



INSTITUTO UNIVERSITARIO SOR JUANA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA INCORPORADA A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CLAVE DE INCORPORACIÓN UNAM 8951-25

**IMPACTO EMOCIONAL Y COGNITIVO POR LA PANDEMIA (SARS-
COV-2) EN NIÑOS DE 5 A 7 AÑOS: ESTRATEGIAS DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DENTRO DEL CONTEXTO ESCOLAR**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA**

PRESENTA

ALONDRA ELIZABETH FLORES GONZÁLEZ

DIRECTORA DE TESIS

MTRA. IRMA MAGNOLIA RAMÍREZ GONZÁLEZ

ASESORA METODOLÓGICA

DRA. VIRIDIANA VÁZQUEZ GARCÍA

TEHUACÁN, PUEBLA 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria

Este trabajo lo dedico a la persona que desde el cielo me acompañó en este proceso, que desde mi infancia fue mi consuelo y lugar seguro. Que, sin saber, en muchos momentos de desanimo ella fue mi motivación para seguir adelante. A ti abuelita Herminita te llevo en el corazón.

A mi madre que caminó a mi lado brindándome su hombro como apoyo durante todo mi camino por la carrera, que me impulso a continuar cuando estuve a punto de declinar, que con su escucha ayudo a desahogar aquellos momentos difíciles, que con su trabajo me apoyo a cubrir los gastos de mi carrera y con su amor me dio la fortaleza para seguir.

A mi padre que, en el último momento, que fue uno de los más complicados, me apoyó a que fuera más llevadero, que, al ocuparse y apoyar a mi hija, pude alejarme a terminar mi carrera, que con su ejemplo del amor por el trabajo encontré las maneras para no desistir por falta de recursos, que, con su perseveración en la vida, me impulso a concluir esta meta.

A mi hermano que me alentaba y que con sus propios logros servía de inspiración, que me apoyo a salir de mis dificultades para que yo pudiera continuar, que encontraba las palabras correctas para impedir que me rindiera.

A mis hermanas que me acompañaron, que, con su cariño, apoyo y su compartir facilitaron el último escalón de esta meta.

A mi hija que fue mi inspiración, mi motivación, mi motor para superar las adversidades, que con su amor, paciencia y comprensión ayudo a ser más llevadero el camino. Que a mi lado derramo lágrimas, pero también celebró logros, con su trabajo y esfuerzo ayudo a salir adelante con los gastos, que en esos momentos eran complicados. Que juntas nos caímos, pero también juntas aprendimos a levantarnos. Te amo hija.

Agradecimientos

Quiero agradecer a mi asesora de tesis Dra. Viridiana Vázquez García, que, con su acompañamiento, paciencia y su pasión por su profesión, me inspiraba y motivaba para continuar y no desistir.

A cada uno de los docentes que me acompañaron durante la carrera, que compartieron sus conocimientos, que a través de su experiencia y vocación inspiraron mi amor a la profesión.

A mi familia y amigos que estuvieron ahí cuando yo los necesitaba, en especial doña Adri, don Tomas, Shak, Alex y Danita, que fueron parte fundamental durante este transitar de la carrera. Que, con su amistad, cariño y apoyo en todo momento, facilitaron los días difíciles.

Índice

ÍNDICE DE FIGURAS.....	7
ÍNDICE DE TABLAS	11
RESUMEN.....	12
INTRODUCCIÓN.....	13
ANTECEDENTES	16
JUSTIFICACIÓN	21
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	25
I METODOLOGÍA PROPUESTA	31
1.1 Objetivo General.....	31
1.2 Objetivos específicos.....	31
1.3 Pregunta de investigación	31
1.4 Tipo de estudio	32
1.5 Diseño de estudio.....	34
1.6 Técnica e instrumento de investigación	34
MARCO TEÓRICO.....	36
II CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO INFANTIL DE LOS 5 A LOS 7 AÑOS.	36
2.1 Antecedentes	36
2.2 Diversas perspectivas del desarrollo.....	44
2.2.1 Perspectiva psicodinámica de S. Freud y perspectiva psicosocial de E. Erikson.....	44
2.2.2 Perspectiva conductista Pavlov, Jhon B. Watson, B.F. Skinner, Albert Bandura.....	49

2.2.3	Perspectiva cognoscitiva	55
2.2.4	Perspectiva humanista Carl Rogers, Abraham Maslow y Buthler ..	62
2.2.5	Perspectiva evolutiva Charles Darwin, Konrad Lorenz	67
2.2.6	Perspectiva contextual	69
2.3	Desarrollo físico.....	72
2.3.1	Desarrollo de las habilidades motoras gruesas	72
2.3.2	Desarrollo de las habilidades motoras finas	73
2.4	Desarrollo socioemocional	78
2.5	Desarrollo cognitivo	84
III	DIFERENTES IMPLICACIONES A PARTIR DE LA PANDEMIA POR SARS COV2	90
3.1	Principales características históricas del SARS COV2.....	90
3.2	Implicaciones emocionales.....	111
3.3	Implicaciones en la educación	120
3.4	COVID-19 en la actualidad	130
3.4.1	2022	130
3.5	2023	144
3.6	Repercusiones en situación de aislamiento social.....	159
IV	IMPLICACIONES EDUCATIVAS A PARTIR DE LA PANDEMIA POR SARS COV2	163
4.1	Principales modificaciones a la educación por la pandemia	163
4.2	Ajustes educativos realizados en México por la pandemia por SARS COV2	169
4.3	Análisis de las nuevas formas de la educación en México durante la pandemia por SARS-CoV-2	172
4.3.1	Paradigma sociocultural en el contexto educativo	173
4.3.2	Aprendizaje basado en casos.....	179
4.3.3	Aprendizaje basado en problemas	185
4.3.4	Aprendizaje basado en proyectos.....	192
4.3.5	Paradigma psicogenético en el contexto educativo	201
4.3.6	Modelos de enseñanza reflexiva	207
V	DISCUSIÓN	219

VI	CONCLUSIONES	229
	RECOMENDACIONES.....	232
	REFERENCIAS	234

Índice de figuras

FIGURA 1 <i>PIRÁMIDE DE NECESIDADES DE MASLOW</i>	66
FIGURA 2 <i>MÓDELO ECOLÓGICO DE BRONFERBRENNER</i>	71
FIGURA 3 <i>ESTRUCTURA DEL SARS COV-2</i>	90
FIGURA 4 <i>CASOS DE COVID-19 EN WUHAN EN DICIEMBRE DE 2019</i>	92
FIGURA 5 <i>DISTRIBUCIÓN POR EDAD Y SEXO DE PACIENTES CON INFECCIÓN POR COVID-19 CONFIRMADA POR LABORATORIO</i>	95
FIGURA 6 <i>DISTRIBUCIÓN POR EDAD Y SEXO DE PACIENTES CON INFECCIÓN POR COVID-19 CONFIRMADA POR LABORATORIO</i>	96
FIGURA 7 <i>DISTRIBUCIÓN DE PACIENTES CON INFECCIÓN POR COVID-19 CONFIRMADA POR LABORATORIO EN MÉXICO POR ESTADO</i>	97
FIGURA 8 <i>DISTRIBUCIÓN DE DECESOS POR COVID-19 EN MÉXICO POR ESTADO</i> ...	97
FIGURA 9 <i>DISTRIBUCIÓN POR EDAD Y SEXO POR COVID-19 EN MÉXICO</i>	98
FIGURA 10 <i>COMORBILIDADES PRESENTADAS EN LAS PERSONAS FALLECIDAS POR COVID-19 EN MÉXICO</i>	99
FIGURA 11 <i>LÍNEA DEL TIEMPO COVID-19</i>	100
FIGURA 12 <i>EVENTOS DESTACADOS DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19 MÉXICO</i>	101
FIGURA 13 <i>LÍNEA DEL TIEMPO COVID-19 MÉXICO</i>	102
FIGURA 14 <i>LÍNEA DEL TIEMPO COVID-19 MÉXICO</i>	103
FIGURA 15 <i>TOTAL DE CASOS REPORTADOS EN EL MUNDO</i>	105
FIGURA 16 <i>TOTAL DE NUEVAS MUERTES REPORTADAS EN EL MUNDO</i>	106
FIGURA 17 <i>TOTAL DE NUEVAS MUERTES REPORTADAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE</i>	107

FIGURA 18 <i>NUEVOS CASOS DIARIOS CONFIRMADOS DE COVID-19 POR MILLÓN DE PERSONAS</i>	109
FIGURA 19 <i>DELITO DE VIOLENCIA FAMILIAR</i>	113
FIGURA 20 <i>LESIONES EN NNYA</i>	114
FIGURA 21 <i>PORCENTAJE POR TIPO DE VIOLENCIA SEGÚN SEXO DE MENORES DE 18 AÑOS</i>	
FIGURA 22 <i>NACIMIENTOS EN NIÑAS DE 10 A 14 AÑOS</i>	116
FIGURA 23 <i>HOMICIDIOS NNYA</i>	117
FIGURA 24 <i>TASA DE SUICIDIOS EN NNYA</i>	119
FIGURA 25 <i>AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (33 PAÍSES): PAÍSES QUE HAN TOMADO MEDIDAS DE SUSPENSIÓN DE CLASES PRESENCIALES A NIVEL NACIONAL Y ESTUDIANTES AFECTADOS, POR FECHA, INICIOS DE MARZO A INICIOS DE AGOSTO DE 2020</i>	121
FIGURA 26 <i>AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (29 PAÍSES): ESTRATEGIAS DE CONTINUIDAD DE ESTUDIOS EN MODALIDADES A DISTANCIA</i>	122
FIGURA 27 <i>AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): INICIATIVAS GUBERNAMENTALES DE APOYO A LOS DOCENTES EN EL MARCO DE LA CRISIS GENERADA POR LA PANDEMIA DE COVID-19, SEGÚN TIPO DE APOYO</i>	126
FIGURA 28 <i>CASOS Y DEFUNCIONES DE COVID-19, POR REGIÓN DE LA OMS Y SEMANA DE REPORTE</i>	132
FIGURA 29 <i>CASOS ACTIVOS DE COVID-19 EN EL MUNDO</i>	133
FIGURA 30 <i>CASOS TOTALES ACUMULADOS Y TASA DE INCIDENCIA DE LA PRIMERA OLA POR ENTIDAD FEDERATIVA DE RESIDENCIA</i>	135
FIGURA 31 <i>CASOS TOTALES ACUMULADOS Y TASA DE INCIDENCIA DE LA SEGUNDA OLA POR ENTIDAD FEDERATIVA DE RESIDENCIA</i>	136

FIGURA 32 CASOS TOTALES ACUMULADOS Y TASA DE INCIDENCIA DE LA TERCERA OLA POR ENTIDAD FEDERATIVA DE RESIDENCIA.....	137
FIGURA 33 CASOS TOTALES ACUMULADOS Y TASA DE INCIDENCIA DE LA CUARTA OLA POR ENTIDAD FEDERATIVA DE RESIDENCIA.....	138
FIGURA 34 CASOS TOTALES ACUMULADOS Y TASA DE INCIDENCIA DEL PERIODO INTER EPIDÉMICO POR ENTIDAD FEDERATIVA DE RESIDENCIA	139
FIGURA 35 DISTRIBUCIÓN DE SUB LINAJES DE ÓMICRON EN MÉXICO	140
FIGURA 36 VARIANTES DE SARS-COV-2 IDENTIFICADAS EN MÉXICO.....	141
FIGURA 37 PROCESO PARA LA RECUPERACIÓN PARA LA PERDIDA DE APRENDIZAJE	143
FIGURA 38 CASOS DE COVID-19 NOTIFICADOS POR LA REGIÓN DE LA OMS Y MUERTES EN TODO EL MUNDO POR INTERVALOS DE 28 DÍAS, AL 21 DE MAYO DE 2023	145
FIGURA 39 MAPA CON LA TASA DE INCIDENCIA DE CASOS ACTIVOS ESTIMADOS DE COVID-19 POR ENTIDAD DE RESIDENCIA	148
FIGURA 40 CASOS CONFIRMADOS ACUMULADOS POR ENTIDAD DE RESIDENCIA	149
FIGURA 41 DISTRIBUCIÓN DE LOS CASOS ESTIMADOS POR LOS GRUPOS DE EDAD SELECCIONADOS Y SEMANAS EPIDEMIOLÓGICAS	150
FIGURA 42 TOTAL DE CASOS REPORTADOS EN EL MUNDO.....	155
FIGURA 43 TOTAL DE NUEVAS MUERTES REPORTADAS EN EL MUNDO.....	156
FIGURA 44 DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE CASOS REPORTADOS EN ALC	157
FIGURA 45 NÚMERO DE NIÑOS AFECTADOS POR CIERRES DE ESCUELAS EN EL MUNDO	164
FIGURA 46 ESCENARIOS SOBRE EL APRENDIZAJE DESPUÉS DE LA COVID.19: UN RENDIMIENTO PROMEDIO MÁS BAJO, UNA DESVIACIÓN ESTÁNDAR MÁS ALTA O UN FUERTE AUMENTO DEL ABANDONO ESCALAR	166

FIGURA 47 <i>LAS MODALIDADES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA ELEGIDAS POR LOS PAÍSES DURANTE LOS CIERRES DE ESCUELAS DEPENDIERON DEL NIVEL EDUCATIVO Y DE LA REGIÓN</i>	167
FIGURA 48 <i>PROPORCIÓN DE DOCENTES A LOS QUE SE PIDIÓ SEGUIR IMPARTIENDO DOCENCIA, POR NIVEL EDUCATIVO Y MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA.</i>	168
FIGURA 49 <i>DESARROLLO DEL PROCESO DE ABP</i>	197
FIGURA 50 <i>MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN ESPIRAL DE LEWIN.</i>	210
FIGURA 51 <i>MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE MERTLER.</i>	211
FIGURA 52 <i>APRENDIZAJE DE UNA VUELTA (SINGLE LOOP LEARNING) Y APRENDIZAJE DE DOS VUELTAS</i>	212
FIGURA 53 <i>MODELO DE REFLEXIÓN DE ROLFE, FRESHWATER Y JASPER.</i>	213
FIGURA 54 <i>APRENDIZAJE EXPERIENCIAL DE KOLB.</i>	214
FIGURA 55 <i>CICLO REFLEXIVO DE GIBBS.</i>	215
FIGURA 56 <i>SECUENCIA DE ACCIONES DE APRENDIZAJE EN UN CICLO DE APRENDIZAJE EXPANSIVO SEGÚN ENGËSTROM</i>	216
FIGURA 57 <i>MODELO R5</i>	217
FIGURA 58 <i>MODELO DE PRÁCTICA REFLEXIVA MEDIADO</i>	218

Índice de Tablas

TABLA 1 <i>CUATRO DIMENSIONES DEL DESARROLLO HUMANO</i>	37
TABLA 2 <i>TIPOS DE JUEGOS SOCIALES Y NO SOCIALES EN LA PRIMERA INFANCIA</i>	77
TABLA 3 <i>NÚMERO TOTAL DE CASOS CONFIRMADOS, SOSPECHOSOS Y FALLECIDOS CON FECHA 30 DE ABRIL DE 2020, ASÍ COMO LA DISTRIBUCIÓN DE CASOS Y LA TASA DE MORTALIDAD POR GÉNERO Y EDAD</i>	93
TABLA 4 <i>ACTUALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN EN ALC</i>	108
TABLA 5 <i>CASOS Y TASA DE INCIDENCIA POR 1,000 HABITANTES POR OLA EPIDÉMICA</i>	134
TABLA 6 <i>EFFECTOS DE LA PANDEMIA POR LA COVID-19 EN EDUCACIÓN</i>	143
TABLA 7 <i>PREVALENCIA SEMANAL DE SARS-COV-2 VOI Y VUM, SEMANA 14 A SEMANA 18 DE 2023</i>	147
TABLA 8 <i>CASOS ACTIVOS</i>	151

Resumen

Con la detección del primer caso provocado por el virus SARS-CoV-2 el 19 de diciembre de 2019 en Wuhan China, inicia una pandemia que afectó al mundo presentando diferentes repercusiones en el ámbito emocional y cognitivo.

A lo largo del capítulo uno se revisan las características del desarrollo infantil de los 5 a los 7 años donde se describirán los antecedentes y diversas perspectivas del desarrollo como la perspectiva psicodinámica, conductista, cognoscitiva, humanista, evolutiva y la perspectiva contextual desde diversos autores; así como los temas del desarrollo físico, socioemocional y el desarrollo cognitivo. En el segundo capítulo, se plantean las implicaciones emocionales a partir de la pandemia por SARS-CoV-2 donde se abordarán las principales características históricas del SARS-CoV-2, las implicaciones emocionales, las implicaciones en la educación y las repercusiones en situación de aislamiento social.

Por último, en el capítulo 3, se analizarán las implicaciones educativas a partir de la pandemia por SARS-CoV-2, dentro de este se exponen las principales modificaciones a la educación por la pandemia, los ajustes educativos realizados en México por la pandemia por SARS-CoV-2, el análisis de las nuevas formas de la educación en México durante la pandemia por SARS-CoV-2; como el paradigma sociocultural en el contexto educativo, el aprendizaje basado en casos, basado en problemas, basado en proyectos, el paradigma psicogenético en el contexto educativo y los modelos de enseñanza reflexiva.

Palabras clave: SARS CoV-2, desarrollo infantil, educación, socioemocional, repercusiones.

Introducción

El paso de la pandemia dejó repercusiones que al día de hoy siguen siendo incalculables en nuestras vidas, tales como el alto número de pérdidas humanas, crisis económica, crisis sanitaria, aumento en el rezago escolar, aumento en los trastornos y alteraciones emocionales, entre otros, generando un estado de emergencia en el mundo y en específico en México. Obligando a los diferentes agentes involucrados a generar estrategias y medidas inmediatas para hacer frente al estado grave e insólito que se estaba viviendo.

Dentro de las principales medidas tomadas por el Gobierno Federal, se encontró el aislamiento y el distanciamiento social como medidas básicas de seguridad para evitar la propagación del virus además del cierre de instituciones educativas afectando con ello al sector de educación. Esto llevó al Gobierno Federal por medio de la Secretaría de Educación Pública a desarrollar e implementar reformas educativas que lejos de ayudar a afrontar esta crisis, dejó entre ver las brechas ya existentes en este tema como la desigualdad social, la explotación infantil, el analfabetismo, el desarrollo humano, el acceso a servicios de salud y educación, la falta de infraestructura básica y los recursos educativos necesarios, entre otros (Comisión de Derechos Humanos del Estado de Puebla, 2020).

Marx menciona “si el hombre es sociable por naturaleza, sólo en sociedad puede desarrollar su verdadera naturaleza, cuya fuerza debe ser medida, no con la del individuo particular, sino con la de la sociedad” (Sanz Alonso, 2003, p. 2).

El confinamiento y aislamiento social vino a detener y transformar la manera en la que vivimos, Solovieva y Quintana (2020) aluden:

El cambio inesperado y drástico que actualmente vivimos por la pandemia COVID-2019, afecta de manera particular al sistema educativo en todos sus niveles. El sistema educativo como producto de un sistema social, se afecta por los cambios

sociales provocados por factores externos, que necesariamente se reflejan en los factores internos del proceso educativo. (p.3)

Las dimensiones sociales, emocional, física y educativa recibieron los embates más fuertes por la pandemia. Son pocos y recientes los estudios realizados para conocer los efectos concretos de estas dimensiones impidiendo que se puedan crear estrategias, iniciativas, indicaciones y orientaciones de intervención para acortar las brechas en los diferentes ámbitos.

