poblete Gálvez y Moreno-Doña, 2020). Por ende, otro de los desafíos que enfrenta la escuela radica en reconocer que el alumnado, durante el proceso de aprendizaje fluye caóticamente, admitiendo la emergencia de la creatividad y la curiosidad por aprender, así como el surgimiento de preguntas novedosas que le permitan descubrir el mundo (Sandoval-Obando, 2017).

También creemos necesario enfatizar que la promoción de la educación socioemocional requiere de un trabajo sistemático, planificado, flexible y acorde a las necesidades particulares de cada comunidad educativa, en el marco de una política escolar que priorice transversalmente el desarrollo cognitivo y emocional del alumnado, más allá de las buenas intenciones o esfuerzos particulares del profesorado. Además, se requiere de una sólida alianza familia -escuela, para que en su conjunto posibiliten la promoción de habilidades sociales fundadas en el respeto, la valoración de la diversidad, la comunicación efectiva y la tolerancia entre los actores educativos (Raimundo, Marques-Pinto y Lima, 2013; Guevara, Rugerio, Hermosillo y Corona, 2020).

## **COMENTARIOS FINALES**

A modo de conclusión, es posible explicitar que el Aprendizaje Social y Emocional (SEL) es un campo educativo relevante en el contexto actual, orientado al reconocimiento y valoración de las emociones en el proceso de aprendizaje, lo que repercute en la resolución efectiva de los conflictos y el establecimiento de dinámicas relacionales positivas entre los actores educativos (Cefai, Bartolo, Cavioni y Downes, 2018). Existe evidencia científica contundente respecto a que las competencias SEL se pueden enseñar en todos sus niveles, incidiendo positivamente en el rendimiento y convivencia escolar de los sujetos (Cristóvão, Candeias y Verdasca, 2017).

Por último, el estudio de la generatividad en el profesorado se transforma en una línea de investigación promisoriosa, desafiante y cualitativamente profunda acerca del importante rol que asumen los sujetos para la promoción de una educación socioemocional, destacando la autonomía, la trascendencia, la implicación pedagógica y la mediación de significado en su

quehacer cotidiano para el abordaje integral de las potencialidades socioemocionales del alumnado. Del mismo modo, es necesaria una mayor participación de las familias en la educación de los niños/as y jóvenes, conformando comunidades educativas participativas y comprometidas genuinamente con la promoción temprana y sistemática de saberes y habilidades socioemocionales que aporten en la construcción de una sociedad inclusiva, respetuosa y generativa para todos/as.

## REFERENCIAS

- Arias, A. y Iglesias, S. (2015). La Generatividad como una Forma de Envejecimiento Exitoso. Estudio del efecto Mediacional de los Vínculos Sociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(1), 109-120.
- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o Villanos? La Profesión Docente en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Besser, A., Lotem, S. y Zeigler-Hill, V. (2020). Psychological Stress and Vocal Symptoms Among University Professors in Israel: Implications of the Shift to Online Synchronous Teaching During the COVID-19 Pandemic. *Journal of voice : official journal of the Voice Foundation*, S0892-1997(20)30190-9. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.05.028>
- Bradley, C. (1997). Generativity-Stagnation: Development of a Status Model. *Developmental Review*, 17(3), 252-290. <https://doi.org/10.1006/drev.1997.0432>
- Calvo, C. (2016). ¿Cómo es posible el fracaso escolar si estamos dotados para aprender?. *Revista Enfoques Educativos*, 13(1), 43-67. <https://enfoceseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/44632>
- Cahill, H., Kern, M., Dadvand, B., Cruickshank, E., Midford, R., Smith, C., ... y Oades, L. (2019). An integrative approach to evaluating the implementation of social and emotional learning and gender-based violence prevention education. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 135-152. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1213610>
- CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (2007). *Benefits of SEL: SEL and Academics*. Recuperado de [www.casel.org/sel/academics.php](http://www.casel.org/sel/academics.php)
- Cefai, C., Bartolo P., Cavioni, V. y Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: a review of the international evidence. (NESET II report). Luxembourg. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/29098>

- Cejudo, J. (2017) Effects of a programme to improve emotional intelligence on psychosocial adjustment and academic performance in primary education. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(3), 503-530. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341099>
- Cristóvão, A., Candeias, A. y Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in psychology*, 8, 1913. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>
- Díaz-Villabella, S. y Gilar-Corbí, R. (2020). Design, implementation, and evaluation of an emotional education programme in primary education. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2241-2252. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1567505>
- Ehlman, K. y Ligon, M. (2012). The application of a generativity model for older adults. *The International Journal of Aging and Human Development*, 74(4), 331-344.
- Erikson, E. (2000). *El Ciclo Vital Completado*. Barcelona: Paidós.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Evans, E. (2009). *Percepción docente de generatividad y factores de liderazgo escolar en directores de instituciones educativas*. Trabajo de investigación no publicado. Lima: Universidad de Valencia / Instituto de Educación Superior CREA.
- Feuerstein, R., Rand, Y. y Rynders, J. (1998). *Don't Accept me as I am. Helping Retarded People to Excel*. New York: Plenum Press.
- Feuerstein, R. y Feuerstein, S. (1991). Mediated learning experience: A theoretical review. En R. Feuerstein, P. Klein y A. Tannenbaum (Eds.), *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications* (pp. 3–51). Freund Publishing House.
- Feuerstein, R. (1983). *La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Zaragoza: Mira S.A.
- Freire, P. (2016). *El Maestro sin Recetas. El Desafío de Enseñar en un Mundo Cambiante*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García-Romero, D., Fernández, I., Tomás, J., Cerviño-Vázquez, C. y Georgieva, S. (2017). Factorial Validity of a Spanish Language Generativity Scale: Yet Another Scale with Method Effects? *Pensando Psicología*, 13(22), 5-13. <https://doi.org/10.16925/pe.v13i22.1984>
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *La Pedagogía por Objetivos: Obsesión por la Eficiencia*. Madrid: Morata.

- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza. Teoría, Cultura y Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Greenberg, M., Domitrovich, C., Weissberg, R. y Durlak, J. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. <http://www.jstor.org/stable/44219019>
- Guevara, C., Rugerio, J., Hermosillo, A. y Corona, L. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e26, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897>
- Hernández-Amorós, M. y Urrea-Solano, M. (2017). Working with emotions in the classroom: Future teachers' attitudes and education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 511-519. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.100>
- Ioannou, A. (2019). A model of gameful design for learning using interactive tabletops: enactment and evaluation in the socio-emotional education classroom. *Educational Technology Research and Development*, 67(2), 277-302. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9610-1>
- Jacobs, K. y Struyf, E. (2013). Integrated social and emotional guidance: What do secondary education teachers think? *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1567-1586. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0182-5>
- Lauermann, F. y König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Lee, S., Ward, K., Chang, O. y Downing, K. (2021). Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, 122, 105585. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105585>
- Lim, S. y Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.007>
- Loinaz, E. (2019). Teachers' Perceptions and Practice of Social and Emotional Education in Greece, Spain, Sweden and the United Kingdom. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 31-48. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1213640>
- López de Maturana, S. (2018). *El Espíritu Pedagógico en la Narrativa Biográfica de Profesoras Normalistas* (Eds.). La Serena: Universidad de La Serena.

- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J. y Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109-119. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011>
- Malhotra, N., Ayele, Z., Zheng, D. y Amor, Y. (2021). Improving social and emotional learning for schoolgirls: An impact study of curriculum-based socio-emotional education in rural Uganda. *International Journal of Educational Research*, 108, 101778. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101778>
- McAdams, D. (2013). The Positive Psychology of Adult Generativity: Caring for the next generation and constructing a Redemptive Life. En J. Sinnott (Ed.), *Positive Psychology: Advances in understanding adult motivation* (pp. 191–205). New York: Springer.
- McAdams, D. y McLean, K. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3) 233–238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- McAdams, D. (2006). *The Redemptive Self: Stories Americans Live By*. New York: Oxford University Press.
- McAdams, D. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037%2F1089-2680.5.2.100>
- McAdams, D. y De St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1003-1015. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- McDermott, R. (2001). La Adquisición de un Niño por una Discapacidad de Aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (Comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre Actividad y Contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía Crítica. De qué Hablamos, Dónde Estamos* (eds.). Barcelona: GRAÓ.
- Meirieu, Ph. (2009). *Aprender, Sí. Pero ¿Cómo?*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, Ph. (2001). *La Opción de Educar. Ética y Pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Oliveira de Azevedo, H. (2013). La construcción de la profesionalidad docente. *Educación*, 22(42), 97-115. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5293>
- Ozamis-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N. y Dosil Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge

- of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11, 3861. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>
- Palomera, R., Briones, E. y Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 165-182. <http://doi.org/10.18172/con.2988>
- Pérez Gómez, A. (1998). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Morata.
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A. y Lima, M. L. (2013). The effects of a social–emotional learning program on elementary school children: The role of pupils’ characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165-180. <https://doi.org/10.1002/pits.21667>
- Rippé, C., Weisfeld-Spolter, S., Yurova, Y. y Kemp, A. (2021). Pandemic Pedagogy for the New Normal: Fostering Perceived Control During COVID-19. *Journal of Marketing Education*. <https://doi.org/10.1177/0273475320987287>
- Riquelme Brevis, H. y Sandoval Obando, E. (2021). Prácticas de movilidad y desempeño laboral del profesorado rural en la Región de La Araucanía, Chile. *Revista Transporte Y Territorio*, (24), 32-55. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/rtt/article/view/10226>
- Rubinstein, R., Girling, L., De Medeiros, K., Brazda, M. y Hannum, S. (2015). Extending the Framework of Generativity Theory Through Research: A Qualitative Study. *The Gerontologist*, 55(4), 548-559. <https://doi.org/10.1093/geront/gnu009>
- Sandoval-Obando, E. (2021a, marzo 27). Cuarentena en Pandemia ¿Una Medida Eficaz?. *Araucanía Noticias*. Recuperado de <https://araucaanianoticias.cl/2021/cuarentena-en-pandemia-una-medida-sanitaria-eficaz/0326198405>
- Sandoval-Obando, E. (2021b). Educación socioemocional, inclusiva, y concepto de educación. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 21–32. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1310>
- Sandoval-Obando, E. (2021c, febrero 25). Salud Mental y el Estrés de Marzo. *Emol*. Recuperado de <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2021/02/25/1013174/Salud-mental-marzo-trastornos.html>
- Sandoval-Obando, E., Toro Arévalo, S., Poblete-Gálvez, C y Moreno Doña, A. (2020). Implicaciones Socioeducativas de la Creatividad a partir de la Mediación Pedagógica: Una revisión Crítica. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 383-397. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100383>

- Sandoval-Obando, E. y Sandoval, J. (2020). Psicología de la emergencia en contexto de pandemia: aportes y herramientas para la intervención psicológica. *Revista Tesis Psicológica*, 15(2) 1-32 <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a14>
- Sandoval-Obando, E. y Zacarés, J. (2020). Generatividad y Desarrollo Adulto. En E. Sandoval-Obando, E. Serra Desfilis y Ó. García. *Nuevas Miradas en Psicología del Ciclo Vital* (pp. 189-218). Santiago de Chile: RIL Editores / Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454951982020-ED1>
- Sandoval-Obando, E. (2020a), Procesos Educativos a Distancia: Una Oportunidad para CONECTARnos. *El Informador digital*, (1063), p.2. Recuperado de <https://elinformadordigital.cl/wp-content/uploads/2020/07/edicion1063.pdf>
- Sandoval-Obando, E. (2020b). Caracterizando la Identidad Narrativa en Educadores Rurales Chilenos: Una Propuesta de Investigación. En E. Sandoval-Obando; E. Serra Desfilis, E. y Ó. García. *Nuevas Miradas en Psicología del Ciclo Vital* (pp. 273-298). Santiago de Chile: RIL Editores / Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454951982020-ED1>
- Sandoval-Obando, E. (2020c). La Profesionalidad Docente Rural Chilena desde la Perspectiva Narrativa Generativa: Una Exploración Inicial. En J. Arboleda. *Libro de Investigación. V RIDGE: Liderazgo y Gestión Educativa para un Mundo Mejor* (pp.132-152). Bogotá: Red Iberoamericana de Pedagogía / Universidad Católica del Maule.
- Sandoval-Obando, E. (2019a). La Institución Escolar en Tiempos de Crisis: Reflexiones desde una Perspectiva Crítica. *Otras Voces en Educación*. Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/300424>
- Sandoval-Obando, E. (2019b). *La Profesionalidad Docente Rural: Implicaciones Socioeducativas desde la Perspectiva Narrativa Generativa*. FONDECYT de Iniciación N° 11190028. Temuco: Documento sin publicar.
- Sandoval-Obando, E. (2019c). El aula escolar como ambiente activo-modificante en contextos vulnerados: una propuesta necesaria. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, e208296. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019018296>
- Sandoval-Obando, E. (2017). *El Docente como Mediador Emocional y Cognitivo de Jóvenes en Contextos Vulnerados: Tensiones y Desafíos para la Transformación de la Práctica Pedagógica*. Tesis conducente al Grado Doctor en Ciencias Humanas. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Impresa.

- Sandoval-Obando, E. y Lamas, M. (2017). Impacto de la Ley SEP en las Escuelas: Una Mirada Crítica y Local en torno Al Rol de los Psicólogos de la Educación. *Paideia, Revista de Educación*, (61). 57-81.
- Sandoval Obando, E. y López de Maturana, S. (2017). Desafíos Educativos en Torno a las Experiencias de Aprendizaje Mediado con Adolescentes Infractores de Ley. *Profesorado, Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 377-391. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59465>
- Sandoval Obando, E. (2016a). Cruzando las Fronteras de la Pedagogía Crítica en el Trabajo con Adolescentes Infractores de Ley. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 175-191.
- Sandoval-Obando, E. (2016b). El Docente Como Mediador Emocional y Cognitivo en Contextos Vulnerados: Una Mirada Optimista Para Repensar La Escuela. En *Libro de Actas CIMIE16*. Sevilla: AMIE. Recuperado de <http://amieedu.org/actascimie16/>
- Sandoval Obando, E. (2014). Procesos de Mediación Pedagógica en Adolescentes Infractores de Ley: Hacia un Nuevo Paradigma en Educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2). 271-278.
- Sandoval-Obando, E. (2012). *Construcción Socio-histórica de la Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley*. Tesis de Magíster en Educación, Mención Políticas y Gestión Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Recuperado de <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2012/egs218c/doc/egs218c.pdf>
- Torres, J. (2011). *La Justicia Curricular. El Caballo de Troya de la Cultura Escolar*. Madrid: Morata.
- Organización de Naciones Unidas (2020). Covid-19 and children. UNICEF data hub. Recuperado de <https://data.unicef.org/covid-19-and-children/>
- UNESCO (2020). Re-opening schools, when, where and how. Recuperado de <https://en.unesco.org/news/reopening-schools-when-where-and-how>
- UNICEF (2020). Early childhood development and Covid-19. Recuperado de <https://data.unicef.org/topic/early-childhood-development/covid-19/>
- Villar, F. (2012a). Hacerse bien haciendo el bien: la contribución de la generatividad al estudio del buen envejecer. *Informació Psicológica*, 104, 39-56
- Villar, F. (2012b). Successful ageing and development. The contribution of generativity in older age. *Ageing & Society*, 32(7), 1087-1105. <https://doi.org/10.1017/S0144686X11000973>

- Villar, F., López, O. y Celdrán, M. (2013). La generatividad en la vejez y su relación con el bienestar: ¿Quién más contribuye es quien más se beneficia?. *Anales de Psicología*, 29(3), 897-906. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.145171>
- Von Stumm, S. y Plomin, R. (2021), Does private education make nicer people? The influence of school type on social–emotional development. *Br. J. Psychol.*, 112, 373-388. <https://doi.org/10.1111/bjop.12462>
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C. y Gullotta, T. (2015). Social and emotional learning. Past, present, and future. En J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg, y T. Gullotta, *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Zacarés, J. y Serra, E. (2011). Exploring the territory of adult development: The key to generativity. *Cultura y Educación*, 23(1), 75-88. <https://doi.org/10.1174/113564011794728533>
- Zuñiga-Jara, S. y Pizarro-León, V. (2018). Mediciones de Estrés Laboral en Docentes de un Colegio Público Regional Chileno. *Información tecnológica*, 29(1), 171-180. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000100171>

# **AFECTIVIDAD EN LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA: EL CASO DE LA ANSIEDAD POR LAS MATEMÁTICAS**

**Alexandra Jiménez Jiménez**

Correo: [alexajicac@hotmail.com](mailto:alexajicac@hotmail.com)

[ajimenezj@correo.udistrital.edu.co](mailto:ajimenezj@correo.udistrital.edu.co)

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá, Colombia

## **Resumen**

Se presenta un estado de arte en el que se revisaron algunas de las causas que se han asociado al problema de persistencia de dificultad en los procesos de enseñanza aprendizaje de la aritmética básica escolar, encontrando que los efectos que provoca sobre la práctica docente el componente afectivo a saber, creencias, emociones y actitudes de los profesores hacia las matemáticas, se profundiza en brechas que conllevan a la pérdida de gusto por el conocimiento matemático y que continúan limitando el acceso a carreras profesionales que contienen grandes componentes de formación en contenido matemático. Se encontró que, si el componente afectivo de los profesores es negativo, es posible que su autoeficacia disminuya considerablemente causando ansiedad por las matemáticas, que posiblemente sea heredada a sus estudiantes, quienes experimentarían fobia por las matemáticas y su aprendizaje se vería impactado negativamente, generando reducción en el logro. Los resultados en este estudio se constituyen en un llamado a los investigadores a aportar con estudios de casos, sistemas de categorías de análisis fundamentadas en enfoques teóricos, sistemas de categorías emergentes fundamentadas en estudios situados, sistemas de metodologías de la investigación, entre otras. Estamos ante un escenario que llama a la investigación y a la cooperación interdisciplinaria de investigadores en educación y en educación matemática.

## **Palabras clave**

Ansiedad por las matemáticas, dominio afectivo, dominio cognitivo, prácticas de aula, profesores de educación básica primaria, aprendizaje de la aritmética escolar.

## **AFFECTIVITY IN MATHEMATICAL EDUCATION: THE CASE OF MATH ANXIETY.**

## **Summary**

Is presented a state of the art in which were reviewed some of the causes that have been associated with the problem of persistence of difficulty in the process teaching learning of the basic school arithmetic, finding that the effects that cause about the teacher's practice the affective component to know, believes, emotions and the attitude of teachers towards math deepen branches that carry on the lost of like for math knowledge and continue limiting the access of professional careers that contain biggest components of formation in math contents.

It was found that, if the affective component of teachers is negative, it is possible that their self- efficacy decreases considerably causing anxiety about math which possibly is inherited to their students, those who experiment phobic for math and their knowledge will be negatively impacted, generating a reduction in achievement.

The results in this constitute a call to the investigators to contribute to this case of study, systems of categories of analysis based in theoretical approaches, system of emerging categories based on situated studies, research methodologies systems, among others. We are facing scenario that calls for research and to the interdisciplinary cooperation of education investigators and in math education.

### **Key Word**

Math Anxiety, affective domain, cognitive domain, classroom practices, Elementary school's teachers, learning school arithmetic.

### **Introducción**

Este estudio implicó tres fases que fueron desarrolladas en un período de seis meses: la primera construcción de la base de datos; la segunda estudio documental de uso y valoración de la calidad de esta base de datos y la tercera estudio de autores y organizaciones temáticas. Como resultado de la primera fase se logra obtener más de 500 referencias, que incluyeron artículos de revistas científicas, libros de autores que son autoridad en el campo de la educación matemática, manuales temáticos, tesis doctorales, memorias de eventos académicos, entre otros.

Para el caso del foco del problema que se fue perfilando, es decir la Ansiedad por las matemáticas, en adelante AM, se logró recopilar una base aproximada de 240 referencias, de las cuales casi el 80% son estudios realizados desde los campos de la psicología y la neuropsicología, notándose que los estudios desarrollados desde la educación matemática son menores, ya que en su mayoría son realizados de manera interdisciplinar, permitiendo

visibilizar que el estudio del dominio afectivo requiere atención desde la educación matemática.

En el estudio de la AM se logró contrastar investigaciones realizadas en América del Norte, China, Singapur, Reino Unido, Australia, Finlandia, Grecia, Alemania, Suiza, España, Turquía y en otros casos estudios comparativos entre diferentes regiones geográficas por ejemplo estudio realizado con China, Estados Unidos de Norteamérica y Chile; Reino Unido, China, Estados Unidos de Norte América y Corea del Sur, las fechas de publicación de estos documentos van desde 1960 hasta 2020 inclusive, también se contó con algunos resultados realizados por pruebas Internacionales como la prueba PISA, cuyos reportes en su mayoría son dirigidos por expertos en psicología.

Se encontró que la AM como componente del dominio afectivo ha sido estudiada desde los años 1960 aproximadamente, en la década de 1980 a 1990 se convirtió en tema de preocupación y discusión en diversos escenarios, entre ellos los medios de comunicación masiva. Este es un campo que se caracteriza por la interdisciplinariedad, inicialmente hay vinculo fuerte entre la psicología y la neuropsicología, estas investigaciones documentan el tema a partir de los tratamientos realizados a los pacientes de forma individual, logrando consolidar tres líneas de trabajo desde las que se especifican las causas y los posibles tratamientos.

A continuación, se presentan los resultados temáticos específicos.

## **1. Afectividad y Ansiedad matemática**

La educación matemática viene experimentando profundos cambios y aunque en el ámbito escolar el aprendizaje continúa midiéndose por logros académicos, los cuales están directamente ligados a los aspectos relacionados con el dominio cognitivo, Gómez Chacón, (2017) visibiliza que hoy se reconoce que los resultados asociados con el dominio afectivo que proceden de la metacognición y de la dimensión afectiva del individuo, determinan la calidad del aprendizaje.

Para McLeod & Adams, (1989) quizás una de las razones por las cuales no ha logrado darse un lugar prioritario al afecto en el desarrollo de la investigación en educación matemática se debe a que su comprensión en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas ha quedado relegada por la espera de una definición clara y unificada de lo que es el afecto o el dominio afectivo, ya que no se ha logrado establecer una definición aceptada de manera general entre las diversas teorías de la educación matemática, por lo que menciona

Desafortunadamente, el término ha significado muchas cosas para muchas personas, adquiriendo interpretaciones que van desde "caliente" a "frío": En el extremo caliente, el afecto se utiliza extensivamente con la palabra *emoción*, implicando una dimensión de intensidad; en el extremo frío, a menudo se utiliza sin pasión, refiriéndose a preferencias, gustos, disgustos, y elecciones (p.3).

El dominio afectivo descrito por McLeod se fundamenta en la actitud, las emociones y las creencias y es considerado pionero en la educación matemática, estableciendo el marco afectivo para aportar en la investigación asociada al foco relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos. Las cuestiones específicas que el autor relaciona en este dominio basado en las emociones en la educación matemática son: El papel del impase, la desconexión del procedimiento del conocimiento conceptual, y la prevalencia en la cultura sobre algunas creencias y capacidades matemáticas, En este mismo sentido Roth & Walshaw, (2019) expresa que el afecto tiende a ser abordado de una manera dualista, que se manifiesta como un paralelismo de intelecto y emociones, sin embargo como su trabajo investigativo se basa en tratar de presentar el afecto desde una teoría holística en la que se busca dar un enfoque Vygotskyano al afecto desde el pensamiento Espinosista- Marxista, en el que el afecto nunca es externo al intelecto, proponen la siguiente noción de afecto:

El Afecto es parte integral del intelecto; el intelecto es una de las consecuencias de la naturaleza afectiva de la vida de un organismo (p.104).

Por su parte Hannula et al., (2016) expresa que la investigación sobre el afecto relacionado con las matemáticas es variada en teorías y conceptos, sin embargo propone tres dimensiones para el estudio del afecto:

La primera dimensión identifica tres amplias categorías de afecto: motivación, emociones y creencias, que analiza cómo las emociones y creencias se relacionan con la motivación. La segunda dimensión es el movimiento de estado rápidamente fluctuante a rasgo más estable. La tercera dimensión abarca el nivel teórico, que tiene tres niveles principales en afectos relacionados con las matemáticas: fisiológico (encarnado), psicológico (individual) y social. El afecto relacionado con las matemáticas se ha estudiado principalmente utilizando teorías psicológicas... El nivel fisiológico de teorización no es muy popular entre los educadores de matemáticas, sin embargo, vale la pena señalar la investigación neuropsicológica bastante extensa sobre la ansiedad matemática (por ejemplo, Moser et al. 2013; Young et al. 2012)

(p.3).

En esta tercera dimensión del componente afectivo el autor permite evidenciar que la AM es una emoción, la cual es más estudiada en el campo de la psicología y la neuropsicología, además en la segunda dimensión expresa que puede presentarse de manera fluctuante como estado o como rasgo, teniendo en cuenta que, si es un estado, este es temporal, porque acompaña situaciones que se presentan en reacciones espontáneas del ahora, sin embargo, si es un rasgo puede perdurar en el componente emocional del individuo de manera permanente o por varios años y causando una serie de efectos que serán descritos más adelante.

Goldin, (2014) expresa que las emociones situadas en la educación matemática tienen tres componentes fundamentales a partir de los que se deben abordar, estos son: Centralidad, es decir que la emoción está en el aprendizaje y en la enseñanza de la matemática; Complejidad, la emoción interactúa de manera compleja con la cognición en relación con las matemáticas; Y especificidad, que se relaciona con cuestiones específicas del dominio de las emociones en la educación matemática desde tres aspectos: 1. Papel del ímpase; 2. Desconexión del conocimiento conceptual y 3. Prevalencia en la cultura sobre algunas creencias matemáticas y capacidades matemáticas.

Para Goldin, (2005) la AM es una emoción de rasgo, esto quiere decir que perdura en el tiempo y requiere intervención para apoyar a los profesores y estudiantes que la padecen, por esta razón sugiere que el compromiso matemático que se establece para los diferentes actores del proceso de Enseñanza y aprendizaje tiene tres componentes que debe trabajarse de manera holística, estos son: La cognición, el afecto y la conducta.

Aiken, (1976) quien es pionero en el trabajo con la AM reportó que encontró fuertes razones que le permiten afirmar que la capacidad general para aprender matemáticas está asociada con el gusto por la aritmética, un hallazgo que permite tratar al aprendizaje en matemáticas a partir de dos líneas, la cognitiva y la afectiva. Esta última es tan importante como la cognitiva, ya que al ser descuidada se están causando afectaciones en la actitud del aprendiz frente al aprendizaje, sus emociones y sus sistemas de creencias de las matemáticas (McLeod, 1994), lo cual conduce a que se afecte su desempeño, efecto que según algunas investigaciones puede ser causa de AM (Bessant, 1995; Thiel & Jenssen, 2018). Así, los entornos que favorecen estrategias para lograr un aprendizaje más libre y que promueven la motivación intrínseca son más aptos para inducir los conceptos matemáticos

de manera más profunda, mientras que en los programas de estudios que resultan demasiado exigentes, promueve en los estudiantes la adopción de conceptos de manera superficial (Bessant, 1995). Varias investigaciones han evidenciado que el afecto tiene una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas y por ende en el aprendizaje de la matemática escolar (García-González & Martínez-Sierra, 2016; Goldin, 2014; Hannula, 2006; Hannula et al., 2016; Martínez-Sierra & García González, 2014; Roth & Walshaw, 2019)

Por lo expresado, la existencia de dualidad en las perspectivas del afecto implican que se requieren modelos que integren aspectos cognitivos y afectivos basados en ideas profundas, de tal manera que se conviertan en construcciones lo suficientemente fuertes y sofisticadas para abordar cuestiones específicas del dominio pertinente a las matemáticas, sin embargo, estas necesidades del campo requieren trabajo interdisciplinar, ya que aquí están convergiendo asuntos asociados a la enseñanza de las matemáticas, a la psicología y a la pedagogía.

## **2. La presencia de las emociones en los procesos de enseñanza aprendizaje**

Cada vez es más evidente que "cómo enseñamos" es al menos tan importante, si no más, que "lo que enseñamos" (Van Engen, 1955, p.358). Es decir, no basta la sola familiaridad con los contenidos de la enseñanza, ya que estos constituyen sólo una parte de las herramientas conceptuales necesarias para el trabajo diario de los profesores. Los estudios de Blum et al., (2016) proponen cinco herramientas que pueden conducir al profesor a alcanzar un desempeño eficaz en el ejercicio de enseñar matemáticas, a saber: 1). Los conocimientos que se necesitan para enseñar; 2). Los conocimientos sobre las matemáticas como disciplina; 3). Los conocimientos sobre las matemáticas escolares; 4). La filosofía de las matemáticas escolares (además de conocimientos psicológicos); y 5). Los conocimientos pedagógicos específicos de la materia o disciplina.

Los resultados de la investigación destacan que el progreso en el aprendizaje de la aritmética es más efectivo, si durante la enseñanza, el profesor centra su atención en el proceso de aprendizaje, en lugar de centrarse exclusivamente en el producto del aprendizaje (Schmidt et al., 2002), destacan también, los profesores lograrán cambios significativos en sus prácticas de enseñanza de las matemáticas cuando su visión del currículo y de los estudiantes cambien de estáticos a dinámicos, en otros términos se sugiere que los profesores eviten centrarse en el empaquetado y la entrega de contenidos, para que se ubiquen en posturas que favorezcan la búsqueda de sentido en la construcción del

conocimiento propio y de sus estudiantes. Ahora bien, esta perspectiva de cambio para los profesores visibiliza una necesidad que la propia práctica hace evidente, se trata de brindarles apoyo para construir, actualizar y apropiarse el plan de estudios, esto es formación en servicio.

Son varios los investigadores que dan cuenta que profesores con prácticas poco eficaces (rígidas, estáticas, instrumentales, etc), dan menos importancia a la diversificación del trabajo de aula por parte de los estudiantes, y priorizan su propia actividad magistral (Ashcraft & Kirk, 2001; Bush, 1989; Harper & Daane, 1998; Ramirez et al., 2018; Stodolsky, 1985; Uusimaki & Nason, 2004), esto quiere decir que la instrucción está altamente centrada en el profesor y rara vez proporciona oportunidades para que los estudiantes desarrollen pensamiento matemático, razonen matemáticamente o interactúen con sus pares para establecer opiniones y argumentos o validarlos. En este sentido se ha recomendado cambiar las prácticas de formación de los profesores, debido a que consideran que no impactan la calidad de la educación y como expresa Korthagen, (2016) esta puede convertirse en un proceso de socialización de patrones establecidos que conduce a la reproducción de hábitos y normas tradicionales.

Por otra parte, se ha mencionado que la actitud positiva que algunos profesores mantienen hacia las actividades es bastante artificial y no está relacionada con su práctica pedagógica cotidiana, en algunas ocasiones, los profesores intervienen con instrucciones frías y poco detalladas, explicaciones aburridas o presentaciones completas de soluciones a las actividades en el tablero, aspectos que claramente perpetúan las prácticas poco eficaces (Hembree, (1990); Sloan (2010); Hourigan (2015); Thiel & Jenssen (2018)). Siguiendo con el aspecto actitudinal de los profesores hacia las matemáticas, es importante resaltar que, éstas impactan el aprendizaje de sus estudiantes (Beilock et al., 2007; Beilock & Willingham, 2014; Gunderson et al., 2018; Ramirez et al., 2013), es así que los profesores que tienen emociones negativas hacia las matemáticas pueden elegir actividades matemáticas menos efectivas o presentarlas de una manera menos efectiva, puede ser que además brinden poco apoyo a los estudiantes que muestran mayor gusto por el pensamiento matemático, aspectos que seguramente generaran problemas en el aprendizaje de los estudiantes.

En las aulas de clase suele ser habitual ver a los profesores que enseñan matemáticas en educación primaria ocuparse de las actividades frecuentes de resolución de situaciones a las que denominan problemas, cuya solución presentan a sus estudiantes, siguiendo una secuencia rígida de pasos en los que se enfatiza obtener la respuesta

correcta. Asunto que permite asumir que los enfoques educativos alternativos no están muy difundidos en las prácticas cotidianas y las actividades abiertas de resolución de problemas son marginales en las prácticas comunes de la clase, ya que los profesores suelen evitarlas (Barmby, Bolden, & Thompson, 2014).

Entre las razones que se han encontrado para comprender por qué los profesores optan por desempeñarse ejecutando prácticas de enseñanza poco eficaces, (Kosyvas, 2015), se mencionan dos que dan cuenta de la necesidad de desarrollar investigación con profesores en ejercicio, estas son: 1). Las limitaciones que les generan las Instituciones Educativas que en el día a día ponen a los profesores en una lucha continua para cubrir el plan de estudios (Kosyvas, 2015), aspecto que los restringe a dedicar tiempo de la clase a la exploración y la reinención . 2). El tipo de formación profesional del profesor que orienta la educación básica primaria (Biddle & Azano, 2016; Bush, 2005), es cierto que las consideraciones expuestas arriba, sobre la eficacia en la enseñanza por parte del profesor presentan grandes oportunidades para la calidad de la educación matemática cuando el profesor que la enseña es especialista en la disciplina (matemáticas). Sin embargo en el caso de Colombia y otros países encontrados en la literatura, los profesores que enseñan aritmética básica escolar (ABE) en el nivel de primaria no cuentan con formación disciplinar, asunto que dificulta su desempeño, teniendo en cuenta que además son profesores de una sola aula en la que orientan todas las asignaturas del Plan de estudios para un sólo curso y en algunos casos en más de dos grados (agrupación multigrado) y hasta en seis grados de la educación básica primaria a la vez (preescolar hasta grado quinto, o agrupación unitaria), aspecto que dificultará considerablemente la calidad de la enseñanza de las matemáticas especialmente en las zonas rurales.

En su investigación sobre educación rural Bush, (2005) realizó una encuesta a 896 representantes del sector educativo, quienes cumplían funciones de selección del profesorado, allí encontró que los sectores escolares pequeños (municipios, villas, inspecciones, entre otras) en su nómina cuentan con profesores que muy poco cumplen con altos criterios de cualificación y generalmente no cuentan con estrategias eficaces para atraer y retener a los profesores mejor formados, en comparación con los sectores educativos más grandes localizados en la zona urbana. A partir de los resultados encontrados el autor dio a conocer tres desafíos, que, según él, no permiten atraer a los profesores calificados en las áreas rurales: el primero hace referencia a los bajos salarios, el segundo trata del aislamiento social y aislamiento geográfico que genera ubicarse laboralmente en esas regiones y; el tercero se relaciona con el logro de los objetivos de enseñanza, que les exige a los

profesores tener una actitud positiva hacia las matemáticas, aspecto que Thiel & Jenssen, (2018) recuperan a partir de una propuesta de Polya que especifican con la siguiente frase "Un profesor no puede compartir entusiasmo cuando no tiene entusiasmo para compartir"

Otro aspecto que se destaca es el de las influencias a los estudiantes de tipo cultural, social, familiar y otras que son proporcionadas por parte de los profesores, sin embargo, Ashcraft & Kirk (2001) mencionan que la naturaleza de las influencias de los profesores aún no se comprende suficientemente

Una posibilidad intrigante es que las actitudes de los profesores y los estilos de enseñanza desempeñan un papel importante en las actitudes, motivaciones y actividades de aprendizaje reales de los estudiantes (p. 245).

En condiciones de multiculturalidad se debe tener en cuenta que los estudiantes no llegan a las aulas con la mente en blanco, al estilo de una agenda anual, que está lista para programar y llenar, por el contrario ellos traen gran cantidad de riqueza, muchas nociones y experiencias informadas en parte por sus antecedentes culturales, también por los acontecimientos de la vida cotidiana y en parte por sus funciones cognitivas, tanto las ya formadas como las que empiezan a emerger (Kinard & Kozulin, 2008). Por lo expresado, las oportunidades de aprendizaje que se ofrezcan necesariamente deben conducir a una educación que se adapta a la diversidad y en la que se propicien ambientes flexibles, cambiando la estandarización por escenarios en los que se atienden las condiciones específicas de las poblaciones (León, 2014).

Es de considerable importancia el énfasis que se otorga a las diferencias que subyacen al proceso de aprendizaje de las matemáticas, por ejemplo, Baroody & Dowker, (2003) hacen una diferencia entre el aprendizaje que es desarrollado a partir de experiencias rutinarias en las que el aprendiz se convierte en un experto para aplicar procedimientos estrictos y cerrados (con tendencias mecánicas y memorísticas) o el aprendiz que es orientado a participar de experiencias adaptativas

Aquellos que se están convirtiendo en expertos rutinarios (es decir, están adquiriendo conocimientos en un vacío conceptual) a menudo se fijan en un solo procedimiento, tenga o no sentido, y se preocupan poco por comprenderlo. En contraste, aquellos que están construyendo experiencia adaptativa (adquiriendo conocimiento significativo) a menudo exploran una variedad de posibilidades y tratan de darle sentido a sus acciones. Sólo estos últimos adquieren los conocimientos que

pueden proporcionar la dirección y las limitaciones necesarias para resolver problemas nuevos. Hice la hipótesis de que si la gente pregunta por qué funciona una habilidad o por qué cada paso es necesario durante su aplicación, tales preguntas pueden llevarlos a desarrollar algún conocimiento conceptual relacionado con ese procedimiento. Esto es similar a lo que Donald Schön (1983) llamó "reflexión en acción", que caracteriza a los profesionales y los distingue de los técnicos. Lo que es común entre Schön y mis formulaciones es que a los expertos no rutinarios rara vez se les enseña el conocimiento conceptual en forma verbal. En cambio, pueden construirlo en el proceso de resolver problemas o realizar tareas en el dominio (p. xvii)

De manera complementaria Kinard & Kozulin, (2008) enfatizan en el valor de la actividad para el aprendizaje matemático, retomando una idea de corte Vygotskyano relacionada con el concepto de aprendizaje en matemáticas

El objetivo del aprendizaje matemático es la apropiación de métodos, herramientas y principios conceptuales del conocimiento matemático basados en un procesamiento cognitivo eficiente que constituye un prerrequisito esencial del aprendizaje matemático... Vygotsky y sus seguidores hicieron una distinción bastante clara entre el aprendizaje en un sentido genérico y una "actividad de aprendizaje" especialmente diseñada. El aprendizaje en un sentido genérico tiene lugar todo el tiempo y en todos los contextos posibles. Aprendemos cuando jugamos, cuando trabajamos, cuando estamos involucrados en relaciones interpersonales, pero en todos los contextos anteriores el aprendizaje no es una meta sino un medio o un subproducto. Sólo en una actividad de aprendizaje especialmente diseñada el aprendizaje se convierte en su propia meta y objetivo final. A través de esta actividad se aprende a aprender y gradualmente los estudiantes se convierten en autorregulados (pp. 24–25)

### **3. “Emociones, frustraciones, carencias, conflictos (dificultades) y necesidades en el Aprendizaje de la Aritmética Básica Escolar (AABE)”**

A pesar de los diversos intentos de reforma de la enseñanza de las matemáticas realizados desde la década de 1960, las investigaciones continúan demostrando que, esta sigue padeciendo diversos problemas, Kinard & Kozulin, (2008) los han clasificado en tres tipos

1). Los niveles de la enseñanza de las matemáticas se establecen en términos de productos y no de procesos; 2). Los requisitos cognitivos previos a un aprendizaje matemático eficaz no reciben la atención adecuada y 3). Las actividades que se llevan a cabo en las aulas de matemáticas rara vez fomentan el desarrollo de un razonamiento matemático reflexivo y riguroso por parte de los estudiantes, en este sentido, muchas de estas actividades que se proponen a los estudiantes no califican para ser llamadas "actividades de aprendizaje" en un sentido propio, porque no conducen a los estudiantes a convertirse en autorregulados e independientes (p. 35).

Por su parte Sarama & Clements, (2009) han trabajado para documentar los tipos de dificultades y necesidades de los niños para aprender matemáticas en la escuela primaria, ellos encontraron una dificultad a la que denominaron "*déficit en el conocimiento intuitivo*" evidenciada tanto en el jardín de infantes como en los primeros grados de primaria. Manifiestan que se presenta especialmente en niños pertenecientes a familias de bajos ingresos y que se hace evidente en las estrategias poco adaptables y en ocasiones inadaptadas que utilizan estos niños con los números y con las diferentes destrezas que requiere la aritmética escolar, cuando se comparan con niños de clase media. Los conocimientos de estos niños afirman los investigadores, son carentes de componentes importantes de las nociones matemáticas, es decir en todas sus formas multifacéticas, carecen del lenguaje propio de las matemáticas. Argumentando además que la carencia de destreza matemática en estos niños, es porque se les ha proporcionado menos apoyo para conectar sus conocimientos matemáticos informales con las matemáticas escolares, al igual que Kinard & Kozulin, (2008) destacan que los programas públicos de pre-jardín proveen menos oportunidades de aprendizaje y apoyo para el desarrollo de las matemáticas de sus estudiantes, ya que incluyen un rango más estrecho de los conceptos matemáticos necesarios para que los niños puedan aprender a matematizar sus experiencias fuera del aula, lo cual les obstaculizará el logro de conexiones entre diversas situaciones y las matemáticas que están aprendiendo, dificultándoles además el uso de sus ideas para procesar los nuevos conocimientos de forma adaptativa.

En esta misma línea Geary, Hoard, Nugent & Bailey, (2013) proponen que la comprensión matemática comienza mucho antes del ingreso a la escuela, y que las trayectorias de comprensión matemática temprana de los niños tienden a perdurar y a predecir el rendimiento académico posterior, hallazgo que les permitió concluir que la falta de

conocimiento matemático temprano en algunos niños predice múltiples dificultades futuras; Así mismo se afirma que en especial los niños pequeños con antecedentes culturales, lingüísticos y socioeconómicos diversos, en particular, corren el riesgo de tener un bajo rendimiento en matemáticas (Hollingsworth & Knight-McKenna, 2018). En el caso del rendimiento observado a algunos niños hispanos durante su paso por el preescolar, este marcará las deficiencias en su rendimiento en la escuela primaria (Bishop & Forgasz, 2007).

Por su parte el estudio de Sowder, (2007) cataloga la dificultad como “*brechas de rendimiento*” concordando que se originan en los primeros años, especialmente con niños provenientes de familias que presentan bajos ingresos, ella informa que éstos poseen menos conocimientos de matemáticas que los niños de ingresos medios en edad preescolar. En sus estudios pudo evidenciar que los niños de familias de bajos ingresos a menudo *adivinan* o utilizan alguna estrategia inadaptada como el conteo simple (por ejemplo,  $3 + 4 = 5$ ), concluyendo que estos niños proceden de esta manera debido a que no comprenden el trabajo que se les asigna en el aula y tampoco conocen cuál es el objetivo que quieren alcanzar.

#### **4. Ansiedad por las matemáticas**

El fenómeno de la “*Ansiedad por la Matemática*” que simplificaremos como (AM) se relaciona con la extrema falta de confianza en la propia capacidad para enfrentarse a las matemáticas. De acuerdo con Baloğlu & Koçak, (2006) la AM es uno de los problemas emocionales más frecuentes asociados con las matemáticas. De acuerdo con Goldin, (2014) esta es causada por una serie de variables entre las que se han destacado tres principales: situacional (los factores externos inmediatos que rodean el estímulo), de disposición (factores relacionados con la personalidad que aporta el individuo al entorno) y ambiental (percepciones, actitudes y experiencias previas que han afectado al individuo). Este fenómeno se reporta como presente prácticamente en todas las sociedades que cuentan con un alto nivel de educación (Leinhardt et al., 1992). Se ha destacado también que muchas de las personas que manifiestan un avance aceptable en su desempeño cuando participan de procesos de enseñanza de las matemáticas en los que predominan las estrategias magistrales, tienen poco gusto por ellas y parecen incapaces de utilizar los conocimientos adquiridos de manera flexible y creativa (Baroody & Dowker, 2003). Además, esta misma evidencia se reporta en situaciones de enseñanza de la aritmética en la que se incluye la resolución de problemas, se ha encontrado que, incluso estudiantes cuyo desempeño fue aceptable durante la instrucción, fuera de ella no logran resolver algunas

situaciones matemáticas que se les presentan en su cotidianeidad. Otro aspecto para destacar que encontraron Baroody & Dowker, (2003) se relaciona con la dificultad que presentan los estudiantes para aplicar de manera adecuada los procedimientos enseñados en la escuela, argumentando que esto se hace más evidente especialmente en personas que recibieron instrucción en cortos períodos de tiempo. Sin embargo, reportan otro hallazgo que resulta preocupante y quizás la razón de esta preocupación se debe a lo contradictorio que resulta con respecto al hallazgo que se acaba de mencionar, este tiene que ver con las evidencias presentadas en personas que han tenido varios años de experiencia académica en la resolución de problemas, a quienes llaman “expertos”, porque en ese dominio académico específico ellos se muestran rápidos y precisos, pero han mostrado ser incapaces de resolver problemas fuera de su dominio, en muchas ocasiones estos estudiantes no comprenden las razones del por qué sus procedimientos no funcionan cuando se enfrentan a un cambio de condición, generalmente esta condición a la que se ven expuestos no les permite modificar los procedimientos que ya conocen y tampoco les permite inventar procedimientos nuevos. Finalmente, los autores proponen que incluso en dominios ricos en conocimiento aritmético, la comprensión de algunos “expertos” puede consistir en esquemas de resolución de problemas que resultan limitados e inconexos, situación que lleva a estos estudiantes a realizar clasificaciones y aplicación de soluciones con una única rutina que generalmente asocian con un tipo particular de problema.

Para Thiel & Jenssen, (2018) hay dos posibles direcciones causales entre la AM y un pobre desempeño matemático: consideran que puede tratarse de una relación bidireccional, en la que la AM y el logro de las matemáticas pueden influirse mutuamente de manera cíclica, impactando negativamente el desempeño. Cuando las personas recurrentemente ven que su desempeño en matemáticas es limitado, incrementan su AM y deciden distanciarse de participar en cualquier situación que se relacione con las matemáticas (Ashcraft, 2002; Ramirez et al., 2013, 2018).

Por su parte (Ashcraft & Krause, 2007) afirman que una vez que la AM se presenta en las personas, esta parece estar respaldada por una variedad de actitudes y creencias culturales que socavan los logros en las matemáticas; por ejemplo, que las matemáticas son difíciles, que independientemente de lo duro que trabaje y se esfuerce por comprenderlas, una persona es o no es buena en las matemáticas. Por otro lado son varios los estudios que afirman que los individuos altamente ansiosos por las matemáticas se caracterizan por una fuerte tendencia a evitar las matemáticas, esta evasión de las matemáticas no sólo es personalmente trágica para quienes pueden limitar innecesariamente sus opciones

profesionales, sino que también obstaculiza los avances sociales y científicos mediante la pérdida de conocimientos y de capital humano para la sociedad (Ashcraft, 2002; Ashcraft & Faust, 1994; Ashcraft & Krause, 2007; Hembree, 1990; Morton & Dykeman, n.d.). Otra de las actitudes que caracterizan a las personas con mayor AM, se relaciona con el sacrificio que hacen de la precisión sobre la velocidad, especialmente a medida que se les presentan problemas en los que el nivel de dificultad va aumentando, aspecto que han interpretado como un esfuerzo de evitación, que consiste en tratar de terminar la sesión de prueba o la tarea matemática lo más rápido posible (Ashcraft & Faust, 1994; Sowder, 2007).

La AM puede persistir en las personas por 20 años o más; la AM a menudo se lleva desde los primeros años hasta la edad adulta, limitando las oportunidades profesionales; al punto que sigue influyendo en las principales decisiones que se relacionan con la formación adicional y con las opciones profesionales, así como en las mismas situaciones de la vida cotidiana (Aiken, 1970; Ashcraft et al., 1992; Bessant, 1995; Bush, 1989; Dowker et al., 2012; Hembree, 1990). Sin embargo, el efecto de AM tiende a ser más notable en la infancia y la adolescencia posteriores, cuando las consecuencias de la evitación matemática se vuelven más pronunciadas (Ramirez et al., 2013). Es así que se ha encontrado que las personas ansiosas por las matemáticas tienden a evitar las especialidades universitarias y las carreras que dependen en gran medida de las matemáticas o de las aptitudes cuantitativas, lo que tiene consecuencias obvias y desafortunadas (Ashcraft, 2002; Hollingsworth & Knight-McKenna, 2018; Ramirez et al., 2013; Uusimaki & Nason, 2004). Cuando los estudiantes, evitan el estudio de las matemáticas, sus opciones profesionales se reducen, erosionando la base de recursos del país en ciencia y tecnología" (Hembree, 1990).

Por su parte, los factores psicológicos asociados con la AM y las percepciones acerca de las aptitudes en el desempeño en matemáticas han evidenciado a nivel mundial, pero sobre todo en América Latina una escasa participación de las mujeres en la selección y culminación de carreras universitarias relacionadas con las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, grupo de carreras que se conocen con el acrónimo STEM por sus siglas en inglés. En este sentido la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) ha reportado en su agenda de educación 2030 el objetivo #4 de desarrollo sostenible, conocido como el ODS 4, que se debe "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". En su Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos, además

que destaca algunos factores que debilitan el cierre de brechas para el estudio de las carreras STEM entre ellos

El rendimiento en las evaluaciones relacionadas con STEM no solo se ve influenciado por las capacidades cognitivas de los estudiantes, sino también por otros factores no cognitivos, incluyendo los procedimientos y las herramientas de evaluación, las percepciones de profesores y estudiantes acerca de las capacidades y los factores psicológicos, incluyendo la motivación y la ansiedad generada por los exámenes, especialmente las pruebas de matemáticas. ... La ansiedad de niñas y de profesores en relación con las matemáticas y las evaluaciones también tiene un impacto negativo en su desempeño. En varios estudios, las niñas reportaron mayores sentimientos de tensión en matemáticas que los niños y son más proclives a sufrir ansiedad en los exámenes que los varones. El efecto de la ansiedad matemática ha sido asociado con una caída en el rendimiento de 34 puntos, lo que equivale a casi un año de escolaridad. La ansiedad de los propios profesores con respecto a matemáticas, también demostró ser un factor que afecta el rendimiento escolar de los estudiantes, como lo indicó un estudio en que los profesores más ansiosos reducían los puntajes de las niñas (no se encontró un patrón similar en los estudiantes varones) p. 53.

Debido a estos importantes resultados adversos, es crucial revisar más de cerca la AM en el aprendizaje de los estudiantes de primaria y la AM en los profesores de primaria en servicio.

#### **4.1. Ansiedad matemática (AM) y su relación con el aprendizaje de la aritmética básica escolar (AABE)**

Con el propósito de indagar sobre el fenómeno de la AM mencionado arriba y descrito por Leinhardt et al., (1992), se plasman aquí algunos hallazgos encontrados: Las experiencias matemáticas negativas en la escuela primaria han sido identificadas como un factor primario que contribuye tanto a la actitud frente a las matemáticas por parte de los estudiantes, como a la AM (Beilock et al., 2007; Beilock & Willingham, 2014; Fernández, Wang, Ramirez & Villalobos, 2019; Hourigan, 2015). En cuanto a las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas, estas dependen del tipo de enseñanza que experimentan en el aula y si las actitudes hacia las matemáticas son negativas, pueden ser causa de un desajuste entre las relaciones que se dan en el aula con un profesor que enseña

instrumentalmente y un estudiante que trata de comprender por medio de relaciones (Skemp, 2006).

Muchos estudiantes atribuyen la aparición de la AM a sus profesores (Ashcraft, 2002; Ashcraft & Faust, 1994; Beilock & Willingham, 2014; Bush, 1989; Harper & Daane, 1998; Hembree, 1990; Sloan, 2010; Uusimaki & Nason, 2004) sosteniendo que los profesores ansiosos por las matemáticas sirven como portadores de AM (Beilock & Willingham, 2014; Bush, 1989; Hembree, 1990) pasando sus propias ansiedades hacia las matemáticas de una generación a la siguiente. Al asegurar que la primera causa de la AM de los estudiantes son sus profesores, están partiendo de aspectos relacionados con su comportamiento (manera de relacionarse con los estudiantes) y en los enfoques de enseñanza que utilizan (Bekdemir, 2010), afirmando que algunos estudiantes expresaron que no recibían ayuda o apoyo de sus profesores cuando tenían dificultades o necesitaban ayuda extra, y eran sometidos a abusos.

Siguiendo el hallazgo de la AM causada por los profesores se confirma que las actitudes de estos tienen un impacto en el aprendizaje de las matemáticas de los niños (Beilock & Willingham, 2014). Los profesores que tienen emociones negativas hacia las matemáticas pueden elegir actividades matemáticas menos efectivas o presentarlas de una manera menos efectiva. Los profesores también pueden apoyar menos a los niños que se dedican al pensamiento matemático (Gunderson et al., 2018; Ramirez et al., 2013; Thiel & Jenssen, 2018).

Otros antecedentes para el aprendizaje de las matemáticas que se han revelado en torno a la AM, incluyen influencias de los padres, experiencias escolares negativas, metodología poco activas, bajo rendimiento en matemáticas, ansiedad en los exámenes, falta de confianza, actitudes negativas, progresión de complejidad conceptual de los contenidos matemáticos, evasión de las matemáticas y antecedentes relacionados con fracasos en el rendimiento matemático (Ashcraft, 2002; Ashcraft & Kirk, 2001; Hembree, 1990; Ramirez et al., 2013; Sloan, 2010; Uusimaki & Nason, 2004).

Bekdemir, (2010) también hace alusión a la causa de AM en los estudiantes relacionada con los niveles de complejidad de las matemáticas, es decir la progresión conceptual que requiere mayor abstracción por parte de los estudiantes, a ello se refiere así:

Tener una experiencia negativa con las matemáticas en los primeros grados da como resultado una menor motivación y más actitudes negativas hacia las matemáticas a lo largo de la vida de la persona, los objetivos de la enseñanza se vuelven progresivamente más complejos y abstractos en los grados superiores y requieren formas más avanzadas de pensamiento. Si un tema anterior no se ha

captado lo suficiente, entonces será imposible construir nueva información sobre el mismo (p.312).

Ahora bien, como se mencionó antes, el conocimiento temprano de los niños en matemáticas predice su desempeño académico posterior (Hollingsworth & Knight-McKenna, 2018), sin embargo, muchos niños no experimentan una instrucción óptima en matemáticas, por lo que la intervención eficaz en los primeros años es fundamental para reducir las disparidades matemáticas (Clements & Sarama, 2009). En este sentido es importante que los educadores de la infancia temprana tengan la oportunidad de asumir la responsabilidad de fomentar el conocimiento emergente de las matemáticas en los niños pequeños, estableciendo acuerdos de apoyo con las familias, lo cual implica construcción sólida de las bases para la competencia matemática posterior.

Dada la importancia de las matemáticas tempranas y el potencial de los educadores y miembros de la familia para fomentar la aritmética emergente, especialmente para los niños que corren el riesgo de tener un bajo rendimiento en matemáticas, Hollingsworth & Knight-McKenna, (2018) consideran que los programas de preparación del personal de la infancia temprana deben abordar la pedagogía de las matemáticas y proporcionar oportunidades para que los futuros profesionales trabajen con los niños y las familias para construir el conocimiento de las matemáticas de los niños.

Inicialmente se mencionó la importancia de la autorregulación como estrategia que permite el logro de un aprendizaje eficaz, y la autoeficacia como un indicador de confianza en el desempeño propio de los estudiantes, ahora se menciona la manera en que estas predicen el grado de AM, se ha revelado que entre más bajos (menores) sean los procesos de autorregulación, estos dan lugar a una percepción menor de la competencia personal, aspecto que provoca un aumento de la AM (Ramirez et al., 2013). Este equipo de psicólogos propone que los estudiantes con una menor percepción de competencia personal pueden llegar a presentar tanta dificultad que crean una fuerte predisposición por las matemáticas o desarrollan temor por situaciones posteriores que involucren a la matemática, asumiendo una interpretación no adaptada de sus experiencias matemáticas. En estudios más recientes Ramirez et al., (2018) descubrieron que: 1). Una mayor AM en los primeros años de formación (primaria) precede un menor rendimiento en matemáticas en años posteriores, manifestando que estos efectos se producen de manera más fuerte desde primaria y hasta los primeros grados de la escuela secundaria; 2). Un menor rendimiento en matemáticas en años anteriores predecía una mayor AM en años posteriores. Este equipo de psicólogos

concluye que todas las trayectorias de logro que trajeron dificultad en el aprendizaje y por ende resultados negativos para los estudiantes, les produce AM y esta es más fuerte que la generada por la matemática temprana. Este resultado está en línea con la afirmación de que la reducción de las habilidades y destrezas matemáticas contribuye a la AM (Gunderson et al., 2018; Maloney et al., 2013; Ramirez et al., 2013).

La posibilidad de que los padres sean generadores de AM en sus hijos ha sido tema de investigación de algunos reconocidos grupos de psicólogos, quienes han encontrado que ésta cumple un ciclo de transmisión intergeneracional, teorizaron que los padres con AM pueden poner a sus hijos en riesgo de desarrollarla cuando los ayudan con sus tareas (Hollingsworth & Knight-McKenna, 2018; Hourigan, 2015; Ramirez et al., 2013, 2018). Durante un año académico Ramirez et al., (2018) estudiaron familias con niños que cursaban primero y segundo grado de educación primaria, ellos contaban con tres grupos a observar; primero padres con AM y que siempre apoyan y orientan las tareas de matemáticas de sus hijos; segundo, padres que tienen AM pero que poco apoyan a sus hijos en las tareas de matemáticas y tercero, padres que no experimentan AM y que siempre apoyan a sus hijos. Encontraron que los padres del primer grupo causaron un aumento significativo en la AM de sus hijos mientras que los padres de los grupos segundo y tercero no aumentan la AM de sus hijos, hallazgos que les permitió corroborar lo que ya habían reportado 5 años antes y que también había sido informado por otro equipo investigador (Ramirez et al., 2013); (Maloney et al., 2013)).

Los autores proponen dos escenarios posibles para que se dé el paso de la AM de padres a hijos: Una posibilidad es que al interactuar en el desarrollo de sus tareas se crean oportunidades para que los padres expresen a sus hijos sus creencias acerca de las matemáticas utilizando frases como: "las matemáticas son muy confusas", "siempre me asustaron las matemáticas", "nunca me llevé bien con las matemáticas", que son algunas de las expresiones que normalizan el miedo por las matemáticas por parte de sus hijos. La otra posibilidad, no menos importante, consiste en que los padres proporcionen estrategias de solución a las tareas matemáticas que difieren de las utilizadas por los profesores, asunto que les causa confusión a los niños y les provoca una menor competencia en matemáticas y una mayor AM. Por lo expuesto los autores resaltan la necesidad de conocer las causas de la AM para poder apoyar a los estudiantes, así

Es importante tener claridad sobre las causa de la AM en el aprendizaje de los estudiantes, ya que como afirman (Ramirez et al., 2013) los estudiantes pueden no estar

dispuestos a persistir en las matemáticas si interpretan las dificultades como un producto de su propia incapacidad en lugar de una parte natural del aprendizaje, ellos requieren comprender que las matemáticas no siempre son divertidas y que se puede ganar mucho con la lucha productiva y la participación en procesos de creación de sentido en torno a las matemáticas (p.115)

#### **4.2. Ansiedad matemática (AM) y su relación con la enseñanza de la aritmética básica escolar (EABE)**

Las principales características de la instrucción matemática en la educación primaria en diversos países, a diferencia de otras asignaturas escolares, suele ser proporcionada a los alumnos bajo una única ruta de aprendizaje que generalmente consiste en la explicación del profesor seguida de la práctica (ejercitación) del alumno, esto porque otras rutas o enfoques de trabajo como el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje colaborativo entre estudiantes, el uso de materiales manipulativos y concretos, y el uso de libros de texto genuinamente instructivos muchas veces no están disponibles para los estudiantes (Stodolsky, 1985). Siguiendo esta misma línea (Bush, 1989) señala que las prácticas de los profesores que presentan AM son desarrolladas de manera tradicional, menciona además que estos profesores tienen ciertas tendencias que al ser recurrentes lesionan el aprendizaje de los estudiantes y la calidad de la enseñanza en general, entre ellas indica: a) Suelen dedicar más tiempo a la instrucción de toda la clase, práctica que hoy por hoy se considera poco eficaz; b) dedican menos tiempo a revisar la tarea, actividad en la que se espera un procesos de retroalimentación del avance individual de los estudiantes y que es considerada una de las estrategias de evaluación formativa en los procesos de evaluación flexible; c). Poco se promueve el juego como estrategia que apoya el aprendizaje, el cual ha sido recomendado entre las tendencias contemporáneas necesarias para dinamizar la clase de matemática; d). No se resuelven problemas, ya que se dedica más tiempo a la ejercitación de ciertos pasos que evidencian tinte mecanicista; e). Difícilmente se promueve la instrucción en pequeños grupos y/o la instrucción individualizada, y f) Se enseñan más habilidades y menos conceptos y estrategias para la resolución de problemas, aspecto que conduce a los estudiantes a mostrar dificultad en el uso del lenguaje matemático. Se menciona que estas formas de abordar la enseñanza no se implementan debido a que requieren que los profesores asuman más riesgos matemáticos y de gestión en el aula.

Por su parte Uusimaki & Nason (2004) expresa que las prácticas de enseñanza de los profesores que presentan AM, muestran poco eficacia debido a que estos mismos profesores

han sido educados por medio de prácticas similares, lo cual indica que sus maestros implícita o explícitamente los influenciaron, otra razón se debe a que muchos de estos profesores experimentaron sentimientos de frustración y fracaso en el aprendizaje de las matemáticas, ya que se les vendió la idea de que los procesos aritméticos que se aprenden en la escuela son simples y auto explicativos.

Harper & Daane, (1998); Hembree, (1990); Hourigan, (2015) aportan otros elementos asociados a las investigaciones que señalan que la AM de los profesores que enseñan en los niveles de educación básica primaria fue causada principalmente durante su proceso de formación, estos son: Trabajar actividades en las que se enfatiza en la búsqueda de respuestas correctas; Desarrollar actividades de ejercitación que enfatizan la solución de problemas en palabras; Participar en el desarrollo de prácticas construidas en el espacio de comodidad del profesor, en las que no se exponen a cometer errores; Participar en la aplicación de pruebas cronometradas; Desarrollar actividades que fomentan la memorización de fórmulas y la aplicación de reglas. Así mismo Kelly & Tomhave, (1985)) contribuyen a la lista mencionando los siguientes aspectos: Haber sido expuesto con actividades de ejercitación en el tablero frente a sus compañeros de clase, logrando que se evidencie una dificultad para la que no se le brinda apoyo; Recibir rechazo por llevar y utilizar métodos alternos en el desarrollo de la tarea asignada, ignorando la efectividad que puede representar para algunos estudiantes el uso de métodos con los que se siente más familiarizado y negando la posibilidad de que algunos estudiantes muestren maestría con la apropiación de estrategias nuevas para la clase; y recibir asesoramiento negativo por parte del profesor, quien además acompaña sus argumentos con frases como "no necesitarás esto", "no eres lo suficientemente inteligente para aprender esto", "las matemáticas no se te dan" entre otras. En este sentido los autores manifiestan que sus hallazgos producen dos escenarios posibles frente a los estilos de enseñanza que asuman los profesores que enseñan matemáticas en primaria y que además experimentan AM:

- 1) Tomar conciencia de esta afectación de AM buscar la manera de encontrar formas de proporcionar a los estudiantes un entorno matemático diferente al experimentado en su formación y 2) No tomar conciencia de la presencia de AM y simplemente perpetuar la AM, consigo mismo y con sus estudiantes. Estos dos aspectos tienen una implicación para la indagación futura, que consiste realizar más investigaciones sobre el efecto de la conciencia de los profesores frente a su estilo para enseñar matemáticas (p. 508).

Beilock, Gunderson, Ramirez & Levine, (2010) encontraron que la ansiedad de los profesores de matemáticas afecta negativamente el rendimiento en matemáticas especialmente de las niñas desde el primer grado, esta afectación está estrechamente ligada a la adopción de pensamientos estereotípicos hacia las niñas (como considerar que las niñas son buenas en lectura y los niños sobresalen en matemáticas). Además, se ha concluido que las profesoras con ansiedad en matemáticas pueden transmitir esta ansiedad a la siguiente generación de niñas (Beilock et al., 2010; Maloney & Beilock, 2012).

Otro factor asociado con la adopción de estereotipos por parte de los profesores y en los que se visibilizan diferencias de género, según UNESCO, (2019) se ha encontrado en los procesos de evaluación que se realiza sobre el aprendizaje adquirido, dejando ver que la forma en que algunos profesores califican a los niños difiere de como lo hacen con las niñas:

En una investigación de estudiantes israelíes de educación primaria, las niñas superaron a los niños en los exámenes de matemáticas cuando se les califica en forma anónima, pero los niños superaron a las niñas cuando eran calificados por profesores que conocían sus nombres. Los investigadores han concluido que los profesores sobrestiman las habilidades de los niños y que subestiman las de las niñas, lo que afecta la matrícula de las niñas en los años superiores de educación secundaria y en la continuación de sus estudios. Los procedimientos de evaluación basados en el género también se confirmaron en otros escenarios. Por ejemplo, en la Unión Europea, las estudiantes mujeres tendían a ser calificadas a la baja y los estudiantes varones al alza. Esto ha llevado a algunos países a ocultar el nombre y el sexo del estudiante durante la calificación de los exámenes (p.52)

De otro lado Hollingsworth & Knight-McKenna, (2018) informa que algunos académicos afirman que muchos educadores tienen perspectivas deficitarias acerca de las familias cultural y lingüísticamente diversas, asignándoles la culpa de las dificultades de los niños en la escuela y juzgando que no están interesados en la educación de sus hijos entre otros menciona a (Amatea, Cholewa y Mixon, 2012; Lightfoot, 2004), además presenta un hallazgo realizado por (Klassen-Endrizzi, 2004) en el que señalan que los profesores en ejercicio tienden a evitar las interacciones con familias de estudiantes diversos.

Para Sloan, (2010) un grupo de profesores que tiene el mayor grado de AM son los que enseñan en el nivel de transición o preescolar. Igualmente, se ha documentado que en los estudios de AM que se han aplicado a estudiantes universitarios, aquellos que estudian para profesores de preescolar presentan los índices más altos de AM (Hembree, 1990), situación que los pone en dificultad ya que esto hace que ellos se sientan más inseguros al

momento de enseñar matemáticas en el nivel elemental (Bursal & Paznokas, 2006). Después un proceso de observación directa, (Harper & Daane, 1998) escribieron que en los salones de preescolar los profesores pasaban muy poco tiempo (un promedio de 21 minutos por día) proporcionando apoyo para el aprendizaje de las matemáticas, y aún dedicaban menos tiempo (ni siquiera 10 minutos por día) en los salones de clase en las que se atendía a niños de bajos ingresos. Por lo tanto, un aspecto relacionado con las dificultades que surgen en los estudiantes desde la aritmética temprana es consecuencia del alto nivel de AM que desarrollan sus profesores y el bajo nivel de autoeficacia en matemáticas que reportan muchos educadores de niños en edad temprana, lo cual tiene implicaciones negativas para la enseñanza de las matemáticas, ya que estos profesores muchas veces argumentan que sus estudiantes no tienen la suficiente edad mental para poder enseñarles aritmética (Sarama & Clements, 2009; Sowder, 2007). Finalmente, Gresham, (2018); Sloan, (2010) afirman que la AM en los profesores y la falta de confianza asociada a la enseñanza de las matemáticas puede llevar a un enfoque limitado en las experiencias matemáticas intencionales. Sin embargo, expresan los beneficios que reciben los niños si se les apoya con experiencias tempranas de enseñanza de la aritmética, sin embargo, uno de los principales obstáculos se relaciona con la falta de conocimiento de la importancia de las matemáticas tempranas y la falta de comprensión de cómo promover la aritmética emergente.

## **5. Situaciones Aritméticas que causan efectos negativos en el aprendizaje de los estudiantes**

La AM ha sido catalogada como una emoción y ha sido estudiada desde dos interpretaciones distintas, una es conocida como *rasgo* y la otra como *estado* (Goldin, 2005, 2014; Hannula, 2006; Hannula et al., 2016); La primera analiza los sentimientos que en condiciones normales (distintas situaciones y ocasiones) expresa una persona (se infieren al observar ciertos hechos) y que la hacen diferente, es decir, se trata de estudiar sus emociones estables de largo plazo, mientras que la segunda interpretación hace referencia al estudio de las características emocionales de una persona que son altamente variables, ya que son sentimientos que se expresan en un determinado momento. Al identificar estas interpretaciones para la AM se ha encontrado que han sido foco de múltiples estudios desde la psicología y la neuropsicología, específicamente estas investigaciones han sido desarrolladas a partir del uso de encuestas y cuestionarios de AM como el MARS, que es el primer cuestionario que se ha construido para medir la AM y que fue propuesto por (Richardson & Suinn, 1972), y que actualmente sigue utilizándose

con algunas adaptaciones. Otros instrumentos que se han utilizado son MASC desarrollado por Chiu & Henry en 1990, el cual se ha especificado para los últimos grado de primaria y los primeros grados de secundaria; El MQA construido por Thomas & Dowker en el año 2000 y que se ha especificado para niños entre los 6 y los 9 años; El MAXS desarrollado por (Gierl & Bisanz, 1995), construido para evaluar los dos tipos de AM que había diferenciado Suinn, es decir la Ansiedad de prueba y la ansiedad a la resolución de problemas, el cual está diseñado para aplicarlo con niños entre 3 y 6 años de edad; El SEMA que es un instrumento basado en la prueba MARS, ha sido adaptado por (Wu et al., 2014; Young et al., 2012) los dos equipos reportaron su uso y adaptación en el año 2012, este instrumentos llamado escala temprana de ansiedad matemática, incluye preguntas de AM relacionada con la realización de trabajos o tareas y problemas de matemáticas, ha sido adaptado para estudiantes de segundo y tercer grado; WAIT-II desarrollado por Wechsler en el año 2005 que mide de forma estandarizada las habilidades en matemáticas entre ellas el razonamiento (capacidad de los niños para razonar sobre problemas complejos presentados en palabras) y operaciones numéricas (capacidad para resolver problemas) y la MAST que es la escala de ansiedad matemática para maestros y que fue propuesta por Hadley & Dorward en el año 2011. El uso y aplicación de estos y otros instrumentos y cuestionarios permite inferir que los estudios de esta emoción se han realizado a partir de intervenciones de tratamiento clínico, encontrando que la evidencia de investigación específica en el campo de la educación matemática es escasa, más concretamente no hemos encontrado evidencia de intervenciones realizadas en procesos instructivos a través de apoyo a la formación de los profesores y de acompañamiento in situ con observación en el aula de clase, lo cual evidencia una necesidad del campo, si se tiene en cuenta que la AM ha sido categorizada como una emoción situada en la educación matemática (Goldin, 2014). Creemos, como lo afirma Ashcraft (2005) que solo en la escuela la persona puede adquirir competencia matemática, si la instrucción se realiza desde una perspectiva que propenda por la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se logrará disminuir la AM tanto en los estudiantes como en los profesores de la educación básica primaria.