Para Zaccagnini (2004) las emociones «son una compleja combinación de procesos corporales perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas». (Zaccagnini, 2004; citado en Gallardo, 2007, p.145)

Con la implementación de la nueva escuela mexicana como la nombró el actual presidente Andrés Manuel López Obrador, la Secretaría de Educación Pública aplicará el plan piloto en el primer año de cada nivel de educación básica. Para los niños y niñas de 5 a 7 años de edad, significará un gran reto, pues considerando el impacto provocado por el aislamiento y la pérdida de los primeros años escolares, además de las repercusiones que tendrán al vivir esta transición del preescolar a la primaria sin sentar las bases que se adquieren en estos años de vida y que son fundamentales para el desarrollo humano.

Por lo anterior, se realiza la presente tesis, una investigación que tiene como objetivo general conocer el impacto emocional y cognitivo por la pandemia (SARS-CoV-2) en niños de 5 a 7 años y describir las principales estrategias de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto escolar.

Considerando de gran importancia examinar los factores involucrados en este objetivo por medio del análisis de la información que hasta la fecha se tiene. Así como las

estrategias diseñadas e implementadas a nivel global y más específicamente en México. Además de analizar si se obtuvieron los objetivos fundamentales esperados en las nuevas reformas educativas.

Hernández (2007) define el desarrollo humano en función de su evolución y de las dimensiones que lo caracteriza como:

...un proceso a través del cual se ofrecen nuevas oportunidades/opciones a las personas [PARA la gente], para que se desarrollen ellas mismas y sus instituciones [POR la gente] a través de la expansión de sus capacidades [De la gente] para administrar recursos de diferente índole, a fin de obtener un progreso sostenible y distribuido equitativamente que permite un mejoramiento en su calidad de vida consistente con sus propias aspiraciones”, [...]. (Hernández, 2007; citado en Rosales, 2017, pp. 66-67)

Ya que el desarrollo humano es multidimensional, se analizan aspectos y dimensiones involucradas que nos permiten comprender las partes que lo integran y que se vieron alteradas por la pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2.

Antecedentes

El 19 de diciembre de 2019, en China, específicamente en la región de Wuhan, se detectó el primer caso provocado por el virus SARS-CoV-2, situación que marcó el inicio de la pandemia. En México el primer caso ocurrió el 27 de febrero del 2020 confirmado por el Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias, para el 24 de marzo decretó la fase 2 de la contingencia sanitaria, lo cual trajo como consecuencia el confinamiento en todo el país, así como una tasa de mortalidad muy alta. Una de las medidas de prevención tomadas para salvaguardar vidas fue el aislamiento social que provocó grandes repercusiones, siendo los niños uno de los grupos más afectados pues los cambios en rutinas, hábitos y el estrés por el aislamiento causó alteraciones tanto en lo físico como en lo emocional afectando su desarrollo (CDHP, 2020).

El sistema educativo fue uno de los sectores más afectados, pues al tratarse de un producto de un sistema social se ve alterado por los cambios provocados por los factores tanto internos como externos.

Yulia Solovieva y Luis Quintanar (2020), ambos destacados en el área de Neuropsicología, mencionaron la importancia de indagar y analizar los efectos de la pandemia sobre el sistema educativo, pues ante los cambios inesperados y sorprendidos este se ve afectado en todos sus niveles.

Ambos realizaron un estudio sobre los efectos del confinamiento por la pandemia COVID-19 respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en los niveles básico y medio en el estado de Puebla. En los resultados de dicho estudio, se pudieron observar las opiniones de maestros de manera muy contrastante a la de los alumnos, siendo para ellos importantes la comunicación vivencial afectivo-emocional, la empatía, el contacto visual directo y la cercanía corporal, mientras que para los maestros parece no importarles (Solovieva y Quintanar, 2020).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) presentan un informe sobre “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19” donde refieren un panorama de la crisis en el ámbito educativo.

Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe. (CEPAL-UNESCO, 2020, párr.1)

Más adelante, menciona que,

La comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha planteado que, incluso antes de enfrentar la pandemia, la situación social en la región ya estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social. (CEPAL-UNESCO, 2020, párr.2)

El gobierno de México proporciona un informe donde hace referencia del impacto de la pandemia en niñas, niños y adolescentes con datos que permite visibilizar las principales afectaciones en las etapas de desarrollo y salud mental por falta de convivencia comunitaria y por segregación social. Algunos datos mencionados hacen referencia a la afectación en su proyecto de vida por la deserción escolar y por el incremento de la desigualdad pues 5.2 millones de estudiantes no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021, por causas relacionadas con COVID-19 o por falta de recursos, de los cuales 3 millones son niños y niñas. Otro factor considerado es la vulnerabilidad ante la violencia familiar, pues durante el primer semestre de 2021, se registraron 129 mil 020 carpetas de investigación por violencia familiar; un aumento del 24% respecto al mismo periodo del año anterior, también el incremento en homicidios y embarazos en menores de edad con

números alarmantes, en 2020 hubo 373 mil 661 nacimientos de madres adolescentes, de los cuales, 8 mil 876 son hijas e hijos de niñas menores de 14 años (Gobierno de México, 2021).

Elizabeth Ramírez Guerrero y Sandra Milena Hernández Quintero realizan una ponencia titulada “Una mirada a la educación preescolar desde la diversidad en pandemia COVID-19 y sus afectaciones”, donde tienen como objetivo principal: proporcionar el conocimiento identificado en el estudio de las fuentes documentales consultadas, la diversidad y las oportunidades que surgen para los niños y niñas entre educación preescolar para alcanzar su desarrollo tras el COVID- 19 (Ramírez y Hernández, 2021).

Basando su investigación en la afección en el sector educativo frente a la crisis mundial por COVID-19, analizando las oportunidades que han tenido los niños de preescolar para alcanzar su desarrollo, presentan desde la diversidad, las oportunidades o vulnerabilidades que están experimentando los niños y niñas de preescolar. Así como los cambios en los procesos educativos, las medidas y estrategias que se han implementado para desarrollar la acción educativa en la modalidad a distancia, los cambios que están viviendo por las estrategias tomadas para evitar la propagación de dicha enfermedad y la importancia de los aspectos sociales, emocionales y cognitivos (Ramírez y Hernández, 2021).

Por otro lado, Marcela Armus, Marisa Factorovich, Javier Quesada y Flavia Raineri (2020) presentan algunas reflexiones rescatadas de la capacitación llamada “Primera infancia. Impacto emocional en la pandemia”, donde muestran aportaciones sobre el impacto emocional en la pandemia en la primera infancia.

Armus et al. (2020) hablan sobre la “Primera infancia: entre la pandemia y la pobreza” donde refiere que existen condiciones de inequidad previas a la pandemia que esta ha puesto nuevamente en evidencia.

“Se agrava la brecha cuando los mismos de siempre suman condiciones negativas: hacinamiento precariedad en los materiales de la vivienda, lejanía respecto de fuentes de agua segura, canillas públicas, zanjado a cielo abierto, calles inundables, acumulación de residuos”. (Armus et al., 2020, p.12)

Por otro lado, el bajo nivel de escolarización de algunos adultos dentro del grupo familiar, implica dificultades para acompañar y sostener las tareas escolares de los hijos e hijas (Armus et al., 2020).

Armus et al. (2020) hacen una introducción al “Desarrollo infantil, factores de riesgo y de protección en la pandemia y la postpandemia” donde mencionan:

la pandemia ha modificado, en síntesis, el entramado de vínculos y relaciones, y los espacios de sostén que se conforman en las comunidades. Este entramado social desarticulado lleva a cambios que desestructuran. La ruptura de la cotidianidad produce en los niños y las niñas un estrés que puede dejar daño o no, según cómo sea el niño o niña y cómo lo acompañen los adultos que lo rodean (p.22).

Armus et al. (2020) en “El desarrollo emocional: bajo el cielo de la pandemia”, texto que tiene por objetivo llevar al trabajo territorial con niñas, niños y sus cuidadoras (primarias y complementarias) la experiencia de intercambio entre teoría y trabajo de campo. Para esto, se deberán revisar, visitar, «poner en remojo» los saberes, en un momento inédito de la vida en todo el mundo, que requiere una reformulación de las practicas [...] Detalla que, “la experiencia de recambio solo será posible si teoría y práctica van junto a la capacidad de interrogarse, de hacerse preguntas” (Armus et al., 2021, p. 30).

Armus et al. (2020) en el capítulo “Pensamiento en los reencuentros: criterios y miradas que importan” señalan:

la situación de confinamiento vivida durante la pandemia de COVID 19 lleva a pensar qué ha sucedido y cómo será la vuelta a los centros y espacios educativos

y de cuidado. Todo esto implica un desafío para el cual las cuidadoras deben estar preparadas. En este texto se intentará pensar y ubicar lo que la pandemia ha traído como consecuencia en las familias, las niñas, los niños, y las cuidadoras para apoyar a las cuidadoras y educadoras en su rol central (p.40).

Justificación

El 30 de enero del 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara al COVID-19 como emergencia de salud pública de alcance internacional y el 11 de marzo de 2020 la declara como pandemia. Al no contar con una vacuna para mitigar el contagio, una de sus principales medidas de contención fue el distanciamiento social, generando gran impacto en los ámbitos económico y social (CDHP, 2020).

En el informe de agosto de 2020, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), comunican que, en el ámbito educativo, las medidas que los países han tomado ante la crisis se relacionan con la suspensión de clases presenciales en todos los niveles. A partir del confinamiento, se originaron tres campos de acción principales: la ampliación de modalidades de aprendizaje a distancia, el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes (CEPAL-UNESCO, 2020).

En el ámbito educativo durante la crisis generada por la pandemia de COVID-19, hasta el 7 de julio de 2020, 32 países suspendieron las clases presenciales afectando a más de 165 millones de estudiantes, 29 países mantienen una suspensión a nivel nacional.

“Además de interrumpir las trayectorias educativas, el cierre de las escuelas afecta la alimentación y la nutrición de la población estudiantil” (CEPAL-UNESCO, 2020, p.2).

Así mismo, los países de América Latina y el Caribe, a pesar de sus intentos por implementar estrategias para mejorar los resultados de aprendizaje y enseñanza en las escuelas, éstos se encontraron desigualmente preparados para enfrentar esta crisis aprovechando la digitalización (CEPAL-UNESCO, 2020).

En el documento “Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19, Notas temáticas del Sector de Educación, Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis” se expone que,

Las madres, los padres y los cuidadores se esfuerzan por cumplir los retos del aprendizaje en el hogar al mismo tiempo de cumplir con su trabajo y sus demás obligaciones. Las y los docentes se han tenido que adaptar a métodos de enseñanza nuevos.

En los hogares más pobres, donde los ingresos son la primera prioridad, se deja a los niños y las niñas a cargo de su propio aprendizaje o se les asignan otras tareas. (UNESCO, 2020, p.1).

Arslan y Demirtas (2016) manifiestan “Toda crisis, ya sea un maremoto, disturbios sociales o el COVID-19, provocan fuertes respuestas emocionales negativas, tales como pánico, estrés, ansiedad, rabia y miedo” (Arslan y Demirtas, 2016; citado en UNESCO, 2020, p.2).

Immordino Yang y Damasio (2007) mencionan que “El miedo y el estrés tienen un impacto negativo en la salud y la habilidad para aprender” (Yang y Damasio, 2007; Citado en UNESCO, 2020, p.2).

“Para todas y todos los estudiantes, sean jóvenes o mayores, el aprendizaje se ve afectado por el estrés y la seguridad” (UNESCO, 2020, p. 2).

En el documento “El impacto de la pandemia por COVID-19 en el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes en México”,

Navarrete Cazales et al. Señalan que existen factores humanos, sociales, económicos y culturales, tales como la pobreza, la marginación, las condiciones geográficas, la escolaridad de padres, madres, familiares o personas tutoras, conocimiento y dominio del personal docente en educación a distancia y uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que hacen muy difícil

garantizar una cobertura equitativa. (Navarrete Cazales et al., s.f.; Citado en CNDH México, 2021, p. 26)

También las infancias y adolescencias debido a esta crisis tienen repercusiones en su bienestar integral, desarrollo cognitivo, social, integridad física y emocional. Su desarrollo puede verse afectado por las decisiones que no contemplan sus necesidades y no hace partícipes a las infancias y adolescencias (CNDH México, 2021).

El confinamiento, aunado al cierre de escuelas, ha significado la interrupción en el tiempo de instrucción en las aulas, generando que millones de NNyA [niños, niñas y adolescentes] estén propensos a presentar afectaciones en sus dimensiones físicas, motoras, cognitivas, emocionales y sociales a corto y largo plazo, así como en su capacidad de aprendizaje, ya sea por el aislamiento que provocó la pandemia, las situaciones de violencia, la economía familiar e incluso por la falta de acceso a las TIC. (CNDH México, 2021. p. 27)

Además, los niños, niñas y adolescentes han visto limitada su interacción social, aunado a esto, el cambio inesperado de su rutina diaria y el cambio en sus horarios, podrían originar estilos de vida no saludables, además de ansiedad, estrés y la afectación del ciclo sueño-vigilia, teniendo impacto en la salud mental (CNDH México, 2021).

“En un estudio realizado por la UNICEF sobre contenidos de internet e interacciones en redes sociales sobre salud mental adolescente, se muestra un incremento de 11% a un 31% de las conversaciones relacionadas con la ansiedad durante la pandemia” (CNDH México, 2021, p. 27).

En el documento “Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe” se menciona que, los impactos sanitario y económico generados por la pandemia de COVID-19 generaron el mayor impacto en el sector educativo de la región, afectando a más de 170 millones de estudiantes en toda América

Latina y el Caribe (ALC) con el cierre de escuelas en todos los niveles (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 2021).

“Las estimaciones iniciales del impacto del cierre de escuelas en ALC [América Latina y el Caribe] podría llevar a que, aproximadamente, dos de cada tres estudiantes no sean capaces de leer o comprender textos adecuados para su edad” (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 2021, p. 9).

“Los efectos de la pandemia trascienden el impacto directo sobre el aprendizaje o los años de escolaridad; atraviesan muchas otras áreas en la vida de los estudiantes y, sin lugar a dudas, persistirán durante toda su vida” (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 2021, p. 10).

Planteamiento del problema

Un mercado mayorista de mariscos en Wuhan-China fue el escenario donde inició la propagación de una serie de casos de neumonía atípica (COVID-19) en el mes de diciembre de 2019, que marcaría el inicio de la pandemia que hasta el día de hoy sigue activa y continúa generando repercusiones a nivel mundial (Mojica y Morales, 2020).

En México el primer caso se detectó el 27 de febrero de 2020, solo 64 días después en el país el número de pacientes aumentó a 19,224 casos confirmados y 1,859 (9,67%) fallecidos. Para el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud la declara como pandemia por la cantidad de casos de contagio (Suárez et al., 2020).

En México el 31 de marzo de 2020 la Secretaría de Salud Federal publicó el DOF que es el “Acuerdo por el que se establecen acciones extraordinarias para atender la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 para la implementación de medidas para mitigar y frenar la transmisión: I) suspensión inmediata de las actividades no esenciales y II) Se acotó el funcionamiento a las actividades consideradas como esenciales (CDHP, 2020).

Además, se establecen las medidas sanitarias para las actividades definidas como esenciales, consistentes en: “sana distancia”, evitar reuniones o congregaciones de más de 50 personas, lavado de manos frecuentemente, toser o estornudar aplicando la “etiqueta respiratoria”, no saludar de beso, de mano o abrazo. También el no realizar actividades laborales esenciales y resguardarse del 30 de marzo al 30 de abril de 2020 (CDHP, 2020).

El 14 de marzo de 2020 el Gobierno de México en su comunicado No. 3 informa sobre medidas de prevención para el sector educativo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Salud declaran la ampliación del receso educativo del lunes 23 de marzo al viernes 17 de abril del 2020, reanudándose clases el lunes 20 de abril de 2020,

sin anticipar que este solo sería el comienzo de un largo periodo de suspensión de clases presenciales (Gobierno de México, 2020).

Cuando se pensaba que estaba distante que llegaran los contagios a nuestro estado la Secretaría de Salud del Estado de Puebla (SSEP) confirmó el primer caso positivo de SARS-CoV2 (COVID-19) el 10 de marzo de 2020. Para el 12 de noviembre de 2020 el Gobierno Federal reportó un total de 991.835 casos confirmados acumulados a nivel nacional y un total de 39,103 casos confirmados acumulados en el Estado de Puebla y un total de 97,056 personas fallecidas a nivel federal y 5,153 a nivel estatal (CDHP, 2020).

La Comisión de Derechos Humanos del Estado de Puebla, en su “Informe especial 1/2020 sobre la situación de la pandemia por COVID-19 en el Estado de Puebla”, con un enfoque de protección a los derechos humanos realiza una investigación e integración de numerosos informes de diferentes instituciones, dependencias, documentos, normatividad e instrumentos nacionales e internacionales, donde realiza un recuento de los acontecimientos y medidas implementadas a nivel internacional, local y estatal, además analiza las probables violaciones a los derechos humanos (CDHP, 2020).

Aunque no logró demostrar que hubo un aumento de las denuncias por violencia de género en la época de pandemia refiere las siguientes cifras para el Estado de Puebla: Según la Secretaría de Seguridad Pública del Gobierno de Estado de Puebla (SSP) hubo un incremento de 268 llamadas con relación de violencia en contra de mujeres y niñas del Estado de enero a mayo de 2020. Así como un incremento en llamadas al 911 para orientación de casos por violencia intrafamiliar pues del 10 de marzo al 24 de mayo hubo un total de 1470 (CDHP, 2020).

Otro análisis que realiza, es la salida del confinamiento, pues según este informe la reapertura fue precipitada y sin sustento en indicadores verídicos sin atender a las convenciones internacionales, llevando a un aumento en el número de contagios, personas hospitalizadas y personas fallecidas pues no se contemplaron tres criterios primordiales:

Una reducción sostenida y demostrada de contagios, hospitalizaciones y decesos por lo menos durante dos semanas. El sistema de salud debe estar liberado de toda sobrecarga. Debe haberse fortalecido el sistema de vigilancia y de información epidemiológica (CDHP, 2020).