Por lo mencionado, damos cuenta del principal problema asociado con la AM y que ha sido reportados en diferentes investigaciones.

### **5.1.1. Cálculo numérico (El tamaño del problema)**

En el Manual de cognición matemática de Campbell, (2005) los autores del capítulo 19, Zbrodoff & Logan, (2005) afirman que entre los estudios de psicología de la aritmética se encuentra un candidato que en todas las investigaciones es hallado, a este lo han denominado *el efecto del tamaño del problema* y consiste en que en general las personas muestran mayor posibilidad de error y más tiempo de respuesta en el desarrollo de ejercicios de cálculo numérico si los dígitos utilizados son mayores (4 a 9), por ejemplo que hay mayor posibilidad de error si la persona debe resolver  $9+7=16$ , que si debe resolver  $2+3=5$ .

Pero esto no ocurre únicamente con la adición, también se presenta con la multiplicación, la sustracción y la división. Ya que si se pide que hallen el producto de  $4 \times 5 = ?$  o si se trata de decidir sobre el valor de verdad de un ejercicio como  $4 \times 5 = 24$ , siempre se presenta que el tiempo de reacción y la posibilidad de error aumentan si estos dígitos son los mayores. Lo más interesante de este hallazgo es que se presenta en todas las personas, sin importar su edad, además de presentarse en las diferentes culturas y en distintos idiomas, por lo que ha despertado interés de los investigadores desde mediados de la década del 70.

Para Zbrodoff & Logan (2005) este es un efecto controversial y a la vez contradictorio, ya que, en el caso de los adultos, al resolver ejercicios de mayor dígito el tiempo de respuesta es casi el mismo que en el caso de los ejercicios con dígitos menores, conduciendo a que el nivel de dificultad para estos dos tipos de ejercicios sea el mismo, lo cual lleva a los investigadores a considerar que la respuesta brinda por los adultos se basa en el recuerdo y no en el desarrollo de alguna estrategia de cálculo mental, de este modo ellos manifiestan

Hay muchas explicaciones diferentes del efecto y, en nuestra opinión, varias causas diferentes para ello. Las primeras explicaciones fueron en términos de contar procesos que los sujetos contrataron para generar sumas y productos. Explicaciones posteriores centradas en la recuperación de la memoria, la elaboración de la intuición adulta de que las sumas, productos, diferencias y cocientes simplemente se recuperan. Algunos teóricos de la memoria abordaron los procesos de búsqueda y otros abordaron la interferencia en el proceso de recuperación. Las explicaciones más recientes se centran en las estrategias que adoptan los sujetos para resolver problemas aritméticos,

interpretando el efecto del tamaño del problema como el resultado de una mezcla de diferentes estrategias. Diferentes temas muestran diferentes efectos de tamaño problemático porque emplean diferentes mezclas de estrategias. Los sujetos en diferentes culturas muestran diferentes efectos de tamaño problemático porque sus culturas fomentan diferentes estrategias (p.331).

Lo descrito arriba aplica para todas las personas, no obstante, Ashcraft y sus colaboradores realizaron diversas investigaciones sobre este efecto con personas que experimentaban altos niveles de AM, les brindaron un tratamiento cuyo propósito era reducir la AM y sus trabajos les permitieron concluir ciertos hallazgos: (1). La ansiedad matemática sólo tiene efectos mínimos en el rendimiento con problemas de adición y multiplicación de un solo dígito (Ashcraft & Faust, 2002); (2). El tiempo de respuesta de los participantes altamente ansiosos frente a ejercicios aritméticos rutinarios fue muy cercano o igual al tiempo de respuesta de los participantes poco ansiosos, sin embargo, esta velocidad de respuesta casi siempre fue errónea, lo cual indica que se sacrifica la precisión y este tipo de conductas parecen ser una manifestación de un proceso de evitación por las matemáticas; (3). Los cálculos aritméticos que implicaban situaciones de “llevar” resultaban muy difíciles para las personas con alta AM, se reportó que la principal desventaja experimentada por los participantes se relacionó con el tiempo de respuesta, que en su mayoría fue casi el triple del tiempo empleado por un participante que presentaba baja AM, 753 ms frente a 253 ms (Ashcraft & Kirk, 2001); (4). En las situaciones de ejercitación en las que el participante debe decidir su respuesta entre las opciones verdadero o falso se presenta un efecto adicional sobre el efecto del problema reportado, este se denominó efecto dividido y consiste en que si la opción que se debe señalar es falsa y el número que se coloca en el resultado es muy cercano al resultado correcto (por ejemplo la diferencia entre el resultado real y la respuesta dada esta entre 1 y 2), el tiempo de reacción se prolonga con relación a respuestas falsas en la que el resultado está más lejos del número que representa el verdadero resultado (por ejemplo la diferencia entre el resultado real y la respuesta dada es mayor que 5 o 6). Para los participantes es más difícil discriminar la respuesta más cercana y por ello emplea mayor tiempo para brindar su respuesta. Los participantes tardan más tiempo en verificar cuando la respuesta es verdadera. Además han concluido que si la diferencia entre el verdadero resultado y el resultado dado (que es falso) es mayor de 13, el tiempo de respuesta disminuye considerablemente, sin embargo, el tiempo de reacción aumenta con el tamaño

del problema (Allen et al., 1992; Ashcraft et al., 1984; Ashcraft & Fierman, 1982; Ashcraft & Kirk, 2001; Ashcraft & Stazyk, 1981)

Ashcraft, (2002) reportó que realizó una prueba de logro para las personas que participaban en el tratamiento para disminuir la AM, según su descripción esta prueba está distribuida en varias líneas o niveles de dificultad, la primera trataba sobre números enteros positivos, la segunda sobre fracciones, porcentajes, ecuaciones y factorización, este trabajo le permitió concluir que “Los efectos de AM fueron evidentes sólo en la segunda mitad de la prueba, que introdujo fracciones mixtas (por ejemplo,  $10 \frac{1}{4} - 7 \frac{2}{3}$ ), porcentajes, ecuaciones con incógnitas y factorización” (p.182). Para estos problemas informa que había una fuerte relación negativa entre la precisión y la ansiedad matemática, lo que indica que a mayor AM que presente un participante, mayor cantidad de errores se encontrarán en sus resultados. De este resultado logró concluir

las personas con altos niveles de ansiedad matemática no tienen un déficit global en la competencia matemática, y pueden rendir tan bien como sus compañeros en problemas aritméticos de número entero. Las investigaciones de aritmética de alto nivel y matemáticas, sin embargo, necesitan tener en cuenta la relación competencia-ansiedad. (p 182)

Sin embargo, los diversos tratamientos que ha desarrollado a lo largo de sus investigaciones le permiten evidenciar la eficacia en la disminución de la AM de las personas que participan de estos, informando que incluso logran obtener resultados muy similares a las personas que presentan baja AM y lo llevan a realizar la siguiente consideración:

“Sospechamos en cambio que las puntuaciones originales (es decir, pretratamiento) de competencia matemática de estos estudiantes eran artificialmente bajas, deprimidas por su ansiedad matemática. Cuando la ansiedad se sintió aliviada, surgió una imagen más verdadera de su competencia”. (p183)

## **6. Proyecciones de este estudio sobre ansiedad por las matemáticas**

El hallazgo realizado por Ashcraft sobre la AM como un factor que deprime la competencia matemática de los estudiantes, especialmente en el dominio de la ABE cuando se desarrollan problemas en los que intervienen números diferentes de los números enteros positivos, se complementa con los datos proporcionados por Uusimaki & Nason (2004) que advierten que el 66% de los problemas de AM surgieron en la escuela

primaria, comparado con un 22% que manifestaron haber desarrollado AM y a su vez haber perdido el gusto en la escuela secundaria; A su vez, el 44% de los casos de AM fue causado por las prácticas poco efectivas de los profesores que orientan aritmética en primaria, mientras que un 11% de los casos lo causaron los profesores de secundaria. Además, los autores encontraron que los contenidos que se asociaron como causantes de AM en primaria fueron las tablas de multiplicar y el ábaco en segundo grado. Y entre las situaciones matemáticas que mayor AM causan se encontró que el 48% de las personas la experimentan cuando se les pide que comuniquen ideas y conocimientos matemáticos, bien sea con explicaciones verbales o por medio de pruebas escritas. El 33% de las personas con AM expresa que la causa de su AM se generó en situaciones de práctica, manifestándose en inseguridad y miedo a cometer errores o temor de no lograr resolver la situación que se le ha propuesto.

Estos hallazgos sobre la AM parecen dar cuenta de uno de los problemas que han expresado (Cusi et al., 2011) cuando nos afirman que los resultados encontrados en sus investigaciones sobre los principales obstáculos cognitivos que presentan los estudiantes con el aprendizaje del álgebra, tienen su origen en el contexto aritmético y son estos mismos obstáculos los que condicionan el desarrollo del pensamiento matemático, ya que generan un débil control conceptual sobre los significados de los objetos y procesos algebraicos.

La presencia de AM en la investigación sobre los ambientes de formación de profesores que aprenden a enseñar las matemáticas o sobre los ambientes de profesores que enseñan a aprender las matemáticas está en sus inicios, lo cual se constituye en un llamado a aportar con resultados de investigaciones en el campo para lograr una mejor comprensión del fenómeno de la Ansiedad en la educación matemática y sus efectos en los diferentes escenarios de la educación matemática en el mundo.

## REFERENCIAS

- Aiken, L. R. (1970). Attitudes toward mathematics. *Review of Educational Research*, 40(4), 551–596. <https://doi.org/10.3102/00346543040004551>
- Aiken, L. R. (1976). Update on Attitudes and Other Affective Variables in Learning Mathematics. *Review of Educational Research*, 46(2), 293–311. <https://doi.org/10.3102/00346543046002293>
- Allen, P. A., Ashcraft, M. H., & Weber, T. A. (1992). On mental multiplication and age.

- Psychology and Aging*, 7(4), 536–545. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.7.4.536>
- Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 181–185. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00196>
- Ashcraft, M. H., Donely, R. D., Halas, M. A., & Vakali, M. (1992). Working Memory and Problem Difficulty. *The Nature and Origins of Mathematical Skills*, 301–329.
- Ashcraft, M. H., & Faust, M. W. (1994). Mathematics Anxiety And Mental Arithmetic Performance: An Exploratory Investigation. *Cognition and Emotion*, 8(2), 97–125. <https://doi.org/10.1080/02699939408408931>
- Ashcraft, M. H., & Fierman, B. A. (1982). Mental addition in third, fourth, and sixth graders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 33(2), 216–234. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(82\)90017-0](https://doi.org/10.1016/0022-0965(82)90017-0)
- Ashcraft, M. H., Fierman, B. A., & Bartolotta, R. (1984). The production and verification tasks in mental addition: An empirical comparison. *Developmental Review*, 4(2), 157–170. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(84\)90005-4](https://doi.org/10.1016/0273-2297(84)90005-4)
- Ashcraft, M. H., & Kirk, E. P. (2001). The relationships among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(2), 224–237. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.2.224>
- Ashcraft, M. H., & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 243–248. <https://doi.org/10.14421/jpsi.v6i2.1524>
- Ashcraft, M. H., & Stazyk, E. H. (1981). Menatal addition: A test of three verification models. *Memory & Cognition*, 9(2), 185–196. <https://doi.org/10.3758/BF03202334>
- Baroody, A. J., & Dowker, A. (2003). *The development of Arithmetic conceptts and skills. Constructing Adapative Expertise* (I. Lawrence Erlbaum Associates (ed.)).
- Beilock, S. L., Rydell, R. J., & McConnell, A. R. (2007). Stereotype threat and working memory: mechanisms, alleviation, and spillover. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136(2), 256–276.
- Beilock, S. L., & Willingham, D. T. (2014). Math Anxiety: Can Teachers Help Students Reduce It? Ask the Cognitive Scientist. *American Educator*, 38(2), 6.
- Bekdemir, M. (2010). The pre-service teachers' mathematics anxiety related to depth of negative experiences in mathematics classroom while they were students. *Educational Studies in Mathematics*, 75(3), 311–328. <https://doi.org/10.1007/s10649-010-9260-7>
- Bessant, K. C. (1995). FACTORS ASSOCIATED WITH TYPES ANXIETY OF

MATHEMATICS IN COLLEGE STUDENTS Dimensionality of Mathematics Anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(4), 327–345.

- Biddle, C., & Azano, A. P. (2016). Constructing and Reconstructing the “Rural School Problem”: A Century of Rural Education Research. *Review of Research in Education*, 40(1), 298–325. <https://doi.org/10.3102/0091732X16667700>
- Bishop, A. J., & Forgasz, H. J. (2007). ISSUES IN ACCESS AND EQUITY IN MATHEMATICS EDUCATION. *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: A Project of the National Council of Teachers of Mathematics*, 1(26), 1145–1167.
- Blum, W., Artigue, M., Mariotti, M. A., Sträßler, R., & Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2016). *European Traditions in Didactics of Mathematics*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-05514-1>
- Bursal, M., & Paznokas, L. (2006). Mathematics Anxiety and Preservice Elementary Teachers’ Confidence to Teach Mathematics and Science. *School Science and Mathematics*, 106(4), 173–180. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2006.tb18073.x>
- Bush, W. S. (1989). Mathematics Anxiety in Upper Elementary School Teachers. *School Science and Mathematics*, 89(6), 499–509. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1989.tb11952.x>
- Campbell, J. I. (2005). *HANDBOOK OF MATHEMATICAL COGNITION* (I. Taylor & Francis (ed.)).
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2009). Learning and Teaching Early Math. In Taylor & Francis (Ed.), *Learning and Teaching Early Math* (First). <https://doi.org/10.4324/9780203520574>
- Cusi, A., Malara, A., & Navarra, G. (2011). Theoretical Issues and Educational Strategies for Encouraging Teachers to Promote a Linguistic and Metacognitive Approach to Early Algebra Early Algebra : Theoretical Issues and Educational Strategies for Bringing the Teachers to Promote a Linguistic and. *ResearchGate*, June 2015. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-17735-4>
- Dowker, A., Ashcraft, M., & Krinzinger, H. (2012). The Development of Attitudes and Emotions Related to Mathematics. *Child Development Research*, 2012, 1–3. <https://doi.org/10.1155/2012/238435>
- Fernández, L. M., Wang, X., Ramirez, O., & Villalobos, M. C. (2019). Latinx Students’ Mathematics Anxiety and Their Study Habits: Exploring Their Relationship at the Postsecondary Level. *Journal of Hispanic Higher Education*, 0(0), 19. <https://doi.org/10.1177/1538192719852205>

- Garcia-González, M., & Martínez-Sierra, G. (2016). Emociones de profesores de matemáticas: Un estudio exploratorio. *Investigación En Educación Matemática XX*, 247–252.
- Gierl, M. J., & Bisanz, J. (1995). Anxieties and attitudes related to mathematics in grades 3 and 6. *Journal of Experimental Education*, 63(2), 139–158. <https://doi.org/10.1080/00220973.1995.9943818>
- Goldin, G. A. (2005). Affect, Meta-Affect, and Mathematical Belief Structures. *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?*, 59–72. [https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3\\_4](https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_4)
- Goldin, G. A. (2014). Perspectives on Emotion in Mathematical Engagement, Learning, and Problem Solving. *International Handbook of Emotions in Education*, 10872. <https://doi.org/10.4324/9780203148211.ch20>
- Gunderson, E. A., Park, D., Maloney, E. A., Beilock, S. L., & Levine, S. C. (2018). Reciprocal relations among motivational frameworks, math anxiety, and math achievement in early elementary school. *Journal of Cognition and Development*, 19(1), 21–46. <https://doi.org/10.1080/15248372.2017.1421538>
- Hannula, M. S. . (2006). Motivation in Mathematics: Goals Reflected in Emotions. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 165–178. <https://doi.org/10.1007/sl0649-005-9019-8>
- Hannula, M. S., Di Martino, P., Pantziara, M., Zhang, Q., Morselli, F., Heyd-Metzuyanim, E., Lutovac, S., Kaasila, R., Middleton, J. A., Jansen, A., & Goldin, G. A. (2016). *Attitudes, Beliefs, Motivation, and Identity in Mathematics Education*. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-32811-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-32811-9_1)
- Harper, N. W., & Daane, C. J. (1998). Causes and Reduction of Math Anxiety in Preservice Elementary Teachers. *Action in Teacher Education*, 19(4), 29–38. <https://doi.org/10.1080/01626620.1998.10462889>
- Hembree, R. (1990). The Nature, Effects, and Relief of Mathematics Anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.2307/749455>
- Hollingsworth, H. L., & Knight-McKenna, M. (2018). “I am now confident”: academic service-learning as a context for addressing math anxiety in preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(4), 312–327. <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1514337>
- Hourigan, M. (2015). Addressing prospective elementary teachers ’ mathematics subject matter knowledge through action research. *International Journal of Mathematical*

- Education in Science and Technology*, 46(1), 56–75.
- Kelly, W. P., & Tomhave, W. K. (1985). A Study of Math Anxiety/Math Avoidance in Preservice Elementary Teachers. *The Arithmetic Teacher*, 32(5), 51–53.
- Kinard, J., & Kozulin, A. (2008). Rigorous Mathematical Thinking conceptual formation in the mathematics classroom. In □□□□□□.
- Kosyvas, G. (2015). Levels of arithmetic reasoning in solving an open-ended problem. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 15(3), 19. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2015.1072880>
- Leinhardt, G., Putnam, R., & Hattrup, R. A. (1992). Analysis of Arithmetic for Mathematics Teaching. In *Lawrence Erlbaum Associates, Publis* (Vol. 24, Issue 2). <https://doi.org/10.2307/749220>
- León, O. L. (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de matemáticas en y para la diversidad* (U. Pedagógica (ed.); Segunda ed).
- Maloney, E. A., Schaeffer, M. W., & Beilock, S. L. (2013). Mathematics anxiety and stereotype threat: Shared mechanisms, negative consequences and promising interventions. *Research in Mathematics Education*, 15(2), 115–128. <https://doi.org/10.1080/14794802.2013.797744>
- Martínez-Sierra, G., & García González, M. del S. (2014). High school students' emotional experiences in mathematics classes. *Research in Mathematics Education*, 16(3), 234–250. <https://doi.org/10.1080/14794802.2014.895676>
- Mcleod, D. B., & Adams, V. M. (1989). *Affect and Mathematical Problem Solving\_ A New Perspective*. -Springer-Verlag New York (1989).
- Morton, H. L., & Dykeman, C. (n.d.). Mathematics Anxiety and Mathe Instructional time in first-year elementary school teachers. *ND, nd(nd)*, 1–27.
- Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2013). Math Anxiety, Working Memory, and Math Achievement in Early Elementary School. *Journal of Cognition and Development*, 14(2), 187–202. <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.664593>
- Ramirez, G., Shaw, S. T., & Maloney, E. A. (2018). Math Anxiety : Past Research , Promising Interventions , and a New Interpretation Framework. *Educational Psychologist*, 0(0)(0), 1–20. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1447384>
- Richardson, F. C., & Suinn, R. M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19(6), 551–554. <https://doi.org/10.1037/h0033456>

- Roth, W. M., & Walshaw, M. (2019). Affect and emotions in mathematics education: toward a holistic psychology of mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 102(1), 111–125. <https://doi.org/10.1007/s10649-019-09899-2>
- Sarama, J. A., & Clements, D. H. (2009). Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children. In *Early Childhood Mathematics Education Research: Learning Trajectories for Young Children*. <https://doi.org/10.4324/9780203883785>
- Schmidt, W. H., Jorde, D., Cogan, L., & Prawat, R. (2002). *Characterizing pedagogical flow : an investigation of mathematics and science teaching in six countries*.
- Skemp, R. R. (2006). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 12(2), 20–26. [http://eledu.net/rrcusrn\\_data/Skemp article.pdf](http://eledu.net/rrcusrn_data/Skemp%20article.pdf)
- Sloan, T. R. (2010). A quantitative and qualitative study of math anxiety among preservice teachers. *The Educational Forum*, 74(3), 242–256. <https://doi.org/10.1080/00131725.2010.483909>
- Sowder, J. T. (2007). The mathematical education and Development of Teachers. *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: A Project of the National Council of Teachers of Mathematics*, 1(5), 157–223. <http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=Cww16Egbp4oC&oi=fnd&pg=PA157&dq=%22people+interviewed,+an+overwhelming%22+%22First+Alliance,+the+2000+report+Before+It%27s+Too%22+%22of+professional%22+%22What+can+teachers+learn+by+investigating%22+%22Where+do+w>
- Stodolsky, S. S. (1985). Telling Math: Origins of math aversion and anxiety. *Educational Psychologist*, 20(3), 125–133. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003>
- Thiel, O., & Jenssen, L. (2018). Affective-motivational aspects of early childhood teacher students' knowledge about mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 512–534. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1488398>
- UNESCO. (2019). Descifrar el código. In *Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649?posInSet=1&queryId=d5f381da-86f6-442b-8f3b-a86a83220043>
- Uusimaki, L., & Nason, R. (2004). Causes underlying pre-service teachers' negative beliefs and anxieties about mathematics. *Proceeding of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 369–376.

[http://www.emis.ams.org/proceedings/PME28/RR/RR141\\_Uusimaki.pdf](http://www.emis.ams.org/proceedings/PME28/RR/RR141_Uusimaki.pdf)

Van Engen, H. V. A. N. (1955). THE CHILD'S INTRODUCTION TO ARITHMETIC REASONING. *School Science and Mathematics*, 358–363.

Wu, S. S., Willcutt, E. G., Escovar, E., & Menon, V. (2014). Mathematics Achievement and Anxiety and Their Relation to Internalizing and Externalizing Behaviors. *Journal of Learning Disabilities*, 47(6), 503–514. <https://doi.org/10.1177/0022219412473154>

Young, C. B., Wu, S. S., & Menon, V. (2012). The Neurodevelopmental Basis of Math Anxiety. *Psychological Science*, 23(5), 492–501. <https://doi.org/10.1177/0956797611429134>

#### 4.

## **REGULACIÓN EMOCIONAL Y NIVELES DE ESTRÉS PERCIBIDO DURANTE EL DISTANCIAMIENTO FÍSICO-PREVENTIVO POR LA PANDEMIA DEL SARS COVID-19 EN ESTUDIANTES DE LAS INSTALACIONES DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS BOSA (COLOMBIA) - 2020**

*Emotional regulation and perceived stress levels during physical-preventive distancing due to the SARS COVID-19 pandemic in students of the Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bosa facilities (Colombia) – 2020*

**Nubia Yaneth Beltrán Peña** <sup>4</sup>  
**Anderson Martínez Marín** <sup>5</sup>  
**Juan Diego Rodríguez Rodríguez** <sup>6</sup>  
**Yessica María Valderrama Londoño** <sup>7</sup>

## Resumen

El estudio corresponde al análisis de 126 estudiantes universitarias de las instalaciones Bosa de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, con edades comprendidas entre los 17 y los 33 años. Se utilizó la escala de estrés percibido (EEP-14); Para evaluar la regulación emocional se utilizó el cuestionario de regulación emocional (ERQ) donde se evaluó (CR = 44%) (reevaluación cognitiva) y (SE = 37%) (supresión emocional); los resultados mostraron que, en promedio, el estrés percibido es moderado (40,2%).

**Palabras clave:** Regulación Emocional, Covid-19, Estrés Percibido, Mujeres Universitarias.

## Abstract

The study corresponds to the analysis of 126 female university students at the Bosa facilities of the Universidad Distrital Francisco José de Caldas in Bogotá, aged between 17 and 33 years. The perceived stress scale (EEP-14) was used; To evaluate emotional regulation, the emotional regulation questionnaire (ERQ) was used where it was evaluated (CR = 44%) (cognitive reevaluation) and (SE = 37%) (emotional suppression); the results showed that on average perceived stress is moderate (40.2%).

**Key words:** Emotional Regulation, Covid-19, Perceived Stress, Women University Students.

## Introducción

Esta investigación se construyó a partir de las inquietudes, disertaciones y disquisiciones que se tuvieron sobre la revisión documental de la salud mental en un contexto colombiano y global frente a los modelos de intervención desde el bienestar

---

<sup>4</sup> Docente Investigadora. Programa Profesional en Administración Deportiva. Universidad Distrital, Francisco José de Caldas, Colombia [nybeltranp@udistrital.edu.co](mailto:nybeltranp@udistrital.edu.co) ORCID 0000-0002-5136-1100

<sup>5</sup> Estudiante Investigador. Programa Profesional en Administración Deportiva. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. [juadrodriguezr@correo.udistrital.edu.co](mailto:juadrodriguezr@correo.udistrital.edu.co) ORCID 0000-0002-1488-2222

<sup>6</sup> Estudiante Investigador. Programa Profesional en Administración Deportiva. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. [andmartinezm@correo.udistrital.edu.co](mailto:andmartinezm@correo.udistrital.edu.co) ORCID 0000-0002-8991-0873

<sup>7</sup> Estudiante Investigador. Programa Profesional en Administración Deportiva. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. [ymvalderramal@correo.udistrital.edu.co](mailto:ymvalderramal@correo.udistrital.edu.co) ORCID 0000-0001-8149-875X

institucional en las instituciones de educación superior de Bogotá, así como la mujer. La población fue el centro de interés de la investigación para las dinámicas diferenciales de género que deben tenerse en cuenta en los ejercicios de investigación.

Esto llevó a la construcción de una ruta de análisis utilizando el cuestionario de regulación emocional ajustado (ERQ) Gross & John (2003) de las alumnas de la UDFJC, (sede de Bosa), durante el período de distanciamiento físico preventivo por la pandemia de SARS Cov- 2.

### **Mujeres y Sars Covid-19**

La pandemia ha tenido repercusiones y efectos mortales en la salud física y mental de miles de personas en todo el mundo. “Los brotes de enfermedades afectan a mujeres y hombres de manera diferente, y las pandemias exacerbaban las desigualdades existentes entre mujeres y niñas (...) Es importante tener esto en cuenta al considerar los impactos diferenciales asociados con la detección y el acceso al tratamiento para mujeres y hombres.” ONU (2020). En consecuencia con lo anterior, el tiempo de alejamiento físico preventivo, vivido en los hogares puede generar trastornos emocionales en la población, especialmente en las mujeres como: depresión, ansiedad, enfado, estrés, violencia de género, intimidación y agresión intrafamiliar, así de acuerdo con la ONU (2020), esto facilita la aparición de trastornos mentales y del comportamiento.

La oficina regional de la ONU para las Américas y el Caribe, en su informe de género y covid-19, aludió al hecho de que no habrá una respuesta efectiva a la pandemia si no se abordan los impactos en las mujeres y la dinámica de género en la respuesta. , como recomendación de la organización, se encomendó a los países miembros la asignación de recursos suficientes para responder a las necesidades de mujeres y niñas, evitar la reducción de fondos para los programas de salud existentes y asegurar la disponibilidad de datos desglosados por sexo y análisis de género dando prioridad a los servicios básicos multisectoriales, incluidos los servicios sociales, alimentarios y de salud, esto significa que los modelos de atención de salud para la mujer deben ser integrales durante la pandemia y no solo en un ámbito asistencial. ONU (2020).

### **Mujeres y Estrés**

Según (Caldera et al., 2007) una de cada cuatro personas en el mundo padece un problema de estrés crónico y en las grandes ciudades se estima que el 50 por ciento de los habitantes tiene algún problema de salud mental relacionado con este. En el caso de los

estudiantes universitarios (Mazo et al., 2013) mencionan que la mayoría padece estrés académico ya que las exigencias del entorno universitario provocan una alteración negativa en ellos. Las mujeres prestan más atención a las emociones y son más empáticas, y esto se asocia a un estilo de afrontamiento rumiativo centrado en las propias emociones, mientras que los hombres tienen mayores niveles de autorregulación emocional en situaciones de estrés (Martínez et al., 2015).

### **Las mujeres y la regulación emocional**

El logro de la regulación y el manejo emocional es una de las múltiples preocupaciones que enfrentan actualmente las naciones y las organizaciones de salud pública de todo el mundo; En países como Colombia, se puede observar que las estadísticas han aumentado con respecto a patologías derivadas de un manejo inadecuado de la regulación emocional; cuando los seres humanos no manejan sus emociones, están dominados por el estrés, la ansiedad, la falta de apetito, la depresión y en el peor de los casos conducen a conductas que pueden desembocar en el acto de suicidio. (Muñoz, Martínez et al., 2016). En Colombia, la literatura científica relacionada con la Autorregulación y el manejo de las emociones en el ámbito universitario es apenas incipiente, sumado a su aplicación en la población femenina.

### **Metodología**

Investigación con enfoque mixto, aborda elementos cualitativos y cuantitativos, el diseño de la investigación es descriptivo, no experimental. Se aplicó un cuestionario de Google Forms a quienes participaron voluntariamente en la investigación. 126 alumnas universitarias en activo de las instalaciones de Bosa de diferentes carreras universitarias (gestión deportiva, Archivos, comunicación social, tecnología en saneamiento ambiental, ingeniería sanitaria, administración ambiental, etc. entre otras) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se siguió todo el protocolo del comité de bioética de la Universidad dispuesto a tal efecto, manteniendo el anonimato de los participantes, respetando los estándares éticos internacionales.

### **Muestra**

La población es de 126 mujeres universitarias activas en el período universitario 2020-I pertenecientes a las instalaciones de Bosa Porvenir de la Universidad Distrital de Bogotá. Se prefirió el muestreo por conveniencia. Se facilitó un instrumento tipo cuestionario online

(Formularios de Google) en el que el participante se realizó de forma expresa, inequívoca y voluntaria por autocompletado, obedeciendo las directrices del Comité de Bioética Universitaria.

## Resultados y discusión

### *Niveles de Estrés Percibidos*

En lo concerniente a esta variable las estudiantes manifiestan un (13,5%) correspondiente a un nivel de estrés percibido leve, (46,0%) moderado, (34,9%) intenso y (5,6%) severo.

#### **Cuadro 1**

Niveles de estrés percibidos.

		Frecuencia	Porcentaje	P. válido	P. acumulado
Válido	Leve	17	13,5	13,5	13,5
	Moderado	58	46,0	46,0	59,5
	Intenso	44	34,9	34,9	94,4
	Severo	7	5,6	5,6	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

### *3.2. Distribución Regulación Emocional*

En términos de supresión emocional las estudiantes reportaron 37% alta, 24% leve, 20% Estándar, 17% máxima y 2% mínima.

En términos de reevaluación cognitiva las estudiantes reportaron 44% alta, 29% estándar, 21% máxima, y 6% leve.

## Gráfico 1

### Distribución Regulación Emocional

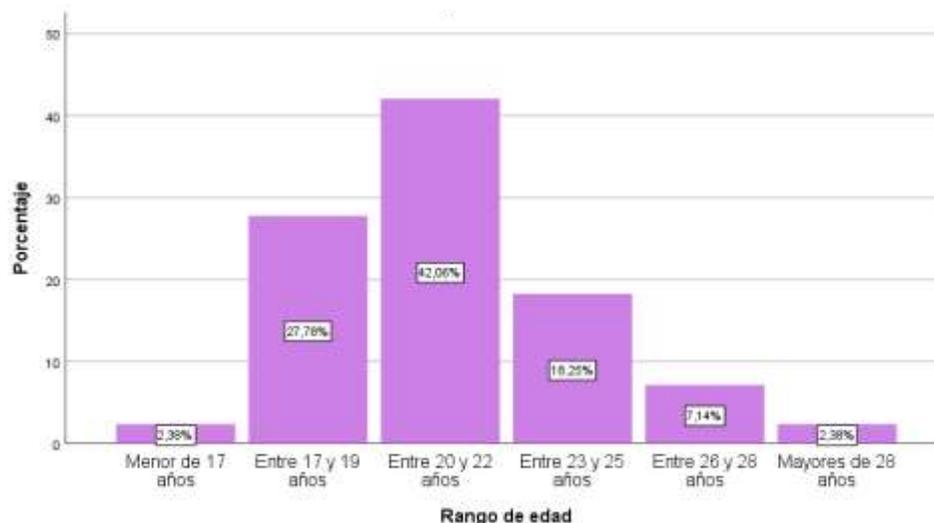


Fuente: elaboración propia.

**3.2. Edad:** En total participaron 126 mujeres estudiantes universitarias activas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas pertenecientes a programas académicos de la sede Bosa. La aplicación del instrumento se ejecutó desde el 1 de abril hasta el 31 de mayo de 2020. En relación con la edad las estudiantes en promedio tienen (ME =21,341) años, un 2,38 % de la muestra (n=3) se ubica en un rango menor o igual  $\leq$  de 17 años, un 27,78% (n=35) tenía entre 17 a 19 años, 42,06% (n=53) entre 20 y 22 años, 18,25 % (n=23) entre 23 y 25 años, 7,14 % (n=9) entre 26 y 28 años y 2,38 % (n=3) mayores de 28 años. La estudiante con mayor longevidad etaria reporto 32 años.

## Gráfico 2

### Rango de Edad



Fuente: elaboración propia.

### 3.1.2. Edad y estrés Percibido

En cuanto al comportamiento de las variables estrés y edad, los datos denotan mayor concentración de sujetos en el rango de edad entre 20 y 22 años, esto coincide con el nivel de estrés moderado (25 estudiantes). Así mismo, el rango de edad  $\leq 17$  años corresponde al nivel de estrés leve. Referente a la edad  $>28$  solo un sujeto reporta estrés severo.



Fuente: elaboración Propia.

### 3.1.3. Edad y Supresión Emocional

En cuanto al comportamiento de las variables se puede evidenciar que la más alta supresión emocional está ubicada en el rango de edades entre los 20-22 años; de igual manera, el rango de edad entre 23-25 años muestra el comportamiento más homogéneo en lo que refiere a la supresión emocional. Tan solo 3 sujetos de los 126 totales presentan mínima supresión emocional.

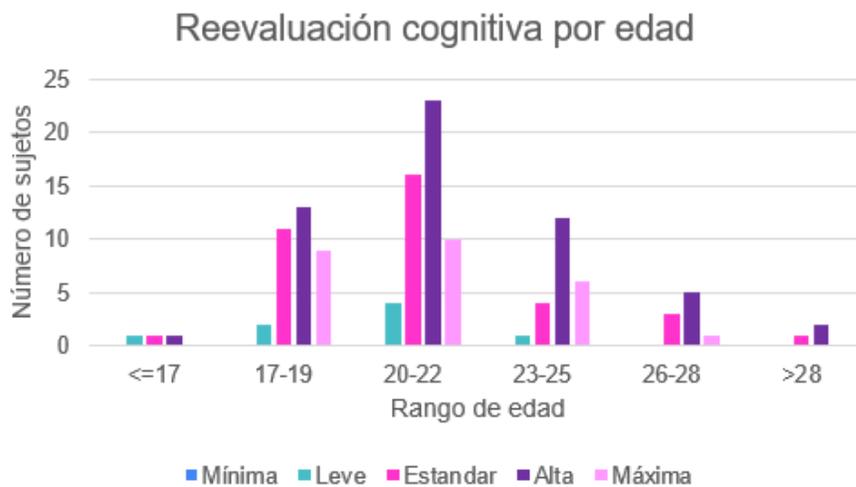


Fuente: elaboración propia

### 3.1.4. Edad y Reevaluación Cognitiva

En cuanto al comportamiento de las variables se puede evidenciar que la reevaluación cognitiva alta está ubicada en el rango de edades entre los 20-22 años; de igual manera, el

Gráfico 5  
Reevaluación Cognitiva por edad

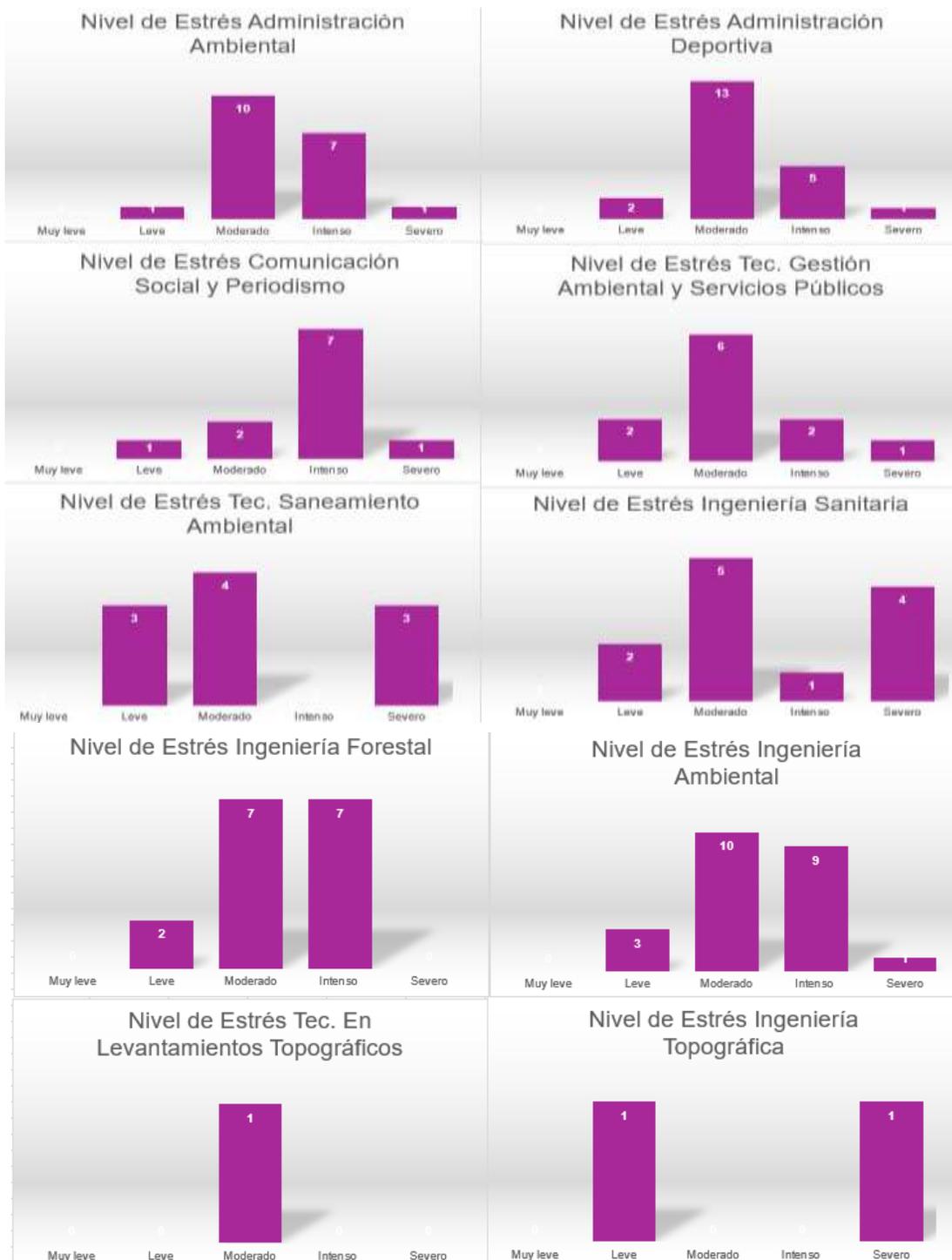


rango de edad >28 años muestra el comportamiento más heterogéneo en lo que refiere a la reevaluación cognitiva.

Fuente: elaboración propia

### 3.2.1. Proyecto Curricular y Estrés Percibido

Gráfico 6  
Proyecto curricular y estrés percibido



Fuente: elaboración propia.

*Para el análisis de los datos se tuvo en cuenta las estudiantes que correspondían a diferentes proyectos curriculares de las Facultades de Medio Ambiente y Recursos Naturales y Ciencias de la Educación ; de tal modo que el (18,25%) pertenecían a Ingeniería Ambiental, (16,67%) Administración Deportiva, (15,08%) Administración Ambiental, (12,70%) Ingeniería Forestal, (9,52%) Ingeniería Sanitaria, (8,73%) Comunicación Social y Periodismo & Tecnología en Gestión Ambiental y servicios Públicos, (7,94%) Tecnología en Saneamiento Ambiental, (1,59%) Ingeniería Topográfica, (0,79%) Tecnología en Levantamientos Topográficos.*

Para el caso de Comunicación Social, Administración Ambiental e Ingeniería Forestal exhiben un nivel de estrés intenso homogéneo, en tanto que Administración deportiva, Tec. Gestión ambiental y servicios públicos, ingeniería topográfica e Ingeniería ambiental arrojan un nivel de estrés severo uniforme.

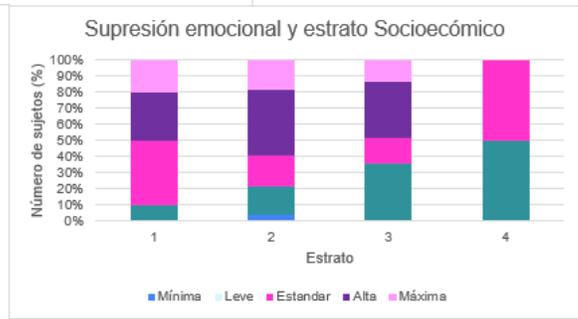
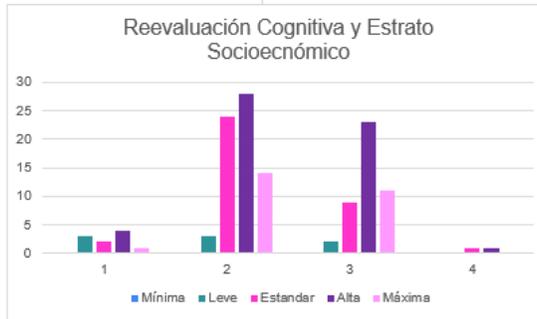
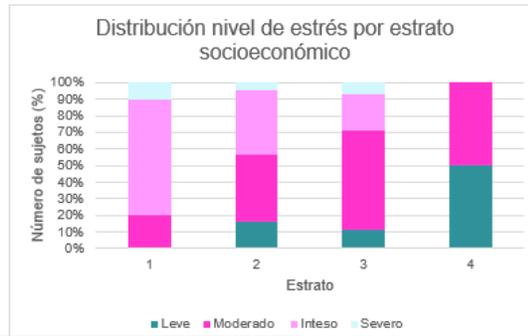
### *3.3. Estrato Socioeconómico.*

**El estrato 1 presenta niveles de estrés intensos (70%)** dejando en evidencia que este es el más propenso al estrés severo e intenso; de otra parte el estrato 2 arroja niveles de estrés moderado (46,03%), el 3 presenta todos los niveles de estrés prevaleciendo el moderado. A pesar de esto, se ubica la mayor cantidad de personas que consideran irrelevante la reevaluación cognitiva de las emociones.

Respecto al estrato 4 el comportamiento de los datos es homogéneo en cuanto al estrés percibido y a la supresión emocional, por ende no son muy propensos a reprimir las emociones, sino por el contrario a expresarlas.

Gráfico 7

Estrato Socioeconómico



Fuente: Elaboración propia.

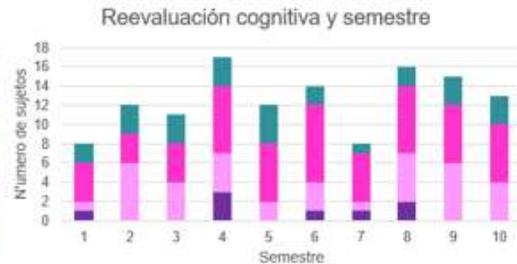
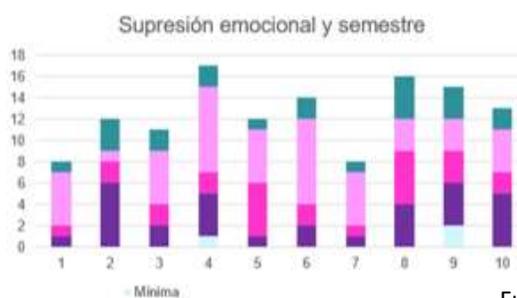
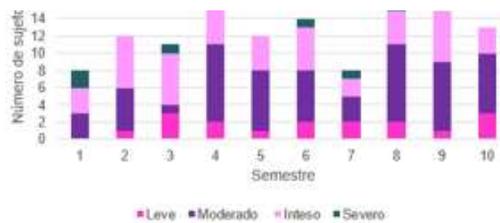
### 3.4. Semestre

En términos de estrés percibido los semestres donde las estudiantes presentan estrés intenso son 2°,3° y 9°, Así mismo, el estrés moderado prepondera en los semestres 4° y 8°. Los Resultados arrojan que los semestres donde la reevaluación cognitiva predomina es en 7° semestre, y por el contrario la supresión emocional en 4°.

Resultados arrojan que los semestres donde la reevaluación cognitiva predomina es en 7° semestre, y por el contrario la supresión emocional en 4°.

**Gráfico 8**

Semestre



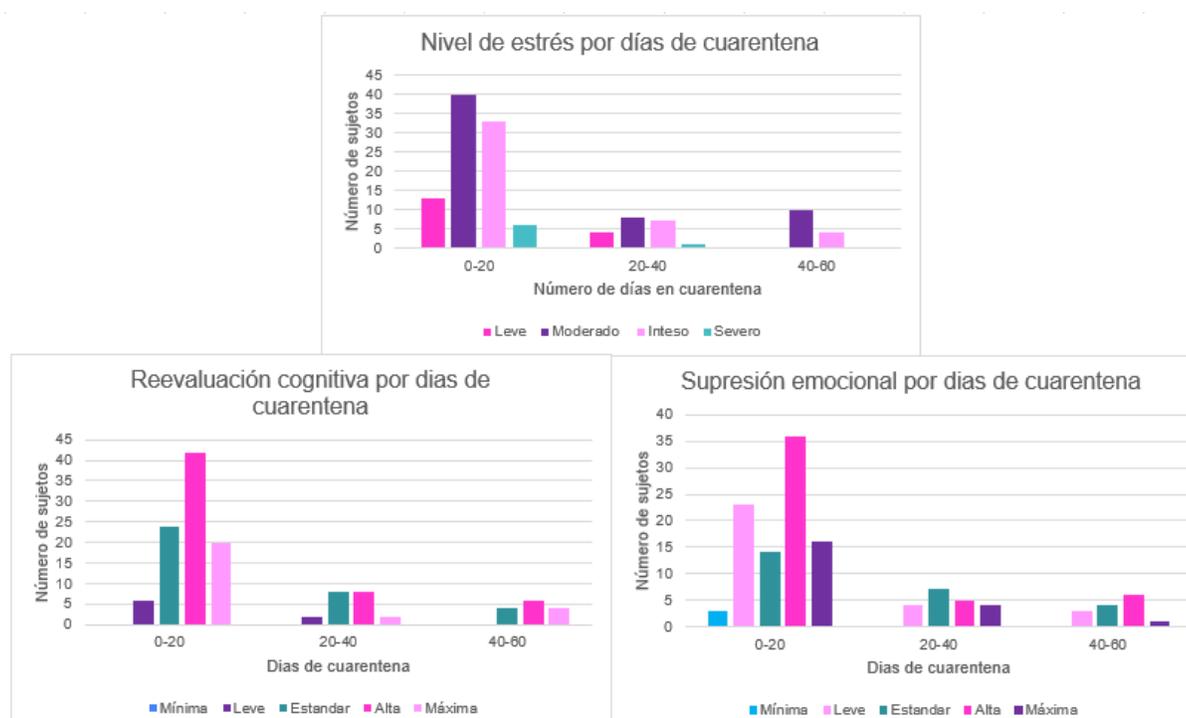
Fuente: elaboración propia

### 3.5. Días de Cuarentena

En lo correspondiente al nivel de estrés por días de cuarentena las estudiantes que presentan mayor estrés moderado (31,74%) estuvieron en distanciamiento físico-preventivo alrededor de 0-20 días, consecuentemente el (26,19%) presento estrés intenso en el mismo rango de días.

Las estudiantes que permanecieron entre 0-20 días en distanciamiento físico-preventivo al inicio de la cuarentena presentan alta reevaluación cognitiva, por tanto, presentan menor riesgo de suprimir sus emociones, por el contrario, entre más días transcurrieron la supresión emocional tiende a subir.

Gráfico 9: Días de cuarentena



Fuente: Elaboración propia

### Conclusiones

Teniendo de manifiesto que la autorregulación es un ejercicio cognitivo de control, tal y como (Gross, 1998; Richards & Gross, 2000) citado por (Gargurevich, 2008) indicaron para regular la emoción se requieren dos mecanismos: la **reevaluación cognitiva** y la supresión emocional. Estos dos están claramente diferenciados, la reevaluación se ocupa de transformar la experiencia emocional en el instante de su configuración u origen, logrando

modificarla, en tanto que la supresión tan solo modifica la expresión emocional, procurando esconder o reprimir la vivencia sin lograr cambiarla en absoluto. De este modo, la reevaluación cognitiva es el medio más fuerte y saludable para una regulación emocional certera.

En este orden de ideas en lo que referente a la edad, una exploración ejecutada (Wang y Saudino 2011) indicó que: “las personas varían en la capacidad para regular las emociones y hacer frente al estrés, y estas habilidades pueden diferir a lo largo de la edad” (p. 98). En concordancia, esta investigación encontró que ningún grupo etario se comportó igual en cuanto a esta variable, sin embargo todos los rangos de edad mostraron que prevalece la reevaluación cognitiva **alta**, adicionalmente, las estudiantes entre los 17 y los 19 años de edad reportan el menor número de sujetos en ese grupo, con reevaluación cognitiva **alta**, si se compara con el rango de edades entre los 20 y los 22 años edad, quienes muestran la mayor concentración de población con **alta** reevaluación, en tanto que el rango de edad >28 años muestra el comportamiento más heterogéneo en lo que refiere a la variable en mención, esto indica no solo que la reevaluación cognitiva es modificable con la edad sino que se puede sugerir la existencia de factores en el transcurso de los 20 años que hace que se incremente.

Ahora bien, algunos autores como Janowski K, (y otros 2013) citado por (García Pedrajas., Costa Requena 2014), definen la **supresión emocional** como un elemento que puede inhibir la aceptación de ayuda y soporte por parte del entorno, así como la propensión a esconder emociones y la necesidad de ser complaciente para con el entorno, consiguiendo impedir en la persona el desarrollo de estrategias activas para la gestión de las emociones. Las estudiantes evaluadas reportan baja supresión (38,10%) indicando que les es propicia la comunicación de emociones y por tanto la mejora en relaciones interpersonales de asistencia, que les hace menos propensas al estrés percibido. Tal y como lo plantea (Fernandez-Berrocal, N Ramos y Extremera 2001) la supresión tiene gran importancia en la aparición y el mantenimiento de diferentes trastornos mentales como el estrés y la ansiedad, entre otros.

Según lo declara (Gargurevich, 2008) numerosos estudios experimentales han confirmado que el uso de la reevaluación cognitiva y la supresión emocional tiene diversos efectos en las personas, particularmente en el estrés, en completa concordia esta investigación deja ver que el uso de la reevaluación cognitiva muestra correspondencia en la reducción en el estrés percibido ante algunas circunstancias emocionales; por otra parte la supresión evidencia altos niveles de estrés en acuerdo con Gross & Levenson 1993. Dejando ver que las

personas pueden incrementar, mantener o decrementar las emociones placenteras y las displacenteras cuando lo quieran y/o requieran, por lo tanto, son competentes para modificar la conducta propia conforme los intereses o situaciones que afronten tal y como lo estableció (Koole 2009) citado por Medrano y otros (2013).

De este modo, sin dejar de lado los inminentes riesgos médicos, es necesario conocer, cuantificar, y evaluar la afectación psicológica y social de la pandemia, por cuanto el afrontamiento emocional es fundamental en este proceso. Adicionalmente, es trascendental hacer especial hincapié en la importancia de amparar la autorregulación emocional para suscitar la tolerancia a la frustración de cara a aquellas condiciones en las que las personas no tienen opción para cambiar a voluntad, es así que mitigar el estrés universitario debe tener un sentido de premura en la perspectiva de la Pandemia.

Teniendo en cuenta que en Colombia la literatura científica concerniente con la regulación y gestión de las emociones en ambientes universitarios está en progreso, especialmente en lo referente a la población femenina, la Universidad Nacional de Colombia realizó un estudio investigativo en donde se evidenció que, en la población universitaria, se enfatiza como factores de riesgo: durar más de ocho horas al día solitario, pertenecer al género femenino, y ser víctima de violencia. (Calvo G. et al., 2003). El estrés y las múltiples patologías de orden mental son circunstancias que se pueden intervenir al ser establecidas en etapas de etiología, también se logran advertir, alcanzando con esto un mejoramiento importante en el bienestar emocional y social a través de la regulación emocional.

En este orden de ideas, conforme lo refieren (Brooks et al 2020), la generalidad de los estudios examinados advierte consecuencias psicológicas nocivas provenientes de restricción y la libre movilidad y circulación, distanciamiento físico preventivo masivo en los hogares por el brote de coronavirus 2019 (COVID-19), incluyen síntomas como estrés postraumático, incertidumbre, desconfianza, desconcierto e ira. Los factores estresantes circunscriben una mayor permanencia de la cuarentena, temor al contagio, miedo ante la muerte, frustración, angustia por pérdidas laborales y financieras propias o de los familiares más cercanos.

Ahora bien, partiendo del concepto de **estrés percibido** el cual procede de la teoría transaccional del estrés, que lo conceptúa como una relación específica entre el individuo y su medio, cuando este último es evaluado por el sujeto como amenazante o potencialmente peligroso para el bienestar (Lazarus & Folkman, 1984). El estrés percibido se puede evidenciar presente en las personas que habitualmente están en invariable presión, por ejemplo, los estudiantes de cualquier universidad del mundo.

Existe suficiente evidencia para concluir que hay impacto psicológico y concurren efectos sobre la salud mental de las estudiantes universitarias es de las carreras de Administración deportiva, por cuanto en un 16,67%, revelan un nivel de estrés **severo**, al igual que en la Tecnología en Gestión ambiental y servicios públicos, Ingeniería Topográfica e Ingeniería ambiental, de la sede de Bosa de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá.

En tanto que las estudiantes de la carrera de Comunicación Social (en un 8,73%) exhiben un nivel de **estrés percibido intenso**, así como quienes pertenecen a Administración Ambiental (en un 12,70%) e Ingeniería Forestal (en un 9,52%).

Es importante considerar ante estos resultados, que ponen de manifiesto la vulnerabilidad de la comunidad académica universitaria, ante los trastornos emocionales comprometiendo la salud mental, es fundamental atender los factores psicológicos de la ciudadanía y en particular de los estudiantes, por lo cual se hacen imperiosas acciones puntuales y tempranas para la prevención y el manejo de los efectos psíquicos propios de una calamidad de esta magnitud, y el trazado de programas de intervención para el abordaje de estrés percibido deben ser fundamentales y prioritarios, formular políticas de salud mental, establecer y activar protocolos. De esta manera esta investigación posibilita la generación de iniciativas universitarias y sanitarias de manejo para advertir y paliar las secuelas psicosociales de la pandemia.

Tal y como lo mencionan (Liu et al 2020) los entes gubernamentales, administrativos e instituciones de educación superior, son los llamados a diseñar e implementar planes y programas para hacer frente al estrés, como lo realizó la Universidad de Pekín (China), mediante cartillas y manuales de tratamiento de problemas psicológicos de etiología asociada al brote de COVID-19, gestionar alianzas institucionales con hospitales, centros de asesoramiento psicológico y facultades de ciencias de la salud para poner en marcha líneas telefónicas y virtuales especializadas para dar acompañamiento individual.

### **Referencias Bibliográficas**

Baloran, E. T. (2020). Knowledge, Attitudes, Anxiety, and Coping Strategies of Students during COVID-19 Pandemic. *Journal of Loss and Trauma*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1769300>

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>

Barrera-Herrera, A., ... M. N.-C.-... de P. y, & 2019, U. (2019). Apoyo social percibido y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. <https://doi.org/10.5944/rppc.23676>

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. In *The Lancet* (Vol. 395, Issue 10227, pp. 912–920). Lancet Publishing Group. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)

Burzynska, K., & Contreras, G. (2020). Gendered effects of school closures during the COVID-19 pandemic. In *The Lancet* (Vol. 395, Issue 10242, p. 1968). Lancet Publishing Group. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31377-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31377-5)

Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., & Fernández Cervantes, R. (2017). Perfiles de regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 57–67. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.002>

Campo-Arias, A., Bustos-Leiton, G. J., & Romero-Chaparro, A. (n.d.). Consistencia interna y dimensionalidad de la Escala de Estrés Percibido (EEP-10 y EEP-14) en una muestra de universitarias de Bogotá, Colombia. In *Pensamiento y Cultura Unisabana*. Retrieved May 24, 2020, from <http://pensamientoycultura.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1525>

Cázares de León, F., & Moral de la Rubia, J. (2016). Socio-demographic and professional practice differences associated to perceived stress among monterrey collegiate dentists. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 34(1), 83–97. <https://doi.org/10.12804/apl34.1.2016.06>

CEPAL. (2020). *Latin America and the Caribbean and the COVID-19 pandemic Economic and social effects*.

Chau, C., & Vilela, P. (2017). Determinantes de la salud mental en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco. *Revista de Psicología*, 35(2), 388–422.

Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., & Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75–81. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003>

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios Venezolanos. In *Universitas Psychologica* (Vol. 7, Issue 3, pp. 739–751).

Gargurevich, Rafael. "La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico: El rol del docente" *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)* Año 4- No.1 Diciembre 2008

González-Olaya, H. L., Delgado-Rico, H. D., Escobar-Sánchez, M., & Cárdenas-Angelone, M. E. (2014). Asociación entre el estrés, el riesgo de depresión y el rendimiento académico en estudiantes de los primeros semestres de un programa colombiano de medicina. *FEM: Revista de La Fundación Educación Médica*, 17(1), 47–54. <https://doi.org/10.4321/s2014-98322014000100008>

González-Sanguino, C., Ausín, B., ÁngelCastellanos, M., Saiz, J., López-Gómez, A., Ugidos, C., & Muñoz, M. (2020). Mental Health Consequences during the Initial Stage of the 2020 Coronavirus Pandemic (COVID-19) in Spain. *Brain, Behavior, and Immunity*. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.040>

Gritsenko, V., Skugarevsky, O., Konstantinov, V., Khamenka, N., Marinova, T., Reznik, A., & Isralowitz, R. (2020). COVID 19 Fear, Stress, Anxiety, and Substance Use Among Russian and Belarusian University Students. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00330-z>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Lima, C. K. T., Carvalho, P. M. de M., Lima, I. de A. A. S., Nunes, J. V. A. de O., Saraiva, J. S., de Souza, R. I., da Silva, C. G. L., & Neto, M. L. R. (2020). The emotional impact of Coronavirus 2019-nCoV (new Coronavirus disease). In *Psychiatry Research* (Vol. 287). Elsevier Ireland Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112915>

Lopez, L., & Campos, J. (2002). Evaluación de Factores Presentes en el Estrés Laboral Evaluation of Factors Present During Labor Stress. *Revista De Psicología*, XI(1), 149–165.

Mukhtar, S. (2020). Mental Health and Psychosocial Aspects of Coronavirus Outbreak in Pakistan: Psychological Intervention for Public Mental Health Crisis. In *Asian Journal of Psychiatry* (Vol. 51). Elsevier B.V. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102069>.

Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>

Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, A. Irurtia, R. de L.-G. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290, 113108. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>

Ospina, A. (2016). Síntomas, Niveles De Estrés Y Estrategias De Afrontamiento En Una Muestra De Estudiantes Masculinos Y Femeninos De Una Institución De Educación Superior Militar: Análisis Comparativo. Repositorio Universidad Católica De Colombia, 140. [https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/3161/4/tesis de maestría Andrés Ospina Stepanian.pdf](https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/3161/4/tesis%20de%20maestría%20Andrés%20Ospina%20Stepanian.pdf)

Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M., & Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Stress, anxiety, and depression levels in the initial stage of the

COVID-19 outbreak in a population sample in the northern Spain. *Cadernos de Saude Publica*, 36(4). <https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>

Onu (2020). María Noel Vaeza Directora Regional para las Américas y el Caribe. Oficina regional para las Américas y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas (2020<sup>a</sup>).

Quero Virla, M. (1997). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. 12(2), 248–252. *Research and Public Health*, 17(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>

Rull, P., Antonio, M., Villagómez, S., Marín, G., Balderas, O., Márquez, R., Fernanda, M., Zazueta, V., & Fernanda, M. (2015). Validez y confiabilidad de dos escalas cortas para medir estrés académico. *Psicología Iberoamericana*, 23(1), 28–39.

Suárez-Montes, N., & Díaz-Subieta, L. B. (2015). Academic stress, desertion, and retention strategies for students in higher education. *Rev. Salud Pública*, 17(2), 300–313. <https://doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>

UNESCO. (2020). *COVID-19 and higher education: Today and tomorrow*.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2019). *Estadísticas Autoevaluación y Acreditación Institucional*. <http://autoevaluacionyacreditacion.udistrital.edu.co/estadisticas>

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental*

World Bank. (2020). *Guidance Note on Education Systems' Response to COVID19 How does COVID19 impact education?* <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/downloads/considerations-for-school-closure.pdf>

World Health Organization. (2020). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19. Disponible en: outbreak*. <https://www.who.int/docs/>

Yuan, S., Liao, Z., Huang, H., Jiang, B., Zhang, X., Wang, Y., & Zhao, M. (2020). Comparison of the Indicators of Psychological Stress in the Population of Hubei Province and Non-Endemic Provinces in China During Two Weeks During the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Outbreak in February 2020. *Medical Science Monitor : International Medical Journal of Experimental and Clinical Research*, 26, e923767. <https://doi.org/10.12659/MSM.923767>

## 5.

# EVALUACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN CHILE: ANÁLISIS DESDE UN MODELO INCLUSIVO

**Cristian Soto Gallardo<sup>8</sup>**

Universidad San Sebastián

### **Antecedentes**

La atención a la diversidad y la inclusión es uno de los temas fundamentales en el discurso educativo actual, es así que la UNESCO (2016) declara este como uno de sus objetivos fundamentales en el marco de acción 2030, afirmando que “se debe hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje” (p. 7). Aseverando que ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Lo anterior es un importante mensaje para todos los países miembros e implica una serie de responsabilidades y acciones en este ámbito. Es así como en el caso de países como Chile se viene implementando hace más de una década políticas que apuntan en esta dirección, entre las cuales se puede mencionar el decreto 170 (2009) el cual resignifica la forma de abordar las prácticas educativas y consolida un sistema de apoyos bajo el alero de los

---

<sup>8</sup> <[cristian.sotog@uss.cl](mailto:cristian.sotog@uss.cl)>  
Universidad San Sebastián

denominados programas de integración escolar. Estos se definen por el Ministerio de Educación de Chile (2013) en adelante MINEDUC como:

Una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de todos y cada uno de los estudiantes, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional ( p. 7).

Esta estrategia del sistema escolar parte de la premisa de que el sistema educativo, debe propender a la eliminación de las barreras al aprendizaje y la participación que surgen en la interacción del estudiante con el centro escolar y también fuera de él cómo son la familia y comunidad (Booth y Ainscow, 2015). Lo cual trae consigo una serie de cambios, pero uno especialmente relevante es el mecanismo para que los estudiantes sean beneficiarios de la subvención para educación especial, la cual permite la prestación de apoyos en el sistema educativo, este proceso es denominado evaluación diagnóstica integral y según el MINEDUC (2009) consiste en un abordaje de carácter interdisciplinario que está basado en las dimensiones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), emanada por la organización Mundial de la salud (2001) y que tiene como objetivo determinar la presencia de una necesidad educativa especial y el diseño de la respuesta educativa.

Este cambio paradigmático implica darle un sentido más ecológico a la evaluación, tal como lo propone Bronfenbrenner (1987), uno de los pioneros en este ámbito, el cual define este como un enfoque ambiental que considera los diversos contextos en donde se desarrolla el individuo y parte de la premisa de que el sujeto se verá potenciado en su desarrollo cognitivo, moral y relacional en la medida que los diversos sujetos presentes en dichos ambientes se involucren y participen de la vida del mismo.

En definitiva, la propuesta se basa en una transición desde un modelo biomédico que se caracteriza por entender que la deficiencia del individuo es el problema, por lo que la persona tiene la dificultad. Hacia un modelo social en donde el foco se encuentra en que la

sociedad es la que no está preparada para todos los individuos, por lo cual algunos son excluidos, siendo la sociedad la que crea personas discapacitadas por no asegurar el debido acceso y participación de todos (Palacios, 2008). Este modelo inclusivo como plantea Booth y Ainscow (2015) propone aumentar la participación, de manera de generar cambios en los sistemas educativos y mejorar las condiciones escolares para responder a la diversidad del alumnado, mediante estrategias que permitan que todo el mundo se sienta valorado por igual. Estas ideas son operacionalizadas a través de las políticas de Educación especial vigentes en Chile, tales como el decreto 170 y las orientaciones técnicas para programas de integración escolar (MINEDUC, 2009, 2013). Surgiendo con fuerza en este contexto la Evaluación diagnóstica Integral, como sistema de ingreso y permanencia de los estudiantes, así como de determinación de apoyos.

En Chile, según los antecedentes recopilados, esta estrategia ha resultado compleja de aplicar, ya que conlleva en sí misma una serie de procedimientos administrativos que hacen lento y demandante, tal como lo menciona el estudio realizado por la Fundación Chile (2013). El cual concluye que el diagnóstico constituye una de las principales tensiones que produce este sistema, ya que, al existir plazos limitados para el desarrollo de las evaluaciones y reevaluaciones, en conjunto a la cumplimentación respectiva de los formularios por cada estudiante, se ocupa un tiempo valioso en los primeros meses del año escolar, lo cual implica dejar de lado otras funciones igualmente relevantes. Entre estas se puede mencionar los apoyos personalizados a los estudiantes, el trabajo colaborativo entre docentes y la co-enseñanza. (MINEDUC, 2009). Por otra parte, el mismo estudio da cuenta de que este proceso es mayormente liderado por los profesionales del programa de integración escolar, es decir profesores de Educación diferencial, psicólogos, fonoaudiólogos, etc. Luego los directivos y finalmente de manera menos profunda los docentes de aula. Este proceso de inclusión educativa, así definido, resulta complejo de entender ya que el objetivo que se persigue la atención a la diversidad es el diseño de la respuesta educativa, en la cual los docentes de aula son imprescindibles.

Los trabajos de Peña (2011, 2013) reafirman la idea anterior, planteando un análisis crítico sobre el proceso de evaluación diagnóstica integral, afirmando que este responde a un modelo de subvención a la demanda que se centra en decisiones biomédicas, que permiten el acceso a una subvención estatal que ha significado una tecnologización de los mecanismos de atención a la diversidad, condicionando de esta forma la financiación del

sistema a la detección de una necesidad educativa especial, esto desde una lógica positivista y más bien gerencialista del sistema.

La estrategia antes mencionada se aplica en todo el contexto chileno y no se observa evidencia científica contundente. Por esta razón la presente investigación pretende abordar la realidad de una de las comunas del país, en este caso Puerto Montt, capital de la región de los Lagos, la cual actualmente cuenta con 60 establecimientos de dependencia municipal con programas de integración escolar<sup>9</sup>.

---

## Hipótesis y justificación

Diversos estudios, han abordado el tema de los programas de integración escolar en Chile, uno de ellos encargado por el MINEDUC a la Fundación Chile (2013) el cual hace referencia al poco conocimiento que tienen los profesores de aula regular con respecto al diagnóstico de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. En la misma línea el estudio realizado por (López, et al., 2014) plantea que los programas de integración escolar tienen un carácter híbrido, pues atiende a la lógica de los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración con un fuerte énfasis psico-médico, individualista y patologizante, además de alienado de la educación regular y más bien entendido como un servicio complementario. Por último, a esto se suma lo planteado por Peña (2011, 2013) respecto de que las acciones impulsadas por el decreto 170 que regula el acceso y permanencia en estos programas, se basan en un sistema de *voucher*, que más bien apuesta por una lógica positivista en el proceso de atención a la diversidad.

Como se puede apreciar, por una parte, existe un marcado sesgo biomédico en la determinación de las NEE, pero por otra parte se hace mención de los apoyos que están dentro del paradigma de calidad de vida que aparecieron en la década de los 80 y 90. Este paradigma define una serie de dimensiones tales como el desarrollo personal, la autodeterminación, la inclusión social, los derechos, las relaciones sociales y el bienestar físico, emocional y material. Todas ellas alineadas con los planes para la mejora de los resultados (Schallock, 2009).

---

<sup>9</sup> Dato obtenido de la base de datos del ministerio de Educación de Chile con fecha 25 de Julio del 2020. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/>

Todo lo anteriormente mencionado, hace reflexionar en qué medida los supuestos de base de la evaluación diagnóstica integral han promovido realmente el diseño de los apoyos y la respuesta educativa para los niños y niñas con necesidades educativas especiales en Chile y no simplemente como un proceso administrativo de carácter gerencialista, orientado a la obtención de recursos y descontextualizado del proceso educativo. Por todo lo expuesto resulta relevante abordar dicho fenómeno desde quienes deben implementar esta política pública, en este caso los docentes de aula y profesores de Educación Diferencial que participan del proceso de evaluación y apoyo educativo.

Por tanto, se puede deducir a partir de los antecedentes revisados inicialmente que la evaluación diagnóstica integral en Chile se ha implementado desde un paradigma positivista y no desde un paradigma basado en los apoyos y orientado al diseño de la respuesta educativa, existiendo una escisión entre lo que se dice y lo que se hace en términos de la atención a la diversidad. Esto desde una perspectiva crítica que abordará este fenómeno desde una doble dimensión, la primera desde las acciones que implementan los profesionales y la segunda desde la definición misma de las normativas en este ámbito y su pertinencia en la búsqueda de una escuela inclusiva.

Los datos que se obtengan de la investigación podrían resultar útiles para la toma de decisiones en el sistema educativo chileno, permitiendo a su vez reflexionar sobre la viabilidad de las políticas públicas referidas a la atención a la diversidad y en particular los procesos de evaluación que se llevan a cabo para la prestación de apoyos a estudiantes con Necesidades Educativas. En este escenario el objeto de la investigación se centra en analizar la implementación del proceso de evaluación diagnóstica integral en los programas de integración escolar de la comuna de Puerto Montt, con relación a lo propuesto por el decreto 170 (2009) del ministerio de Educación de Chile, de manera hacer un análisis de las acciones implementadas y su coherencia con el paradigma de calidad de vida propuesto en la normativa nacional.