Debido a la crisis global, económica, sanitaria y social, la CNDH México en su documento “El impacto de la pandemia por COVID-19 en el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes en México” menciona algunas de las principales condiciones y contextos en los que se desarrollan:

- El número de personas de 0 a 18 años en México asciende a 32.5 millones aproximadamente el 25.8% del total de población.
- El 2018 el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) menciona que, una de cada dos niñas, niños y adolescentes en México se encuentra en situación de pobreza y experimenta por lo menos una carencia social, relacionada con el derecho a la salud, la alimentación, la vivienda, la seguridad social y la educación, siendo así, uno de los grupos poblacionales más afectados por la pobreza.
- El 78.6% que habitan en hogares indígenas y 90.8 de quienes hablan una lengua indígena se encuentran en situación de pobreza.
- En México hay 580,289 niños, niñas y adolescentes de 5 a 7 años con algún tipo de discapacidad, de los cuales solo el 79.5% va a la escuela.
- El porcentaje de personas en los mismos rangos de edad que no tiene discapacidad y que asisten a una institución escolar es de 96.6%.
- Entre 2012 y junio de 2018, el CONAPRED reportó 681 quejas relacionadas con presuntos casos de discriminación hacia niñas y niños, de los cuales 47.2% tuvo como causa una discapacidad; 13.5 respondió a una condición de salud y el 9.1% fue debido a la apariencia física, siendo el derecho a la educación el que

más se reporta como vulnerado con un 75.4% de las quejas totales (CNDH México, 2021, pp. 18-19).

En su publicación “Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe”, el Banco Mundial realiza este informe considerando 10 meses de cierre de escuelas y la no reapertura de las mismas donde informa:

- La pobreza de aprendizaje en ALC [América Latina y el Caribe] podría incrementarse en más de 20%, con un aumento aproximado de 7.6 millones de “pobres de aprendizaje”, aun con un cierre de escuelas promedio equivalente a 70 por ciento del año académico.
- En promedio casi dos de cada tres estudiantes en educación primaria no serían capaces de leer adecuado a su edad.
- Las pérdidas en ALC podrían ser equivalentes a casi 1.3 años de escolaridad ajustados por la calidad del aprendizaje.
- El 71 por ciento de los estudiantes de primer ciclo de educación secundaria podrían caer por debajo del nivel mínimo de rendimiento de acuerdo con el puntaje en la prueba PISA, desde un nivel pre-COVID-19 de 55 por ciento.
- Más de dos de cada tres estudiantes del primer ciclo de educación secundaria no serían capaces de comprender un texto de extensión moderada.
- Los países que permanecieran con sus escuelas cerradas por tres meses adicionales (trece meses en total) podrían alcanzar pérdidas de LAYS (Años de escolaridad ajustados por la calidad de aprendizaje) de 1.7 años.
- Más de tres de cada cuatro adolescentes promediando su educación secundaria podrían caer por debajo del nivel mínimo de rendimiento.

- Con más del 80 por ciento de los alumnos por debajo del nivel mínimo de rendimiento, las pérdidas de aprendizaje podrían impedir que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias consideradas básicas/fundamentales en varios países.
- Algunas simulaciones sugieren que la deserción escolar en ALC podría aumentar en un 15 por ciento debido a la pandemia (Banco Mundial, 2020).

Al pasar los meses y extenderse las medidas de confinamiento y distanciamiento social, se presentaron otras complicaciones poco visibles pero muy frías en números, que se incrementaban en silencio, los problemas mentales como: el estrés, la depresión y la ansiedad son punteros en esta lista de estragos que está dejando la pandemia en su camino.

Turuel et al. (2021), en su estudio “Depresión en México en tiempos de pandemia”, cuyo objetivo fue indagar la existencia de cambios en las tendencias poblacionales en torno a los niveles de depresión asociados con la pandemia por COVID-19, además, la exploración en las diferencias en la depresión por género y por nivel socioeconómico por medio de la Encovid-19 y la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CESD-7). Indicando un aumento en la depresión de la población al inicio del confinamiento, conforme el nivel socioeconómico disminuye, aumenta la prevalencia de la depresión. A menor nivel socioeconómico mayor el sufrimiento psíquico.

Según la Organización Mundial de Salud (OMS), cada año ocurren cerca de un millón de suicidios, lo que representa a nivel mundial en 50% de las muertes violentas en hombres y un 71% en mujeres, siendo la segunda causa de muerte entre jóvenes de 15 a 29 años de edad. En México los suicidios son la quinta causa de muerte en menores de 15 años y en los últimos 37 años ha aumentado en un 976% según el INEGI (De los Ríos, 2022).

“En el país la tasa de suicidios en menores de edad registro una cifra récord en 2020 con 1,150 casos de niñas, niños y adolescentes entre 10 y 19 años” (Gallegos, 2021).

Si bien, hasta el momento no se ha comprobado correlación directa en el aumento de suicidios y salud mental con la pandemia, si se puede observar un aumento de estas cifras a partir del confinamiento por COVID-19.

A partir de lo anterior, surge la pregunta, ¿Cuál es el impacto emocional y cognitivo por la pandemia (SARS-CoV-2) en niños de 5 a 7 años y las principales estrategias de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto escolar?

I Metodología Propuesta

1.1 Objetivo General

Conocer el impacto emocional y cognitivo por la pandemia (SARS-CoV-2) y describir las principales estrategias de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto escolar.

1.2 Objetivos específicos

- Describir las principales aportaciones respecto al desarrollo infantil en niños de 5 a 7 años desde diversas perspectivas.
- Identificar las repercusiones emocionales y cognitivas que trajo la pandemia tras las medidas que fueron implementadas para mitigar la propagación del virus.
- Conocer los ajustes y las nuevas formas de educación a partir de la pandemia por SARS CoV2.
- Reflexionar respecto a la funcionalidad de las principales medidas que se llevaron a cabo en el contexto escolar a partir de la contingencia derivada del virus SARS-CoV-2 en México, para la mejora de los procesos cognitivos.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cuál es el impacto emocional y cognitivo por la pandemia (SARS-CoV-2) en niños de 5 a 7 años y las principales estrategias de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto escolar?

1.4 Tipo de estudio

La presente investigación es de tipo cualitativa, según Hernández Sampiere:

Las investigaciones cualitativas suelen producir preguntas antes, durante o después de la recolección y análisis de los datos. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, puede variar en cada estudio.

[...] Una peculiaridad del proceso cualitativo consiste en que la muestra, la recolección y el análisis son fases que se realizan prácticamente de manera simultánea y van influyéndose entre sí. (Hernández-Sampieri, 2018, p. 8)

Taylor y Bogdan (2000) definen a la metodología cualitativa en su más amplio sentido a “*la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable*” (p.7).

Ray Rist señala que:

La investigación cualitativa es un arte. Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos. Esto es en parte un hecho histórico que está cambiando con la publicación de libros como el presente y de narraciones directas de investigadores de campo; por otro lado, también es un reflejo de la naturaleza de los métodos en sí mismos. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que: intentan conducir sus estudios. (Rist, s.f.; citado en Taylor y Bogdan, 2000, pp. 7-9)

Vasilachis (2006) refiere que:

La investigación cualitativa “*abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, historia de vida, entrevista, textos– que describen los momentos habituales y problemáticos y los*

significados en la vida de los individuos". (Vasilachis, 2006; citado en Escudero y Cortez, 2017, p. 44)

Según Morse (2005), "esta manera de investigar es considerada como una forma de pensar más que como colección de estrategias técnicas. Los métodos cualitativos, como un tipo de investigación, constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación" (Morse, 2005; Citado en Vasilachis y cols., 2006, p. 27).

Los estudios cualitativos se encargan de proveer datos descriptivos de los aspectos intangibles del comportamiento humano, centrándose en aquellos contextos de la problemática social, permitiendo conocer la relaciones o vinculaciones entre las personas, entes sociales y la cultura, respondiendo interrogantes como ¿Qué está ocurriendo en un determinado escenario social? ¿Cuál es su significado para los participantes?; es decir, busca la significación de las cosas, estudiando a las personas desde de lo que dicen y hacen dentro de un determinado escenario social y cultural. (Escudero y Cortez, 2017, p. 45)

"Según Alfonso (1995), la investigación documental es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema" (Alfonso, 1995; citado en Rizo, 2015, p. 22).

La investigación documental se ocupa del estudio de los documentos que se derivan del proceso de la investigación científica y de la información preexistente antes de empezar la investigación, y que se publican tanto en fuentes documentales tradicionales (libros, revistas, periódicos, etcétera) y de otro tipo, como lo son los diferentes recursos audiovisuales, multimedia y digitales. (Chong, 2007, p. 183)

1.5 Diseño de estudio

El diseño de estudio de la presente investigación es de tipo “Descriptivo”.

En los *estudios descriptivos*, el investigador se limita a medir la presencia, características o distribución de un fenómeno en una población en un momento de corte en el tiempo, tal sería el caso de estudios que describen la presencia de un determinado factor ambiental, una determinada enfermedad, mortalidad en la población, etc., pero siempre referido a un momento concreto y sobre todo, limitándose a describir uno o varios fenómenos sin intención de establecer relaciones causales con otros factores. Por tanto, la principal característica de los estudios descriptivos es que se limitan simplemente a “dibujar” el fenómeno estudiado, sin pretender establecer ninguna relación causal en el tiempo con ningún otro fenómeno, para lo que necesitaríamos recurrir a un estudio analítico. (Veiga et al., 2008, p. 83)

1.6 Técnica e instrumento de investigación

La técnica y el instrumento se vio a partir de revisión de textos, documentos, recolección de datos.

Efectuar una investigación requiere, como ya se ha mencionado, de una selección adecuada del tema objeto del estudio, de un buen planteamiento de la problemática a solucionar y de la definición del método científico que se utilizará para llevar a cabo dicha investigación. Aunado a esto se requiere de técnicas y herramientas que auxilien al investigador a la realización de su estudio (Ruiz, 2011).

Las técnicas son de hecho, recursos o procedimientos de los que se vale el investigador para acercarse a los hechos y acceder a su conocimiento y se apoyan

en instrumentos para guardar la información tales como: el cuaderno de notas para el registro de observación y hechos, el diario de campo, los mapas, la cámara fotográfica, la grabadora, la filmadora, el software de apoyo; elementos estrictamente indispensables para registrar lo observado durante el proceso de investigación. (Ruiz, 2011, p. 169)

Marco Teórico

II Características del desarrollo infantil de los 5 a los 7 años.

2.1 Antecedentes

A lo largo de los años se han realizado declaraciones que explican la conducta y el desarrollo humano aportándonos diferentes hipótesis que nos ayudan a tener una visión amplia y coherente sobre los factores que influyen a este y ayuda a encontrar respuestas al “por qué”.

Diferentes autores han intentado caracterizar al ser humano realizando propuestas enumerando diferentes indoles, acorde a sus experiencias y áreas de conocimiento. Con ello podemos tener un recorrido por los principales momentos de la historia de las contextualizaciones del desarrollo humano.

Delval propone una manera de seguir la cronología de la historia del desarrollo humano. Plantea seis periodos sobre la historia del estudio del niño y del adolescente:

- El período de las observaciones esporádicas.
- La aparición de las primeras observaciones sistémicas.
- La constitución de la psicología del niño como una disciplina independiente.
- La consolidación de la disciplina y los primeros atisbos de una psicología evolutiva.
- El desarrollo sistemático; la pugna entre acumulación de datos y teorías.
- La convergencia entre la psicología evolutiva y la psicología experimental.

(Delval, s.f.; citado en Escobar, 2003, p. 72)

[...] “el desarrollo humano es un proceso complejo que se divide en cuatro dimensiones básicas” ver “Tabla 1” (UNAM, s.f., p. 2):

Tabla 1

Cuatro dimensiones del desarrollo humano

Desarrollo físico	Desarrollo cognoscitivo	Desarrollo emocional socioafectivo	Desarrollo social
Incluye las bases genéticas del desarrollo, el crecimiento físico de todos los componentes del cuerpo, los cambios en el desarrollo motor, los sentidos y los sistemas corporales, se relaciona con temas de cuidado de la salud, la nutrición, el sueño, el abuso de drogas y el funcionamiento sexual.	Incluye los cambios en los procesos intelectuales del pensamiento, el aprendizaje, el recuerdo, los juicios, la solución de problemas y la comunicación, incluye influencias tanto hereditarias como ambientales en el proceso de desarrollo.	Se refiere al desarrollo del apego, la confianza, la seguridad, el amor y el afecto y una variedad de emociones, sentimientos y temperamentos, incluye el desarrollo del concepto de sí mismo y de la autonomía y un análisis del estrés, las perturbaciones emocionales y la conducta de representación.	El desarrollo moral y de los padres y la familia, discute matrimonio, trabajo, roles vocacionales y empleo.

(Craig, 1997 y 2009; Coon y Mitterer, 2010; Collin et al. 2012; Kail y Cavanaugh, 2011;

Morales, 2008 y Sarason, 1997, 2000; citado en UNAM, s.f., p,2).

Algunos de los primeros acercamientos que nos adentran a consideraciones, donde la infancia es el punto central y nos brindan diferentes teorías con diferentes enfoques para explicar el desarrollo humano son los siguientes:

Aristóteles [...] fue el primer naturalista, quien primero llevaría a cabo de manera rigurosa una clasificación de los seres vivos; existían, según él, tres clases de seres vivos dependiendo del tipo de *anima* o principio de vida que los animara o estuviera presente en ellos: *anima vegetativa*, *anima natural* y *anima racional*. El hombre es, pues, el animal racional. (Aristóteles, s.f.; citado en Salgado, 2012, p. 6)

Aristóteles se ocupa de los problemas educativos que entendía como formación de hombres libres. Realiza observaciones dispersas que no tienen como fin el conocimiento del niño en sí mismo sino como se les debe tratar para formar adultos que reúnan las cualidades deseables en la sociedad (Delval, 1999).

Juan Luis Vives refiere que “el alma del hombre es la «forma», de la cual el cuerpo la «materia». El cuerpo humano es, por tanto, una potencia que pasa al acto por su unión con el alma” (Vives, 2003, p. 12).

Es el que caracteriza a todos los seres vivos, ya sean plantas, zoófitos, aves o animales superiores, incluso el hombre. Los seres vivos más inferiores, ósea las plantas, poseen el movimiento de la nutrición, del crecimiento y de su aniquilamiento; los animales tienen, además, la sensación y cuando se debe al desarrollo, de las sensaciones; en el hombre, por último, se combinan todas estas cualidades, incluso los deseos que nacen de la sensación, del conocimiento y de la razón. (Vives, 2003, p. 12)

Delval, se introduce a la obra de Jan Amos Comenius que en el siglo XVII establece cuatro tipos de periodos de crecimiento: infancia, puericia, adolescencia y juventud, también menciona que la escuela debe adecuarse en función de la edad del que aprende, es decir en base a su desarrollo (Delval, 1999).

Parte del convencimiento de que el hombre sólo necesita una educación adecuada para desarrollar su naturaleza en plenitud; es decir, que el hombre por naturaleza no necesita tomar nada del exterior, sino que es preciso tan sólo desarrollar lo que encierra oculto en sí mismo y señala claramente la intervención de cada uno de sus elementos. (Gutiérrez, s.f., p. 101)

El filósofo inglés Jhon Locke (1702), para él todo conocimiento comienza en los sentidos y el hombre al nacer es como una tabula rasa, sobre la que la experiencia va a ir

escribiendo. “La forma en que nosotros adquirimos cualquier conocimiento es suficiente para probar que éste no es innato” (Locke, 1702; citado en Derval, 1999).

Locke (1702) comparó la formación de la mente del niño y sus actitudes con las “fuentes de algunos ríos, cuando la aplicación de una maniobra suave convierte las dóciles aguas en canales y las hace tomar una dirección totalmente opuesta” (Locke, 1997; citado en Meece, 1997, p. 18).

En su ensayo sobre el entendimiento humano, Locke (1690) hace referencias de que no existen ideas innatas, cita:

«El que considere atentamente el estado de un niño nada más venir al mundo, tendrá pocas razones para pensar que se encuentra pertrechado con montones de ideas que serán el objeto de su conocimiento futuro. Es *gradualmente* como llega a estar provisto de ellas. (...) Pero todos los que nacen en el mundo, al estar rodeados de cuerpos que les afectan perpetua y diversamente, ven impresas en las mentes de los niños variedad de ideas, se les preste atención o no. (...) Pero pienso que, se puede conceder fácilmente que, si un niño fuera mantenido en un lugar en el que no viera más que los colores negro y blanco hasta convertirse en un hombre, no poseería más ideas sobre el escarlata o el verde que el que desde su infancia nunca probó una ostra o una piña puede tener sobre esos sabores». (Locke, 1690; Citado en Delval y Gómez, 1988, pp. 10-11)

El filósofo Jean Jacques Rousseau (1762) comienza a estudiar sistemáticamente el desarrollo infantil, cita:

Los más sabios se fijan en lo que conviene saber a los hombres, sin considerar lo que los niños son capaces de aprender. Buscan siempre al hombre en el niño sin pensar en lo que es antes de ser hombre. (Rousseau, 1762; citado en Delval, 1999, p. 34)

“Para él, el niño nace en un estado de bondad natural. Los adultos no lo moldean por la fuerza, sino que lo protegen contra las presiones de la sociedad y le permiten desarrollarse en forma espontánea” (Meece, 1997, p. 18).

De acuerdo con Rousseau, “es posible preservar la naturaleza original y perfecta del niño, a través del control cuidadoso de su educación y el ambiente, basado en las diferentes etapas físicas y psicológicas que el niño atraviesa desde el nacimiento hasta la madurez”. (Rousseau, s.f.; citado en Colón, 2008, párr. 9)

Rousseau presenta el desarrollo humano y educativo en cinco etapas:

- Agazzi (1971) menciona que la primera etapa la nombra “infancia”, desde el nacimiento a los dos años: “En esta etapa la infancia comienza con el nacimiento del niño y se prolonga desde que éste llora por primera vez hasta que comienza con su lenguaje articulado” (Agazzi, 1971; citado en Colón, 2008, párr. 12).
- “La edad de la Naturaleza”, la segunda etapa de los dos a los doce años, Agazzi (1997): “Esta etapa Rousseau habla del concepto de la educación negativa, la cual es una educación moral basada en las consecuencias naturales, sin esfuerzos mentales, con el objetivo de retrasar los «vicios» de la vida social” (Agazzi, 1997; citado en Colón, 2008, párr. 16).
- La tercera etapa “la preadolescencia”, de acuerdo a Doyle y Smith (1997) de los doce a los quince años: “Esta etapa es considerada la de instrucción verdadera y está dirigida a asentar las bases de la cultura del joven” (Doyle y Smith, 1997; citado en Colón, 2008, párr. 21).
- La cuarta etapa “la adolescencia, juventud o pubertad”, de los quince a los veinte años Abbagnano & Visalberghi (1969): Este momento en el hombre sale de la niñez a través de un periodo corto, pero considerado como de profundos cambios fisiológicos y morales: la pubertad. A partir de este momento se despierta la conciencia moral, en la cual las puertas al mundo de los

sentimientos y de los valores comienzan a abrirse. Este período es considerado el “segundo nacimiento”, a través del cual el joven pasará a ser el hombre que nacerá a la vida en sociedad. (Abbagnano & Visalberghi, 1969; citado en Colón, 2008, párr. 23)

- La quinta etapa “Adulthood o madurez”, a partir de los 20 años Doyle & Smith (1997): “La tarea final del preceptor en esta etapa es instruir a la joven pareja en sus derechos y responsabilidades maritales”. (Rousseau, s.f.; citado en Citado en Colón, 2008, párr. 30)

Si bien las anteriores son aportaciones de gran importancia, estas no se realizaron de manera sistemática, es hasta Jean Heroard que recoge observaciones sobre crianza, carácter y conducta de su pupilo, que se obtiene el primer diario sistemático. Hacia 1774 Pestalozzi (1746-1827) llevó un diario sobre el desarrollo y la educación de su hijo. Juan Pablo Rochter (1763-1825) realizó un diario sobre el desarrollo de su hijo (Delval, 1999).

El filósofo alemán Dietrich Tiedemann, realizó un trabajo sobre el desarrollo de su hijo desde el nacimiento hasta los dos años y medio. En él señala las edades a que se está refiriendo (Delval, 1999).

En sus observaciones aparecen por primera vez referencias a aspectos del desarrollo que posteriormente han pasado a ser partes obligadas de cualquier descripción de la conducta infantil. Así, se va examinando el desarrollo de los diferentes sentidos, del gusto, del tacto, de la visión, la formación de actividades relativas a la prensión, la coordinación de los esquemas, los progresos en el desarrollo lingüístico y de la representación, la aparición del juego simbólico, la imitación diferida, los progresos en la memoria, la aparición de la sonrisa y las relaciones con los otros, los sentimientos sociales, las conductas referentes a la previsión y anticipación de situaciones, el reconocimiento en el espejo, las

manifestaciones de antropomorfismo y animismo, etc., etc. (Delval y Gómez, 1988, p. 20)

A mediados del siglo XIX gracias a los trabajos de Lamarck, Erasmus Darwin y Lyell plantean la idea de que los seres vivos se modifican a lo largo del tiempo. Charles Darwin es quien en 1859 explica el mecanismo mediante el cual las especies se modifican, la idea de selección natural y de supervivencia de los más aptos. Su teoría influenció tanto en las ciencias de la naturaleza, como en las ciencias humanas (Delval, 1999).

Darwin (1859) en su obra "El origen de las especies por medio de la selección natural" menciona: "Estoy convencido de que la selección natural ha sido el medio más importante, si bien no el único, de modificación".

Ernest Haeckel naturalista alemán formuló la llamada "ley biogenética" la cual el desarrollo del individuo reproduce el desarrollo de la especie (la ontogénesis reproduce la filogénesis) (Haeckel, s.f.; citado en Delval, 1999).

Muñoz (s/f) "«La ontogenia recapitula la filogenia» (es decir, el desarrollo embrionario repite la historia evolutiva del organismo)" (p. 87).

Hyppolite Taine filósofo y político francés en 1876 realiza el trabajo sobre observaciones realizadas sobre el desarrollo de su hija, referentes a la adquisición del lenguaje, las actividades motoras y sobre otros aspectos del desarrollo del niño (Delval, 1999).

En 1878 Pollock publicó otro trabajo sobre la adquisición del lenguaje, y Bernard Pérez publicó el primer libro sobre psicología del niño (Pollock, 1878; citado en Delval, 1999). En 1879 Edgger publicó un estudio sobre desarrollo de la inteligencia y el lenguaje en los niños (Edgger, 1879; citado en Delval, 1999).

También es importante considerar los estudios realizados sobre sujetos excepcionales, pues los anteriores son estudios realizados a sujetos "normales" y

entrecomillo la palabra pues no me adentrare a definir lo que en su tiempo era considerado como normal.

En 1728 William Cheselden cirujano inglés (1688-1752) publica un escrito que describió las experiencias de un muchacho al que había operado de cataratas y había recuperado la vista. La recuperación de la visión es algo que afecta a como concebimos la formación de conocimientos y como se reconocen objetos. Contribución a polémicas filosóficas entre innatistas y empiristas (Delval, 1999).

Daines Barrington (1727-1800) describe las cosas que Mozart hacia cuando estuvo en Inglaterra a la edad de ocho años y realizó algunas pruebas de sus capacidades. Otro caso interesante a considerar es el de Víctor del Aveyron un niño que fue encontrado en 1799 en un bosque en Francia, fue trasladado a Paris con el Psiquiatra Pinel concluyo que se trataba de un idiota al que sus padres habían abandonado por su condición. Sin embargo, Jean Marc Itard (1774-1838) quien pensaba que la situación del niño era debida a la falta de contacto con la sociedad y que no se trataba de un defecto de nacimiento. Pensaba que, si se le daba una educación suficiente, el niño podría recuperar sus limitaciones y convertirse en un individuo normal y reintegrarse a la sociedad. El trabajo de Itard sirvió de influencia a otros autores como Seguin o María Montessori (Delval, 1999).

La recogida de datos en las diferentes investigaciones es de suma importancia pues proporcionan información confiable para el análisis y estudio de manera sistematizada de los futuros investigadores. Por ello se mencionan algunos trabajos realizados al principio de la consideración del desarrollo humano:

- En 1835 el matemático y astrónomo belga Quételet en su libro "De l'homme" recopiló una forma sistemática de datos relativos a los fenómenos humanos incluyendo algunos sobre conducta motora y sobre otros comportamientos.
- En 1870 la Sociedad pedagógica de Berlín, Bartholomai (1870) publicó un trabajo que trataba de estudiar "Los contenidos de las mentes infantiles al entrar

en la escuela a la edad de seis años”, que puede considerarse como el primer estudio publicado de psicología de la educación.

- En 1883 Stanley Hall, uno de los fundadores de la psicología norteamericana, publicó “los contenidos de las mentes infantiles” planteó una serie de problemas metodológicos que estaban ausentes en el trabajo de Berlín y realizó su estudio sobre 200 niños de Boston. Indica la conveniencia de distinguir entre el conocimiento verbal y el conocimiento práctico y cómo los niños pueden conocer el nombre de una cosa sin saber nada de ella, o al revés. (Quételet, 1835; Bartholomai, 1870; Hall, 1883; citado en Delval, 1999, pp. 43-44)

La obra de James Mark Baldwin (1861-1934) quien puede considerarse como uno de los fundadores de la psicología norteamericana, define el “Efecto Baldwin”. Propone un “nuevo factor en la evolución”, mediante el cual los caracteres adquiridos pueden ser heredados indirectamente... “Baldwin propuso que las habilidades que inicialmente requieren aprendizaje son reemplazadas mediante la evolución por sistemas determinados genéticamente que no requieren el aprendizaje” (Baldwin, s.f.; citado en Santos, 2005, p. 6).

2.2 Diversas perspectivas del desarrollo

2.2.1 Perspectiva psicodinámica de S. Freud y perspectiva psicosocial de E.

Erikson.

La perspectiva psicodinámica se considera que inicia con las teorías de Sigmund Freud, teniendo una evolución histórica en sus años de existencia, centrándose en la importancia de los impulsos en el comportamiento humano, sobre los impulsos

inconscientes, sosteniendo que las diferentes experiencias vividas en la niñez son la base de la personalidad en la edad adulta (Barber y Solomonov, 2016).

La perspectiva psicoanalítica coloca al desarrollo como un proceso discontinuo que sigue una serie de etapas discretas. En cada etapa de maduración surgen algunos impulsos, necesidades o conflictos que influyen en la forma en que el niño se relaciona con el ambiente. Cada etapa se basa en la anterior y refleja cambios cualitativos en las estructuras de la personalidad del niño o en su sentido del yo. (Meece, 1997, p. 20)

Sigmund Freud realiza varias de sus teorías en su propia experiencia con pacientes, observando los síntomas psicológicos que se consideraba sin razones biológicas y concluyó que, si estos síntomas no desaparecían con su voluntad consciente, tenían entonces que provenir del inconsciente (Barber y Solomonov, 2016).

Freud postuló:

- La teoría de que los “impulsos biológicos subconscientes, en sus mayorías sexuales y también agresivas, motivan la conducta humana y que estos impulsos naturales colocan a las personas en conflicto con las restricciones de la sociedad y provocan ansiedad”.
- Que la personalidad humana se forma en 3 componentes: el subconsciente, el yo y el superyó. (Sandoval, 2009, p. 42)

Sigmund Freud (1856-1939) sugiere que las fuerzas inconscientes determinan la personalidad y la conducta. El inconsciente es una parte de la personalidad acerca de la cual la persona no está al tanto. Y esta tiene tres aspectos (Feldman, 2007):

- El “Ello” que es la fuerza salvaje, desorganizada e innata de la personalidad que está presente al nacer. Representa los impulsos primitivos relacionados con el hambre, el sexo, la agresividad y los impulsos irracionales. Opera bajo el

principio de placer, el cual la meta es aumentar la satisfacción y disminuir la tensión.

- El “Yo” es la parte racional de la personalidad y actúa como amortiguador entre el mundo real exterior y el ello primitivo. Opera bajo el *principio de realidad*, en el cual la energía instintiva se restringe para mantener la seguridad del individuo y ayudar a integrar a la persona en la sociedad.
- El Superyó que representa la conciencia de un individuo que distingue entre el bien y el mal. Empieza a desarrollarse alrededor de los cinco o seis años y aprende de los padres, maestros y otras personas importantes para el individuo.
(Freud, s.f.; citado en Feldman, 2007, p. 18)

Freud también propuso varias etapas de desarrollo de la personalidad durante la niñez. Afirmó que el desarrollo psicosexual ocurre conforme los niños pasan por una serie de fases en las cuales el placer, o la gratificación, se enfocan en una función biológica y una parte del cuerpo:

- *Oral* (del nacimiento a los 12-18 meses), las características importantes son el interés en la gratificación oral de succionar, comer, llevarse las cosas a la boca, morder.
- *Anal* (de los 12-18 meses a los 3 años) la gratificación al expulsar y retener las heces; avenirse a los controles de la sociedad relacionados con el control de esfínteres.
- *Fálica* (de los 3 a los 5-6 años) el interés en los genitales; superar el complejo de Edipo que conduce a la identificación con el padre del mismo sueño.
- *Latencia* (de los 5-6 años a la adolescencia) donde los intereses sexuales carecen de importancia.
- *Genital* (de la adolescencia a la madurez) resurgimiento del interés sexual y establecimiento de relaciones sexuales maduras. (Feldman, 2007, p. 19)

Según Freud refiere, “si los niños no reciben suficiente gratificación durante una etapa particular, o si por el contrario reciben demasiada, ocurriría la *fijación*, una conducta que se ancla en una fase anterior de desarrollo debido a un conflicto no resuelto” (Freud, s/f; citado en Feldman, 2007).

Por otro lado “los defensores de la perspectiva psicodinámica creen que gran parte de la conducta es motivada por fuerzas internas, recuerdos y conflictos de los cuales el individuo casi no tiene conciencia ni control” (Feldman, 2007).

Según Drew Wester (1998) se pueden considerar cinco temas del pensamiento psicodinámico.

- La existencia de contenidos y procesos inconscientes y procesos, incluyendo mecanismos de defensa. Una noción relacionada es que el comportamiento tiene un significado.
- Los teóricos psicodinámicos enfatizan la centralidad de los conflictos en la vida humana. Los conflictos emergen entre deseos. Miedos, fantasías y pensamientos. Está extensamente asumido que estos conflictos llevan inevitablemente a sentimientos de ambivalencia y que aquellos conflictos llevan a formaciones de compromiso. Esto es, comportamientos que son creados como un intento de resolver un conflicto subyacente.
- Una característica definitoria de los teóricos y psicodinámicos. Es el énfasis en el rol de las experiencias en la temprana infancia. Especialmente las relaciones con sus cuidadores. En el desarrollo de la estructura de personalidad de un individuo.
- Actualmente, la teoría psicodinámica enfatiza la importancia de las relaciones del self, de los otros. Y de las relaciones interpersonales. En contraste con el deseo de satisfacer pulsiones sexuales y agresivas, descritas por Freud.

- El énfasis psicoanalítico estaba originalmente en el desarrollo de la personalidad como determinada en gran medida por la capacidad de regular impulsos sexuales y agresivos, mientras que actualmente, se pone también el énfasis en el balance entre necesidades y deseos de dependencia e intimidad, con los de independencia y autonomía. (Wester, 1998; citado en Barber y Solomonov, 2016, pp. 1-2)

Erick Erikson “estaba convencido de que el desarrollo es un proceso de toda la vida, mientras que para Freud las estructuras básicas de la personalidad infantil se colocan en los primeros cinco años de vida” (Erikson; s/f; citado en Meece, 1997, p. 20).

Erikson (1963) amplió la teoría del desarrollo psicosexual al ciclo de la vida entero, se centró en la importancia del contexto cultural y los valores y requerimientos sociales en la formación de la vida psíquica del individuo (Erikson, 1963; citado en Barber, 2016).

También amplió la teoría del desarrollo de Freud agregando etapas adicionales que ocurren durante la adolescencia y adultez tardía después de que el conflicto edificó es resuelto (Barber, 2016).

Teoría Psicosocial de Erick Erikson (1902-1994) llegó a convencerse de que la teoría freudiana da muy poco peso a la influencia de la sociedad en el desarrollo de la personalidad. Enfatiza que nuestra interacción social, la sociedad y la cultura nos desafían y nos moldean. Sugiere que el cambio debido al desarrollo ocurre en ocho etapas distintas de nuestra vida:

- *Confianza frente a desconfianza* (del nacimiento a los 12-18 meses), cuyos resultados positivos son los sentimientos de confianza del apoyo ambiental y los negativos el temor y preocupación en la relación con los demás.
- *Autonomía frente a vergüenza y duda* (de los 12-18 meses a los 3 años), el resultado positivo es la autosuficiencia si se anima a la exploración y los negativos son las dudas acerca del yo, falta de independencia.

- *Iniciativa frente a culpa* (de los 3 a los 5-6 años), el resultado positivo es el desarrollo del sentido de competencia y los negativos son los sentimientos de inferioridad, no hay sentido de dominio.
- *Identidad frente a difusión de rol* (adolescencia), los resultados positivos son la conciencia de la singularidad del yo, conocimiento del papel que debe seguirse y el negativo es la incapacidad para identificar roles adecuados de vida.
- *Intimidad frente a aislamiento* (juventud), los resultados positivos son el desarrollo de relaciones amorosas, sexuales y de amistades cercanas y los negativos son el temor a las relaciones con los otros.
- *Generatividad frente a estancamiento* (madurez), el resultado positivo es el sentido de contribución a la continuidad de la vida y el negativo es la trivialización de las actividades propias.
- *Integridad del yo frente a desesperación* (Vejez) el resultado positivo es el sentido de unidad en los logros de la vida y el negativo es el arrepentimiento por las oportunidades perdidas de la vida. (Erikson, s.f.; citado en Feldman, 2007, p. 19)

Sandoval (2009) menciona “la solución satisfactoria a cada una de las ocho crisis... requiere que se establezca un balance entre un rasgo positivo y el correspondiente negativo”.

2.2.2 Perspectiva conductista Pavlov, Jhon B. Watson, B.F. Skinner, Albert Bandura.

“La perspectiva conductista sugiere que la clave para entender el desarrollo está en la conducta observable y los estímulos que se encuentran en el ambiente. Si conocemos los estímulos podemos predecir la conducta” (Feldman, 2007, p. 20).

Los conductistas sostienen que los cambios evolutivos del comportamiento reciben el influjo del ambiente y que los mecanismos fundamentales del desarrollo son los principios del aprendizaje. El nivel de maduración del niño tenía poca importancia para los primeros teóricos, pero hoy la mayoría de ellos adopta una posición más moderada, la cual reconoce algunas restricciones biológicas del desarrollo. (Miller, 1993; citado en Meece, 1997, p. 21)

Los pensadores del conductismo estudian las conductas que pueden verse, medirse y registrarse. Sostienen que el aprendizaje es lo que cambia la conducta y así causa el desarrollo (Sandoval, 2009).

Las teorías conductistas rechazan la idea de que la gente pasa universalmente por una serie de etapas. Por el contrario, los patrones de desarrollo son personales, reflejando un conjunto particular de estímulos ambientales a los cuales es expuesta y la conducta es el resultado de la exposición continua a factores específicos del ambiente (Feldman, 2007).

Condicionamiento clásico.

Pávlov (1849-1936) fue uno de los autores más importantes en el enfoque conductista, que dio lugar a la investigación experimental. Es quien comienza a estudiar los distintos fenómenos asociados al aprendizaje desde el laboratorio y a lo largo de su vida estudió el condicionamiento clásico (Pávlov, s.f.; citado en Patiño, 2018).

El condicionamiento clásico es el aprendizaje basado en la asociación de un estímulo que, por lo común, no provoca una respuesta específica con otro estímulo que sí produce la respuesta. Es una forma natural de aprendizaje que sucede incluso sin intervención (Papalia y cols., 2009, pp. 33-34).

Jhon Broadus Watson (1878-1958) afirmaba que todos los organismos, tanto humanos como animales, se adaptan a su entorno (Watson, s.f.; citado en Patiño, 2018).

Uno de los experimentos más reconocidos de Watson es el que desarrolló con el niño Albert, donde pretendió condicionar la respuesta de miedo. Donde presentaba un ruido

muy intenso que generaba una respuesta de sobresalto en el niño y posteriormente presentaba una rata blanca, e inmediatamente después generaba el sonido intenso, luego de varios ensayos el niño emitía la conducta de sobresalto ante la rata sin necesidad de que se presentara el ruido (Watson, s.f.; citado en Patiño, 2018).

Jhon B. Watson (1878-1958) uno de los primeros psicólogos estadounidenses, estuvo influido por la filosofía naturista, por Darwin y la evolución y propuso un modelo conductista donde menciona:

“Denme una docena de niños sanos, bien formados y mi propio mundo específico para educarlos y les garantizo que podre tomar uno al azar y entrenarlo de modo que se convierta en cualquier tipo de especialista: medico, abogado, artista o comerciante, e incluso mendigo o ladrón, independientemente de sus talentos, inclinaciones, tendencias o habilidades”. (Watson, s.f.; citado en Feldman, 2007, p. 20)

Watson propuso métodos y conceptos para realizar investigaciones puramente científicas y desarrolló el conductismo el cual se fundamenta en las siguientes ideas:

- “Sí la ciencia debe estudiar exclusivamente datos empíricos, el objetivo de la Psicología tendrá que ser observable” (Watson, s/f; citado en Wordpress, 2015, párr. 5).
- “Sí existen los llamados estados mentales o de conciencia, no pueden ser considerados metodológicamente como objetos de estudio científico, ya que no reúnen las características objetivas que definen a éstos” (Watson, s/f; citado en Wordpress, 2015, párr. 6).
- “Cuando observamos una conducta, podemos aislar en ella dos elementos. Por un lado, los estímulos ambientales que impactan en el organismo, y, por otro, la respuesta que éste emite a continuación” (Watson, s/f; citado en Wordpress, 2015, párr. 7)

- “El término científico de conducta designa un concepto más amplio que el de su uso coloquial. Así, la conducta incluye todas las reacciones que puedan ser medidas”. (Watson, s.f.; citado en Wordpress, 2015, párr. 8).

El condicionamiento clásico ocurre cuando un organismo aprende a responder de una manera particular a un estímulo neutro que normalmente no provoca ese tipo de respuesta. Explica cómo aprendemos respuestas emocionales, por ejemplo, la desagradable experiencia de la mordida de un perro puede trasladarse a hacia el temor a todos los demás perros. Watson explicaría que el estímulo es sustituido por otro estímulo (Feldman, 2007).

Condicionamiento operante

Aprendizaje basado en la asociación del comportamiento con sus consecuencias, este consiste en que una respuesta voluntaria es fortalecida o debilitada por su asociación con consecuencias positivas o negativas (Feldman, 2007).