En el contexto de este estudio se abordará la evaluación diagnóstica integral tal como lo plantea el decreto 170 (2009). El cual se entiende como:

Un proceso de indagación objetivo e integral realizado por profesionales competentes, que consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que tienen por objeto precisar, mediante un abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de éstas. Esta evaluación debe cumplir con el propósito de aportar información relevante para la identificación de los apoyos especializados y las ayudas extraordinarias que los estudiantes requieren para participar y aprender en el contexto escolar. (p. 2)

Este proceso se implementa en fases, siendo la evaluación inicial la cual se enfoca en los estudiantes que tienen un progreso lento con relación al currículo escolar, dificultades relacionales, sensoriales, físicas, emocionales, comunicacionales u otras que puedan estar afectando al menor. Para esto se hace una primera aproximación en donde se evalúan los apoyos prestados por el establecimiento educativo, de manera de identificar posibles desajustes con las características de los estudiantes. Esto desde la perspectiva de que no todos los alumnos que presentan dificultades tienen alguna necesidad educativa especial. En este sentido la evaluación inicial se aborda desde la mirada de la respuesta educativa y funciona en base a la diversificación de la enseñanza, lo anterior implica que se realizan los ajustes necesarios que permitan favorecer al estudiante y por tanto observar cambios en el aprendizaje, solo cuando estas medidas no logran su objetivo se avanza a una fase posterior (MINEDUC, 2013).

Todo lo mencionado anteriormente se relaciona con la fase de evaluación ordinaria desarrollada por Vidal, y Manjón (1998), la cual a su vez se basa en el modelo pre-referral enunciado por Reed y Schachter (1975, citado en Vidal y Manjón, 1998, p. 290) el cual describe que, en esta primera fase de la evaluación, se debiera identificar la posibilidad de ajustar la respuesta escolar a las necesidades del estudiante dentro del marco del aula. Esto implica conocer la competencia curricular, estilos de aprendizaje y formas de enseñanza, entre otras medidas que igualmente están consideradas en el proceso de evaluación diagnóstica integral desarrollado en Chile.

Una vez que el estudiante no muestra avances en este proceso se pasa a lo que Vidal y Manjón (1998) denominarían la fase evaluación psicopedagógica, la cual consiste en recopilar información desde diversos ámbitos en una lógica multidimensional. En este caso el

MINEDUC (2013) utiliza los criterios definidos por la organización mundial de la salud (OMS) y entiende este como un proceso individual e interdisciplinario, que tiene como objetivo indagar la existencia de una NEE, con el propósito de determinar los apoyos especializados que requerirá el estudiante para participar y progresar en sus aprendizajes. Es por esto que la evaluación considera variables propias del estudiante, sus aprendizajes, fortalezas, dificultades, desarrollo personal y social, estilos de aprendizaje entre otras. Así, como también considera el contexto educativo y sociofamiliar, el proyecto educativo, los componentes curriculares, las prácticas pedagógicas, el equipamiento, así como las condiciones de vida en el hogar del estudiante. Por otra parte, se hace una valoración de salud que permite identificar patologías o déficit que incidan en el aprendizaje escolar y por último, una evaluación especializada en relación con las necesidades del estudiante, acá pueden participar psicólogos, fonoaudiólogos, etc. Todo este conjunto de procedimientos tiene como foco la determinación de apoyos.

Toda la información que se obtiene a través del procedimiento mencionado se registra en el formulario único de ingreso para programas de integración escolar, el cual según el decreto 170 del MINEDUC (2009) tiene como objetivo describir los datos del diagnóstico a través de una síntesis de la información que incorpora los antecedentes relevantes de la familia y el entorno, los procedimientos y pruebas empleadas, los profesionales y principalmente los apoyos que requerirá el estudiante. Todo ello con el objetivo de facilitar la participación y progreso del estudiante en el ámbito curricular, generando condiciones en el centro educativo para su aprendizaje (MINEDUC, 2013). Por último es importante mencionar que el resultado de este proceso de evaluación, permite obtener recursos, a través de una subvención por alumno, tal como lo plantea el artículo 83 del decreto 170 establecido en el Decreto con Fuerza de Ley N.º 2 de 1998, del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2009). Por tanto, los recursos que recibirá la escuela están directamente relacionados con la cantidad de alumnos diagnosticados según la normativa aludida.

---

## **Objetivos**

Objetivo General

- Analizar la implementación del proceso de evaluación diagnóstica integral en las escuelas municipales con programas de integración escolar de la comuna de Puerto Montt, Chile.

### Objetivos específicos

- Indagar en las acciones desarrolladas y los profesionales involucrados en el proceso de evaluación diagnóstica integral.
- Determinar la función que cumple la evaluación diagnóstica integral en el contexto de un modelo inclusivo basado en un paradigma de apoyos.
- Analizar los facilitadores y barreras presentes en el proceso de implementación de la evaluación diagnóstica integral.
- Proponer acciones que vayan en mejora del proceso de evaluación diagnóstica integral en las escuelas, desde un modelo inclusivo.

---

### Metodología

El diseño de la presente investigación responde a un paradigma sociocrítico el cual según Pérez-Serrano (2002) “pretende lograr una serie de transformaciones sociales, además de ofrecer una respuesta adecuada a determinados problemas derivados de estas. Intenta promover movimientos de tipo político en la educación que sean capaces de analizar y transformar las realidades prácticas de escuelas y clases concretas” (p. 201). En cuanto al diseño corresponde a un estudio no experimental con un alcance de tipo descriptivo que en primera instancia recogerá datos cuantitativos que permitan la generalización de los resultados en un contexto temporal de corte transeccional. En una segunda fase se busca profundizar en algunas de las experiencias estudiadas a través de un proceso interpretativo

El universo corresponde a los profesores de Educación básica y Educación Diferencial que se desempeñan en escuelas de dependencia municipal con programas de Integración escolar en Chile. En cuanto a la población corresponden a los profesores mencionados anteriormente que laboran en establecimientos urbanos de la comuna de Puerto Montt, región de los Lagos, Chile, los cuales equivalen a 500 profesionales. Asimismo, para la técnica de muestreo se utilizará una muestra probabilística de carácter aleatorio simple y con apoyo del programa STATS 2.0 para efectos del cálculo del tamaño de la muestra. En este caso en particular los elementos a seleccionar corresponden a 217 docentes los cuales serán escogidos a través de procedimientos “Random Numbers”.

Para recoger información en las fases mencionadas, se utilizará en primer lugar la técnica de encuestas durante el primer semestre del 2022, una vez se hayan realizado los procesos de validación del instrumento y su posterior aplicación piloto. Por otra parte se aplicarán Focus Group para analizar el discurso docente y las propuestas de mejora.

En cuanto a los procedimientos de análisis cuantitativo se utilizará estadística descriptiva con apoyo del Software SPSS como una forma de generalizar los resultados y delimitar los procesos que se llevan a cabo en la implementación del proceso de evaluación diagnóstica integral y de esta forma encontrar puntos críticos que permitan definir una propuesta de mejora.

Para el análisis cualitativo se realizará un proceso de codificación y categorización con la información que surja de los grupos focales, esto último desde el modelo que plantea (Pérez-Serrano, 2002) como una forma de reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad del objeto de estudio a través de un proceso de triangulación metodológica.

---

## **Referencias bibliográficas**

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM, OE

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Fundación Chile. (2013). Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET). Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>

MINEDUC. (2009). Decreto 170: fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Recuperado de [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170\\_21-ABR-2010.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf)

MINEDUC. (2013). Orientaciones técnicas para programas de Integración escolar. Santiago de Chile. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Ediciones Cinca.

Peña, M. (2011). Privatización de la educación en Chile y sus consecuencias en los sujetos que se educan, *Revista Polis*, 30. Recuperado de: <http://polis.revues.org/2243>

Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103.  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242013000200010&lng=es&tlng=es](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242013000200010&lng=es&tlng=es).

Pérez-Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II: Técnicas de análisis de datos*. Madrid: Editorial la muralla, S.A.

Serrano, G. P. (2003). *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica* (Vol. 95). España: Narcea Ediciones.

Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Bonham, G. S., Fantova, F., & Van Loon, J. (2008). Enhancing personal outcomes: Organizational strategies, guidelines, and examples. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(4), 276-285.

UNESCO. (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

Vidal, J. y Manjón, D. (1998). *Evaluación e informe psicopedagógico*. Madrid: EOS

## 6.

### LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA AUTORREGULACIÓN DE LA ANSIEDAD: ESTUDIANTES QUE REALIZAN ENTRENAMIENTOS FÍSICOS, PERTENECIENTES AL PROYECTO CURRICULAR DE ADMINISTRACIÓN DEPORTIVA DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. SEGUNDO SEMESTRE DEL 2020.

Nubia Yaneth Beltrán Peña<sup>10</sup>

Johan David Durán<sup>11</sup>

Sebastián Combariza Rodríguez<sup>12</sup>

#### Resumen

**Objetivo.** Determinar la influencia de la música en la autorregulación de la ansiedad, antes y después de ejecutar entrenamiento físico por parte de estudiantes pertenecientes al Proyecto Curricular de Administración Deportiva de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Colombia. **Método.** Cuantitativo, cuasi experimental, aplicando el test Sport Anxiety Scale-2 (Smith et al.,2006) a una muestra de 20 personas, distribuidos de manera aleatoria en dos grupos, grupo experimental y grupo control. **Conclusiones.** Se concluye que a partir de los resultados obtenidos y tal como lo plantea Elliott & Sander (2014), es posible establecer una diferencia entre los grupos experimental y control, al momento de usar música, para la **autorregulación de la ansiedad** antes y después de realizar la

---

<sup>10</sup> Docente Investigadora. Programa Profesional en Administración Deportiva. Universidad Distrital, Colombia [nybeltran@udistrital.edu.co](mailto:nybeltran@udistrital.edu.co)

<sup>11</sup> Estudiante Investigador. Programa Profesional en Administración Deportiva. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. [idduranm@correo.udistrital.edu.co](mailto:idduranm@correo.udistrital.edu.co)  
<sup>12</sup> Estudiante Investigador. Programa Profesional en Administración Deportiva. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. [combarizar@correo.udistrital.edu.co](mailto:combarizar@correo.udistrital.edu.co)

práctica.

**Palabras clave:** Auto regulación, Ansiedad, Entrenamiento, Influencia, Música

### **Abstract**

To determine the influence of music in the self-regulation of anxiety, before and after physical training by students belonging to the Sports Administration in the Curricular Project of *the Universidad Distrital Francisco José de Caldas* in Bogotá, Colombia. **Method.** Quantitative, quasi-experimental, applying the Sport Anxiety Scale-2 test (Smith et al.,2006) to a sample of 20 people, randomly distributed in two groups, experimental group and control group. **Conclusions.** It is concluded that from the results obtained and as stated by Elliott & Sander (2014), it is possible to establish a difference between the experimental and control groups, when using music, for the self-regulation of anxiety before and after practice.

**Key words:** Emotional Regulation, *Anxiety, Self-regulation, Training, Influence, Music.*

### **Introducción**

Desde el punto de vista psicológico y para autores como García & Ferrer (2015) existen evidencias claras de la relación entre el estado emocional y el rendimiento deportivo en atletas de todo tipo. Ahora bien, más específicamente hablando de la ansiedad, se estableció, gracias a un estudio pionero en el tema desarrollado por Yerkes & Dodson en 1908, lo que hoy en día se conoce como la Ley de Yerkes-Dodson, la cual relaciona el nivel de activación (también conocido como arousal) con el rendimiento en una actividad específica. Esta ley, aplica esta relación en forma de U invertida, lo que quiere decir que existe un punto óptimo de activación para alcanzar el máximo rendimiento posible, y que por encima o por debajo de este el rendimiento disminuye, sea por excesiva activación o por falta de la misma. En este sentido, se entiende también, que el rango óptimo de ansiedad de la ley de la

U-invertida, está dado en función de las características del deporte. Más adelante, Hanin (1978) citado por Núñez & García (2017), desarrolló la “Teoría de la Zona de funcionamiento Óptimo”, también conocida como “Zona Individual de Funcionamiento Óptimo” (ZOF o IZOF). Esta teoría plantea que el rendimiento se ve impulsado a mejorar cuando la ansiedad se encuentra en una “zona óptima”. Pero a diferencia de la teoría de la U-invertida, la IZOF plantea que no existe una zona óptima específica o normativa en cuanto al nivel óptimo de ansiedad necesario dependiendo del deporte, sino que cada sujeto tiene una zona óptima de rendimiento. Los efectos que pueden generar la música en los seres humanos, han sido relevantes desde la antigüedad, siendo esta utilizada, desde la época prehistórica, en los ritos que marcaron la vida y la sociedad. Así mismo, gracias a diferentes investigaciones se ha podido conocer que al escuchar música el cuerpo es capaz de liberar hormonas (endorfinas, dopamina y oxitocina) relacionadas con sensaciones placenteras y de bienestar (Huron, 2011; Jauset, 2008). Según Biagini et al. (2012), los resultados comunes más positivos al combinar música y ejercicios parecen ser una disminución del esfuerzo percibido, mayores medidas de rendimiento, mejor humor y aumento de la excitación. Sin embargo, algunas investigaciones demuestran que la música por el contrario de ser una ayuda ergogénica, no provoca un efecto esperado en el rendimiento sino que puede llegar a causar efectos perjudiciales para el deportista. Aunque no sea claro el funcionamiento de la música para la dimensión física del atleta, esta pudo ser sugerida como una ayuda efectiva para la concentración de la persona, al momento de realizar la actividad física, por disminuir el foco de atención externa que se pueda presentar durante las sesiones (Pineda et al., 2011; Potteiger et al., 2000).

## **Metodología**

Buscando determinar los efectos provocados por la estimulación musical para la autorregulación de la ansiedad en los entrenamientos con peso corporal, se tomó una muestra de 20 estudiantes pertenecientes al proyecto curricular de Administración Deportiva de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas a quienes se aplicó el cuestionario “The Sport Anxiety Scale-2” (abreviadamente,

SAS) actualizado por Smith et al. (2006) formado por 15 ítems para la medida de tres dimensiones (Ansiedad Somática, Preocupación e Interrupción de la Concentración) relacionadas directamente a la ansiedad, propuestas por Smith et al. (1990).

### ***Procedimiento***

Inicialmente se dividió la muestra en dos grupos de 10 estudiantes los cuales fueron citados en dos reuniones diferentes a través de la aplicación virtual Google Meetl, la primera sesión estuvo ambientada con música de características relajantes según lo recomendado por Elliott et al. (2011), es decir con tempo musical de entre 80 y 100 bpm, ritmo constante, una voz musical suave o natural por parte del cantante (si lo hay) y cuya base instrumental sea el piano, la guitarra u otros instrumentos de cuerda, utilizando para este estudio en específico se usó el género *blues* representado a través de las canciones *Ain't No Sunshine* de Bill Withers y *Give Me One Reason* de Tracy Chapman, además de la pista *Medium Tempo Blues Backing Track in E minor 100 bpm*; mientras que la segunda sesión no contó con ningún tipo de ambientación musical.

Una vez reunidos los estudiantes, se les puso en contexto del experimento del que harían parte y se les informó que participarán en un entrenamiento de carácter competitivo, donde el atleta que tuviera mayor resistencia respecto a los otros

competidores ejecutando una rutina compuesta por cinco rondas de cuatro ejercicios (Sentadillas, Climbers, Zancadas y Burpees) sería premiado con un incentivo económico, esto con el objetivo de provocar un estado de ansiedad precompetitiva. A continuación se le pidió individualmente a cada estudiante su consentimiento para dar inicio a la metodología planteada, una vez resueltas las dudas, se les envió vía WhatsApp el link del cuestionario Sport Anxiety Scale-2 en su versión en español (Ramis et al., 2010), llevado a formato digital por medio de Google Forms, para que fuera diligenciado mientras escuchaban música o no dependiendo de la sesión antes de empezar su entrenamiento muscular, el cual se realizó sin ningún tipo de estimulación auditiva, al finalizar el entreno los estudiantes por segunda ocasión dieron respuesta a los ítems del cuestionario. Posteriormente se codificaron los datos obtenidos, se realizó el respectivo análisis y por medio de este se llegó a las conclusiones referentes a las variables de estudio.

## **Diseño de la Investigación**

La presente investigación se realiza por medio de un enfoque cuantitativo, el cual, “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández et al., 2010, pág. 4).

Por lo tanto, se utiliza un diseño cuasi-experimental, el cual según Hernández et al. (2010)

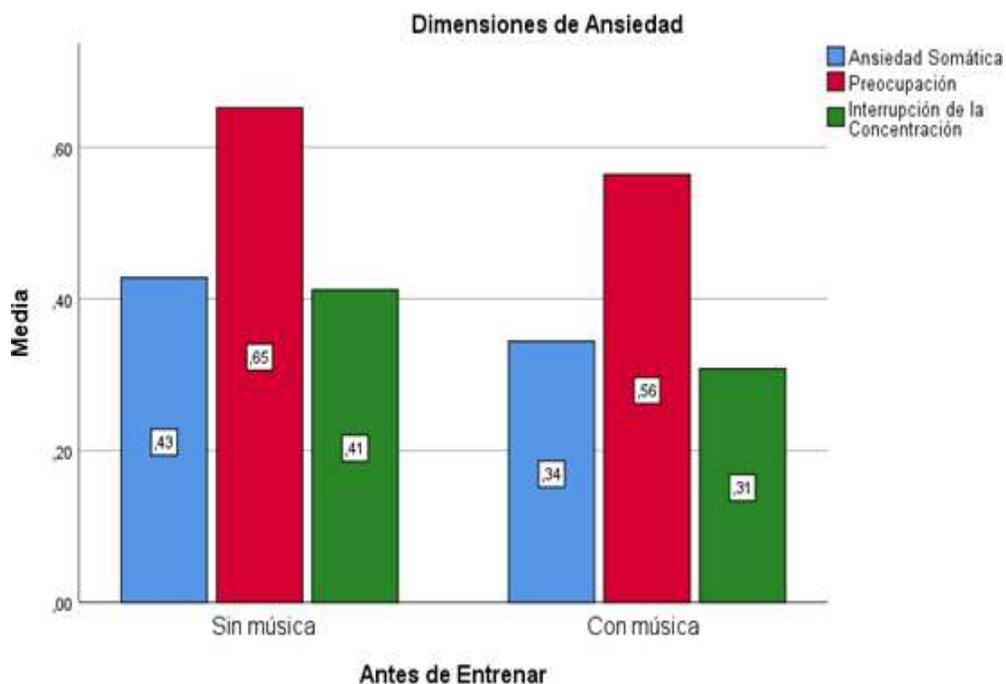
“Manipula deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes [...] En los diseños cuasi-experimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento” (pág. 148).

Además, esta investigación cuenta con un diseño basado en la preprueba, posprueba y grupo de control en la que los individuos “se asignan al azar a los grupos, después a éstos se les aplica simultáneamente la preprueba; un grupo recibe el tratamiento experimental y otro no (es el grupo de control); por último, se

les administra, también simultáneamente, una posprueba” (Hernández, et al., 2010, pág. 148).

**Figura II**

Comparación de la muestra según la dimensión de Ansiedad antes del entrenamiento



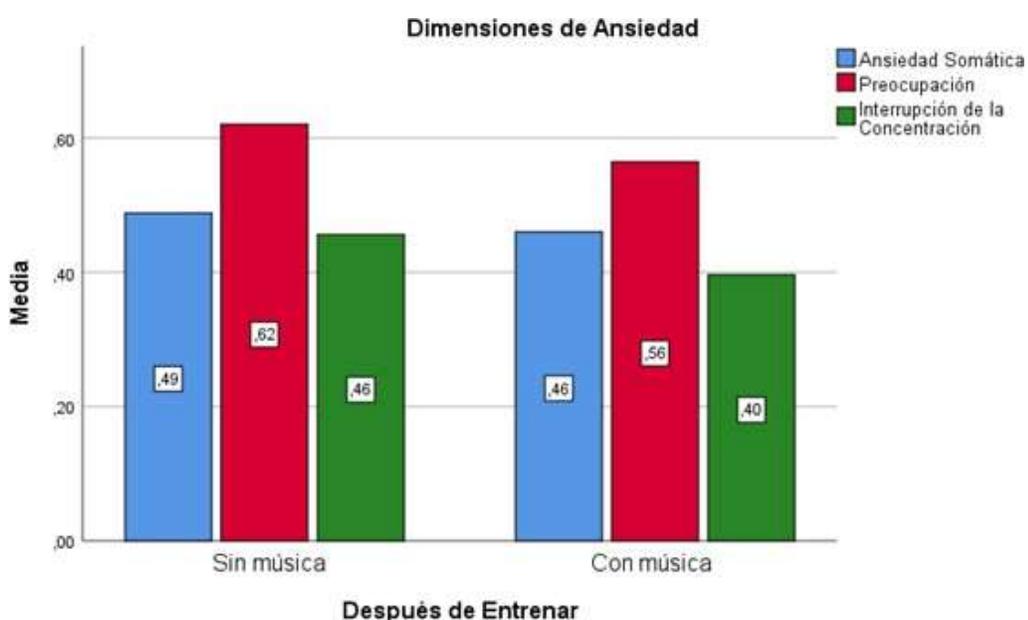
Fuente: Creación propia

### *Después de entrenar*

Los niveles de ansiedad en las distintas dimensiones tuvieron una media menor al cotejar los resultados del grupo con música y el grupo sin música. De este modo, la Ansiedad Somática obtuvo en el grupo sin estimulación musical una media de 0.49, mientras que la media para el grupo con intervención auditiva fue de 0.46, arrojando una disminución de 0.03 puntos (6%) al comparar ambos grupos. En cuanto a la dimensión de Preocupación, bajo 0.06 puntos (0.62 a 0.56), es decir un 9%, al hacer uso de la música. Por último, la Interrupción de la Concentración pasó de 0.46 a 0.40 puntos, es decir una reducción del 13% (0.06 puntos) en el grupo con música (Figura 3).

**Figura III**

Comparación de la muestra según la dimensión de Ansiedad después del entrenamiento



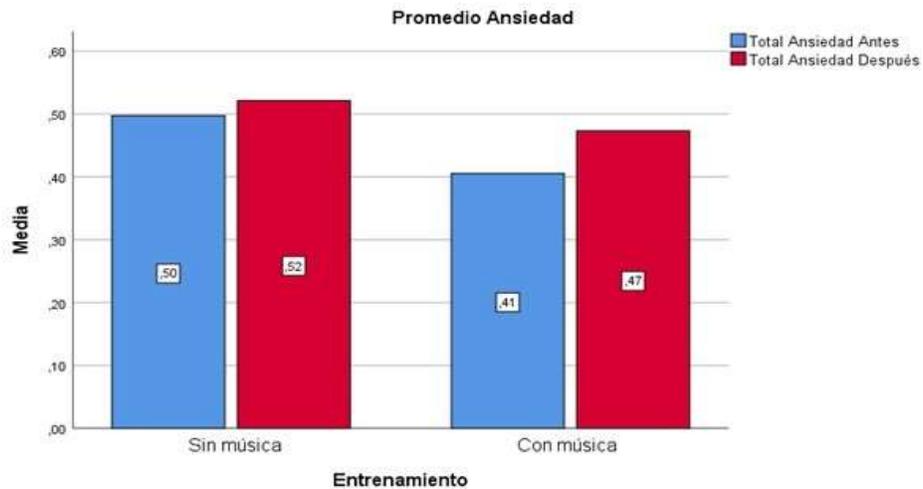
Fuente: Creación propia

### **Comparación de la Ansiedad mediante la variable de investigación**

Haciendo uso del cuestionario Sport Anxiety Scale-2, como instrumento para la medición de la ansiedad precompetitiva, es posible evidenciar, que antes de entrenar, la media del Total de Ansiedad en el grupo con música fue menor a la del grupo sin música, siendo estas 0.41 y 0.50 respectivamente, dando como resultado una baja del 18% en la muestra. Asimismo, la media de Ansiedad Total, después de entrenar, tuvo una disminución del 9% (0.52 a 0.47) cuando la intervención se realizó con estimulación musical (Figura 4).

#### Figura IV

Comparación de la media de Ansiedad de la muestra según la variable



independiente

Fuente: Creación propia

Comparación de la Ansiedad con y sin intervención musical

Antes de entrenar

Con el objetivo de determinar si existe o no una diferencia significativa entre los grupos establecidos para esta investigación, se hace uso de la prueba de muestras independientes U de Mann-Whitney, para datos no paramétricos, con un IC del 95% para ambos grupos antes del entrenamiento, dando como resultado una Sig. asintótica (bilateral) de 0.08, lo que indica que no hay una diferencia significativa ( $P < 0.05$ ) al hacer uso de estimulación musical (Tabla 3).

Tabla III

Prueba de Muestras Independientes	
	Ansiedad Total
U de Mann-Whitney	27,500
Z	-1,703
Sig. asintótica(bilateral)	0,088
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,089 <sup>b</sup>

b. No corregido para empates.

Prueba U de Mann-Whitney para distribuciones no normales

Fuente: Creación propia

Después de entrenar

Por otro lado, en pro de conseguir el objetivo mencionado anteriormente, la distribución normal de los datos obtenidos en los grupos 1 y 2 después de realizar el entrenamiento, hace necesario el uso de la prueba paramétrica T de Student, con un IC del 95%, dando como resultado un Sig. (bilateral) de 0.48 lo que indica que no hay una diferencia significativa ( $P < 0.05$ ) al hacer uso de la música (Tabla 4).

**Tabla IV**

		Prueba de muestras independientes								
		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
Ansiedad Total	Se asumen varianzas iguales	0,282	0,602	0,721	18	0,480	0,04800	0,06654	-0,09179	0,18779
	No se asumen varianzas iguales			0,721	17,322	0,480	0,04800	0,06654	-0,09219	0,18819

Prueba T de Student para distribuciones normales

Fuente: Creación propia

## Discusión

Asimismo, el nivel de ansiedad de los participantes que escucharon música estuvo en la mayoría de los casos en un rango medio, entre 0.40 y 0.60 aproximadamente, esto permite afirmar que la música no quita del todo la ansiedad, sino que su efecto principal está enfocado en moderarla provocando que las personas se encuentren más cerca de un nivel óptimo de la misma, es decir, la estimulación musical puede influir a que un atleta se aproxime a lo que Yerkes & Dodson (1908) mediante su Ley denominaron como arousal, el cual se relaciona con el rendimiento en una actividad específica, es importante aclarar que este rango óptimo de la ley de la U-

invertida está dado en función de las características físicas y/o psicológicas del deportista.

## Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos y tal como lo plantea Elliott & Sander (2014), es posible determinar una diferencia, sin embargo esta no es significativa entre los grupos experimental y control al momento de usar música, de género blues (entre 80 y 100 bpm) para la **autorregulación de la ansiedad** antes y después de ejecutar entrenamientos competitivos, esto debido a que haciendo uso de la prueba U de Mann-Whitney para ambos grupos antes del entrenamiento con resultado Sig. (bilateral) de 0.08 ( $P < 0.05$ ) y utilizando la prueba T de Student para los dos grupos después del entrenamiento con un Sig. (bilateral) de 0.48 ( $P < 0.05$ ), es posible concluir que hay una diferencia, pero no significativa al hacer uso de la música.

Se corrobora lo establecido por Núñez et al. (2017) al evidenciar los efectos mínimos de la música como herramienta efectiva para tratar los estados precompetitivos, ya que respecto a la **ansiedad total** se encontraron diferencias positivas en la media de 0.09 (18%) y 0.05 (9%) puntos entre los dos grupos pre y post intervención respectivamente. En cuanto a la Ansiedad Somática, existe un efecto positivo por parte de la música en esta dimensión ya que sus niveles muestran una diferencia del 20% antes y 6% después, en los participantes del grupo experimental, respecto al grupo control.

Asimismo, los **niveles de preocupación** se presentaron tanto antes como después en un 13% y 9% menos respectivamente, en los participantes del grupo experimental en comparación con los del grupo control, demostrando así un efecto relajante del blues pre y post entrenamiento competitivo. Aspecto del que no se conoce referente previo, en estudios documentados.

Además, comparado en la dimensión que corresponde a los niveles de **interrupción de la concentración** el comportamiento del grupo control 0.41 con el grupo experimental 0,31, el grupo experimental estuvo por debajo, 24% **antes** y 13% después, como lo reflejan las figura 2 y 3. Corroborando así que la música también puede influir positivamente, al menos de forma mínima, en el enfoque del deportista.

Ahora bien, en cuanto a las diferencias entre las distintas dimensiones de la ansiedad, somática y cognitiva (preocupación y desconcentración), en cada grupo, se obtuvo una diferencia, de las mismas al comparar el antes y el después de entrenar. Es por ello, que dichos resultados se asemejan parcialmente, a los obtenidos por Elliott et al., (2014) quien, en su estudio, al respecto, describe la existencia de un efecto significativo antes y después de la intervención; las pruebas univariadas en el caso de su investigación, mostraron diferencias significativas para la ansiedad somática, ansiedad cognitiva y relajación subjetiva.

### **Referencias bibliográficas**

Elliott, D., Polman, R. y McGregor R. (2011). *RELAXING MUSIC FOR ANXIETY CONTROL*. Journal of Music Therapy, 48(3), 264–288.

Elliott, D., Polman, R., y Taylor, J. (2014). *THE EFFECTS OF RELAXING MUSIC FOR ANXIETY CONTROL ON COMPETITIVE SPORT ANXIETY*. European Journal of Sport Science, 14, 296-301.

Elliott, D. y Sander, L. (2014) *THE EFFECTS OF RELAXING MUSIC FOR ANXIETY CONTROL ON THE INTENSITY AND DIRECTIONAL ASPECTS OF COMPETITIVE STATE ANXIETY*. International Journal of Sport Psychology, 45 (3).

García Ucha, F. y Ferrer Maldonado, L., (2015). *UTILIDAD DE LA MÚSICA EN LA PREPARACIÓN PSICOLÓGICA DE LOS DEPORTISTAS*. Revista Costarricense de Psicología, 34(2), 79-95.

Halvorson, R. (2012). *¿MUSIC AIDS EXERCISE RECOVERY?* IDEA. Fitness Journal, 9(4), 13.

Montero, B. (2016). *EFFECTOS DE LA MÚSICA SOBRE EL RENDIMIENTO FÍSICO- MOTOR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LITERATURA CIENTÍFICA*. Agora for Pe and Sport, 18(3), 305-322.

Núñez, A. y García, A. (2017). *RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO Y LA ANSIEDAD EN EL DEPORTE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA*. Universidad de las Islas Baleares (España). Retos, 32, 172-177.

Pacheco, R. y Manrique, D. (2015). *EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN SONORA SOBRE EL AROUSAL EN ATLETAS DE ALTO RENDIMIENTO*. Rev. Psicol. (Arequipa. Univ. Catól. San Pablo). 5(2), 29-39.

Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich C. y Cruz, J. (2010) *ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA VERSIÓN ESPAÑOLA DE LA ESCALA DE ANSIEDAD COMPETITIVA SAS-2 PARA DEPORTISTAS DE INICIACIÓN*. Psicothema, 22(4), 1004-1009.

Smith, R.E., Smoll, F.L., Cumming, S.P., y Grossbard, J.R. (2006). *MEASUREMENT OF MULTIDIMENSIONAL SPORT PERFORMANCE ANXIETY IN CHILDREN AND*

*ADULTS: THE SPORT ANXIETY SCALE-2.* Journal of Sport and Exercise Psychology, 28, 479-501.

Smith, R.E. y Smoll, F.L. (2004).  
*ANXIETY AND COPING IN SPORT:  
THEORETICAL MODELS AND APPROACHES TO ANXIETY  
REDUCTION.* En T.

Morris y J.J. Summers (Eds.), Sport psychology: Theories, applications, and issues (2), (pp. 294-321) Sydney, Australia: Wiley.

Smith, R., Smoll, F. y Schutz, R. (1990). *MEASUREMENT AND CORRELATES OF SPORT-SPECIFIC COGNITIVE AND SOMATIC TRAIT ANXIETY: THE SPORT ANXIETY SCALE.* Anxiety Stress and Coping - ANXIETY STRESS COPING. 2. 263- 280.

Urbano, F. (2010). *SEPARATAS PSICOLOGÍA DEL DEPORTE. (CURSO DE PSICOLOGÍA DEL DEPORTE).* Universidad Católica de Salta.

Yerkes, R. M., y Dodson, J. D. (1908). *THE RELATION OF STRENGTH OF STIMULUS TO RAPIDITY OF HABIT-FORMATION.* Journal of Comparative Neurology and Psychology, 18(5), 459–482.

## 7.

### **REIVINDICACIÓN Y FOMENTO DEL CONOCIMIENTO Y CONSULTA DE LA CARTA NATAL COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO HUMANO**

#### *VINDICATE AND PROMOTION OF KNOWLEDGE AND CONSULTATION OF THE BIRTH CHART AS A HUMAN DEVELOPMENT TOOL*

**Viviana Alejandra Pinzón-Velásquez<sup>13</sup>**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

#### **RESUMEN**

Se presentan los avances de la monografía de compilación e investigación, que pretende reivindicar y fomentar el conocimiento y la consulta de la carta natal como herramienta de autoconocimiento; entendido este último como un ejercicio esencial y estructural de la práctica del desarrollo humano. Se realiza un estudio historiográfico acerca de la aparición y consulta de la carta natal, se sitúan

---

<sup>13</sup> (Bogotá, abril 06 de 1984) Ingeniera Forestal de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Jardinera y yerbatera. Su pasión por las plantas la ha llevado a participar en actividades de investigación, ambientales y sociales como dendróloga y botánica. En 2015 fue curadora de la colección de plantas del Herbario Forestal “Gilberto Emilio Mahecha Vega – UDBC”. En 2017 se desempeñó como subdirectora Científica del Jardín Botánico de Cartagena “Guillermo Piñeres”. Ha coordinado diferentes proyectos de entidades nacionales e internacionales como: Fondo Patrimonio Natural, Instituto SINCHI, Conservation International, Agencia de Cooperación Alemana - GIZ, Office National des Forêts - ONF Andina, entre otras. Movidada por su especial interés en las ciencias humanas y sociales, ingresó en 2020 en el programa de Especialización en Desarrollo Humano con énfasis en procesos afectivos y creatividad, profundizando estudios, con el desarrollo de su monografía, en otra de sus pasiones: La astrología. Actualmente combina sus estudios de posgrado con el desempeño profesional, haciendo parte del Grupo Cambio Global del Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales - IDEAM.

mediante un estudio de caso colectivo, las experiencias y concepciones que dicha consulta ha generado en intérpretes y usuarios, en relación con el desarrollo humano. Finalmente se crea un blog como instrumento de reivindicación y fomento del conocimiento y consulta de la carta natal como una herramienta de desarrollo humano. La presente investigación hará aportes importantes en favor de promover las libertades, oportunidades y capacidades que tanto pretende la investigación en desarrollo humano para los individuos.

**Palabras clave:** Desarrollo Humano, Astrología; Astrología Occidental, Carta Natal.

## **ABSTRACT**

*The advances of the compilation and research monograph are presented, which aims to vindicate and promote the knowledge and consultation of the birth chart as a tool for self-knowledge; the latter understood as an essential and structural exercise of the practice of human development. A historiographic study is made about the appearance and consultation of the birth chart, a collective case study is used to describe the experiences and conceptions that such consultation has generated in interpreters and users, in relation to human development. Finally, a blog is created as an instrument of vindication and promotion of the knowledge and consultation of the birth chart as a tool for human development. This research will make important contributions to fostering the freedoms, opportunities and capabilities that human development research seeks for individuals.*

**Key words:** Human development, Astrology, Western Astrology, Natal Chart.

## **INTRODUCCIÓN**

El objetivo del presente artículo es dar a conocer a la comunidad académica y al público en general los avances de la investigación titulada: *Reivindicación y*

*fomento del conocimiento y consulta de la carta natal como herramienta de desarrollo humano.*

Para la cultura occidental en general y hablando de manera más específica, para el contexto colombiano, el conocimiento y la consulta de las herramientas o prácticas de la astrología no es algo común, ni muy bien visto en la mayoría de los casos. El desconocimiento y la desinformación sobre la epistemología y el funcionamiento de la astrología y de sus principales praxis, ha derivado en que se las perciba como un mito, en la generación de una fuerte desconfianza hacia ellas y en el desinterés o toma de distancia de este saber que se cataloga como extraño. González, I. *et al.* (2004), afirman que la astrología se nos presenta como una formidable herramienta que permite el desarrollo del autoconocimiento y que es notable su sobrevivencia a través de los siglos, aun a pesar del descredito sufrido desde el pensamiento académico en cualquiera de sus formas.

Bárcena, J. (2014), afirma que existe un instrumento que nos da la oportunidad de conocer cuál es el programa de aprendizaje que nos corresponde abordar en esta vida y a la par nos permite identificar nuestras resistencias a crecer y en qué áreas de la vida se manifiestan. Asimismo, nos permite saber cuáles son nuestras capacidades y oportunidades y nos indica los mejores momentos para abordar nuestras tareas e iniciativas. Esta herramienta es la astrología. Particularmente, la astrología para el desarrollo humano.

Para González, I. *et al.* (2004), la astrología nos brinda la posibilidad de contar con código complejo de nuestra condición de seres humanos dentro de la Totalidad. Esta y otras ideas nos permiten asumir que la interpretación de la carta natal representa una de las oportunidades más fascinantes para que, interpretado e interprete, tomen contacto con el estadio en el que se encuentra su propia conciencia.

Mercadé, A. (2019), afirma que la astrología se basa en el estudio de la carta natal, la cual es una representación en dos dimensiones de cómo estaba configurado el sistema solar al momento de nuestro nacimiento, consultar a un astrólogo o astróloga para solicitar lectura o interpretación de una carta natal es una práctica sumamente desconocida y subvalorada en Colombia. Ante esta problemática, la presente investigación busca aportar información y evidencias que demuestren que la carta natal es una herramienta de desarrollo humano ampliamente usada por otras culturas histórica y ancestralmente, pero que en la actualidad es ignorada y desaprovechada en nuestro país. En Colombia, hasta el momento, son mínimas las investigaciones desarrolladas con el fin de situar a la astrología y a sus artes como agentes desencadenantes del desarrollo humano, lo cual le concede a la presente monografía un atractivo tinte de creatividad, novedad, originalidad y sorpresa.

Para cumplir con el objetivo de reivindicar y fomentar el conocimiento y uso de la carta natal como herramienta de desarrollo humano, en este momento se está desarrollando un estudio historiográfico acerca de la aparición y consulta de la misma. También, mediante un estudio de caso colectivo, se están situando las experiencias y concepciones que la consulta de la carta natal ha generado en intérpretes e interpretados en función de los postulados del desarrollo humano. Con el fin de generar un espacio de promoción y rescate del empleo de la carta natal, se está diseñando un blog buscando favorecer con su creación, el acceso, uso y divulgación de la información producida bajo esta y otras investigaciones.

Se espera que, al culminar esta investigación, se hayan realizado aportes novedosos y alternativos capaces de ampliar la perspectiva que en Colombia, actualmente, se tiene en general de la astrología, pero más específicamente, se busca generar reflexión sobre la utilidad que la carta natal tiene para que los individuos podamos desarrollar nuestro máximo potencial, llevar vidas creativas y productivas concordantes con nuestras necesidades e intereses y acceder a

oportunidades que nos permitan dar sentido y trascendencia a la experiencia misma de la vida.

## MÉTODOS

### a) Enfoque

Es de carácter cualitativo principalmente, ya que, en primer lugar, el tema objeto de estudio ha sido poco explorado en Colombia, y, en segundo lugar, a que el propósito de la investigación es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan el fenómeno de la lectura (los astrólogos) y de la consulta (los interpretados) de la carta natal, profundizando en el significado que ellos, como sujetos de la investigación, dan a su experiencia, en relación con el Desarrollo Humano.

### b) Diseño

Es de tipo narrativo y fenomenológico, del subtipo tópico. En relación con la parte narrativa, se analizan mediante el estudio historiográfico, las historias de vida y las experiencias particulares de los intérpretes (astrólogos) y de los consultantes (interpretados) de la carta natal. Desde la mirada de lo fenomenológico, se explora, describe y comprende la experiencia en cuestión de estas personas, en relación con los postulados del Desarrollo Humano.

En cuanto a la metodología, primer lugar, se utiliza el **estudio historiográfico**, entendido este como un procedimiento basado en el método científico, capaz de aportar elementos para investigar problemáticas de orden social, para analizar: i) la ocurrencia o aparición y ii) la consulta de la carta natal como herramienta de autoconocimiento. Se seleccionó este método por la oferta de perspectivas de análisis que ofrece sin abandonar la perspectiva científica.

En segunda instancia, se aplica el **estudio de caso colectivo** para situar las experiencias y concepciones que la consulta de la carta natal ha generado en

personas que acceden a esta herramienta. Es importante anotar que el corpus conformado por las narrativas de los sujetos de la investigación, fruto de las entrevistas semiestructuradas a las que se alude líneas adelante, será analizado a través del Análisis de Contenido y el Análisis Crítico del Discurso. Y, en tercer lugar, se elige al **blog** como un espacio e instrumento de reivindicación y fomento del conocimiento y consulta de la Carta Natal como una herramienta de Desarrollo Humano, debido a que, por sus características modernas, favorece el acceso, uso y divulgación de la información producida bajo esta y otras investigaciones.

### **c) Población y muestra**

Para la recolección de datos se utiliza como instrumento la entrevista semiestructurada; se realizan siete (7), con igual número de intérpretes de la carta natal (astrólogos) y otras siete (7) con consultantes o usuarios de la lectura (interpretados), acudiendo a la *técnica del muestreo por conveniencia* que no es probabilística ni aleatoria, sino que se basa en la viabilidad y pertinencia de los informantes en relación con el tema-problema de investigación, así como en la disponibilidad y facilidad de acceso a los sujetos. Uno de los criterios para llevar a cabo esta selección fue incluir diversidad de géneros en los entrevistados (mujeres, hombres y otros –si hay lugar–).

La información recabada a partir de la aplicación de los instrumentos será sistematizada mediante estructura matricial, a partir de las categorías que movilizan este proceso de investigación y analizada, acudiendo al Análisis de Contenido y al Análisis Crítico del Discurso.

### **d) Consideraciones éticas**

El consentimiento informado se solicita bajo un formato escrito que es dado a los intérpretes e interpretados para su diligenciamiento y aprobación durante el desarrollo de la entrevista semiestructurada. Los consentimientos informados obtenidos serán entregados al tutor y jurados, en calidad de anexo, junto con el documento final de monografía.

## **RESULTADOS ESPERADOS**

La obtención de los resultados de la presente investigación está contemplada para el mes septiembre de 2021. Mediante el análisis historiográfico a realizar, se demostrará que la carta natal es una herramienta de carácter alternativo para el autoconocimiento muy efectiva, que ofrece a las personas que la consultan, un sin número de oportunidades para potenciar sus capacidades individuales y colectivas, y encaminarse así, en un recorrido de desarrollo evolutivo en todos los ámbitos de sus vidas.

De igual forma, mediante el estudio de caso colectivo, se generarán datos y análisis nuevos, que permitirán fundamentar la generalidad del fenómeno de la lectura de carta natal en el contexto colombiano, aportando de esta forma, nuevas perspectivas sobre la experiencia en estudio.

Una vez realizado lo anterior, se pondrá a disposición del público, un blog que será elaborado como elemento de reivindicación y fomento del conocimiento y consulta de la carta natal, el objetivo de este sitio web, será que circule la información resultante de esta y otras investigaciones, y que se logre acercar a los colombianos a esta práctica de la astrología, que como se expuso anteriormente, puede favorecer múltiples procesos holísticos de desarrollo humano y de bienestar.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANDER-EGG, E.: "El análisis de contenido". En Técnicas de investigación social, México, Ed. El Ateneo, 1987, págs. 327-336.

BÁRCENA, J. (2016). Astrología para el Desarrollo Humano. Ed. Lectorum, S.A. Segunda edición.

GONZÁLEZ, I. *et al.* (2004). La carta natal como guía en el desarrollo de la Conciencia. Ed. Kier. Primera edición.

KRIPPENDORF, K. *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica.* Barcelona: Paidós, 1990.

MERCADÉ, A. (2019). Astrología para escépticos. Astrología Experimental. En <https://astrologiaexperimental.com/2019/12/28/astrologia-para-escepticos/>

VAN DIJK, TEUN A. (1999). El análisis crítico del discurso, Barcelona, Ed. Antrophos.

**8.**

## **LOS JÓVENES, LA CRISIS Y LA PANDEMIA**

**Mg. EDGAR DAVID PARRA VARGAS**

[edgarparra@colrojaspinilla.edu.co](mailto:edgarparra@colrojaspinilla.edu.co)

Celular: 3123958792

Docente Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla

**Mg. YESSICA YOLIMA ZORRO SUÁREZ**

[sholimita@hotmail.com](mailto:sholimita@hotmail.com)

Docente Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón

Celular: 3102636968

### **RESUMEN**

El presente artículo de investigación se desprende del proyecto *Los jóvenes y la pandemia. Percepciones juveniles sobre la Covid-19*, desarrollado en una Institución Educativa pública de Tunja. El objetivo fue analizar las representaciones sociales de los jóvenes respecto a la pandemia global que afronta la humanidad a causa de la Covid-19. Se desarrolló un estudio cualitativo con enfoque hermenéutico estableciendo categorías de análisis, a partir de un ciclo de conversatorios y la aplicación de entrevistas estructuradas. Se destaca la importancia de cumplir con las medidas de bioseguridad establecidas. Se

manifiesta una profunda preocupación por las finanzas familiares. Según los participantes en la investigación aún persisten dificultades para adaptarse a las nuevas “realidades” educativas; se resalta el papel que han jugado las tecnologías de la información y la comunicación. Finalmente se percibe por parte de los participantes el aumento de conflictos en las familias, pero también los espacios de diálogo que han ayudado a fortalecer los vínculos y lazos familiares.

**PALABRAS CLAVE:** representaciones sociales, pandemia, jóvenes, educación.

## INTRODUCCIÓN

### **La educación en tiempos de pandemia.**

El día 11 de marzo de 2020 durante una conferencia de prensa, el actual director de la Organización Mundial de la Salud declaró el estado de *pandemia*<sup>14</sup> a causa de un nuevo coronavirus originado presuntamente en la República Popular China. Para el caso de nuestro país el primer caso se registró unos días antes de esta declaración. Es en este contexto que la educación emerge como uno de los aspectos que mayores transformaciones ha experimentado, hecho que queda en evidencia en la medida en que “la percepción que se posee en la actualidad sobre educación ha variado debido a las consecuencias producidas por la pandemia a nivel mundial” (Hurtado, 2020. p. 185). Así mismo en palabras de Ceballos (2020) se ha producido un cambio en las interacciones entre profesores y estudiantes, que entre otras consecuencias, ha manifestado la existencia de necesidades en cuanto a infraestructura tecnológica y capacitación del capital humano. Jiménez (2020) en cuanto a los nuevos retos asociados a la labor docente señala que “de la noche a la mañana nos reinventamos como profesorado de “educación a distancia” y descubrimos un sinfín, literalmente, de recursos digitales y otra cantidad semejante de técnicas y plataformas de comunicación” (p.1). En este

---

<sup>14</sup> Se llama pandemia a la propagación mundial de una nueva enfermedad. Organización Mundial de la Salud.

sentido el viraje sufrido en la educación no tendría tanta resonancia si no se reconociera que los sistemas escolares como manifestaciones de la educación institucionalizada (conocida como *educación formal*), es quizá una de las características más relevantes de las sociedades contemporáneas (Ruiz, 2020).

A causa de la pandemia se toma la decisión, de manera general y acelerada, de instaurar una especie de “educación a distancia”, apoyada en medios tecnológicos, en casi todos los países del mundo (Ruiz, 2020). Los gobiernos adoptaron medidas para prevenir contagios masivos en las instituciones sin afectar el proceso educativo de niños, niñas y adolescentes. En Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través de la Circular 20 del 16 de marzo decide modificar el calendario académico y finalmente mediante la expedición de diferentes directivas (No. 09, 11, 12 y 14) emite las orientaciones atinentes a garantizar el servicio educativo en el marco de la emergencia sanitaria.

En este escenario aparecen entonces los nuevos retos y desafíos para docentes, estudiantes y padres de familia. En palabras de Ruiz (2020) “la virtualización de las clases presenciales, tanto por su carácter masivo y compulsivo como por la forma de comunicación y trabajo con los estudiantes, encontró diversos problemas técnicos y generó desafíos para rediseñar –en la acción– las estrategias didácticas de docentes y el rol de los estudiantes” (p. 52). Queda claro, en palabras de López (2020) que “el mundo educativo [...] también va a sufrir notables consecuencias y deberá repensar alguno de sus ejes de actuación consolidados hasta la fecha, desde la exigencia pedagógica de una reconstrucción rupturista de su propio relato” (p. 128).

Surge así la necesidad de estudiar las múltiples consecuencias que estas transformaciones han generado en los diferentes actores de las comunidades educativas. Para el caso de esta investigación su interés se centró en analizar las percepciones juveniles con respecto a la pandemia global por la Covid-19.

### **Las representaciones sociales**

Para abordar el estudio de las percepciones juveniles respecto a la pandemia global que afronta la humanidad a causa de la Covid-19, es pertinente retomar los planteamientos desarrollados por diferentes autores de las ciencias

sociales, específicamente en torno a las representaciones sociales de los individuos frente a fenómenos y procesos históricos. Según Suaza (2019) la teoría alusiva a las representaciones sociales (en adelante RS) ha sido un punto de referencia significativo en los estudios de las ciencias sociales, posibilitando una aproximación a la comprensión de la configuración de significados y representaciones simbólicas, desde la perspectiva del individuo y desde la interacción social.

Inicialmente es pertinente retomar los aportes de Moscovici (1984) para quién las RS se constituyen en formas de pensamiento natural informal, se considera como *corpus* de conocimientos organizado. Las RS se asumen como una forma específica de abordar, entender y comunicar que se sabe y se percibe. (Moscovici, 1984). Según Moscovici (1979) existen tres elementos que intervienen en el surgimiento de las RS: la dispersión de la información (se considera que los datos sobre un fenómeno están dispersos), la focalización del sujeto individual o colectivo (el individuo requiere enfocar unos hechos, opiniones, percepciones, modos, conductas a partir de intereses específicos que dan como resultado la representación social); y la presión de la inferencia del objeto socialmente definido (el soporte de la representación social demanda posturas, opiniones, formas de ver, entenderlo y comprender el mundo, que el sujeto, después de focalizar, construye)

A este respecto se rescata también el planteamiento de Durkheim (1986), quien en su momento diferenció las RS de las “representaciones individuales” entendiéndolo que estas claramente existían pero no eran adecuadas para el trabajo del científico social, debido a su carácter altamente subjetivo, heterogéneo y cambiante. Dicho autor también señala que la consciencia colectiva se manifiesta en los individuos, así entonces lo social es una construcción permanente entre la realidad y la representación (Durkheim, 1986).

Es necesario recoger también los desarrollos teóricos de Jodelet (1984), para quién las RS permiten a los individuos describir, explicar y expresarse en y sobre la vida cotidiana. Las RS poseen algunas características interesantes, por

ejemplo, que tienen su origen generalmente en momentos de crisis, además en donde, como en la coyuntura actual, existe dispersión de la información.

Ibáñez (1988) sugiere que las RS tienen una doble naturaleza, pues emergen como: pensamiento constituido y pensamiento constituyente. En cuanto al primero se afirma que se transforman efectivamente en productos que intervienen en la vida social que sirven como **estructuras preformadas** que sirven para interpretar la realidad. En consonancia, como pensamiento constituyente, las RS además de reflejar la realidad, intervienen en su elaboración. Es también necesario señalar como, al tratarse las RS de sistemas cognitivos, están inmersas en ellas y se manifiestan opiniones, percepciones, estereotipos, creencias y valores que las orientan y la determinan. Mediante las RS los individuos apropian elementos y estrategias que le permiten entender el entorno que lo rodea, a fin de comprender el entramado social en el que se halla inmerso; en consecuencia aparece de esta manera el sentido común, entendido como producto de la actividad social que se erige como elemento que construye y transforma la realidad social (Tobón, 2007)(Moscovici, 1979).

Según diversos autores (Moscovici, 1979, 1986; Jodelet, 1986; Ibáñez, 1988) existen dos mecanismos que intervienen en la formación y el mantenimiento de una representación social, estos se denominan; objetivación y anclaje. El primer mecanismo, la objetivación, se asume como una operación en donde se forma y se estructura la representación; en un sentido estricto se trata de un proceso en el cual **se hace concreto lo abstracto**, en palabras de Farr (1986), se trata de convertir lo raro en familiar y hacer perceptible lo invisible. El segundo mecanismo es el anclaje asumido como un proceso a partir del que un objeto social, en este caso la representación, es incorporado en las redes de significaciones y categorías preexistentes en una sociedad. De la misma manera se integra a las prácticas comunicativas de los grupos sociales. Según Jodelet (1986), estos dos mecanismos (objetivación y anclaje) permiten que los individuos y los grupos sociales hacen perceptible y comprendan su realidad. Adicionalmente crean un conocimiento social que orienta la dinámica de las interacciones de la vida cotidiana.

Es pertinente además acotar la idea según la cual las RS se convierten en principios generadores de una postura en común de un grupo, pero también emergen como determinantes de diferencias individuales. En palabras de Lynch (2020) por una parte, son puntos de referencia comunes a los individuos, pero esos puntos se convierten en elementos a propósito de los que aparecen divergencias individuales. En congruencia con lo anterior se afirma que las RS permiten reconocer y comprender el pensamiento elaborado socialmente; además posibilitan la interacción y comunicación entre los individuos que pertenecen a un grupo, estableciendo y elaborando la singularidad de grupos sociales. (Marín y Padierna, 2020). En cuanto a los intereses epistemológicos para las RS se pueden señalar: los objetos de conocimiento y las relaciones entre los sujetos y el entorno de interpretación y acción (Rubira-García y Puebla-Martínez, 2018).

### **METODOLOGÍA**

La investigación aquí presentada se enmarca en un estudio de tipo cualitativo con un enfoque hermenéutico. Es importante recordar que según Baeza (2002) se deben tener en cuenta algunas recomendaciones para llevar a cabo análisis desde esta perspectiva de investigación social. Entre estas podemos señalar la necesidad de lograr un conocimiento del contexto en el que se produce el discurso a analizar; se debe considerar además que la unidad de análisis deben ser las expresiones identificadas. En cuanto a los aspectos metodológicos de la investigación en torno a las Representaciones Sociales se retoman las ideas de Ibañez (1988) quien plantea que la indagación puede estar dirigida a entender los mecanismos de producción de una Representación Social o a explicar la forma en que estas influyen en las conductas y aproximaciones a cierto objeto.

Fue necesario establecer categorías de análisis de contenido que permitieron una aproximación más precisa a las percepciones y perspectivas de los participantes de la investigación. Así entonces el análisis de algunos fragmentos de los relatos suscito la comprensión de las representaciones sociales de los jóvenes participantes con respecto a la pandemia global por la Covid-19. También se consideraron los supuestos metodológicos de la Teoría Fundada (o fundamentada), que parte de la premisa según la cual toda categoría emerge a

partir de los datos, concibiendo la teoría como el sistema de regularidades obtenidas de la muestra. (Ángel, 2011).

Para efectos de la investigación aquí presentada se contó con la participación de estudiantes de grado décimo de una institución educativa pública de la ciudad de Tunja. Para la recopilación de la información analizada se desarrollaron tres grupos de discusión (conversatorios) a través de la plataforma tecnológica GoogleMeet, que permitieron recopilar el material discursivo producido por los participantes de forma espontánea. Adicionalmente se aplicaron entrevistas estructuradas con el fin de ser respondidas por los estudiantes participantes en la investigación. Es importante recordar que la técnica documental (encuestas o entrevistas) permite la recopilación de la información que soporta los estudios de fenómenos o procesos (Nieto, 2002).

Se plantearon seis preguntas orientadoras (dos para cada conversatorio) que permitieron una aproximación a diferentes asuntos relacionados con las consecuencias generadas por la crisis sanitaria. En un primer momento se indagó acerca de la percepción sobre la pandemia global y su impacto en el entorno más cercano de los estudiantes. Durante el segundo conversatorio se orientó la discusión hacia los retos y la adaptación de los estudiantes a las nuevas estrategias y metodologías escolares. Finalmente se propuso la reflexión a propósito de las consecuencias que dejará esta situación mundial y los aportes que la juventud propone para superar la crisis.

## **RESULTADOS**

Para categorizar y analizar la información recolectada se empleó como herramienta la teoría fundamentada que suscita la emergencia de las categorías a partir de los datos y “permite determinar cuál es el núcleo central de las representaciones sociales y sobre qué se estructuran las mismas” (Ángel, 2011)(Campo y Labarca, 2009, p. 42).

De manera general la percepción sobre la pandemia global tiene diferentes matices. El contexto actual plantea nuevas formas de percibir los entornos y las situaciones particulares. En una de las entrevistas se señaló que: *“Es un momento de cambios a nivel personal, familiar, laboral, escolar, etc. Nuestra*

*opinión es que [...] debemos tomar en enserio esta pandemia; es la vida de muchas personas a nivel mundial, recordemos que por el momento no hay un tratamiento específico, una cura o vacuna*". Se dilucida así la necesidad de reconocer el momento coyuntural que atraviesa la humanidad y el impacto que ha tenido en diversas dimensiones de la sociedad. Durante uno de los conversatorios uno de los participantes comentó que: *"[...] esta pandemia es una crisis no sólo de salud, también es una crisis política, social y económica. Se ha afectado mucho la salud pero también el empleo y las relaciones familiares"*

A partir de las categorías que emergieron durante este proceso de investigación se lograron evidenciar diferentes elementos.

### **Percepciones sobre la salud**

Los participantes reconocieron que en la crisis actual el aspecto que reviste mayor importancia es el que se relaciona con la salud. En este sentido se destacan nuevos hábitos de higiene y limpieza que se han incorporado al diario vivir. A este respecto manifestó un participante: *"le da a uno miedo salir a la calle [...] o que alguien de la casa resulte contagiado"* Se demuestra la preocupación de los jóvenes en cuanto a la situación de riesgo a la que se pueden ver expuestos ellos y sus familias.

En consonancia con esta percepción, uno de los núcleos familiares entrevistados afirmó que en el contexto de la crisis actual existe: *"[...] la situación de no sentir seguridad al salir de nuestros hogares, la situación de salir de nuestros hogares y tal vez llegar a contagiar a alguien más; es una situación donde todos debemos ayudar para que no se propague tanto"*. En este sentido es común encontrar entre los participantes temores asociados con la expansión del virus en sus entornos cercanos

Uno de los ámbitos en los que se hace énfasis se refiere a la salud mental. Se asegura en una de las entrevistas que una consecuencia importante para los jóvenes se relaciona con: *"[...] la afectación en su salud mental por el hecho de estar en una etapa en que se quiere explorar el mundo e interactuar en diferentes espacios y no se puede"*. En cuanto a la salud mental de la población en general se ha evidenciado un impacto significativo de la pandemia, más precisamente

relacionado con las consecuencias generadas por las medidas de aislamiento obligatorio implementadas para el control de la enfermedad.

En esta misma dirección en otra entrevista se sustentó que: *“La juventud tendrá consecuencias a nivel emocional por que no estaban acostumbrados al confinamiento, el estado de ánimo es cambiante”*. Complementariamente en otra entrevista se aseveró que: *“Desafortunadamente algunos jóvenes se ven afectados a nivel psicológico (mala salud mental), sentimientos, depresivos, pesimismo, desesperanza, todo a causa del confinamiento además de estados de ánimo negativo, como la tristeza, angustia, aburrimiento”*. Es relevante acotar que las secuelas derivadas de las medidas implementadas para enfrentar la pandemia resultan ser un aspecto interesante a estudiar, en la medida en que éstas pueden impactar el futuro de los jóvenes a corto, mediano y largo plazo.

En cuanto a los aportes que los jóvenes pueden hacer para superar la situación actual es relevante que se destacó la responsabilidad que ellos tienen al considerar las disposiciones de autocuidado y medidas de bioseguridad. Uno de los participantes señaló: *“[...] el aporte que podemos hacer los jóvenes es cumplir con las medidas de bioseguridad, esto garantiza que se pueda ir superando esta grave crisis mundial”*. A este respecto en una de las entrevistas se sugirió que el principal aporte de la juventud se resume en: *“Cumplir con las normas de bioseguridad y de aislamiento preventivo, tomando con responsabilidad y seriedad la situación”*, lo que permite afirmar que algunos participantes en la presente investigación reconocen la importancia que tienen los comportamientos individuales y familiares para el control de la pandemia

### **Impacto económico.**

Uno de los tópicos que mayor recurrencia presentó en las percepciones de los participantes está relacionado con las consecuencias económicas que ha generado la situación atípica en la que se encuentra el planeta. A pesar de ser una crisis originada en el ámbito de la salud, es claro que los jóvenes reconocen el impacto económico. En este sentido un participante manifestó: *“[...] para mí el virus no es importante; lo importante es que a dos de mis hermanos les rebajaron*

*los salarios*". Se refleja cómo, para los jóvenes, la preocupación por la situación económica de su entorno se sitúa en un lugar importante de su diario vivir.

En una de las entrevistas se expresó que: *"La parte económica es en donde más nos hemos visto afectados, algunas personas de la familia han sido despedidas, y sus ingresos se han visto afectados demasiado"*. Se evidencia que a nivel general la crisis ha repercutido en la economía, en algunos casos se manifiestan cambios inesperados en las finanzas familiares por falta de ingresos constantes. Afirma un participante: *"[...] después de todo esto va a ser difícil encontrar empleo para los más jóvenes. Si antes era difícil por la inexperiencia, ahora las empresas no van a tener con que contratar a los jóvenes"*. En esta dirección también se demostró que dentro de las consecuencias que dejará en la juventud la pandemia, los participantes afirman que se verán afectados a corto y mediano plazo en lo referente al mercado laboral.

En una de las entrevistas también se sostuvo que: *"Una de las principales consecuencias que dejara esta pandemia en la juventud es en materia laboral, ya que las empresas se han visto seriamente afectadas y esto genera altos niveles de desempleo"*. Sin embargo también se destaca en una de las entrevistas se percibe que los jóvenes puede hacer aportes importantes para superar la crisis económica, de esta manera señalaron que: *"[...] los jóvenes deben reinventarse, proponer y analizar nuevas estrategias apoyados en la tecnología como fuente fundamental"*. De manera complementaria a esta percepción, uno de los participantes en el conversatorio manifestó que: *"[...] los jóvenes no debemos abandonar nuestros proyectos de vida. Debemos seguir estudiando y trabajando. Así ayudaremos también a reactivar la economía"*. Así entonces se destaca la responsabilidad que tiene la juventud en la recuperación posterior a la pandemia en aspectos como la economía y las nuevas formas de pensar la sociedad.

### **A propósito de la educación.**

Los procesos educativos han experimentado profundas transformaciones en el contexto de esta pandemia. Se exploraron diferentes percepciones en este sentido. Inicialmente durante uno de los conversatorios se orientó la discusión específicamente sobre los retos y la adaptación, que desde el rol de estudiantes,

se ha tenido con las nuevas estrategias implementadas. Así entonces durante uno de estos espacios de discusión un participante señaló: “[...] *la verdad yo [...] prefiero la educación presencial. Para mi es fundamental aprender y eso era lo que hacía cuando estábamos estudiando con la presencialidad. Ahora es más difícil entender todo*”. En este sentido no se debe dejar pasar por alto las consecuencias que ha generado la pandemia en la calidad de la educación, no sólo desde las percepciones de los docentes, sino también desde el punto de vista de estudiantes y demás sujetos de las comunidades educativas. Así entonces se plantea la necesidad de indagar acerca del impacto real de la Covid-19 en los aprendizajes de los jóvenes.

En cuanto a la estrategia de guías y sesiones de trabajo virtual que se ha implementado, coinciden varios participantes en afirmar que han tenido dificultades para apropiarse de manera adecuada su contenido. En algunos casos el formato utilizado contempla diferentes elementos que dificultan su entendimiento. En este sentido se manifestó que: *“El mayor reto ha sido a veces entender algunas guías. Suelen ser confusas. Los temas no llegan a ser explicados en las clases virtuales. A la hora de desarrollarlas suelo tener problemas, confusiones, me enredo demasiado [...] me es difícil entenderlas de manera rápida. Se me hacen confusas más como están organizadas”*.

Emerge también el desarrollo del trabajo autónomo y las consecuencias que esto trae. Uno de los participantes puso en evidencia que: *“Para mí ha sido súper difícil. Todas las guías son de aprender uno sólo. Y así los profesores hagan clase no es lo mismo estar uno en una clase presencial”*.

En cuanto a la organización del tiempo de trabajo se afirmó que: *“No me he adaptado muy bien todavía a esta forma de trabajo. Me hace falta organizar el tiempo [...] los profesores tampoco van a tener todo el tiempo del mundo para resolver las dudas que uno tiene, porque unos hacen trabajos a una hora y otros a otra hora”*. Se evidencian en este sentido las transformaciones profundas en cuanto a los tiempos dedicados al proceso educativo en donde se han instalado también nuevos hábitos, espacios, herramientas, etc.

También se puede señalar en este sentido el traslado de los entornos escolares a los hogares planteó nuevos desafíos. Indicó un participante: *“Uno de los problemas que todos tenemos es el del tiempo. Algunos tienen hermanos. Otros trabajan. Tienen que saber cómo hacer las tareas. Y es difícil”*. Es común encontrar como fue necesario desarrollar estrategias de organización para aprovechar los recursos limitados con los que cuentan muchos de los jóvenes en sus casas.

De manera general los participantes coinciden en señalar que se el uso de herramientas tecnológicas ha sido fundamental durante el periodo de confinamiento, En este sentido han sido de gran importancia para continuar con los procesos educativos. Un participante afirmó; *“[...] con esta situación se pudo ver la importancia de la tecnología. Era difícil que en mi casa entendieran que la tecnología si es buena [...] que se puede utilizar bien”*.

La implementación de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito escolar también ha planteado retos a la comunidad educativa. Durante un conversatorio se señaló que los desafíos han sido: *“[...] adaptarse a la virtualidad, disponer un espacio para la conectividad. Aprender a utilizar herramientas digitales. Enviar correos. Conectarse a Meet, Zoom. Escanear los trabajos para enviárselos a los profesores ordenados”*. En este aspecto aparece la preocupación por la capacitación para el manejo y uso efectivo de la tecnología. Se abre un espacio importante para el fortalecimiento de las habilidades digitales de los jóvenes y niños.

Es relevante también señalar la percepción de los jóvenes en cuanto al acceso a internet. Se afirma que: *“Los retos son la deserción escolar, la interrupción del aprendizaje, el acceso desigual a internet”*. Por lo tanto existe claramente una preocupación por la inequidad en la distribución y accesibilidad de recursos tecnológicos. Se puede aseverar que la pandemia desnudo deficiencias relacionadas con estos aspectos a los cuales poca atención se había prestado en los contextos escolares colombianos antes de la coyuntura por la que atraviesa la humanidad. En consonancia con esto también se señaló: *“Por otro lado uno de los problemas ha sido la accesibilidad a internet. No todos tienen accesibilidad”*.

Otro de los aspectos explorados en esta investigación se relaciona con la adaptación de los estudiantes al trabajo en casa. En esta dirección se evidenciaron diferentes percepciones de los participantes: *“Para mí ha sido un poco difícil. Aun no me acostumbro. Prefiero que sea presencial”*.

### **Vida en familia.**

En cuanto al ámbito familiar se pusieron de manifiesto algunas particularidades. Uno de los participantes en el conversatorio afirmó que: *“Una de las consecuencias han sido los conflictos familiares. En días pasados se escuchaba una fuerte discusión en la casa de al lado”*. Queda en evidencia como se han exacerbado los conflictos intrafamiliares debido principalmente a la convivencia prolongada en los entornos familiares.

En otro sentido también en una de las entrevistas se aseveró que: *“La pandemia nos recuerda la importancia que tiene el tiempo de calidad con las personas que tenemos a nuestro alrededor, la tecnología nos hace olvidar lo valioso de la familia, un abrazo, una sonrisa y el compartir”*.

De forma complementaria durante el primer conversatorio en cuanto al impacto que ha traído la pandemia, uno de los participantes acotó que: *“Esta situación me ha permitido estar más tiempo con mi familia. Nos podemos sentar a hablar [...] compartimos más que antes de que todo esto pasara”*.

Se puede entonces afirmar que la situación actual ha tenido resonancia en las estructuras familiares de forma determinante, en algunos casos profundizando crisis que ya venían presentándose; en otros casos han emergido dificultades que anteriormente no se presentaban. Sin embargo se destaca también que en otros casos se ha propiciado el fortalecimiento de los lazos familiares y la exploración de espacios de diálogo.

### **CONCLUSIONES**

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación se puede concluir que claramente la pandemia global ha tenido efectos en diferentes ámbitos de la vida de los jóvenes participantes. Inicialmente se evidenció que el aspecto que reviste mayor importancia es el que se relaciona con la salud. Así entonces existe, por ejemplo, el temor que algún miembro de la familia resulte

contagiado. En este mismo sentido se destaca la importancia de cumplir con las medidas de bioseguridad establecidas.

En lo atinente al impacto económico se manifiesta una profunda preocupación por la situación de las finanzas familiares. En algunos casos incluso se da mayor importancia a este aspecto que al tema sanitario. Es importante señalar que una de las inquietudes de los jóvenes se relaciona con el mercado laboral y las consecuencias que la pandemia puede en cuanto al acceso de este grupo etario a un empleo estable y bien remunerado.

En un tercer momento aparece en el panorama las percepciones sobre la educación. Según los participantes en la investigación aún persisten dificultades para adaptarse a las nuevas “realidades” educativas. Sin embargo se destaca también el papel que han jugado las tecnologías de la información y la comunicación y las expectativas de su uso en el contexto educativo durante el periodo post-pandemia.

Finalmente el último aspecto explorado y que se relaciona con la vida familiar dejó en evidencia varios elementos. Se percibe el aumento de conflictos familiares a causa de un tiempo mayor de convivencia en los hogares. Empero de forma contraria también aparecen en el escenario familiar espacios de diálogo que, en algunos casos, han ayudado a fortalecer los vínculos y lazos familiares.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. Universidad Autónoma de Manizales Manizales, Caldas – Colombia.

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. 5(83).

Baeza, M. (2002) De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido. Editorial de la Universidad de Concepción.

Campo, M. y Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. Revista Opción. 25 (60).

Durkheim, E. (1986). Las reglas del método sociológico. México: Fondo De Cultura Económica.

Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (Comp.), Psicología social II. Barcelona: Paidós.

Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. Revista CIEG. 44.

Ibáñez, T. (1988), Ideologías de la vida cotidiana. Psicología de las representaciones sociales, España: Sendai.

Jiménez, J. (2020). Polémicas Educativas en Confinamiento. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. 9.

Jodelet, D. (1984) Pensamiento social e historicidad. En: Relaciones. Revista de El Colegio de Michoacán. 24(93).