B. F. Skinner (1904-1990) formuló los principios del condicionamiento operante, “los individuos aprenden a actuar de manera deliberada en sus ambientes para producir consecuencias deseadas” (Skinner, s/f; citado en Feldman, 2007, p. 21). La gente opera en su entorno con el fin de producir un estado deseado, así el que los niños o adultos busquen o no repetir una conducta depende de si ésta es seguida de reforzamiento (Skinner, s.f.; citado en Feldman, 2007, p. 21).

Algunas de las concepciones a considerar:

- *Reforzamiento*, es el proceso por el cual se brinda un estímulo que incrementa la probabilidad de que se repita la conducta precedente.
- *Reforzamiento positivo*, consiste en dar una recompensa.
- *Reforzamiento negativo*, consiste en retirar algo que le agrada al individuo (conocido como evento aversivo)

- *Castigo*, la introducción de un estímulo desagradable o doloroso o la eliminación de un estímulo deseable, disminuirá la probabilidad de que la conducta precedente ocurra en el futuro.
- Si una respuesta se deja de reforzar, a la larga se extinguirá.
- La modificación de la conducta, o terapia conductual, es una forma de condicionamiento operante que se utiliza para eliminar conductas indeseables o para inculcar conductas deseables. (Skinner, s.f.; citado en Papalia et al., 2009, pp. 34-35)

Skinner formuló una teoría sobre el lenguaje de los seres humanos, propuso una clasificación del lenguaje, definiéndola como una conducta operante que está controlada por el medio ambiente y que su efecto se encuentra mediado por terceros, propuso que esté se puede conceptualizar como una conducta que es causada por elementos externos (Skinner, s.f.; citado en Patiño, 2016).

Propone una categoría de leyes dinámicas, que dan explicación a la modificación del comportamiento como como función del tiempo en el que se dan ciertas operaciones sobre la fuerza de los reflejos establecidos por el organismo. Skinner consideró que las fuerzas originadoras en el comportamiento espontaneo, no están situadas en el ambiente (Skinner, s/f; citado en Agudelo y Guerrero, 1973).

II.2.2.1 Teoría del aprendizaje cognoscitivo-social. La conducta se aprende a través de la observación. No necesitamos experimentar por nosotros mismos las consecuencias de una conducta para aprenderla, cuando vemos que la conducta de un modelo es recompensada, es probable que la imitemos (Feldman, 2007).

Albert Bandura (1925-2021) sugiere que el comportamiento del ser humano, así como es causado por el ambiente, también refleja un tipo de ambiente específico, definiendo esta interacción como: determinismo recíproco, el mundo y el comportamiento de una persona se causan mutuamente (Bandura, s.f.; citado en Sanabria, 2008, p. 474).

“Bandura propone un paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el **desarrollo humano**, sólo entendible por la acción del aprendizaje dentro de contextos sociales a través de modelos en situaciones reales y simbólicas” (Bandura, s.f.; citado en Vielma Vielma y Salas, 2000, p. 34).

Dicho paradigma fue establecido bajo la concepción del proceso de aprendizaje observacional, “este se explica con la incorporación de los procesos psicológicos internos como mediadores cognitivos, influyen en forma determinante sobre las conductas modeladas por el ser humano en cualquier momento de su desarrollo” (Vielma y Salas, 2000, p. 34).

Albert Bandura especifica varios factores cognoscitivos que influyen en el proceso y almacenar la información relativa a las conductas sociales, que prevea las consecuencias de ciertas acciones y controle su conducta personal. A medida que estos procesos cambian con la edad, irá aprendiendo mejor a partir de su ambiente social. (Bandura, s.f.; citado en Meece, 1997, p. 23)

Schunk plantea:

Bandura analiza la conducta humana dentro del marco teórico de la reciprocidad triádica, las interacciones recíprocas de conductas, variables ambientales y factores personales como las cogniciones... según la postura cognoscitiva social, la gente no es impulsada por fuerzas internas ni controlada y moldeada automáticamente por estímulos externos. No, el funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad triádica... (Schunk, s.f.; citado en Sanabria, 2008, p. 474)

De acuerdo a Albert Bandura el aprendizaje cognoscitivo-social se lleva a cabo en cuatro pasos:

- Primero, el observador debe prestar atención y percibir las características más importantes de la conducta modelo.
- Segundo, el observador debe recordar con éxito la conducta.

- Tercero, el observador debe reproducir la conducta con precisión.
- Cuarto, el observador debe estar motivado para aprender y realizar la conducta (Bandura, s/f; citado en Ferdman, 2008).

2.2.3 Perspectiva cognoscitiva

La perspectiva cognoscitiva se centra en los procesos que permiten al ser humano conocer, entender y pensar. Hace hincapié en las representaciones internas y mentales de la persona respecto al mundo (Ferdman, 2008).

II.2.3.1 Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget (1896-1980). Jean William Fritz Piaget “propone un paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el desarrollo humano, sólo entendible como síntesis producida por la confluencia de la maduración orgánica y la historia individual”. (Piaget, s.f.; citado en Vielma y Salas, 2000, p. 33)

Propone cuatro factores explicativos del desarrollo:

- La maduración, entendida como evolución orgánica, Piaget le atribuye un papel de condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo.
- La experiencia con el mundo físico, con el mundo de los objetos, permite construir conocimiento sobre la propia acción, sobre las propiedades de los objetos y sobre las consecuencias de la acción sobre los objetos.
- Interacción con el medio social.
- La equilibración, entendida como autorregulación del organismo (Piaget, s.f.; citado en Rivero, 2012, pp. 7-8).

“Piaget propone que el desarrollo está regido por la consolidación de estructuras mentales representativas del conocimiento, reguladas por los fundamentos biológicos del

desarrollo, así como por el impacto de los factores de maduración” (Piaget, s/f; citado en Vielma y Salas, 2000, p. 33).

Propuso que todo ser humano pasa por una serie de etapas de desarrollo cognoscitivo. Éstas no solo aumentan la cantidad de información, sino que también varía la calidad del conocimiento y el entendimiento (Ferdman, 2007).

- Estadio sensoriomotor, desde el nacimiento hasta la adquisición del lenguaje. En esta etapa, los niños construyen progresivamente el conocimiento y la comprensión del mundo mediante la coordinación de experiencias (como la vista y el oído) con la interacción física con objetos (como agarrar, chupar, y pisar). Los bebés adquieren el conocimiento del mundo de las acciones físicas que realizan dentro de ella. Estas progresan de acción reflexiva e instintiva a luz a principios del pensamiento simbólico hacia el final del estado. (CENTRO DE PSICOTERAPIA COGNITIVA, 2015, p. 2)
- Preoperacional, se inicia cuando el niño comienza su aprendizaje del habla, a los 2 años y dura hasta la edad de 7 años. Piaget observó que los niños aún no entienden lógica concreta y no pueden manipular mentalmente la información. En los niños, se incrementa el juego y pretenden tener lugar en esta etapa, sin embargo, el niño aún tiene problemas para ver las cosas desde diferentes puntos de vista. Los juegos de los niños se clasifican principalmente por el juego simbólico y la manipulación de símbolos. (CENTRO DE PSICOTERAPIA COGNITIVA, 2015, p. 3)
- El estadio de las operaciones, ocurre entre las edades de 7 y 11 años y se caracteriza por el uso adecuado de la lógica. Durante este estadio, los procesos de pensamiento de un niño se vuelven más maduros y “como un adulto”. Empieza solucionando problemas de una manera más lógica. (Terapia Cognitiva, 2015, p. 5)

- El estadio de las operaciones formales (adolescencia y en la edad adulta, alrededor de 12 años hacia adelante): La inteligencia se demuestra a través de la utilización lógica de símbolos relacionados con los conceptos abstractos. En este punto, la persona es capaz de razonar hipotéticamente y deductivamente. Durante este tiempo, las personas desarrollan la capacidad de pensar en conceptos abstractos. (CENTRO DE PSICOTERAPIA COGNITIVA, 2015, p. 6)

Piaget nos enseñó que se comportan como “pequeños científicos” que tratan de interpretar el mundo. Tienen su propia lógica y formas de conocer, las cuales siguen patrones predecibles del desarrollo conforme van alcanzando la madurez e interactúan con el entorno. Se forman representaciones mentales y así operan e inciden en él, de modo que se da una interacción recíproca. (Piaget, s.f.; citado en Meece, 1997, p. 101)

Sugirió que el pensamiento humano está estructurado en esquemas (configuraciones mentales organizadas que representan conductas y acciones). También que el crecimiento en la comprensión que los niños tienen del mundo se explica mediante dos principios básicos:

- Asimilación, es el proceso en el cual se entiende una experiencia conforme a determinada etapa de desarrollo cognoscitivo y forma de pensar. Se produce cuando se utiliza una forma de pensar y entender el mundo para percibir y comprender una nueva experiencia.
- Acomodación, consiste en la modificación de la forma de pensar en respuesta al encuentro con nuevos estímulos o acontecimientos (Feldman, 2007).

Mounoud (2001), denomina los tres postulados de la base de la teoría de Piaget (pp. 58-59):

- El primer postulado: consiste en situar, principalmente, el origen de los conocimientos empíricos en nuestras acciones y en los efectos que producen.

Nuestras acciones consideradas como generadoras de transformaciones, de cambios que nos informan sobre las propiedades de los objetos o de las personas de nuestro entorno. Así, nuestras acciones permiten descubrir las significaciones en el mundo (Mounoud, 2001, pp. 58-59). “Este postulado hace referencia a lo que Piaget denominaba la experiencia física o la abstracción simple o empírica”. (Mounoud, 2001, p. 59)

- El segundo postulado: consiste en situar el origen de las diferentes estructuras lógicas que sostienen las conductas sensoriomotoras del bebé en la organización de nuestras acciones en sistemas. (Mounoud, 2001, p. 59)
- El tercer postulado: consiste en considerar las operaciones lógicas que fundamentan nuestros juicios y razonamientos como el resultado de la coordinación de acciones interiorizadas, o más concretamente, las coordinaciones generales de las diversas categorías de acciones interiorizadas. (Mounoud, 2001, p. 59)

Jean Piaget “concebía el conocimiento humano como una forma específica de adaptación biológica de un organismo complejo a un medio complejo”. (Piaget, s.f.; citado en Flavell, 1985, pp. 8-9)

II.2.3.2 Modelos del procesamiento de la información. Intentan identificar la manera en que los individuos asimilan, usan y almacenan información. Surgen a partir del procesamiento electrónico de la información, en particular el realizado por computadoras. Sugieren que al igual que estas, los niños tienen una capacidad limitada para procesar la información y a medida que se desarrollan, emplean estrategias más sofisticadas que permiten procesar la información de manera más eficiente (Feldman, 2007).

Los modelos del procesamiento de la información asumen que el desarrollo está más marcado por avances cuantitativos, sugieren que a medida que nos hacemos mayores,

somos más capaces de controlar la naturaleza del procesamiento y podemos cambiar las estrategias que elegimos para procesar la información (Feldman, 2007).

Teoría neopiagetana

Considera que la cognición está conformada por diferentes tipos de habilidades. Sugiere que el desarrollo cognoscitivo avanza de manera rápida en ciertas áreas y más lenta en otras. Considera que la experiencia desempeña un papel mayor en el proceso del desarrollo cognoscitivo que los modelos piagetianos tradicionales (Feldman, 2007).

II.2.3.3 Teoría sociocultural de Vygotsky (1896-1934). “Sienta las bases de una teoría explicativa del desarrollo infantil en la que enfatiza fundamentalmente, dos aspectos: la importancia de las funciones psíquicas superiores y el papel que la interacción con los otros desempeña en el desarrollo de éstas”. (Sandoval, 2009, p. 58)

Ésta enfatiza la manera en que el desarrollo cognoscitivo avanza como resultado de las interacciones sociales entre los miembros de una cultura. Argumentaba que la comprensión que los niños tienen del mundo la adquieren a través de la resolución de problemas interactuando con adultos y otros niños. Enfatiza que el desarrollo es una *transacción recíproca* entre el niño y la gente que lo rodea. Continuando en un circuito infinito donde los niños son a la vez receptores y emisores de las influencias sociales (Feldman, 2007).

Vygotsky “afirmó que no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría” (Vygotsky, s.f.; citado Meece, 1997, p. 127).

Según Vygotsky, el desarrollo infantil se cimienta en los cambios del desarrollo se da de manera no lineal y continuo, donde el proceso, más que el producto, determina los periodos de la formación de la personalidad. Esté ocurre de realidad material y social, presentando características cualitativas y cuantitativas. Presentando varias crisis que marcan las etapas del desarrollo infantil. Caracterizándose por una determinación social

sobre los procesos biológicos. En estas fases de crisis también se desarrolla la personalidad (Vygotsky, s.f.; citado en Silva y Calvo, 2014).

De acuerdo con Vigotsky (1997) el aprendizaje precede al desarrollo. Entre el aprendizaje y el desarrollo existe una relación de tipo dialéctica. Una enseñanza adecuada contribuye a crear zonas de desarrollo próximo; es decir va a servir de imán para hacer que el nivel potencial de desarrollo del educando se integre con el cual. Estas modificaciones, a su vez pueden promover progresos en el desarrollo cognoscitivo general. Como han señalado algunos, la ZDP es un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana y no entre el niño y su pasado”. (Vigotsky, s.f.; citado en Chaves, 2001. p. 62)

En su teoría sociocultural del lenguaje y del desarrollo cognoscitivo, el conocimiento no se construye de modo individual; más bien se construye entre varios. Según Vygotsky los niños están provistos de ciertas “funciones elementales” (percepción, memoria, atención y lenguaje) que se transforman en funciones mentales superiores a través de la interacción. (Vygotsky, s.f.; citado en Meece, 1997, p. 24)

Vygotsky realiza una propuesta donde considera que lo biológico, lo social, la historia y la cultura se encuentran interrelacionados. Plantea una periodización del desarrollo humano como “un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a otro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria” (Vygotsky, s.f.; citado en Febles y Selier., 2000, p.7).

Vygotsky creía que el desarrollo incluía *cambios cualitativos*, conforme el niño pasa de las formas elementales del funcionamiento mental a las formas superiores, pero no especificó un conjunto de etapas del desarrollo. Su teoría no contiene patrones universales del desarrollo, ya que las culturas difieren respecto a las metas del desarrollo del niño. (Vygotsky, s.f.; citado en Meece, 1997, p. 24)

Señala la necesidad de entender el desarrollo como un proceso cualitativo, en el que se producen cambios y transformaciones sustanciales. En segundo lugar, insiste en el hecho de que el desarrollo infantil debe ser entendido en un sentido positivo. Esto implica reconocer que el niño, en las diferentes fases de su desarrollo, dispone de una serie de capacidades que le permiten establecer una relación adecuada y eficaz con su entorno, sea éste de tipo físico o social. (Sandoval, 2009, p. 60)

También resalta la situación vital concreta (situación social del desarrollo), como indisolublemente vinculada a la percepción subjetiva del medio circundante (vivencia) poseedora de un carácter irrepitable (Febles et al., 2000).

Vygotsky apuntaba:

...tomemos en atención que dicho desarrollo constituye un proceso dialéctico complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de las distintas funciones, por las metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas en otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución e involución, por la entrelazada relación entre los factores internos y externos y por el intrincado proceso de superación de las dificultades y de la adaptación (Vygotsky, s.f.; citado en Fariñas, 2009, p. 5).

También nos hace referencia a la importancia de “caracterizar los aspectos típicamente humanos del comportamiento para elaborar hipótesis de como esas características se forman a lo largo de la historia humana y se desarrollan a lo largo de la vida del individuo” (Lucci, 2006, p. 5).

Para Vygotsky la evolución del individuo a de analizarse en dos categorías:

Situación social del desarrollo: Define las relaciones específicas para cada edad, exclusivas e irrepitibles entre el niño y el entorno social. Nos habla de relaciones sociales y del sistema de actividad pues en ese entorno hay personas y objetos, y se desprende que

de la calidad de esas relaciones depende el ulterior desarrollo del niño. Dentro de cada situación social del desarrollo considera las condiciones internas del niño en su nivel real de desarrollo, físico (fisiológico), en el que está presente todo su desarrollo anterior. Este nivel es el punto de partida para el desarrollo actual y futuro.

Zona de desarrollo próximo: En esta categoría no solo señala el valor dinamizador de la relación social, de la cooperación en el proceso de la enseñanza y de la aprehensión cognoscitiva, sino también recibimos la posibilidad de investigar e intervenir (facilitar) directamente en aquello que determina más exactamente toda la maduración, lo que debe realizarse en el período actual y futuro del desarrollo psíquico. Aquello que hoy puede realizar en colaboración con el adulto y bajo su dirección, podrá realizarlo por sí mismo mañana (Vygotsky, s.f.; citado en Febles et al., 2000).

2.2.4 Perspectiva humanista Carl Rogers, Abraham Maslow y Buthler

La perspectiva humanista afirma que la persona posee la capacidad natural para tomar decisiones acerca de su vida y para controlar su conducta. Cada individuo tiene la capacidad y la motivación para alcanzar niveles más avanzados de madurez, esta enfatiza el *libre albedrío* (Feldman, 2007).

La psicología humanista es considerada como la “tercera fuerza”, nace con la intención de colocarse como una alternativa a la visión del ser humano, que proporcionan el psicoanálisis y el conductismo. Nace después de la Segunda Guerra Mundial, la bomba atómica y la guerra fría, al perder la calma y la paz, y la insatisfacción social que finalizó en los movimientos contraculturales (Martorell, 2008).

Algunos postulados filosóficos:

El conocimiento nace de la experiencia humana (Dilthey, Husserl) y el ser humano es un ser-en-el-mundo (Heidegger), es decir una existencia que se hace al andar

(Machado), al ser una existencia, el ser humano es un proyecto de mundo, una trayectoria responsable de descubrir y desarrollar su propio potencial auténtico y singular (Heidegger, Nietzsche), una caída desde el nacimiento hacia la muerte a través del concepto de caída luminosa (Nietzsche), el ser humano es un ser relacional (Buber). Eugene Gendlin fundador del Focusing ha elaborado un nuevo modelo para concebir al hombre, conocido actualmente como la Filosofía de lo Implícito (Riveros, 2014).

Bugental, el primer presidente de la Asociación Americana de Psicología Humanista, propuso los siguientes cinco puntos:

- El hombre, como hombre, sobrepasa la suma de sus partes.
- El hombre lleva a cabo su existencia en un contexto humano.
- El hombre es consciente.
- El hombre tiene capacidad de elección.
- El hombre es intencional en sus propósitos, sus experiencias valorativas, su creatividad y su reconocimiento de significación. (Bugental, s.f.; citado en Martorell, 2008, pp. 4-5)

II.2.4.1 Carl Rogers. Quizá la el más influyente y conocido; su enfoque terapéutico “la terapia centrada en el cliente o terapia no directiva:

[...] el individuo posee en sí mismo medios para la autocomprensión, para el cambio del concepto de sí mismo, de las actitudes y del comportamiento autodirigido; estos medios pueden ser explotados con sólo proporcionar un clima determinado de actitudes psicológicas favorables (Rogers, s.f.; citado en Martorell, 2008, p. 11).

Carl Rogers apuntó que todos los individuos tienen una necesidad de consideración positiva que proviene del deseo subyacente de ser amado y respetado. La visión que tenemos de nuestra valía y de nosotros mismos es un reflejo de como pensamos que nos ven los demás (Rogers, s.f.; citado en Feldman, 2007).

Sus enseñanzas:

- En la relación con los demás «no es útil tratar de aparentar, ni actuar exteriormente de cierta manera, cuando en lo profundo de mí mismo siento algo diferente». Nada de esto ayuda a tener relaciones positivas. Por lo tanto, la congruencia (Todo aquello que siento interiormente es aquello que expreso, es decir, soy el mismo interior y exteriormente) es una de las actitudes claves para establecer una buena relación interpersonal.
- Se logra ser más eficaz cuando uno puede escucharse con tolerancia y ser uno mismo: Rogers clarificó que en la medida en que se permitía ser como se es en realidad, le resultaba más fácil aceptarse a sí mismo como un individuo decididamente imperfecto, que no siempre actúa como lo desea. «Cuando me acepto como soy, puedo modificarme», dice Rogers, y agrega: «No podemos cambiar, no podemos dejar de ser lo que somos, en tanto no nos aceptemos tal como somos». La aceptación de sí mismo permite que las relaciones se tornen reales.
- En la relación interpersonal tienen un gran valor el permitirse comprender a otra persona: Carl Rogers sostiene que el comprender al otro es riesgoso, ya que podría modificarnos, y todos experimentamos temor frente al cambio. Pero la comprensión enriquece, porque permite penetrar en el marco de referencia del otro y conocer su propia visión de la vida.
- Es enriquecedor abrir canales de comunicación que permitan a los demás expresar sus sentimientos: Rogers afirma que existe una serie de recursos para facilitar la comunicación, y algunos de estos recursos dependen de las propias actitudes. En la medida en que se logra reducir el temor o la necesidad de defensa, las personas pueden comunicar sus sentimientos libremente.

- Es gratificante aceptar a las personas como son: Rogers insiste en que aceptar realmente a otra persona con sus propios sentimientos no es tarea fácil, así como tampoco es fácil comprenderla. Es difícil para nosotros permitir que los demás difieran de nosotros o que piensen y sientan de un modo distinto a como lo hacemos nosotros. Pero, las diferencias entre los individuos, el derecho de cada uno a utilizar su experiencia a su manera y descubrir en ella sus propios significados, es una de las potencialidades más valiosas de la vida y es una forma de ayudarla a convertirse en persona.
- Cuanta mayor apertura experimente hacia las propias realidades y hacia las de los demás, menos se desea «arreglar las cosas»: Rogers sostiene que se puede experimentar mayor satisfacción siendo uno mismo y permitiendo que el otro sea él mismo. Esta actitud puede suscitar cambios: «Cuanto más deseoso está cada uno de nosotros de ser él mismo, tantos más cambios se operan no sólo en él, sino también en las personas que con él se relacionan» (Rogers, s.f.; citado en Pezzanode Vengoechea, 2001).

II.2.4.2 Abraham Maslow. Rogers junto a Abraham Maslow, sugieren que la autorrealización es una meta primordial en la vida, es un estado de autosatisfacción en el cual la gente alcanza su máximo potencial (Feldman, 2007).

Maslow es considerado el padre de la Psicología Humanista, fue quien la nombro como “La Tercera Fuerza”, fue de los primeros en escribir sobre el ámbito transpersonal en sus escritos sobre la dimensión espiritual y los estados evolucionados del comportamiento ético, llegando así a lo que denomino experiencias cumbres o sublimes. Conocido por su teoría de la motivación humana y por la teoría de la pirámide de las necesidades; identificó cinco niveles distintos de necesidades véase “Figura 1”, dispuestos en una estructura piramidal, en la que las necesidades básicas se encuentran debajo, y las superiores o racionales arriba. (Fisiológicas, seguridad, sociales, estima, autorrealización). Para Maslow,

estas categorías de relaciones se sitúan de forma jerárquica, de tal modo que una de las necesidades sólo se activa después que el nivel inferior está satisfecho. Únicamente cuando la persona logra satisfacer las necesidades inferiores, entran gradualmente las necesidades superiores, y con esto la motivación para poder satisfacerlas (Maslow, s/f; citado en Golovina et al. 2013).

Figura 1

Pirámide de necesidades de Maslow



(Galovina, et al., 2013, p. 7.)

“Identificó una jerarquía de necesidades que motiva la conducta humana. De acuerdo con Maslow, solamente cuando las personas han satisfecho sus necesidades

elementales luchan por llenar necesidades superiores” (Maslow, s.f.; citado en Sandoval, 2009, p. 55).

También denomino “experiencia cumbre”, refiriéndose a “aquello que se siente cuando se alcanza una cota como ser humano, un estar aquí y ahora “perdido en el presente, con la conciencia de que lo que debería ser, es” (Maslow, s.f.; citado en Martorell, 2008, p. 11).

II.2.4.3 Buthler. Postuló “su teoría de las cinco fases del desarrollo humano, que se enfocó en situar y lograr las metas personales”:

- Niñez (hasta los 15 años): las personas aún no han determinado sus metas en la vida; piensan en el futuro de manera vaga.
- Adolescencia y temprana edad adulta (de los 15 a los 25 años): al principio las personas toman la idea de que sus vidas son propias, analizan sus experiencias vividas hasta el momento y piensan acerca de sus necesidades y su potencial.
- Temprana edad adulta y edad adulta intermedia (de los 25 a los 45-50): las personas adoptan metas más específicas y definidas.
- Edad adulta madura (de los 45 a los 65): las personas hacen inventario de su pasado y revisan sus planes para el futuro.
- Tercera edad (después de los 65 o los 70 años): la gente descansa de su concentración en la consecución de metas. (Sandoval, 2009, p. 57)

2.2.5 Perspectiva evolutiva Charles Darwin, Konrad Lorenz

Diversos enfoques han tratado de explicar el desarrollo humano en sus diferentes aportes, sin embargo, ninguno ha logrado explicarlo de manera integral, algunos se refieren a él de lo específico a lo general mientras otros como una totalidad, aunque aún no han logrado llegar a un consenso académico (Mansilla, 2000).

La perspectiva evolutiva “no investiga sólo – cuándo – sino – cómo- se encuentra organizado internamente lo evolutivo” (Paladino, 2008, p. 1).

Su abordaje implica la temática del tiempo, de la historicidad, y junto a la dimensión temporal se plantea el problema de la continuidad y el cambio, de la periodización en etapas, estadios, fases, posiciones, períodos críticos, etc. y de los criterios de demarcación de los mismos. (Paladino, 2008, p .1)

“Esta perspectiva pretende identificar la conducta que procede de la herencia genética de nuestros antepasados” (Feldman, 2007).

II.2.5.1 Charles Robert Darwin. Uno de sus trabajos más importantes es crear las bases de la biología evolutiva.

Charles Darwin (1859) fue el pionero y en su libro “El origen de las especies” argumenta que un proceso de selección natural crea en una especie rasgos que son adaptativos para su ambiente. Se inspira en el campo de la etiología que examina como influye en nuestra conducta la composición biológica”. (Darwin, 1859: citado en Feldman, 2007, p. 27)

Robert Watson (1963) considera que los principales aportes de Darwin a la psicología fueron: su énfasis en los instintos como elementos biológicos que determinan ciertos comportamientos; la importancia del estudio de las diferencias individuales; y el inicio de la psicología comparada. Además, Darwin sienta las bases para el estudio del niño. (Watson, 1963; citado en Manríquez, 2011, p. 91)

II.2.5.2 Konrad Lorenz (1903-1989). Con su trabajo demostró la importancia de los determinantes biológicos para influir en los patrones de conducta, estudio como la conducta humana podría reflejar patrones genéticos innatos (Ferdman, 2007).

Lorenz veía al hombre como un animal que ha evolucionado a partir de otros animales. Nuestros cuerpos y su fisiología muestran una continuidad con la de otros animales, entonces él esperaba que nuestras pautas de conducta fueran similares

a las de los animales, porque según él nuestra conducta está sujeta a las mismas leyes causales de la naturaleza. Pero la concepción crucial de Lorenz, los seres humanos tenemos un impulso innato de conducta agresiva hacia nuestra especie. (Heredia, 1989, p. 4)

II.2.5.3 La genética conductual. Estudia los efectos de la herencia sobre la conducta, trata de entender cómo podemos heredar ciertos rasgos de comportamiento y como el ambiente influye en si mostramos realmente dichos rasgos, analiza si los factores genéticos producen trastornos psicológicos (Citado en Ferdman, 2007).

En referencia al concepto de heredabilidad Oliva (1997) refiere que algunos rasgos o características son: el C.I., habilidades cognitivas específicas, la extroversión o el neuroticismo. La heredabilidad de una determinada característica, “nos indicará hasta qué punto las diferencias genéticas existentes entre los individuos son responsables de las diferencias que presentan en una característica o rasgo conductual”.

2.2.6 Perspectiva contextual

De acuerdo a esta perspectiva, el desarrollo sólo puede comprenderse dentro de un contexto social. Percibe al individuo no como entidad separada que interactúa con el ambiente, sino como parte inseparable del mismo (Papalia et al., 2009).

II.2.6.1 La teoría biotecnológica. “Describe el rango de procesos interrelacionados que afectan al niño en desarrollo. Cada organismo biológico se desarrolla dentro de un contexto de sistemas ecológicos que sustentan o sofocan su crecimiento” (Papalia et al., 2009).

Bronfenbrenner asegura que:

“La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades

cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuando este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos”. (Gibre y Guitart, 2021, p. 81)

Bronfenbrenner considera:

Que el desarrollo está integrado a contextos múltiples: “el mundo del niño está organizado como una serie de estructuras anidadas, cada una dentro de la siguiente como un grupo de muñecas rusas” (Meece, 1997, p. 24).

El desarrollo sucede por medio de procesos de interacción bidireccional regular y activa entre el niño en desarrollo y el ambiente cotidiano inmediato: procesos que se ven afectados por contextos aún más remotos, de los cuales es posible que el niño ni siquiera se percate (Papalia et al., 2009).

Bronfenherenner “considera que el desarrollo se produce por la compleja interacción que se establece entre las características propias del individuo y las de los distintos entornos o sistemas en los que tiene lugar dicho desarrollo” (Sandoval, 2009, p. 71).

Identificó cinco sistemas contextuales interconectados véase “Figura 2”, desde el más íntimo hasta el más generalizado:

- El microsistema, que abarca el entorno cotidiano del hogar, escuela, trabajo o vecindario, comprende las relaciones directas con el cónyuge, hijos, padres, amigos, condiscípulos, maestros, patrones o colegas.
- El mesosistema, es el interlocutor de varios microsistemas.
- El Exosistema, consiste en los vínculos entre un microsistema y sistemas o instituciones que afectan de manera directa a una persona.
- El macrosistema, está formado por los esquemas culturales generales, como las ideas, ideologías dominantes y los sistemas económicos y políticos.

- El cronosistema, agrega la dimensión temporal: el cambio o la constancia de una persona y del ambiente. (Papalia y cols. 2012, p. 60)

Figura 2

Modelo ecológico de Bronfenbrenner

▪ **MÓDELO ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER.**



(Papalia et al. 2012, p. 60.)

Una suposición esencial del modelo de Bronfenbrenner es que varios subsistemas (familia, escuela, situación económica) de su esquema ecológico cambian a lo largo del desarrollo. Supone además que los cambios en un nivel del contexto pueden influir en lo que sucede en otros (Meece, 1997).

Según Bronfenbrenner, una persona no solo es el resultado de su desarrollo, sino que también lo moldea. Los niños afectan su propio desarrollo mediante sus características biológicas y psicológicas (Papalia et al., 2009).

2.3 Desarrollo físico

El desarrollo físico en el niño, es un proceso que ocurre de manera acelerada, en el que influyen diferentes factores. En los primeros años de vida se pueden observar diversos cambios donde adquiere habilidades para su adaptación social, crece y madura de diferente manera en cada etapa. Por ello es de suma importancia adentrarnos en el tema y estudiar cómo se produce este proceso.

Los niños crecen rápidamente, varones y niñas crecen de 5 a 7.62 centímetros por año durante la segunda infancia y que aumenten de 1.81 a 2.72 kilogramos de peso anualmente. El crecimiento musculoesquelético progresa, el cartílago se convierte en hueso a una tasa más alta que antes y los huesos se vuelven más duros. Las capacidades del sistema respiratorio y circulatorio aumentan la energía física, y el sistema inmunitario continua en desarrollo. (Papalia et al., 2009)

2.3.1 Desarrollo de las habilidades motoras gruesas

“Los desarrollos en las áreas sensoriales y motoras de la corteza cerebral permiten mejor coordinación entre lo que los niños quieren hacer y lo que pueden hacer”. (Papalia et al., 2009, p. 282)

Judith L. Meece (1997) menciona que a medida que su cuerpo se alarga y el peso se concentra menos en la parte superior entre los 4 y los 7 años, su marcha comienza a parecerse a la del adulto.

Papalia et al. (2009) describen “Las habilidades motoras gruesas que se desarrollan durante la segunda infancia son la base para los deportes, la danza y otras actividades que comienzan durante la niñez intermedia y que pueden continuar por el resto de la vida”.

Mecce (1997) menciona que, a los 5 años, “casi todos pueden atrapar un balón con las dos manos, dar volteretas y brincar. En los años intermedios de la niñez sigue mejorando la capacidad de correr, de saltar, de lanzar objetos y coordinar los movimientos”.

Dentro de las destrezas motrices gruesas en los primeros cinco años de edad se encuentran: Empiezan, voltean y paran efectivamente en los juegos. Pueden dar un salto de 28 o 36 pulgadas mientras corren, Descienden por una escalera larga, sin ayuda y alternando los pies. Pueden saltar fácilmente una distancia de 16 pies. (Sandoval, 2009, p. 151)

A los 6 años, las niñas son superiores en cuanto a la precisión del movimiento, los niños dominan en los actos fuertes y menos complejos. Pueden saltar por encima de las cosas y lanzar objetos realizando un adecuado movimiento e impulso del peso.

A los 7 años, el balanceo en un pie con los ojos cerrados se hace posible. Pueden caminar en barras de equilibrio de 5 cm de ancho. Pueden saltar con precisión en cuadros pequeños. Pueden saltar con las piernas separadas y las manos tocándose sobre la cabeza, retornando a la posición inicial de piernas juntas y brazos a los costados. (Fundación universitaria San Pablo-CEU, 1996, p. 327)

2.3.2 Desarrollo de las habilidades motoras finas

Entre los 5 y los 6 años, casi todos los niños pueden copiar figuras geométricas simples, manipular botones y cierres automáticos y, quizás, atarse las agujetas de los zapatos. También pueden escribir con letra de molde el alfabeto, las letras de su nombre y los números del 1 al 10 con bastante claridad, aunque su escritura tienda a ser muy grande y no muy organizada en el papel. Cuando comienzan a escribir, invierten muchas letras (por ejemplo, la *b* y la *d*). La inversión es normal y

generalmente desaparece a los 8 o 9 años de edad. Los niños suelen dominar primero las mayúsculas, porque los movimientos verticales y horizontales son más fáciles de controlar. A los 7 años, comienzan a formar letras de altura y de espacio uniformes y a utilizar las minúsculas. (Meece, 1997, pp. 72-73)

Papalia (2009) refiere que “Las mejorías en habilidades motoras finas, como atarse las cintas de los zapatos y cortar con tijeras, permiten que los niños pequeños asuman la responsabilidad de su cuidado personal”.

La UNICEF enlista las características del desarrollo motor y autonomía (4 a 5 años 11 meses):

- Se para y salta en un pie.
- Sube y baja escaleras.
- Camina en una línea.
- Lanza una pelota a lo alto y la agarra.
- Abrocha botones.
- Siempre bajo la supervisión de un adulto, hace figuras con plastilina y también recorta figuras rectas y curvas con las tijeras de punta redonda.
- Se lava, viste y come solo o sola cuando un adulto le sugiere.
- Anda en triciclo o en bicicleta con rueditas. (CEDEP, 2015, p. 11)

Para los 7 años de edad, “la mayoría de los niños, crecen aproximadamente 2.5 pulgadas (6 cm) y aumentan alrededor de 7 libras (3 kg) en un año. Pierden aproximadamente cuatro dientes de leche cada año. Estos son reemplazados por dientes permanentes”. (Healthcare, 2022, párr. 3)

Santrock (2006) nos menciona que en la niñez intermedia y tardía es donde describe el desarrollo de niños a partir de 7 años, por ello consideraremos hacer referencia a los aportes que corresponden a esta edad.

Además, Santrock (2006) alude que “Durante la niñez intermedia y tardía, el desarrollo motor es mucho más gradual y coordinado que en la niñez temprana”. Aumenta el control que los niños ejercen sobre su cuerpo y ya pueden permanecer sentados y atender durante períodos de tiempo cada vez más largos (Santrock, 2006). “La mejoría en las destrezas de la motricidad fina está relacionada con el aumento de la mielinización del sistema nervioso central” (Santrock, 2006, p. 308). Con siete años, el pulso se vuelve más firme y prefieren utilizar lápices antes que ceras para reproducir letras. Disminuye la escritura inversa y reduce el tamaño de la letra (Santrock, 2006).

Aproximadamente a los 7 años de edad, los niños comienzan a responder con una palabra que pertenece a la misma categoría gramatical que el término empleado como estímulo. Por lo tanto, ante la palabra perro, el niño puede responder con gato o caballo, y ante la palabra comer, ahora puede decir beber. Esta reacción demuestra que el niño ha comenzado a clasificar su vocabulario en categorías gramaticales. Este proceso de categorización se vuelve más sencillo con el incremento del vocabulario. (Santrock, 2006, p. 338)

Para los 7 años de edad en el desarrollo del lenguaje, tienden a hablar mucho en situaciones donde están cómodos. Pronuncian las palabras correctamente. Por ejemplo, la mayoría de los niños no reemplazan el sonido “b” por el sonido “g” en palabras como “vomitar”. Leen mejor, pero pueden tener dificultades para pronunciar algunos fonemas. Todavía tienen algunas dificultades con el deletreo básico. (Cigna Healthwise, 2022, párr. 9)

La UNICEF menciona las características del desarrollo motor y autonomía de los 6 a 7 años 11 meses:

- Salta la cuerda.
- Anda en bicicleta.
- Realiza movimientos finos como enhebrar agujas, dibujar figuras y letras.