\_\_\_\_\_. (1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici S. Psicología social II. Buenos Aires: Paidós.

López, R. (2020). Reflexiones Educativas para el pos-Covid-19. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.007>

Lynch, G. (2020). La investigación de las Representaciones Sociales: enfoques teóricos e implicaciones metodológicas. Red Social. Revista del Departamento de Ciencias Sociales. 7(01).

Marín, J. y Padierna, J. (2020). Representaciones sociales sobre formación profesional en estudiantes de actividad física y deporte en Medellín. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. (60). DOI: <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n60a13>

Moscovici, S. (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Huemul.

\_\_\_\_\_. (1984) Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona-Buenos Aires-México. Paidós.

Nieto, L. (2002). Métodos y Técnicas de investigación en ciencias sociales. Recuperado de <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNCP-0203-CualiAtlasti.pdf>

Suaza, N. (2019). La Investigación como práctica pedagógica: un análisis desde las representaciones sociales de ciencia e investigación y su relación con las prácticas de investigación escolar. Medellín. Universidad de Antioquia.

Rubira-García, R. y Puebla-Martínez, B. (2018). Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia*. (76). DOI: <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4590>

Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. (9). DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>

## 9.

# NIVELES DE ESTRÉS PERCIBIDO POR LA PANDEMIA SARS-COV 2 EN ESTUDIANTES DE LAS SEDE BOSA PORVENIR DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS (COLOMBIA) 2020

*Perceived stress levels due to the SARS-COV2 pandemic in students at the  
Bosa Porvenir Facilities of the Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
(Colombia) 2020*

**Nubia Yaneth Beltrán Peña**<sup>15</sup>

**Anderson Martínez Marín**<sup>16</sup>

**Juan Diego Rodríguez Rodríguez**<sup>17</sup>

**Yessica María Valderrama Londoño**<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> Docente Investigadora. Programa Profesional en Administración Deportiva. Universidad Distrital, Francisco José de Caldas, Colombia [nybeltranp@udistrital.edu.co](mailto:nybeltranp@udistrital.edu.co)  
ORCID 0000-0002-5136-1100

<sup>15</sup> Estudiante Investigador. Programa Profesional en Administración Deportiva. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.  
[juadrodriguezr@correo.udistrital.edu.co](mailto:juadrodriguezr@correo.udistrital.edu.co) ORCID 0000-0002-1488-2222

<sup>15</sup> Estudiante Investigador. Programa Profesional en Administración Deportiva. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.  
[andmartinezm@correo.udistrital.edu.co](mailto:andmartinezm@correo.udistrital.edu.co) ORCID 0000-0002-8991-0873

<sup>15</sup> Estudiante Investigador. Programa Profesional en Administración Deportiva. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.  
[ymvalderramal@correo.udistrital.edu.co](mailto:ymvalderramal@correo.udistrital.edu.co) ORCID 0000-0001-8149-875X

## **Resumen**

El presente estudio es de carácter cuantitativo y su alcance es descriptivo transaccional. El objetivo fue caracterizar los niveles de estrés asociados a la fase aislamiento preventivo obligatorio por SARS-Cov 2 en estudiantes de la Universidad Distrital Sede Bosa Porvenir. Se optó por un muestreo a conveniencia (n = 222). Los resultados evidencian que los niveles de estrés intenso son predominantes; el comportamiento del estrés en universitarios durante la pandemia varía según el sexo, el contexto económico y la situación académica.

**Palabras Clave:** estrés percibido, estudiantes universitarios, coronavirus, salud mental.

**Abstract:** This study is quantitative in nature and scope is transeccional descriptive. The objective was to characterize the stress levels associated with the mandatory preventive isolation phase due to SARS-Cov 2 in students of the Universidad Distrital Bosa Facilities . A convenience sampling was chosen (n = 222). The results show that intense stress levels are predominant; stress behavior in college students during the pandemic varies according to gender, income level and academic situation.

**key words:** perceived stress, University students, coronavirus, mental health.

## **Introducción**

En marzo de 2020, la contingencia de salud pública por SARS-Cov 2 entraría en la fase pandémica (OMS, 2020). Como resultado de esta emergencia internacional, la dimensión social, económica, educativa y laboral de la humanidad se vio afectada por aspectos como el aislamiento social. Si bien el virus es el aspecto más importante y el que más esfuerzos exige de las autoridades gubernamentales, médicas y científicas; En tiempos de pandemia, también es imperativo tener en cuenta otros determinantes de la salud pública, especialmente los asociados con la salud mental (OMS, 2020; Mukhtar, 2020).

Es evidente que el confinamiento prolongado y los efectos asociados a la incertidumbre económica y de salud pueden generar episodios altamente estresantes que contribuyen a desencadenar trastornos emocionales y conductuales como depresión, ansiedad, ira, insomnio, entre otros (Brooks et al., 2020). Asimismo, las consecuencias relacionadas con el detrimento de la calidad de vida, se puede dilucidar el aumento de las tasas de ideación y acto suicida, consumo de alcohol, tabaco y sustancias psicoactivas. (Brooks et al., 2020; Baloran, 2020; Yuan et al., 2020; Gritsenko, et al., 2020).

Haciendo hincapié en el sector educativo, como plan de contingencia para el encierro, las universidades y centros de formación profesional se vieron obligados a optar por diversas modalidades pedagógicas que no requieren interacción física (UNESCO, 2020; Murphy, 2020, Bao, 2020), involucrando procesos de aprendizaje que implementan educación en línea y uso de las tecnologías de la información y la comunicación - TIC. Sin embargo, en el caso de los países en desarrollo existe una clara desventaja en cuanto al acceso y obtención de dispositivos electrónicos, internet y espacios de estudio adecuados para la educación virtual, lo que reduce significativamente la demanda de formación profesional (UNESCO, 2020; Banco Mundial, 2020). , CEPAL 2020).

Así, se puede observar que, a pesar de las medidas gubernamentales de encierro y aislamiento preventivo obligatorio, las instituciones de educación superior han tenido que enfrentar desafíos y desafíos sin precedentes, que tienen como objetivo asegurar un funcionamiento óptimo (UNESCO, 2020). Por tanto, en tiempos de encierro y alto estrés, las estrategias concebidas por las universidades como la creación de redes que garanticen el apoyo y el acompañamiento social, psicológico, nutricional, económico y tecnológico a quienes más lo necesitan pueden marcar la diferencia entre la mejora o el declive. de salud mental en estudiantes universitarios (Barrera, Neira, Raipán, Riquelme & Escobar, 2019; Esteban, Bernardo, Tuero, Cervero & Casanova 2017).

En consecuencia, los niveles de permanencia y abandono también estarán influenciados por episodios estresantes adquiridos por el aumento de la carga académica y un claro impedimento de mediación entre el contexto laboral y educativo debido a la pandemia y las respectivas medidas de confinamiento, donde probablemente muchos estudiantes deberán decidir si continuar sus estudios o trabajar para sobrevivir con sus familias (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020) Si bien existe un escenario adverso, también es posible referirse a un escenario de oportunidad que insta a las universidades a re pensar y repensar los modelos de bienestar universitario y salud mental, concibiéndolos a partir de escenarios reflexivos que nacen en la noción de Desarrollo Humano Sostenible. y que integren la preservación de la salud física, mental y social con las facilidades y oportunidades de permanencia, integrando espacios educativos amigables, accesibles y afectivos que representan un incentivo emocional para el estudiante tanto durante la pandemia como después de ella.

### **Estrés universitario en tiempos de pandemia**

El estrés es un malestar psicológico que puede ser definido como una respuesta específica del organismo a una demanda que el cuerpo solicita producto de las presiones y estímulos del entorno (Ospina, 2016). No obstante, López y Campos (2002) trascienden del factor fisiológico y agregan componentes neurológicos, comportamentales y cognitivos.

El estrés por cuenta de las presiones académicas está presente en todas las etapas del ciclo educativo, sin embargo se incrementa exponencialmente en la etapa universitaria (Díaz et. al., 2012; Rull et. al., 2015). Los elementos que generan estrés universitario obedecen según Rull, et.al., (2015) a factores como la sobrecarga académica, la adaptación a un nuevo entorno, el incremento de la independencia y las ansias de conseguir un sitio de trabajo para costear el estilo de vida.

En el estudio de González, et.al., (2020) al menos la tercera parte de una muestra de universitario mexicanos aseguraron sentirse agobiados, con la

sensación de falta de control, nerviosos, menos activos, somnolientos, de mal humor y estresados. Al contrastar los datos de González, et.al., (2020) con la realidad de los universitarios en China se evidencia que existe una inclinación hacia este tipo de perturbaciones (Yuang; Zhao, 2020), aun cuando las realidades sociodemográficas pudiesen ser diferentes se podría afirmar que existe una tendencia en cuanto al estrés universitario derivado por cuenta de la pandemia y sus problemáticas inherentes. (Yuang; Zhao, 2020)

Por su parte, Odriozola, et.al., (2020) pone de manifiesto que los universitarios españoles han experimentado alteraciones que perjudican de manera significativa su salud mental y que tienen como elemento común el estrés derivado por presiones académicas y el desconcierto por las situaciones de salud pública así como el inminente declive económico.

Así mismo, Wang et.al. (2020) sustenta que los indicadores de estrés, ansiedad y depresión en la población universitaria de China han evolucionado en un 16% pasando de moderados a severos como consecuencia de las perturbaciones psicológicas de la pandemia. Por su parte, Brooks et.al (2020) proporciona bases documentales que sugieren la necesidad de implementar políticas y programas asociadas a la preservación de la salud mental en tiempos de pandemia evidenciando que existe un impacto innegable del confinamiento en el bienestar psicológico.

### **Metodología**

Este estudio es de naturaleza cuantitativa con alcance descriptivo. Los procedimientos no fueron experimentales y la aplicabilidad fue transversal. Según Hernández, Fernández y Batipsta (2014) los estudios con alcance descriptivo permiten precisar y conocer propiedades o características de un margen poblacional, por lo que el presente estudio permite determinar con precisión las dimensiones del estrés percibido en estudiantes universitarios de Bogotá durante el SARSCov-2 pandemia.

La población corresponde a estudiantes de pregrado en activo en el período lectivo 2020-I pertenecientes al campus de la Sede Bosa Porvenir de la Universidad Distrital de Bogotá. Se eligió un muestreo de conveniencia ( $n = 222$ ). Se brindó un instrumento tipo cuestionario vía online (Formulario de Google) en el cual el participante realizó de manera expresa, inequívoca y voluntaria por autocompletado, obedeciendo los parámetros bioéticos requeridos por OMS y OPS para la recolección de información psicométrica y clínica en los sujetos.

El instrumento se divide en dos componentes, un primer componente orientado a recopilar información sociodemográfica y el componente de estrés. Se adaptó la escala de estrés percibido EEP-14 en universitarios colombianos de Campo-Arias (2009) con relación a las medidas de aislamiento preventivo obligatorio por SARS-Cov2. La escala consta de 14 ítems con patrones de respuesta politómicas que se agruparon en una escala Likert. Los ítems 4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13 cuentan con un modelo de puntuación inversa. Puntuaciones altas indican mayores niveles de estrés percibido.

Teniendo en cuenta las dimensionalidades de la escala de estrés percibido adaptada al SARS-Cov2 se formularon los puntajes asociados. El estudio de Cázares y Moral (2016) suscita el empleo de etiquetas según la respuesta de los ítems, teniendo en cuenta la fiabilidad de esta investigación, se adoptaron los métodos de medición y evaluación. Estos niveles fueron sometidos al método de agrupación visual, obteniendo cinco rangos que facilitan el análisis: i) muy leve, ii) leve; iii) moderado, iv) intenso y v) severo.

El procesamiento estadístico, el análisis de confiabilidad y la dimensionalidad de la escala se ejecutaron a través del software SPSS v.25.0. El análisis de confiabilidad se ha realizado con el coeficiente de alfa de Cronbach por tratarse de una escala politómica (Quero, 2010). Se evidenció un coeficiente de alfa de 0,90. El criterio de referencia fue de 0,87 (Campo, et. al., 2009), las correlaciones corregidas (ver Tabla 1) no dan cuenta de cambios significativos para la optimización.

**Tabla 1: Correlación corregida entre ítems**

Ítem	CIT*	IIO**
Afectación	565	894
Incapacidad	656	890
Nerviosismo	674	890
Éxito	654	891
Afrontamiento efectivo	607	893
Seguridad	685	889
Cosas van bien	569	894
No afrontar	484	897
Controlar dificultades	676	890
Todo bajo control	632	892
Enfado	608	893
Cosas por hacer	251	908

Pasar el tiempo	604	,893
Acumulación de dificultad	663	,890

\*CCIT: Correlación Corregida entre cada ítem

\*\*CIIO: Consistencia interna si el ítem se omite

Fuente: Autores

**Tabla 2: KMO y Barlett**

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,915
Prueba de Aprox. Chi-cuadrado de esfericidad de Bartlett	1392,386
gl	91
Sig.	,000

Fuente: Autores

En cuanto a la dimensionalidad, la prueba de KMO (ver Tabla 3) puede constatar una adecuación muestral de 0,915, mientras que la esfericidad de Barlett denota un chi cuadrado de 1392,38 con 91 grados de libertad. Por tanto, en el análisis factorial exploratorio se identificaron dos factores o componentes. El primer factor correspondiente al afrontamiento del estrés evidenciaba un valor de 6,290 que explica el 44,92% de la varianza, mientras que el segundo componente correspondiente a la percepción del estrés explicaba el 10,59% de la varianza con un valor de 1,484. Todos los coeficientes alcanzaron valores mayores a 0,392.

**Tabla 3: Comunalidades y matriz de coeficientes**

	Co munalidad	Com ponente 1	Com ponente 2
--	--------------	---------------	---------------

Afectación	4	,50	<b>,622</b>	,342
Incapacidad	6	,55	<b>,714</b>	,214
Nerviosismo	1	,66	<b>,721</b>	,375
Éxito	9	,57	<b>,727</b>	-,227
Afrontamiento efectivo	2	,63	<b>,691</b>	-,394
Seguridad	9	,64	<b>,763</b>	-,259
Cosas van bien	9	,48	<b>,647</b>	-,264
No afrontar	0	,39	<b>,543</b>	,309
Controlar dificultades	9	,68	<b>,760</b>	-,333
Todo bajo control	0	,57	<b>,709</b>	-,261
Enfado	6	,60	<b>,653</b>	,423
Cosas por hacer	2	,41	,285	<b>,575</b>
Pasar el tiempo	5	,48	<b>,676</b>	-,168
Acumulación dificultad	0	,55	<b>,725</b>	,156

Fuente: Autores

## Resultados

### Sociodemográficos

En cuanto a la distribución por sexo (ver Tabla 4), el 43,2% eran hombres (n= 96) y el 56,8% mujeres (n=126). En relación con la edad, un 57,7% de la muestra (n=128) tenía entre 17 y 21 años; un 34,7% entre 22 y 26 años (n=77), mientras que un 7,7% (n=17) era mayor de 26 años. La media de edad fue de 21,5 años (DE= 3,10); el participante de mayor longevidad reportó una edad de 33 años. El informe de caracterización estudiantil de la Universidad Distrital (2018) señala que para el caso de la sede Bosa Porvenir no existen diferencias significativas entre la distribución de hombres y mujeres.

Los promedios etarios que se identifican en la caracterización institucional dan cuenta de que la sede Bosa Porvenir relaciona una edad promedio de 22,4 años, donde las mujeres oscilan entre los 21,5 años y los hombres entre 23,3. (Universidad Distrital, 2018).

Con respecto a la clasificación socioeconómica se evidenció un predominio del estrato 2 (55%; n=122), seguido del estrato 3 (36%; n=80) y el estrato 1 (7,2%; n= 16). Al extrapolar estos datos con la información suministrada en la caracterización institucional se puede constatar una relación directa en cuanto a estratos económicos evidenciando que la Universidad Distrital es una institución que fomenta las oportunidades de ingreso a la educación superior en población de extracción popular, siendo el estrato 2 el de mayor número dentro de la institución con un 54,4% (Universidad Distrital, 2018). En consecuencia y tal como lo manifiesta el informe de caracterización institucional, es pertinente señalar que el estrato no determina la composición de ingresos y los estilos de vida de una persona, pero puede ofrecer una aproximación estadística a tal fin.

**Tabla 4: Información sociodemográfica**

---

%
---

---

Sexo	Masculino	6	3,2	4
	Femenino	26	6,8	5
Edad	Entre 17 y 21 años	28	7,7	5
	Entre 22 y 26 años	7	4,7	3
	Mayor de 26 años	7	7	7,
Estrato socioeconómico	Estrato 1	6	2%	7,
	Estrato 2	22	5,0%	5
	Estrato 3	0	6,0%	3
	Estrato 4		8%	1,

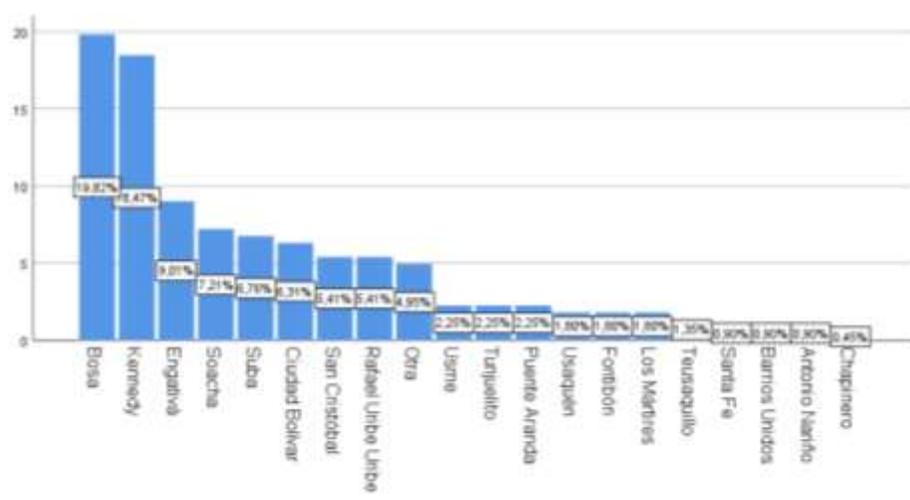
Fuente: Autores

En consecuencia, la Universidad Distrital (2018) señala que los niveles de ingresos por hogar de cada estudiante oscilan entre 1 y 3 salarios mínimos (544 USD) principalmente (>49%). Si se tiene en cuenta que más del 28,8% de la población universitaria convive con más de 3 personas en su hogar y que la mayoría de estos provienen de familias monoparentales podría establecerse que una amplia parte de la población universitaria proviene de núcleos relacionales con recursos insuficientes para cubrir sus gastos. Esta situación puede concebirse como un potenciador del estrés percibido por los estudiantes, quienes podrían presentar alteraciones en la salud mental debido a las preocupaciones derivadas por factores de orden socioeconómico.

Por su parte, el ítem correspondiente a la localidad de residencia (ver gráfico 1) evidenció que las localidades de Bosa (19,8%), Kennedy (18,5%), Engativá (9,0%) y Suba (6,8%) son las que más estudiantes acogen. Si bien, hay otras jurisdicciones que no pertenecen al distrito capital es pertinente aclarar que hay estudiantes que residen en estas (12,2%), de las cuales Soacha es predominante con un 7,2%. Al contrastar los resultados con la caracterización institucional se evidencia que las localidades de Kennedy, Bosa, Engativá, Suba y Ciudad Bolívar son las que albergan la mayoría de los estudiantes, al igual que otras municipalidades como Soacha, Chía, Cota, Madrid, Mosquera, Funza y Sibaté (Universidad Distrital, 2018).

Las localidades con más tasa de contagio por SARS-Cov2, según datos de la Secretaría Distrital de Salud (2020) son Kennedy (16,2%); Suba (11,5%); Bosa (9,7%) y Ciudad Bolívar (8,7%). Los datos anteriormente referenciados no son de menor importancia ya que según Brooks, (2020); Baloran, (2020); Yuan, et.al., (2020); y Gritsenko, et.al., (2020), los determinantes que perjudican la salud mental se asocian a un latente miedo por adquirir o contagiarse de coronavirus.

**Gráfico 1: Distribución localidades**



Fuente: Autores

En cuanto a la distribución por semestre no existieron criterios de referencia ni restricciones para tomar en cuenta un rango, por tanto, se tuvieron en cuenta estudiantes de todos los semestres encontrando mayor representatividad en los semestres VI (14,41%); VIII (13,52%); IV (12,61%); y X (11,26%).

### 3.2 Niveles de estrés percibidos

Si bien no se especifican puntos de corte preestablecidos para evaluar niveles altos o bajos de estrés percibido, la literatura coincide en que las puntuaciones por encima de una desviación estándar de la media ( $M= 39,14$ ;  $DE= 9,76$ ) son aceptables para definir un nivel de estrés intenso (Cazáres y Moral, 2016; Lima et. al., 2017; Díaz et.al., 2015; Moral y Martínez, 2009). Para el caso del presente estudio el criterio de referencia es de 48,9 para los niveles de estrés percibido. Así mismo la media para cada ítem da cuenta de puntajes superiores a 2,5 ( $DE=+0,80$ )

**Tabla 5: Media y desviación estándar para cada ítem**

Ítem	Media	Dv. Estándar
Afectación	,62	12
Incapacidad	,75	24
Nerviosismo	,15	15
Éxito	,55	7
Afrontamiento efectivo	,50	9
Seguridad	,54	04

Cosas van bien	,97	3	,99
No afrontar	,71	28	1,0
Controlar dificultades	,61	3	,95
Todo bajo control	,86	24	1,0
Enfado	,91	62	1,0
Cosas por hacer	,67	24	1,1
Pasar el tiempo	,65	18	1,1
Acumulación dificultad	,63	69	1,1

Fuente: Autores

Se encontró que los puntajes asociados a la ponderación de la escala presentaban niveles de estrés percibidos que se concentraban en el nivel moderado (n=103; 46,4%) e intenso (n=76; 34,2%). Bajo los criterios del coeficiente de periodicidad se evidenció que un comportamiento estadístico similar a los puntajes ponderados donde los niveles ocasionales contemplaban un 40,5% (n=90) de la muestra, en tanto, los niveles poco ocurrentes se asociaban a un 30,2% (n=67) y los episodios concurrencios a un 19,4% (n=43). (Ver Tabla 6)

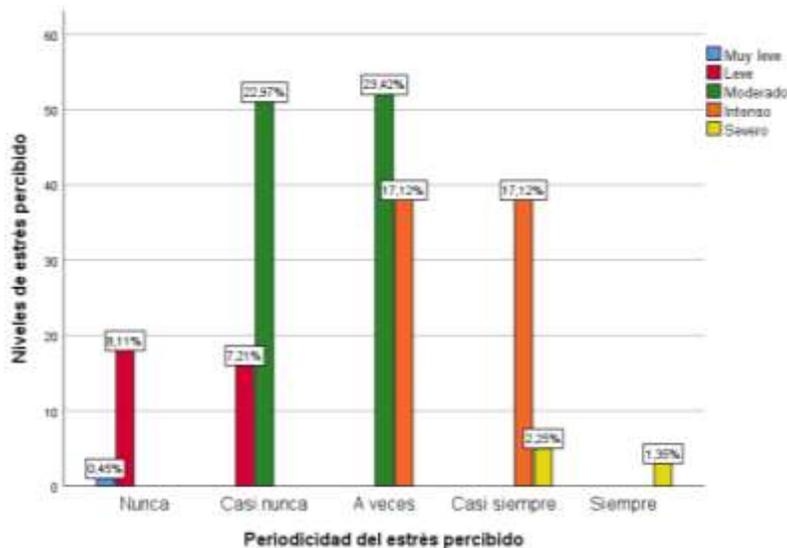
Los puntajes ponderados tuvieron variaciones entre el mínimo (14) y el máximo (67) con una media de 39,14 (EE=6,55: nivel moderado) y una desviación estándar de 9,73. El nivel de asimetría fue de -0,128 (EE=0,163).

**Tabla 6: Niveles de estrés percibido**

Niveles de estrés percibido		Periodicidad del estrés percibido	
Muy leve	8	Nunca	9,6%
Leve	4	Casi Nunca	7,0,2%
Moderado	103	A veces	10,5%
Intenso	6	Casi siempre	39,4%
Severo		Siempre	1,4%
			,6%

Fuente: Autores

**Gráfico 1: Niveles de estrés percibido**



Fuente: Autores

Al efectuar el cruce entre nivel de estrés y periodicidad (ver gráfico 1) se encontró que la prevalencia de los niveles intensos se manifiesta con la misma proporción en los rangos ocasional y el rango de episodios concurrenciosos (17,12%; n=38). Mientras que los niveles moderados manifiestan mayor prevalencia en el factor de ocasionalmente (23,42%; n=52).

Cruzar los niveles de estrés y la media de las variables sociodemográficas permite establecer correlatos de orden descriptivo. Para el caso del sexo se utilizó la prueba de T-Student para muestras independientes. Para asumir la comparación de varianzas se recurrió a la prueba de Levene (>0.05: varianzas iguales; <0.05 varianzas distintas).

Se asumen varianzas iguales (0,922; Sig: ,338). El estadístico t da cuenta de compatibilidad para la hipótesis de igualdad entre medias y la diferencia de estrés percibido según el sexo. Los niveles de estrés percibido podrían ser similares entre hombres y mujeres. Los límites del intervalo de confianza se parametrizaron en un 95%; se pudo encontrar que el límite inferior corresponde a -0,375 y el superior a 0,036. Por tanto, al estar incluido el cero dentro de los intervalos de confianza se puede adoptar la compatibilidad de medias.

Sexo	del	M	D	D
------	-----	---	---	---

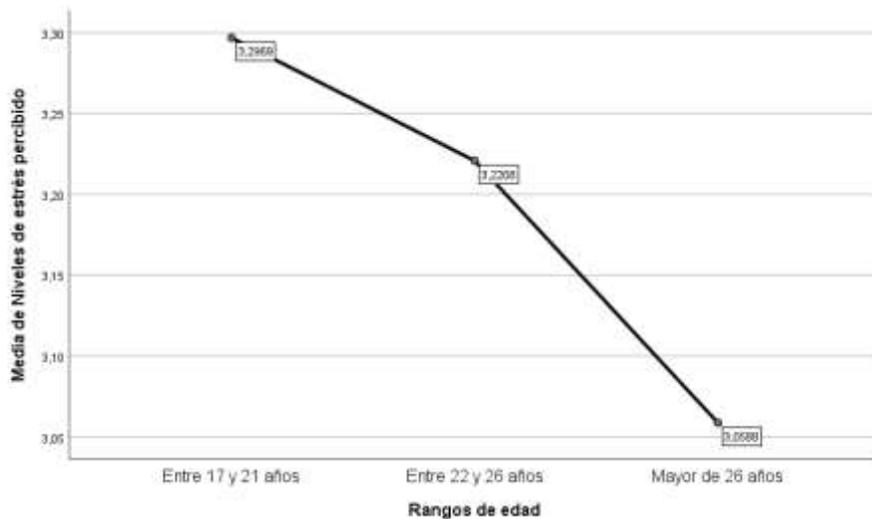
estudiante		edia	esv.	esv.	
			Desviaci	Error	
			ón	promedio	
Nivele s de estrés percibido	Masculino	6	,16	3,7	,0
	Femenino	26	,33	3,7	,0
			59	77	
			78	69	

Al hacer la comparación entre medias (ver gráfico 2) se puede constatar que efectivamente las medias de estrés percibido son similares en hombres y mujeres. Si bien no hay diferencias significativas, según Burzynska-Contreras, (2020) las mujeres podrían presentar mayores niveles de estrés percibidos por cuenta de las problemáticas familiares y económicas asociadas a la contingencia por SARS-Cov2.

En cuanto a las variables sociodemográficas que contaban con tres o más componentes se ejecutó el análisis de varianza ANOVA. Para los casos en donde se asuman varianzas iguales se recurre a las pruebas post-hoc de Scheffe; de no obtener varianzas iguales, el factor se somete a la prueba de T2 de Tamhane.

Para los rangos de edad el coeficiente de Levene (0,562) permite aceptar la igualdad de varianzas. En cuanto al índice de Anova (F=0,809; sig=0,447) se encuentra la aceptación para la igualdad de medias. Para corroborar esta relación, la prueba de T2 de Tamhane manifestó que los estudiantes que tenían entre 17 y 21 años evidenciaron más estrés que el grupo mayor de 26 años (D=0,238; IC: 95% → -0,40, 0,88; sig: 0, 712). En cuanto al grupo que se ubica entre 22 y 26 años no se encontraron amplias diferencias (D=0,76; IC: 95% → -0,20; 0,35; sig: 0,876).

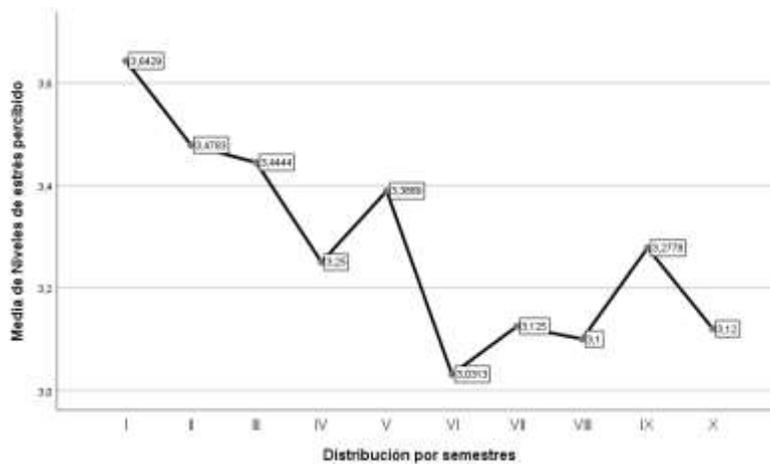
## Gráfico 2: Niveles de estrés percibido en función de la edad



Fuente: Autores

En cuanto a la relación entre el semestre y el estrés (Levene=1,160; sig=0,322;  $F=1,376$ ; sig=0,2) se pudo constatar que las varianzas no aceptan la hipótesis de igualdad, por lo cual la prueba de T2 de Tamhane evidenció que los estudiantes que se encuentran en semestres iniciales podrían presentar mayores niveles de estrés con respecto a aquellos que ya se encuentran en la etapa final de su ciclo académico. (Ver gráfico 3). Así las cosas, estudiantes de primer semestre manifiestan mayores índices de estrés percibidos durante la contingencia por SARS-Cov2 en comparación con un estudiante de quinto semestre ( $D=0,254$ ; IC=95%  $\rightarrow$  [-0,69; 1,19]; sig=1). En tanto estudiantes de décimo semestre evidencian menores niveles de estrés en comparación con estudiantes de semestres iniciales ( $D=-0,523$ ; IC: 95%  $\rightarrow$  [-1,40; 0,36]; sig=0,832) o semestres “medios” como el quinto ( $D= -0,269$ ; IC 95%  $\rightarrow$  [-1,42; 0,48]; sig=0,212).

**Gráfico 3: Niveles de estrés percibido en función del semestre**

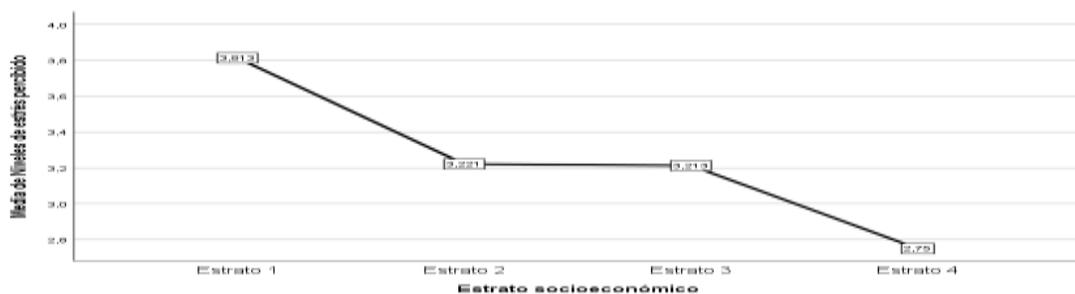


Fuente: Autores

La comparación de estratos socioeconómicos con relación al estrés (Levene=1,160; sig= 0,322; F=1,376; sig=0,2) evidencia que las varianzas no aceptan la hipótesis de igualdad, por lo cual la prueba de T2 de Tamhane permite afirmar que los estudiantes que pertenecen a estratos socioeconómicos más altos podrían presentar menores niveles de estrés con respecto a aquellos que son de estratos más bajos. (Ver gráfico 4).

Si bien las diferencias no son significativas desde la concepción estadística es pertinente señalar entonces que los estudiantes que pertenecen al estrato 4 experimentan menos estrés con respecto a los de estrato 1 (D=-1,063; IC: 95% → [-2,22; 0,9]; sig=0,072) así mismo como sucede al contrastar con el estrato 2 (D=-471; IC: 95% → [-1,85; 0,91]; sig= 0,633).

**Gráfico 4: Niveles de estrés percibido en función del estrato socioeconómico**



Fuente: Autores

Los resultados anteriores dan cuenta de una mayor relevancia si se tiene en cuenta que los universitarios latinoamericanos experimentan mayores índices de estrés en contraste con el grueso de la población (Barrera et.al., 2019; Chau y Vilela, 2017; González-Olaya et.al., 2014; Suárez y Díaz, 2014; Feldman et.al., 2008), evidenciando especialmente una relación entre el estrés y los determinantes de salud mental por causa de las cargas académicas y el contexto familiar, social y económico en el cual se desenvuelven.

Por tanto, se cree que las desigualdades sociales y económicas que la pandemia ha detonado afectarán en el corto y mediano plazo aspectos como el acceso y la permanencia de los estudiantes universitarios, especialmente para aquellos que se encuentran en situaciones vulnerables (Murphy, 2020, CEPAL, 2020). Según la UNESCO (2020), 8 de cada 10 dirigentes universitarios en los Estados Unidos manifiestan una preocupación referente a la retención de estudiantes por cuenta del cambio de modalidad educativa aduciendo que muchos de ellos no volverán a las universidades cuando se levanten las restricciones. En cuanto a bienestar socioemocional, 9 de cada 10 rectores asegura que es el lineamiento prioritario de la gestión universitaria en tiempos de coronavirus, sin embargo, solo 2 de cada 10 efectuaron programas y medidas específicas sobre tal ámbito (UNESCO, 2020).

Así mismo, manifiesta la trazabilidad del estrés en estudiantes universitarios los cuales ven afectada su calidad de vida y rendimiento académico por consecuencia de los periodos prolongados de confinamiento, si bien reconocen un estado de actitud positiva frente a la gestión de la contingencia también se hace imperioso mencionar que el acto de pensar en el riesgo de contraer la infección limita significativamente las condiciones de homeostasis psicológica. A esta posición se suman las investigaciones de Gritsenko et.al. (2020)

Para Ozamiz et.al. (2020), queda en evidencia que, a pesar de presentar una baja sintomatología de perturbaciones mentales al inicio de las medidas de aislamiento, los españoles más jóvenes y los españoles que padecen enfermedades crónicas han manifestado un desfase significativo en su bienestar psicológico; de hecho, el no atender factores psicológicos en poblaciones de riesgo como los estudiantes universitarios podría desencadenar una crisis de salud pública por patologías mentales. Ozamiz et.al. (2020), hace hincapié en el contenido de las redes sociales, las cuales podrían estar desempeñando un componente adverso para los niveles de estrés por efectos del exceso de información y las fake news. en donde se evidencia que los índices de estrés postraumático incrementan en la población universitaria rusa a la vez que el uso de sustancias psicoactivas, la ideación suicida y las crisis de ansiedad también van en aumento.