- Reconoce la izquierda y la derecha respecto de su cuerpo.
- Come de todo sin ayuda.
- Bajo la supervisión de un adulto, utiliza de a poco el cuchillo para cortar carne o grandes trozos de fruta.
- Con un poco de ayuda, se viste para ir a la escuela.
- Se amarra los cordones de los zapatos sin ayuda.
- Se lava los dientes. (UNICEP s.f., citado en CEDEP, 2015, p. 12)

Sandoval (2009) menciona que, a través del juego, como se observa en la “Tabla 1”, los niños crecen, aprenden cómo usar sus músculos, coordinando que ven con lo que hacen, ganan dominio sobre sus cuerpos, descubren cómo es el mundo y cómo son ellos, estimulan sus sentidos jugando con agua, arena y barro. Adquieren nuevas habilidades y aprenden cuándo usarlas; pueden enfrentar emociones conflictivas al recrear la vida real. (Sandoval, 2009, p. 179)

Tabla 2*Tipos de juegos sociales y no sociales en la primera infancia*

Categoría	Descripción
Conducta desocupada	El niño aparentemente no está jugando pero se ocupa en mirar algo que parece tener un interés momentáneo. Cuando no hay nada emocionante, juega con su propio cuerpo, se sienta y separa de las sillas solo. Se para en un sitio y en otro sigue al profesor o se sienta en un sitio mirando alrededor del salón.
Conducta de observador	El niño gasta la mayor parte de su tiempo mirando el juego de los otros niños. A menudo habla con los niños a quienes está observando, hace preguntas o da sugerencias, pero no entra de lleno en el juego él mismo. Este tipo se distingue del desocupado en que el observador está definitivamente mirando grupos en particular más que algo emocionante que pase. El niño se para o se sienta dentro de una distancia del grupo de la que pueda hablar y así puede ver todo lo que pasa.
Juego solitario e Independiente	El niño se divierte solo e independientemente con juguetes que son diferentes de aquellos usados por los niños dentro de una distancia de la que se pueda hablar y no hacen ningún esfuerzo para acercarse a los otros niños. Prosigue su propia actividad sin relación con lo que los otros están haciendo.
Juego paralelo	El niño juega independientemente, pero la actividad que escoge lo lleva entre los otros niños. Se divierte con juguetes que son como aquellos que los niños alrededor de él están usando pero usa el juguete cuando piensa que encaja, y no trata de influir o modificar la actividad de los niños que están cerca de él. Juega al lado más que con los otros niños. No hay intención de controlar la llegada o la salida de los niños en el grupo.
Juego asociativo	El niño juega con los otros. La conversación se centra en la actividad común; se presta y se pide prestado material de juego, siguiendo del uno al otro con trenes y vagones; intentos moderados para controlar el que los niños puedan jugar o no en el grupo. Todos los miembros se ocupan en actividades similares si no idénticas, no hay división de labor y no hay organización de la actividad de varios individuos alrededor de alguna meta o producto material. Los niños no subordinan sus intereses individuales a los del grupo: en lugar de eso cada niño actúa como desea. Por la conversación con los otros niños uno puede decir que su interés está principalmente en su asociación, no en su actividad. Ocasionalmente, dos o tres niños no se ocupan en ninguna actividad de alguna duración, sino que están solamente haciendo lo que por casualidad llame la atención de alguno de ellos.
Juego cooperador adicional organizado	El niño juega en un grupo que está organizado con el propósito de hacer algún producto material o esforzándose para obtener alguna meta competitiva, o dramatizando situaciones de adultos y vida de grupo, o realizando juegos formales. Hay una sensación marcada de pertenecer o no al grupo. El control de la situación del grupo está en manos de uno o dos de los miembros que dirigen la actividad de los otros. La meta, como también el método de alcanzarla, necesita una división de trabajo, los diferentes miembros del grupo toman diferentes papeles y la organización de la actividad para que los esfuerzos de un niño estén complementados por los de otro.

(Sandoval, 2009, p. 179)

2.4 Desarrollo socioemocional

Santrock (2006) menciona que “entre los cambios más importantes en el desarrollo emocional en la niñez temprana se encuentran el mayor uso del lenguaje emocional y de la comprensión de las emociones”).

Para Sandoval (2009) “La tercera crisis de Erikson-iniciativa *versus* culpa- es un conflicto entre el impulso de formar y llevar a cabo metas y sus juicios morales de lo que quieren hacer”.

Entre los 3 y 6 años de edad, el niño intenta resolver los conflictos relacionados con la tercera etapa de Erikson, la de *iniciativa frente a culpa*. Para obtener el **sentido de iniciativa** se requiere la “cualidad de emprender, planear y enfrentarse a una tarea por el deseo de ser activo y dinámico. (Citado en Meece, 1997, p. 270)

Ahora, los niños se han convencido de que ellos son una persona por sí solos. Durante la niñez temprana deben descubrir qué tipo de persona serán. Se identifican en gran medida con sus padres, que aparecen ante él como poderosos y maravillosos, aunque también a menudo como irracionales, desagradables e incluso peligrosos a veces. (Santrock, 2006, p. 269)

Los preescolares son muy espontáneos, pero deben darse cuenta de que no siempre pueden dejarse llevar por sus impulsos. Necesitan aprender a conciliar sus acciones con las ajenas. Pero si no se les permite tomar la iniciativa o si constantemente se les recrimina lo que hicieron mal, adquirirán un fuerte **sentido de culpa** y se abstendrán de tomar la iniciativa. (Meece, 1997, p. 270)

De acuerdo a Santrock (2006) “Que un niño deje esta fase con un sentido de iniciativa que supere su sentido de culpa depende, en gran medida, de cómo los padres respondan a las iniciativas del niño”.

En la primaria, el niño aprende lo que Erikson llama **sentido de laboriosidad**. En esta etapa de laboriosidad frente a inferioridad, comienza a identificar sus cualidades y a disfrutar sus logros. Si no se le apoya o si no logra corresponder a las expectativas de los demás, puede experimentar **sentimientos de inferioridad** o inadecuación. (Meece, 1997, p. 270)

Para Papalia et al. (2009) “los cambios en la autodefinition, o autodescripción, reflejan el desarrollo del autoconcepto. Entre los cinco y siete años de edad es típico que cambie la descripción de los niños acerca de sí mismos, como lo demuestran los cambios en la **autodefinition**”.

Un análisis piagetiano describe el cambio de los cinco a los siete años como algo que ocurre en tres pasos:

- *Representaciones individuales.* Sus declaraciones acerca de sí mismo son unidireccionales (“Me gusta la pizza...Soy muy fuerte”). Su pensamiento pasa de particularidad a particularidad, sin conexiones lógicas. En esta etapa no le es imaginarse que tiene dos emociones al mismo tiempo (“No puede gustarte y tener miedo”). Debido a que no puede descentrar, le es imposible considerar diferentes aspectos de sí mismo al mismo tiempo. Su pensamiento acerca de sí mismo es todo o nada. No reconoce que su **yo ideal**, la persona que uno querría ser. Así que se describe como un modelo de virtudes y capacidades.
- *Mapeos representacionales.* Comienza a establecer relaciones lógicas entre un aspecto y otro de sí mismo: “Puedo correr rápido y puedo subir alto”. También soy fuerte. Puedo lanzar una pelota muy lejos. ¡Algún día voy a entrar en un equipo!”. Sin embargo, sigue expresando su imagen de sí mismo en términos positivos absolutos. No puede ver cómo podría ser bueno en algunas cuestiones y no en otras.

- *Sistemas representacionales.* Ocurre en la tercera infancia, cuando los niños comienzan a integrar aspectos específicos del yo en un concepto general, multidimensional. A medida que se reduzca el pensamiento de “todo o nada”, las autodescripciones se volverán más equilibradas y realistas «“Soy bueno para el hockey, pero no para aritmética”». (Papalia et al., 2009, p. 326)

Piaget despertó el interés sobre el pensamiento del niño con respecto a los asuntos morales. Desde los 4 a los 7 años, los niños presentan una moralidad heterónoma, la primera etapa del desarrollo moral de la teoría de Piaget. Los niños piensan que la justicia y las reglas se conciben como propiedades inalterables del mundo, fuera del control de la gente. (Santrock, 2006, p. 272)

El desarrollo de la autoestima, la comprensión y la regulación de emociones, marcan un concepto de su propia valía. La autoestima no necesariamente se basa en la realidad, los niños aceptan los juicios de los adultos, existe la posibilidad de que sobreestimen sus capacidades. Cuando esta es elevada tiene motivación de logro, si por el contrario la autoestima es contingente al éxito, el niño puede pensar en el fracaso o la crítica como una desestimación de su propia valía. (Papalia et al., 2009)

Cuando tienen 5 años de edad, los niños quieren agradar a sus amigos y ser aceptados por ellos, aunque a veces pueden ser malos con los demás. Obedecen las reglas la mayor parte del tiempo. Manifiestan independencia. Tienen mayor capacidad de distinguir entre la fantasía y la realidad, pero disfrutan de los juegos de simulación y de disfrazarse. Tienen maneras características de jugar de acuerdo al género. La mayoría de los niños varones de 5 años juegan de manera brusca o físicamente activa. Las niñas de la misma edad tienden más a participar de juegos sociales. (Signa Healthcare, 2022, párr. 5)

La UNICEF describe las características del desarrollo socioemocional de los 4 a 5 años 11 meses.

- Reconoce sus características físicas (Ej.: Color de pelo, forma de ojos), habilidades (“soy bueno para...”) y preferencias (“me gusta jugar a...”).
- Confía en sus capacidades y se alegra por sus logros.
- Reconoce y expresa varios sentimientos como alegría, tristeza, rabia, miedo, vergüenza,
- Puede controlar sus impulsos y expresar sentimientos sin dañar a otras personas.
- Demuestra cariño a sus amigos o amigas a través de gestos o palabras.
- Considera los sentimientos de otros, realizando acciones para ponerlos contentos.
- Comparte materiales para realizar actividades con sus compañeros y compañeras.
- Puede obedecer las reglas de los padres.
- Tiene opinión y puede elegir qué quiere hacer o jugar cuando le preguntan.
- Tiene amigas o amigos y los invita a jugar.
- Respeta turnos y reglas en los juegos.
- Saluda, se despide y usa el “por favor” y “gracias”. (UNICEF, s.f.; citado en CEDEP, 2015, p. 19)

Entre los seis y siete años, etapa marcada por una nueva crisis, el niño adquiere una estructura de sus vivencias. Esto le permite la conciencia de sus sensaciones y sentimientos. “Igual al niño de tres años que descubre sus relaciones con otras personas, el de siete descubre el propio hecho de sus vivencias. Gracias a esto se manifiestan ciertas peculiaridades que caracterizan la crisis de los siete años”. (Silva y Calvo, 2014, p. 25)

Para Papalia et al. (2009) “los niños que pueden comprender sus emociones son más capaces de controlar la manera en que las demuestran y de ser sensibles a los sentimientos de los demás. La autorregulación emocional ayuda a los niños a guiar su comportamiento”.

Santrock (2006) menciona que “la observación, la imitación, la recompensa y el castigo son mecanismos por los que el género se desarrolla de acuerdo a la teoría cognitivo social. Las interacciones entre el niño y entorno social son la clave principal del desarrollo”.

Para la mayoría de los niños, comenzar el primer curso de la educación primaria simboliza el cambio de ser un «niño de casa» a ser un «escolar», una situación en la que surgen nuevos roles y obligaciones. Los niños adoptan un nuevo rol (ser estudiantes), interactúan y desarrollan relaciones con otros individuos que adquieren relevancia, adoptan nuevos grupos de referencia y desarrollan nuevos criterios que les sirven para juzgarse. La escuela les proporciona una fuente de nuevas áreas en las que dar forma a su sentido de la personalidad. (Santrock, 2006, 375)

Según Vygotsky, en esta fase ocurre la adquisición de nuevos instrumentos psicológicos, que contribuirán a obtener nuevos comportamientos y al desarrollo del psiquismo infantil, gracias a la ampliación de las experiencias infantiles con historias, dibujos y juegos, que estimulan el desarrollo de su imaginación en forma significativa. Por intermedio de la imaginación, el niño creará situaciones y ambientes que reflejan sus impulsos emocionales, pues la fantasía infantil no permanece en la esfera de los sueños, como sucede con el adulto. En su actividad creadora y creativa, ocurre la expresión de las fantasías infantiles y la descarga de los sentimientos positivos y negativos involucrados en el proceso de creación. (Vygotsky s.f.; citado en Silva y Calvo, 2014, p. 26)

Algunas características de 6 a 7 años 11 meses:

- Forma opinión de sí mismo o sí misma a partir de lo que le comunican sus adultos cercanos.
- Distingue lo que es bueno y lo que es malo.
- Disfruta ayudando en casa.
- Puede compartir.
- Los adultos son un modelo a los cuales imita.
- Le gusta jugar solo y también con amigos.
- Si se le explica por qué, puede esperar cuando quiere algo.
- Reconoce y expresa varias emociones. Puede verbalizarlas, hablar sobre ellas.
- Elige a sus amigos y amigas.
- Puede consolar a sus amigos o amigas cuando están tristes.
- Puede seguir reglas de comportamiento acordadas. Ej.: Escuchar en silencio a la persona que habla. (CEDEP, 2015, p. 20)

Para cuando tienen 7 años de edad, la mayoría de los niños:

- Se vuelven más conscientes de los sentimientos de los demás y se vuelven más sensibles a estos. Este rasgo se llama empatía.
- Superan algunos miedos que tenían cuando eran más pequeños, pero todavía puede aterrorizarles lo desconocido. Por ejemplo, cambiar de escuela puede ser un estrés tremendo para un niño de 7 años. Muchos niños también temen que sus padres u otros adultos se enojen con ellos. Suelen preocuparse por las opiniones de los demás.
- Forman amistades, generalmente con otros niños del mismo sexo.
- A veces juegan en grupos más grandes, pero también necesitan tiempo a solas. (Cigna Healthwise, 2022, párr. 9)

2.5 Desarrollo cognitivo

Jean William Fritz Piaget “llamó a la segunda infancia la **etapa preoperacional** del desarrollo cognitivo porque los niños a esta edad aún no están listos para utilizar las operaciones mentales lógicas”. (Piaget, s.f., citado en Papalia et al., 2009, p. 294)

II.5.1.1 Etapa Pre-operacional (de 2 a 7 años). “Inicia cuando el niño comienza su aprendizaje del habla, a los 2 años y dura hasta la edad de 7 años”. “Piaget observó que los niños aún no entienden lógica concreta y no pueden manipular mentalmente la información” (Terapia Cognitiva, 2015, p. 3).

“El niño demuestra una mayor habilidad para emplear símbolos, gestos, palabras, números e imágenes con las cuales representan las cosas reales del entorno. Los preescolares carecen la capacidad para realizar otras operaciones que en niños mayores” (Meece, 2000, p. 5).

El niño es capaz de formar conceptos estables, así como las creencias mágicas. Sin embargo, el niño no es capaz de realizar operaciones, que son tareas que el niño puede hacer mentalmente y no físicamente. El pensamiento en esta etapa sigue siendo egocéntrico, lo que significa que el niño tiene dificultades para tomar el punto de vista de los demás. (Terapia Cognitiva, 2015, p. 3)

Inician la etapa representacional del dibujo hacia los 4 o 5 años. Dibujan casas, animales, personas, personajes de caricatura y otros objetos. Las figuras pueden representar objetos reales del entorno o personajes de fantasía que han visto o de los cuales han oído hablar. (Meece, 1997, p. 108)

II.5.1.2 Pensamiento intuitivo entre los 4 y 7 años aproximadamente. Señala un progreso sobre el pensamiento pre-conceptual o simbólico, perteneciente a las configuraciones de conjunto, nociones de una lógica, estructura de regulaciones representativas. Emite juicios intuitivos frente a situaciones reales, por lo que pueden ser erróneos. (Álvarez y Orellano, 1979)

Los niños tienden a ser muy curiosos y hacer muchas preguntas, empezando a usar el razonamiento primitivo. Hay una emergencia en el interés de razonar y de querer saber por qué las cosas son como son. Piaget llamó a esto la subetapa intuitiva porque los niños se dan cuenta que tienen una gran cantidad de conocimientos, pero no son conscientes de la forma en que la adquirieron. La concentración, la conservación, la irreversibilidad, la inclusión de clases y la inferencia transitiva son todas las características del pensamiento preoperatorio. (Terapia Cognitiva, 2015, p. 4)

Se manifiesta el pensamiento prelógico (por ejemplo, media taza de líquido que llena un vaso pequeño es más que media taza que no llena un vaso grande). El ensayo y error puede hacerle descubrir intuitivamente las relaciones correctas, pero no es capaz de considerar más de una característica al mismo tiempo (por ejemplo, las bolitas azules no pueden ser al mismo tiempo de madera). El lenguaje es egocéntrico, lo que refleja sus limitaciones por falta de experiencia. (Castilla, 2013, p. 20)

Papalia et al. (2009) describe que en “el juego simulado, también denominado *juego de fantasía, juego dramático o juego imaginativo*, los niños pueden utilizar un objeto, como una muñeca, para representar o simbolizar alguna otra cosa, como una persona”.

II.5.1.3 Función corporal. En este periodo el niño tiene un manejo suficiente de su cuerpo que le permite utilizarlo como un medio de expresión. Utiliza su cuerpo como elemento representacional y estructura la función corporal de concepto y esquema. En este momento prevalece el conocimiento intelectual sobre la percepción sensorial (Álvarez y Orellana, 1979)

II.5.1.4 Función Témporo-espacial. Álvarez y Orellana (1979) describen que “La concepción intuitiva del tiempo y del espacio lleva al niño a un rendimiento oscilante frente a las situaciones que involucran estos conceptos”.

Álvarez y Orellana también explican que cuando el niño experimenta con una sola variable sus respuestas con correctas, sin embargo, en la medida que integra dos o más variables la solución es errónea. “El tiempo intuitivo está ligado a los objetos y a los movimientos particulares, sin homogeneidad ni desarrollo uniforme”.

II.5.1.5 Coordinación Viso-motora. Según Álvarez y Orellana (1997) “una adecuada coordinación viso-motora implica la capacidad de anticipar un esquema motor ajustado a las características del estímulo que se debe reproducir”.

Álvarez y Orellana (1997) también describen que “si un sujeto no logra establecer relaciones objetivas entre el espacio y el tiempo, su esquema motor será poco preciso para responder a las exigencias que requiere dicho estímulo”.

Según lo anterior “al final del período intuitivo el niño aún no está capacitado para realizar con éxito la lecto-escritura ya que este proceso requiere del manejo de diferentes variables al mismo tiempo” (Álvarez y Orellana, 1979).

II.5.1.6 Desarrollo lingüístico. La metamemoria, entre los 5 y 7 años, los lóbulos frontales del cerebro muestran un significativo desarrollo y reorganización, haciendo posible la metamemoria, y una mejor evocación. Los niños de kínder y primer grado identifican que si estudian más recordarán mejor y que las cosas aprendidas se pueden olvidar con el tiempo, además saben que es más sencillo aprender algo nuevamente que la primera vez (Fundación universitaria San Pablo-CEU, 1996).

Para los 5 años de edad, mantienen una conversación significativa con otra persona. Comprenden las relaciones entre los objetos, como “el niño que salta la cuerda”. Usan el tiempo futuro, como: “¡Mañana vamos a ir al zoológico!”. A menudo llaman a las personas (u objetos) por su relación con otros, por ejemplo, “la mamá de Bobby” en vez de la “Sra. Smith”. Hablan de una historia o cuentan cuentos. Las personas tienen poco o nada de dificultad para entender lo que dicen. (Cigna Healthcare, 2022, párr. 6)

Para Meece (1997) “los niños aprenden el lenguaje sin instrucción directa y en un lapso relativamente breve. A los 7 años de edad, casi todos han aprendido ya 90 por ciento de las estructuras que emplea el adulto en sociedad”.