### **Conclusiones**

El análisis y contraste entre los resultados y la literatura científica muestra que en general los estudiantes universitarios experimentan mayores niveles de estrés (intenso y severo) en relación al grueso de la población. Esta tendencia es más relevante en situaciones de incertidumbre social y económica como las provocadas por la pandemia SARS Cov-2. Las principales sensaciones relacionadas con el estrés percibido por los estudiantes de la Universidad Distrital Bosa Porvenir están dadas por determinantes sociodemográficos. Se evidencia, por ejemplo, que una situación económica desfavorable en el estudiante podría desencadenar mayores niveles de estrés, evidentemente debido a la crisis económica desencadenada por la pandemia, los niveles de estrés se intensifican en los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Asimismo, aspectos como la situación académica tienen un impacto directo en el estrés percibido. A menor adaptación a la vida universitaria, mayores niveles de estrés percibido. Con respecto al sexo, se evidencia que las mujeres tienen más probabilidades de desarrollar niveles de estrés intenso o severo en comparación con los hombres que tienden a desarrollar su estrés en el rango moderado e intenso. Se cree que el

estrés percibido por la pandemia podría tener un impacto correlacional en las tasas de abandono y permanencia universitaria, así como en los márgenes de autorregulación emocional, ideación y tendencia suicida o dependencia de sustancias psicoactivas. Por lo tanto, las universidades y las entidades gubernamentales deben monitorear de cerca las tendencias en salud mental en la comunidad educativa para formular planes, políticas y programas para la promoción y prevención del bienestar psicológico. Por lo anterior, se insta a la comunidad científica latinoamericana a abordar este tipo de abordajes, ampliando la base documental y permitiendo la sistematización de soluciones.

### **Referencias Bibliográficas**

Baloran, E. T. (2020). Knowledge, Attitudes, Anxiety, and Coping Strategies of Students during COVID-19 Pandemic. *Journal of Loss and Trauma*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1769300>

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>

Barrera-Herrera, A., ... M. N.-C.-... de P. y, & 2019, U. (2019). Apoyo social percibido y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. <https://doi.org/10.5944/rppc.23676>

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. In *The Lancet* (Vol. 395, Issue 10227, pp. 912–920). Lancet Publishing Group. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)

Burzynska, K., & Contreras, G. (2020). Gendered effects of school closures during the COVID-19 pandemic. In *The Lancet* (Vol. 395, Issue 10242, p. 1968). Lancet Publishing Group. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31377-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31377-5)

Campo-Arias, A., Bustos-Leiton, G. J., & Romero-Chaparro, A. (2009). Consistencia interna y dimensionalidad de la Escala de Estrés Percibido (EEP-10 y EEP-14) en una muestra de universitarias de Bogotá, Colombia. In *Pensamiento y Cultura Unisabana*. Retrieved May 24, 2020, from <http://pensamientoycultura.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1525>

Cázares de León, F., & Moral de la Rubia, J. (2016). Socio-demographic and professional practice differences associated to perceived stress among monterrey collegiate dentists. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 34(1), 83–97. <https://doi.org/10.12804/apl34.1.2016.06>

CEPAL. (2020). Latin America and the Caribbean and the COVID-19 pandemic Economic and social effects, from <https://www.cepal.org/en/publications/45351-latin-america-and-caribbean-and-covid-19-pandemiceconomic-and-social-effects>

Chau, C., & Vilela, P. (2017). Determinantes de la salud mental en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco. *Revista de Psicología*, 35(2), 388–422.

Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., & Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75–81. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003>

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud

mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios Venezolanos. In *Universitas Psychologica* (Vol. 7, Issue 3, pp. 739–751).

González-Olaya, H. L., Delgado-Rico, H. D., Escobar-Sánchez, M., & Cárdenas-Angelone, M. E. (2014). Asociación entre el estrés, el riesgo de depresión y el rendimiento académico en estudiantes de los primeros semestres de un programa colombiano de medicina. *FEM: Revista de La Fundación Educación Médica*, 17(1), 47–54. <https://doi.org/10.4321/s2014-98322014000100008>

González-Sanguino, C., Ausín, B., Ángel-Castellanos, M., Saiz, J., López-Gómez, A., Ugidos, C., & Muñoz, M. (2020). Mental Health Consequences during the Initial Stage of the 2020 Coronavirus Pandemic (COVID19) in Spain. *Brain, Behavior, and Immunity*. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.040>

Gritsenko, V., Skugarevsky, O., Konstantinov, V., Khamenka, N., Marinova, T., Reznik, A., & Isralowitz, R. (2020). COVID 19 Fear, Stress, Anxiety, and Substance Use Among Russian and Belarusian University Students. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00330-z>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Lima, C. K. T., Carvalho, P. M. de M., Lima, I. de A. A. S., Nunes, J. V. A. de O., Saraiva, J. S., de Souza, R. I., da Silva, C. G. L., & Neto, M. L. R. (2020). The emotional impact of Coronavirus 2019-nCoV (new Coronavirus disease). In *Psychiatry Research* (Vol. 287). Elsevier Ireland Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112915>

Lopez, L., & Campos, J. (2002). Evaluación de Factores Presentes en el Estrés Laboral Evaluation of Factors Present During Labor Stress. *Revista De Psicología*, XI(1), 149–165.

Moral de la Rubia, José; Martínez Rodríguez, Juan Reacción ante el diagnóstico de cáncer en un hijo: estrés y afrontamiento *Psicología y Salud*, Vol. 19, Núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 189-196 Universidad Veracruzana México.

Mukhtar, S. (2020). Mental Health and Psychosocial Aspects of Coronavirus Outbreak in Pakistan: Psychological Intervention for Public Mental Health Crisis. In *Asian Journal of Psychiatry* (Vol. 51). Elsevier B.V. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102069>. 131

Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>

Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, A. Irurtia, R. de L.-G. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290, 113108. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>

Ospina, A. (2016). Sintomas, Niveles De Estres Y Estrategias De Afrontamiento En Una Muestra De Estudiantes Masculinos Y Femeninos De Una Institucion De Educacion Superior Militar: Analisis Comparativo. Repositorio Universidad Católica De Colombia, 140. [https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/3161/4/tesis de maestría Andrés Ospina Stepanian.pdf](https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/3161/4/tesis_de_maestría_Andrés_Ospina_Stepanian.pdf)

Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M., & Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Stress, anxiety, and depression levels in the initial stage of the COVID-19 outbreak in a population sample in the northern Spain. *Cadernos de Saude Publica*, 36(4). <https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>

Quero Virla, M. (1997). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. 12(2), 248–252. Research and Public Health, 17(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>

Rull, P., Antonio, M., Villagómez, S., Marín, G., Balderas, O., Márquez, R., Fernanda, M., Zazueta, V., & Fernanda, M. (2015). Validez y confiabilidad de dos escalas cortas para medir estrés académico. *Psicología Iberoamericana*, 23(1), 28–39.

Si, H., Shi, J. gang, Tang, D., Wu, G., & Lan, J. (2020). Understanding intention and behavior toward sustainable usage of bike sharing by extending the theory of planned behavior. *Resources, Conservation and Recycling*, 152. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2019.104513>

Suárez-Montes, N., & Díaz-Subieta, L. B. (2015). Academic stress, desertion, and retention strategies for students in higher education. *Rev. Salud Pública*, 17(2), 300–313. <https://doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>

UNESCO. (2020). COVID-19 and higher education: Today and tomorrow. From <http://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-EN-090420-2.pdf>

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2019). Estadísticas Autoevaluación y Acreditación Institucional. From <http://autoevaluacionyacreditacion.udistrital.edu.co/estadisticas>

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental*

World Bank. (2020). Guidance Note on Education Systems' Response to COVID19 How does COVID19 impact education? <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/downloads/considerations-for-schoolclosure.pdf> World Health Organization. (2020). Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19. Disponible en: outbreak. <https://www.who.int/docs/>

Yuan, S., Liao, Z., Huang, H., Jiang, B., Zhang, X., Wang, Y., & Zhao, M. (2020). Comparison of the Indicators of Psychological Stress in the Population of Hubei Province and Non-Endemic Provinces in China During Two Weeks During the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Outbreak in February 2020. *Medical Science Monitor : International Medical Journal of Experimental and Clinical Research*, 26, e923767. <https://doi.org/10.12659/MSM.923767>

# LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO ACOGE ADECUADAMENTE A SUS ESTUDIANTES FORÁNEOS

*HIGHER EDUCATION DOES NOT ADEQUATELY WELCOME ITS FOREIGN  
STUDENTS*

**Fabio César Castaño González**  
[fabio.castano@campusucc.edu.co](mailto:fabio.castano@campusucc.edu.co)  
Universidad Cooperativa de Colombia

## **Resumen**

En este artículo se analizan las implicaciones y las dificultades adaptativas de estudiantes universitarios; se estudia cómo afecta el desarraigo en estudiantes foráneos, enfrentando a un entorno resistente a acogerlos, acarreando tensiones que muchas veces derivan en el prohijamiento de acciones que afectan los procesos de formación. Se trata de un muestreo no probabilístico o por conveniencia, basado en una técnica de mapeo de actores. La muestra está dada por valores estadísticos que salen del Departamento de Registro y Control Estudiantil. Se realizan entrevistas y grupos de discusión como estrategias de recolección de información, las cuales demuestran, que, de acuerdo con la información recolectada, los estudiantes perciben que la universidad no los acoge adecuadamente, llegando a la conclusión que los aspectos que más impactan y afectan a esta población, son la falta de acogimiento y hospitalidad por parte de la universidad y el extrañamiento de su familia y lugar de origen.

**Palabras clave:** Acogimiento; Hospitalidad; estudiantes foráneos; desarraigo; educación superior.

## **Abstract**

En este artículo se analizan las implicaciones y las dificultades adaptativas de estudiantes universitarios; se cómo afecta el desarraigo en estudiantes foráneos, enfrentando a un entorno resistente a acogerlos, acarreando tensiones que muchas veces derivan en el prohijamiento de acciones que ver los procesos de formación. Se trata de un muestreo no probabilístico o por conveniencia, basado en una técnica de mapeo de actores. La muestra está dada por los valores estadísticos que salen del Departamento de Registro y Control Estudiantil. Se realizan entrevistas y grupos de discusión como estrategias de recolección de información, las cuales muestran, que, de acuerdo con la información recolectada, los estudiantes perciben que la universidad no los acoge adecuadamente, llegando a la conclusión que los aspectos que más impactan y aprecian a esta población, son la falta de acogimiento y hospitalidad por parte de la universidad y el extrañamiento de su familia y lugar de origen.

**Keywords:** uprooting; higher education; placement; foreign students.

### **Introducción.**

En la educación actual, las universidades se han preparado para instruir a sus estudiantes, pero en ocasiones olvidan, o no abordan asertivamente el tema del acompañamiento afectivo, sobre todo con estudiantes foráneos, quienes llegan a un entorno novedoso y en muchos casos hostil o poco amable con los estudiantes que llegan en busca de alcanzar su proyecto de vida profesional y laboral, limitando su labor a lo instruccional sin tener en cuenta el acogimiento y la hospitalidad, que a su vez garantizaría no solo la permanencia estudiantil, si no también abordar el problema de la deserción, con lo cual se busca llamar la atención hacia el establecimiento de estrategias de mejora en los programas de Bienestar Universitario encargados de ejecutar estrategias de hospitalidad y acogimiento estudiantil.

La educación superior, ha pretendido abordar el tema educativo, usando diferentes enfoques y diferentes posturas para tratar de acercarse a diferentes problemas inherentes a su qué hacer, y hasta ahora el éxito obtenido es parcial,

gracias a que ese entorno es bastante complejo y de esa forma, disímil, haciendo énfasis en lo académico como su problema central, pero en esa búsqueda incansable de la solución mediática por el mantenimiento de una población estable, ha dejado de lado o no le ha prestado mucha atención al tema central de la investigación que da origen a este artículo y es lo que tiene que ver con el abordaje del tema de los foráneos, a quienes si bien es cierto se les da un espacio al inicio del primer año, parece ser que luego no se les realiza el seguimiento puntual a su situación, resultando que muchos de ellos o no continúa su carrera o lo hace con muchas dificultades, resultando tortuosa y desalentadora.

Se aborda el tema del desarraigo y de su afectación en el proceso académico de estudiantes universitarios, siguiendo como guía posturas de algunos autores relevantes, quienes con sus aportes logran dilucidar el panorama sombrío que se tiene en la educación, sobre todo en la importancia de abordar la hospitalidad y el acogimiento universitario como un tema importante desde la sensibilidad humana que ha sido debatida en muchos escenarios y que hoy pretende ser en tema central en este escrito.

### **Materiales y método**

La presente investigación es de tipo exploratorio puesto que “el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández, Collado y Lucio, 2006, p. 48). Las Implicaciones y dificultades en el proceso de adaptación y el rol de las competencias socioemocionales en población estudiantil inmigrante y socioculturalmente diferenciada es un tema poco estudiado puesto que existe un alto porcentaje de la población inmigrante, cercano al 70% que sí se logra adaptar pero existe un porcentaje cercano al 30% que no lo logra y esta población es susceptible de desertar y generar con ello los inconvenientes propios de esta problemática que tanto dinero y esfuerzos cuesta a la comunidad educativa e incluso a las políticas estatales de mejoramiento de la retención tanto en la universidad pública como privada.

Se trata de un Muestreo no probabilístico o muestreo por conveniencia, basado en una técnica de mapeo de actores que cumple con unas características

determinadas, es una técnica que permite identificar a las personas y organizaciones que pueden ser importantes para el planeamiento, diseño, implementación, evaluación o sistematización de un proyecto específico o plan de acción. (Arias et al., 2016). La muestra está dada por valores estadísticos que salen de la unidad académica responsable de coordinar la planeación de los procesos académicos de los estudiantes. La muestra es a partir de mapeo de actores, entendido que son expertos en la problemática a estudiar. Se utiliza la entrevista y los grupos de discusión como técnica de recolección de datos.

### **El desarraigo como problema humanitario**

El desarraigo es interpretado como la Falta de interés o lazos con el entorno en que se vive, es el inconstante estar aquí, pero ser de allá, no pertenecer a ningún lado, sin embargo, extrañar algo que no se tiene o que se perdió en el transcurso de la vida es un devenir de esta era. Ser desarraigado puede ser dejar atrás, ya sea por necesidad o por libre elección, el lugar donde nos desarrollamos a lo largo de nuestras vidas para seguir nuestro camino en otra parte. También las personas que se instalan en otro país y que adoptan sus culturas evitando los usos y costumbres del país de dónde vienen (cualquiera fuera el motivo), aquí el desarraigo puede ser escogido por la persona (que a lo mejor no se sentía a gusto de dónde venía) o forzoso para poder adaptarse a la situación que le toca vivir en algún lugar que no siente de su pertenecía. Esta palabra también es usada para desprenderse de cosas materiales, ideales. (Rodríguez, 2014, p. 45).

Es un sentimiento de no-identificación con la sociedad en la que el sujeto está inscrito y una añoranza por aquélla en la que sí se sentía integrado. El desarraigo es una combinación de sentimientos encontrados. Sin embargo, aunque a veces siente angustia por sentirse lejos de su país de origen, por su familia primitiva, la mayoría de las veces se asume esta condición. Algunos llegan a acabar convirtiéndose en "ciudadanos planetarios", según sus propias palabras. En definitiva, todo se reduce a una cuestión cuasi-personalsocial, el círculo que rodea al sujeto, la micro sociedad que se crea a su alrededor es lo que determina su vida; es lo que condiciona la forma en que percibe la realidad y en cómo la

asume. Sin embargo, las depresiones se multiplican, el desarraigo se acentúa; y la publicidad sigue construyendo las infraestructuras de recepción de sus mensajes. (Rodríguez, 2014, p.63).

Se pretende desarrollar algunas reflexiones sobre el drama contemporáneo que viven los desarraigados, como un desafío contemporáneo a la protección de los derechos humanos frente a la conciencia jurídica universal. Se Trata de uno de los más graves problemas sociales de la actualidad, que afecta hoy a toda la humanidad, victimando millones de personas. No es mi propósito limitarme a una exposición didáctica o abstracta de nociones elementales encontradas en los libros especializados, sino más bien desarrollar algunas reflexiones acerca del tema, con el fin de visualizar esta problemática en el entorno educativo universitario, con el propósito de posibilitar abordajes que puedan, a futuro, vislumbrar alternativa de solución que posibiliten una más adecuada asunción y una mayor concientización de la importancia de valores asumidos para enfrentar la tragedia contemporánea de los desarraigados. (Cançado, 2006).

Paralelamente a la "globalización" de la economía, la desestabilización social ha generado una pauperización mayor de los estratos pobres de la sociedad (y con esto, la marginación y exclusión sociales), al mismo tiempo en que se verifica el debilitamiento del control del Estado sobre los flujos de capital y bienes y su incapacidad de proteger a los miembros más débiles o vulnerables de la sociedad. (Ogata, 1999, p. 9).

Para el estudio epistemológico del tema el desarraigo en la educación se tomará "El enfoque crítico que toma a las ciencias sociales como emancipadoras." Para Durkheim, los hechos sociales consisten en la manera de actuar, pensar, y de sentir exteriores del individuo y que están dotados de un poder de coerción en virtud del cual se impone a Él. Se diferencia así de los fenómenos orgánicos y psíquicos, constituyendo una especie nueva a la cual le está reservada la calificación de sociales. (Durkheim 1999).

Tratar los hechos sociales como cosas, no implica reducir las formas superiores del ser a las formas inferiores, sino por el contrario, se trata de reivindicar el grado de realidad que aquellas poseen. Lo que se propone entonces,

es dar a los hechos sociales el mismo estatus que se le concede a las cosas materiales. (Durkheim, 1999).

## **Conclusiones**

El desarraigo y sus implicaciones en el proceso de adaptación estudiantil universitaria, es el elemento principal sobre el cual se desarrolla este estudio, en tanto el fenómeno se ha convertido en una dificultad para los estudiantes foráneos, pues el desarraigo es un sentimiento de no-identificación con la sociedad en la que el sujeto ahora debe estar inscrito y una añoranza por aquélla en la que sí se sentía integrado. El desarraigo es una combinación de sentimientos encontrados, por un lado, la añoranza de lo que ya no tiene a su alcance y por otro, lo nuevo que tiene ahora al alcance de sus manos y que tal vez momentáneamente o peor aún para el desarraigado, temporal o permanentemente, tiene ahora como parte de su nueva realidad que tal vez se muestre no muy atractiva o con un atractivo muy particular que lo hace más visible en la percepción que se tenga de esa nueva realidad.

Sin embargo, aunque a veces se siente angustia por encontrarse lejos de su país, de su región, de su pueblo de origen o su familia, la mayoría de las ocasiones se asume esta condición, pues existe un porcentaje de población que no se adapta, a la que no se le presta mayor atención porque es más visible o menos traumático observar lo agradable, lo que las estadísticas contienen cuando se hable de la población de foráneos que logró los objetivos planteados, pero ¿quién se encarga de visibilizar o de apoyar realmente a quienes no lo logran?, ¿bienestar universitario?

Lo que se pretende evidenciar en este estudio es que no es suficiente lo que haga solo un departamento o sección de la universidad. Lo que se busca en

este trabajo es enfatizar en esta situación la cual requiere de abordajes eficaces por parte no solo de la universidad sino del conjunto de la comunidad educativa.

En definitiva, todo se reduce a una cuestión personal y social, el círculo que rodea al sujeto, la micro sociedad que se crea a su alrededor, lo que condiciona y determina la forma en que percibe la realidad y en cómo la asume. Sin embargo, las depresiones se multiplican, el desarraigo se acentúa, y la publicidad sigue construyendo las infraestructuras de recepción de sus mensajes. Se continúa perfeccionando medios de desplazamiento para seres que no tienen ningún sitio adónde ir porque no están cómodos en ninguna parte; se sigue desarrollando medios de comunicación para seres que ya no tienen nada que decir, y se sigue facilitando las posibilidades de interacción entre seres que ya no tienen ganas de entablar relación con nadie.

La separación de lo anterior y la adaptación a lo nuevo, el sentimiento de soledad, el rechazo inconsciente a lo nuevo, la añoranza, la frustración permanente, el miedo al fracaso, son las figuras emocionales que acompañan al desarraigo y esta es la razón de este estudio. Se trata de hacer énfasis en lo que muy pocos quieren ver, en visibilizar el problema de quien no se adapta por diferentes situaciones, pero sobre todo por sentir que ahora ya no se es de aquí ni de allá, de sentir el vacío en su ser más profundo y peor aún, el de encontrarse solo en el problema, sin que nadie se haga cargo de su situación, la cual debe resolver por sí mismo, lo más pronto posible, pero no sabe cómo. Así que lo trata de resolver de cualquier forma, y no siempre de la mejor manera. A veces el estudiante se pierde en esta nueva realidad y ya no sabe qué camino tomar, y tal vez devolverse no es la solución, así que hay que seguir, tiene que avanzar porque para eso llegó, para construir, para luchar por su sueño, por su proyecto de vida profesional.

El problema de la adaptación de los estudiantes a la universidad y el estudio del proceso de adaptación se ha abordado desde diferentes perspectivas teóricas, enfoques metodológicos y focos de investigación, que se apoyan en distintas metodologías, algunas con la intención de identificar y relacionar los

factores que intervienen en dicho proceso, otras con la de comprender los procesos que los estudiantes viven durante su ingreso al campo universitario, entre otras. Independientemente de las perspectivas, enfoques y métodos utilizados, se puede encontrar un fin común en todas ellas: que, a través de sus resultados, las universidades conozcan y comprendan este fenómeno y estén en condiciones de establecer estrategias que permitan que los alumnos se adapten a éstas.

De los estudiantes en condición de migración, se puede evidenciar que, en estos aspectos mencionados, un alto porcentaje de los estudiantes encuestados, están de acuerdo con que lo que más extrañan en la ciudad de acogida, en la universidad de acogida, es a la familia, los amigos, la cultura y las tradiciones, pues la recordación de estos elementos propios de su lugar de origen hace que ellos no estén tan concentrados en su adaptación, como se esperaría. Es por supuesto una situación que se presenta en los estudiantes en muchas latitudes, pues hacen referencia a la forma como se ha configurado el apego y la identificación con la familia, con sus redes sociales y su entorno cultural.

Por supuesto, si los estudiantes consideran que el alejamiento de sus familias y de su lugar de origen es altamente complejo, como lo han evidenciado y difícil de superar, es de esperarse entonces que haya alguna afectación, como de hecho la hay, en su proceso de adaptación, lo cual incluye, la afectación del proceso académico.

Es preciso considerar que el proceso de enseñanza/aprendizaje no tiene lugar en un ambiente aséptico y aislado, sino que en él influyen todos los aspectos emocionales que afectan al individuo, por lo que desde la perspectiva holística anteriormente citada (en la que la persona y su entorno se influyen mutuamente), es necesario tener en cuenta todos los ambientes que rodean al individuo a la hora de explicar su rendimiento escolar, en el que la familia tiene un peso muy importante sobre todo en determinadas etapas educativas, en este caso específico, el ingreso a la universidad.

El sentirse tristes, deprimidos, desprotegidos, solos, angustiados, aburridos nostálgicos, es la manera como emocionalmente se sienten afectados, quienes

manifiestan sentirse deprimidos y tristes. No es necesario hacer grandes análisis para comprender que emocionalmente les afecta la situación del desarraigo, el haber migrado en busca de su proyecto de vida profesional y la adaptación al entorno universitario.

Los estudiantes entrevistados manifiestan que hubo mucha dificultad en el primer año porque definitivamente el extrañar a la familia, a los amigos y otros componentes sociales y culturales, tal vez sobrevalorados, hizo que el proceso de adaptación fuera muy complejo y desgastante a nivel personal, tanto que incluso su promedio y su proceso académico se vio afectado alcanzando niveles muy bajos, en algunos casos, en lo que respecta a las valoraciones tanto cualitativas como cuantitativas del proceso académico, pero llama mucho la atención que en su totalidad, los estudiantes encuestados, manifiestan haberse adaptado con el tiempo.

Vale la pena entonces tratar de aclarar no solo para ellos mismos, si no para el lector de este texto, que la adaptación no es simplemente acoplarse a una nueva situación elegida, a pesar de las dificultades enfrentadas. Hay que tener en cuenta que toda adaptación particular implica otras adaptaciones simultáneas dentro de la compleja organización de la personalidad. Por ello se exige como condición necesaria previa el ajuste de las relaciones internas a la personalidad. Como se ha dicho, los estudiantes entrevistados demuestran un apego muy fuerte a sus lugares de origen, casi siempre por las relaciones familiares tan fuertes con sus padres y familia en general. Otro aspecto es que han demostrado que valoran mucho las relaciones interpersonales y por esta razón extrañan mucho a sus amigos, con el agravante que les cuesta reconocer a otros pares de su nuevo entorno porque consideran una diferencia cultural lo suficientemente fuerte que hace que ellos mismos se sientan diferente, lo cual explicaría que no es fácil entonces aceptar al otro y que esta situación va a entorpecer su proceso de adaptación.

Manifestar de una manera tan contundente que finalmente se adaptaron a pesar de las aristas demostradas, puede significar dos cosas, una que tienen una

alta capacidad de adaptación y que estas barreras enunciadas no fueron un obstáculo tan fuerte que haya podido bloquear o imposibilitar su capacidad adaptativa, o en otro sentido que tal adaptación no exista y simplemente esté conteniendo los síntomas y aplazando su disgusto y mostrando su mejor perfil para que sus padres, el medio social que espera mucho de ellos, por ejemplo verlos graduados y forjándose un mejor futuro; y la misma universidad, entre otros, vea con agrado que es una persona fuerte, luchadora, que es capaz de sobreponerse a las adversidades para alcanzar sus metas, lo que estaría fomentando problemas psicológicos de base que a su vez puedan estar preparando la somatización de su enojo, de su disgusto o de su inconformidad con la decisión de haberse desplazado de sus lugares de origen para venir a buscar y de ser posible, alcanzar sus sueños de ser profesionales.

El ser adaptables, que, según algunas teorías, es posible gracias a nuestra condición humana no es necesariamente una condición deseada cuando se debe renunciar a lo que somos, a lo que se ha construido en el seno familiar, pero es la exigencia del medio productivo. Se quiere llamar la atención a que estos jóvenes sombríos y tristes y con altos índices de suicidio en el proceso académico universitario que se ven a menudo en las universidades hubieran podido ser simplemente felices haciendo otras cosas que realmente les hubiera aportado como seres humanos sensibles, al lado de sus familias, o por qué no, separados de ellos, pero estudiando una carrera que hubiera sido elegida por ellos, porque esta es otra situación que se presenta frecuentemente en la elección de carrera, los jóvenes terminan estudiando carreras por conveniencia ya sea de su familia o por la recomendación de una alguien influyente que pensó que esa carrera le daría el estatus requerido para alcanzar el reconocimiento necesario en la sociedad para vivir tranquilamente y que por supuesto no está acorde con las expectativas de vida que el mismo joven hubiera querido para sí mismo.

Haciendo énfasis en lo útil que puede ser los resultados de esta investigación, no solo para la Psicología, sino para la Psicología educativa y para las universidades, pues en muchas ocasiones, no hay un espacio especial como

este, para hablar sobre la importancia de la adaptación estudiantil en estudiantes de nuevo ingreso en las universidades no solo de Colombia sino de cualquier parte del mundo. Al rededor del acogimiento se podría decir que es un fenómeno humano, como condición humana, como una necesidad humana, si es que se quiere plantear así, uno siempre tiene la necesidad de sentirse acogido, es un asunto que en el campo de la universidad no se reduce solo a una situación puntual por ejemplo lo que les ocurre a los estudiantes del programa “Ser pilo paga”, o con la población que viene de otros territorios físicos, es decir, la gente que viene a una ciudad, por ejemplo, desde territorios lejanos y de la importancia que estos estudiantes se sientan acogidos en una ciudad grande, lo cual se considera una cosa importante.

Todas las universidades tienen estudiantes extranjeros o foráneos, además con la globalización, cada vez más las universidades siempre tienen estudiantes que vienen de otras regiones, es un asunto indudable. El acogimiento no se resuelve solamente a quienes vienen de otros territorios físicos, sino que también se debe incluir a quienes vienen de otros territorios simbólicos. Ese sentido también es importante que un estudiante se sienta acogido y que el acogimiento podría ser una variable determinante, protectora ante dos cosas fundamentales, primero ante la deserción, quien se siente acogido se siente más capaz de responder adaptativamente a las demandas del entorno nuevo, en el que él es un extranjero, en el que es un extraño inicialmente y segundo, que es una cosa que permite no solamente la no deserción porque se siente acogido, se siente cómodo, se siente adaptado, sino porque además es una variable protectora de salud mental en el mundo universitario, es decir, los estudiantes muchas veces sufren porque ellos no se sienten suficientemente acogidos.

Por otro lado, y no menos importante, el acogimiento cobra una dimensión más amplia porque el estudiante no solamente necesita sentirse acogido, el que viene de otro territorio, porque la dimensión física es importante pero también hay una dimensión del territorio simbólico. Personas que vienen de otros territorios simbólicos, por ejemplo son de otra condición étnico racial, negros o indígenas,

necesitan sentirse acogidos, personas que vienen de otras regiones, de otras posiciones ideológicas o religiosas, también necesitan sentirse acogidos; personas que se sienten de otra generación, personas que se sienten inseguras ante ciertas materias o asignaturas que resultan exigentes, por ejemplo cálculo o matemática; el mismo hecho de hacer la tesis y la inseguridad que eso genera, pues también necesitan sentirse acogidos.

Estas situaciones planteadas se notan mucho en las nuevas generaciones que vienen del colegio a la universidad no se sienten acogidos en la universidad y no vienen de otra ciudad, es en la misma ciudad, pero el problema es en el territorio simbólico y no en el físico, es decir, es que ellos dicen venir de un colegio en el que están acostumbrados a pedagogías más activas y llegan a la universidad y sienten que los devuelven un paso atrás porque se encuentran con pedagogías o metodologías más magistrales y los estudiantes manifiestan cosas como: “es que yo siento que la universidad no me entiende, me siento desorientado y yo me quiero ir de aquí”.

Es allí donde el no acogimiento tal vez de los profesores más veteranos, sobre la base de lo que dijo Fernando Patiño en una conferencia de Salud Mental en la Universidad Eafit, manifestó, parafraseando al autor, que el problema de la universidad contemporánea es que cambió la subjetividad de los estudiantes pero no cambió la subjetividad de los profesores y ese desencuentro, esa tensión que hay ahí entre profesores que son magistralistas y estudiantes que son hijos de pedagogías más activas demuestran un desencaje, una tensión y un desencuentro entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza de los profesores. De tal manera que los estudiantes también necesitan sentirse acogidos no solamente en la dimensión de la protección física, de dónde se está, si se tiene comida, techo cuando vienen de otra región, sino también que necesitan sentirse acogidos en el territorio simbólico, como por ejemplo, la diversidad sexual; los que están en tránsito de su identidad de género necesitan sentirse acogidos en la universidad y se quejan cuando los profesores no los entienden y se quejan porque no los acogen en su diferencia manifestando que sus profesores no los respetan en su tránsito.

Por eso se debe analizar al acogimiento como una variable humana más amplia que solamente en la receptividad del extranjero territorial y también reivindica una condición y es la de que toda persona, independientemente de que venga de un territorio o no, si no que en el campo de la universidad toda persona necesita sentirse reconocida, considerada, acogida, lo que Kant denominaba como el respeto, que es o hace referencia a la consideración como otro digno de ser tratado como ser humano, como alguien quien puede sentir vulnerabilidad, necesidades, o alguien quien está carente y necesita del apoyo de los otros.

Acoger a otro es reconocer que en el otro hay un ser humano vulnerable, que tiene limitaciones en los recursos para enfrentar esas situaciones y que el otro lo puede entender y que en ese momento se le extiende una mano y se le reconoce como alguien digno de cuidado y se le ofrece cuidado de su parte y eso es lo que se denomina la experiencia del amor que en últimas lo que produce en el sujeto cuando a uno lo quieren así y lo acogen y lo reconocen como digno de cuidado es que se puede generar autoconfianza.

El efecto del acogimiento es que, en últimas, sentirse acogido puede permitir ayudar a desarrollar la autoconfianza para después enfrentar al mundo universitario. El acogimiento, entonces no es un asunto que se reduce solamente al mero hecho de cuidar y de atender a quienes vienen de otro territorio, sino que el acogimiento puede extenderse de manera más amplia, se pudiera hacer o tener una visión ampliada del acogimiento como el acto de reconocer al otro como digno de cuidado porque viene de otro territorio simbólico.

Deberíamos imaginarnos lo que pasa cuando una persona no es acogida de manera adecuada y esta está vulnerable, confundida, temerosa o angustiada, entre otras, lo que esta persona necesita es sentirse reconocida como un ser vulnerable y también reconocida como un ser que tiene una palabra; cuando el profesor no lo acoge, lo maltrata, cuando el profesor no se pone en su lugar empático y simplemente lo trata como: "usted debería saber esto" (...), es ahí cuando se percibe que se está dejando de reconocer al otro como digno de cuidado y se está dejando de proteger al otro y en ese sentido es que vale la pena pensar que se podría hacer uso extendido de la palabra acogimiento a la

dimensión simbólica, la cual permite poner énfasis en la necesidad de ampliar el abordaje y no supeditarla exclusivamente a una situación en particular como el entorno universitario, en donde, como se ha manifestado, se requiere de una mirada mucho más amplia en el abordaje de esta situación planteada.

Se puede manifestar que la educación superior no acoge adecuadamente a sus estudiantes foráneos, porque no participa activamente en el proceso de acogida, dicho proceso es temporal y no permanente y los programas de acogimiento y hospitalidad de la mayoría de universidades, no contempla realizar un seguimiento humano, cercano, abierto y plural si no que se limitan a contener programas lúgubres y sombríos que no están en la capacidad de ir más allá, por ejemplo a las emociones, a los procesos resilientes de los estudiantes foráneos quienes están en una lucha permanente por encajar en el nuevo entorno, a pesar de no sentirse parte de este y haber dejado atrás a su lugar de origen, donde eran felices, tal vez y tener que cambiar esa sensación de seguridad, por venir a buscar su sueño de ser profesional, pero en absoluta y completa soledad, en muchos de los casos, lo que hace de dicha estancia una situación tal vez desagradable que apenas tiene la posibilidad abandona, con título o sin él, pero con la añoranza de regresar a su estado más apreciado, el de ser acogido en su seno familiar y social de donde viene.

### **Referentes bibliográficos**

- Arias-Gómez, J.; Villasís-Keever, M. Á. & Miranda-Novales, M. G. (2016). The research protocol III. Study population. *Rev. Alerg. Mex.*, 63(2):201-6.
- Hernández-Sampieri, R.; Fernández-Collado, C.; Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mac Graw Hill, p. 48.
- Rodríguez-Espinar, S. (2014). La problemática en la determinación de buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios. En: P. Figuera Gazo (ed) *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes (pp.41-94).
- Cançado, A. A. (2006). *La Nueva Dimensión de las Necesidades de Protección del ser Humano en el Inicio del Siglo XXI / Jaime Ruiz de Santiago*. --4 ed.-- San José, C.R.: Impresora Gossestra Internacional.

Ogata, S. (1999). Los Retos de la Protección de los Refugiados (Conferencia en la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, 29.07.1999), Ciudad de México, ACNUR, p. 9.

Durkheim, É. (1999). La división del trabajo social, Ed. Colofón, S. A. México, D. F.