Formulan preguntas, forman oraciones negativas, seleccionan los pronombres apropiados y producen oraciones de estructura compleja como las oraciones relativas. Además del conocimiento estructural, también aprenden a usar el lenguaje en contextos más generales. Pueden entablar conversaciones, adaptar el lenguaje a su audiencia, como lo haría un adulto al hablar con un niño de dos años, e inventan chistes y juegos de palabras. (Meece, 1997, p. 204)

Entre los 5 y 6 años, su progreso en la obtención del vocabulario o en la sintaxis puede ser menos espectacular, pero las estructuras y estrategias pragmáticas que van perfeccionando son esenciales para su competencia posterior como hablantes y escritores adultos. (Meece, 2001, p. 223)

A los 5 años de edad, los niños no cometen los errores fonológicos ni sintácticos típicos de los de 3 años. Pueden distinguir entre los verbos que tienen una forma especial para el pasado (*Conducir, conduje*) y los que siguen la forma común (*partir, partí*). (Meece, 1997, p. 222)

Hacia los 5 años, se vuelve contagioso su gusto por las bromas y los acertijos, por las rimas y por los sonidos jocosos. A los 7 años, un niño capaz de inventar una broma habrá aprendido una importante habilidad social: ganarse el respeto y la atención de sus compañeros. Forman parte de la incipiente competencia del niño las siguientes habilidades: saber entrar cortésmente en una conversación, las reglas de las discusiones, las estrategias para contar historias y otras formas del discurso público. (Meece, 1997, p. 222)

Según Piaget, aproximadamente a los 7 años de edad los niños ingresan a la etapa de las operaciones concretas, cuando pueden utilizar las reflexiones mentales para solucionar problemas concretos (reales). Los niños pueden ahora pensar lógicamente puesto que pueden tener en cuenta múltiples aspectos de una situación. Sin embargo, aún están limitados a pensar acerca de las situaciones reales en el aquí y el ahora. (Fundación universitaria San Pablo-CEU, 1996, p. 327)

Para cuando tienen 7 años de edad, la mayoría de los niños:

- Tienen un sentido sólido del tiempo. Entienden segundos, minutos, horas, días, semanas, meses, estaciones y, a veces, años.
- Comienzan a mostrar una preferencia por un estilo de aprendizaje. Por ejemplo, a algunos niños les gustan las actividades prácticas, como un experimento de ciencia con color. A otros les gusta trabajar en forma independiente y tranquila, como practicar hacer letras de imprenta.
- Pueden resolver problemas matemáticos sencillos usando objetos (como contar cuentas).

- Consideran cuestiones y problemas usando solo un factor a la vez. (Healthwise, 2022, párr. 5)

III Diferentes implicaciones a partir de la pandemia por SARS CoV2

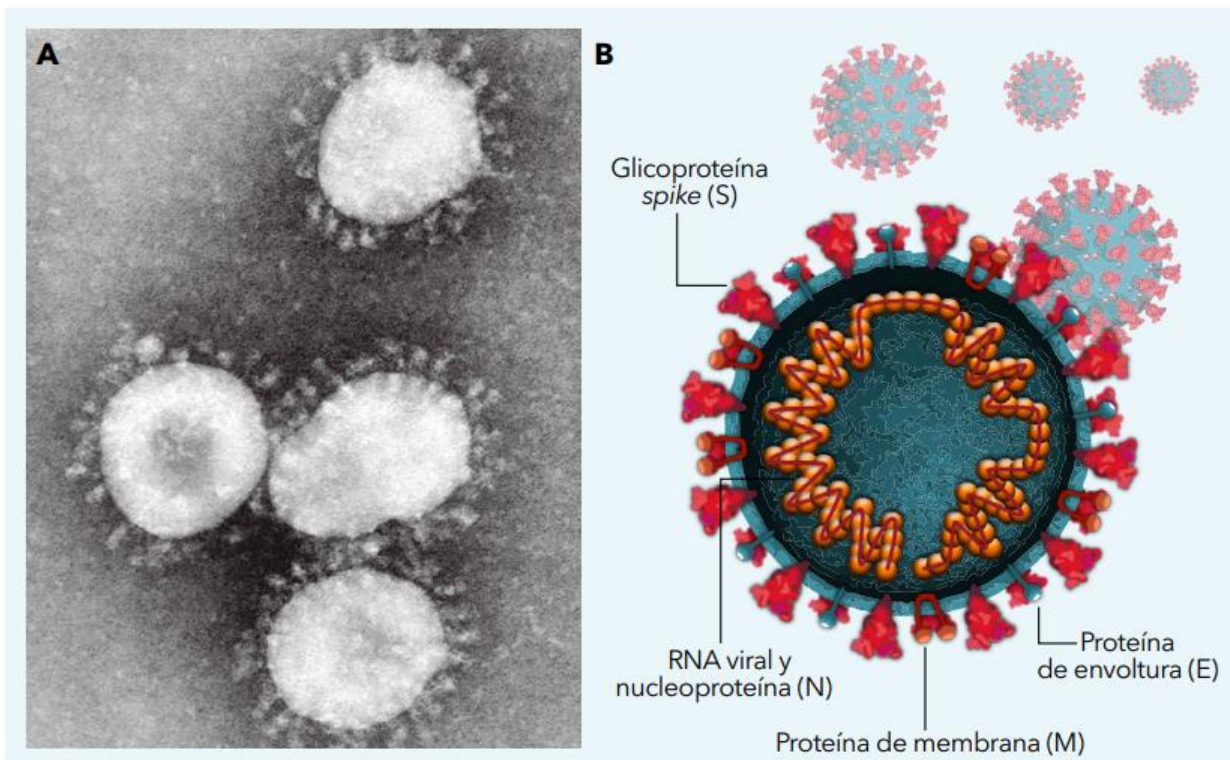
3.1 Principales características históricas del SARS CoV2

El 11 de febrero de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) “decidió bautizar oficialmente la nueva enfermedad, en inglés, como *coronavirus disease 2019* (o, en forma abreviada, *COVID-19*). En español, pues, **enfermedad coronavírica de 2019** o **coronavirosis de 2019**” (Citado en Revista Española de Cardilogía, 2020, párr. 6).

El Gobierno de México (s.f.) menciona que “está enfermedad es ocasionada por el SARS-CoV-2, un virus de la familia de «Coronavirus», caracterizados por su forma en «corona» y del que reciben su nombre”, véase la “Figura 3”:

Figura 3

Estructura del SARS CoV-2



(Díaz, F.y Toro, A. 2020)

El 1 de noviembre de 2019 se identifica el primer caso de infección, a finales de diciembre se supo que se trataba de una nueva enfermedad. Es hasta enero que se informó oficialmente del brote del virus en la ciudad de Wuhan, China. El paciente cero era un hombre de 55 años, de la provincia de Hubei. (Guzmán, F. 2021).

Un mercado de pescado al por mayor de Huanan donde se comercializaban animales salvajes vivos (murciélagos, zorros y otros mamíferos) para consumo de su carne, mismos que habrían de estar infectados con el virus, es donde inicia la pandemia que al día de hoy seguimos viviendo (NATIONAL GEOGRAPHIC ESPAÑA, 2022).

On 30 December 2019, the Wuhan Municipal Health Commission (WHC) issued two emergency notices for internal circulation to local hospitals alerting them to patients with unexplained pneumonia—several of whom worked at Huanan Market—and laying out a treatment and response plan [...]. The first official public report was WHC's announcement the next day that they had carried out case searches and retrospective investigations related to Huanan Market and found 27 patients. Forty-one of the first known patients formed the basis of an influential study that reported that 66%—i.e., not all early cases—had a link to Huanan Market. They had been transferred between 29 December and 2 January from other hospitals to Jinyintan Hospital, Wuhan's premier infectious disease center. Notably, individuals were enrolled according to clinical presentation, not epidemiologic information, such as connections to Huanan Market. [El 30 de diciembre de 2019, la Comisión Municipal de Salud de Wuhan (WHC, por sus siglas en inglés) emitió dos avisos de emergencia para circulación interna a los hospitales locales, alertándolos sobre pacientes con neumonía inexplicable, varios de los cuales trabajaban en el mercado de Huanan, y disponiendo un tratamiento y un plan de respuesta ver ["Figura 4"]. El primer informe público oficial fue el anuncio de WHC al día siguiente de que habían llevado a cabo búsquedas de casos e investigaciones retrospectivas relacionadas

con el mercado de Huanan y encontraron 27 pacientes. Cuarenta y uno de los primeros pacientes conocidos formaron la base de un estudio influyente que informó que el 66%, es decir, no todos los casos tempranos, tenían un vínculo con el mercado de Huanan. Habían sido trasladados entre el 29 de diciembre y el 2 de enero desde otros hospitales al Hospital Jinyintan, el principal centro de enfermedades infecciosas de Wuhan. En particular, las personas se inscribieron según la presentación clínica, no la información epidemiológica, como las conexiones con el mercado de Huanan]. (Science, 2021, párr. 2).

Figura 4

Casos de COVID-19 en Wuhan en diciembre de 2019



(Science, 2021, párr. 2.)

Hasta el 30 de abril del 2020 se reportan 3,090,445 de infectados en todo el mundo ocasionando la muerte de 217,769 personas. La mayoría de pacientes se recuperaron espontáneamente y algunos presentaron neumonía no grave. Las complicaciones fatales que pueden desarrollar edema pulmonar, insuficiencia orgánica, neumonía grave, choque séptico y síndrome de dificultad respiratoria aguda (Suárez et al., 2020, p. 464).

Entre el 27 de febrero y el 30 de abril de 2020 la Secretaría de Salud Federal de México reporta los siguientes datos que se presentan en la “Tabla 3”.

Tabla 3

Número total de casos confirmados, sospechosos y fallecidos con fecha 30 de abril de 2020, así como la distribución de casos y la tasa de mortalidad por género y edad

Resultados de pruebas COVID-19								
Pruebas realizadas = 87.372		Casos confirmados + 19.224			Negativos + 52.628		Casos sospechosos 15.520	
Casos confirmados = 19.224					Muertos = 1.859			
Edad	Casos n = 19.244	Casos %Total	Hombres n = 11.186	Mujeres n = 8.038	Muertos n = 1.859	Muertos % Grupo edad	Hombres n = 1.280	Mujeres n = 579
0-4	94	0,49	57	37	4	4,26	2	2
5-9	61	0,32	29	32	0	0,00	0	0
10-14	95	0,49	49	46	0	0,00	0	0
15-19	175	0,91	95	80	0	0,00	0	0
20-24	627	3,26	352	275	6	0,96	2	4
25-29	1.558	8,10	840	718	23	1,48	14	9
30-34	1.972	10,26	1076	896	36	1,83	34	2
35-39	2.191	11,40	1259	932	75	3,42	52	23
40-44	2.238	11,64	1280	958	130	5,81	99	31
45-49	2.333	12,14	1376	957	210	9,00	159	51
50-54	2.127	11,06	1306	821	225	10,58	168	57
55-59	1.795	9,34	1055	740	242	13,48	163	79
60-64	1.333	6,93	804	529	217	16,28	145	72
65-69	1.071	5,57	654	417	255	23,81	168	87
70-74	658	3,42	437	221	166	25,23	117	49
75-79	466	2,42	274	192	130	27,90	76	54
80-84	249	1,30	139	110	83	33,33	44	39
85-89	121	0,63	67	54	38	31,40	23	15
90-94	44	0,23	27	17	13	29,55	10	3
95-99	12	0,06	6	6	5	41,67	3	2
100-104	4	0,02	4		1	25,00	1	

(Suárez et al. 2020)

El 27 de febrero de 2020 se detectó en México el primer caso, se trataba de un mexicano que había viajado a Italia y presentaba síntomas leves. Los dos casos siguientes también se trataban de personas que habían viajado a Italia uno era un italiano que residía en México y el otro un mexicano que se encontraba en Sinaloa, comenzando así la fase 1, no hay casos de contagio local (Suárez et al., 2021).

Con once casos reportados en México, todos de contagio de importación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) adelantó el periodo de vacaciones de Semana Santa en todo el país, extendiéndolo del 23 de marzo al 20 de abril (Suárez et al., 2021).

Tras registrarse las primeras infecciones locales, el 24 de marzo del 2020 se declara el inicio de la fase 2 de la pandemia COVID-19 en el país. Para el 26 de marzo del 2020 se suspenden todas las actividades no esenciales del gobierno federal y el 30 de marzo del 2020, se decretó emergencia de salud nacional en México, suspendiendo todas las actividades no esenciales en todos los sectores económicos del país hasta el 30 de abril del 2020. Con más de mil casos, el 21 de abril del 2020 inicia la fase 3 por COVID-19, con la suspensión de actividades no esenciales del sector público, privado y social (Suárez et al., 2021).

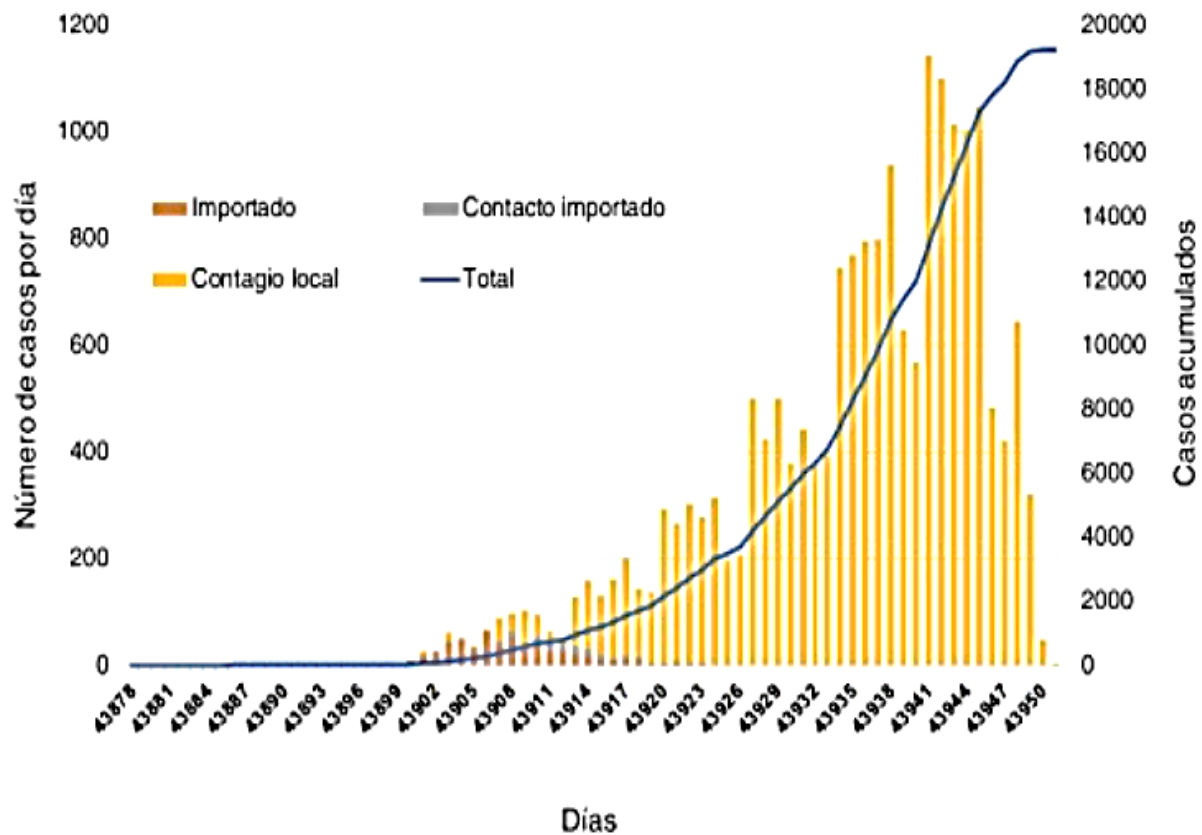
Distribución de inicio de síntomas de pacientes confirmados por COVID-19 con prueba de laboratorio véase “Figura 5”: casos importados (color naranja), casos de contacto importados (color gris), casos de contacto local (color amarillo). La línea en la “Figura 5” muestra los casos acumulados de COVID-19 entre el 17 de febrero y el 30 de abril de 2020 (Suárez et al., 2021).

También se puede analizar que los casos de COVID-19 confirmados presentan un mayor número en mujeres que en los hombres, siendo la distribución de 11.186 (58,18%) casos confirmados en hombres y 8.038 (41,82%) casos confirmados en mujeres. La media de edad de los pacientes fue de 46 años, en un rango de 0 a 104 años, el menor número de casos se presentó en menores de 14 años, con 250 casos y el mayor número entre 30

y 59 años con 12,656 casos, hasta el 30 de abril de 2020, como se puede observar la “Figura 6” (Suárez et al., 2020).

Figura 5

Distribución por edad y sexo de pacientes con infección por COVID-19 confirmada por laboratorio



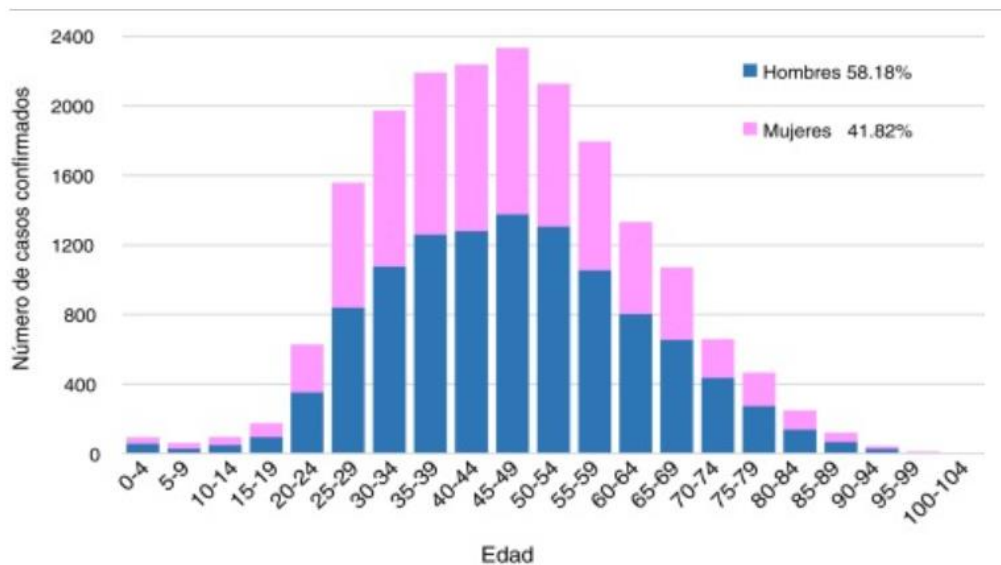
Fuente: (Suárez y cols., 2020), p. 467.

Hasta el 30 de abril de 2020 se reportaron en México 19,224 pacientes, de los cuales 11,637 fueron ambulatorios, 7,587 necesitaron hospitalización y de estos hubo 1,859 decesos. En el siguiente mapa de México de la “Figura 7”, se puede observar los estados con el número de casos confirmados por medio de laboratorio donde el Estado de México

con 3,130 casos y Baja California con 1,557 casos, son los estados con más casos reportados (Suárez et al., 2020).

Figura 6

Distribución por edad y sexo de pacientes con infección por COVID-19 confirmada por laboratorio



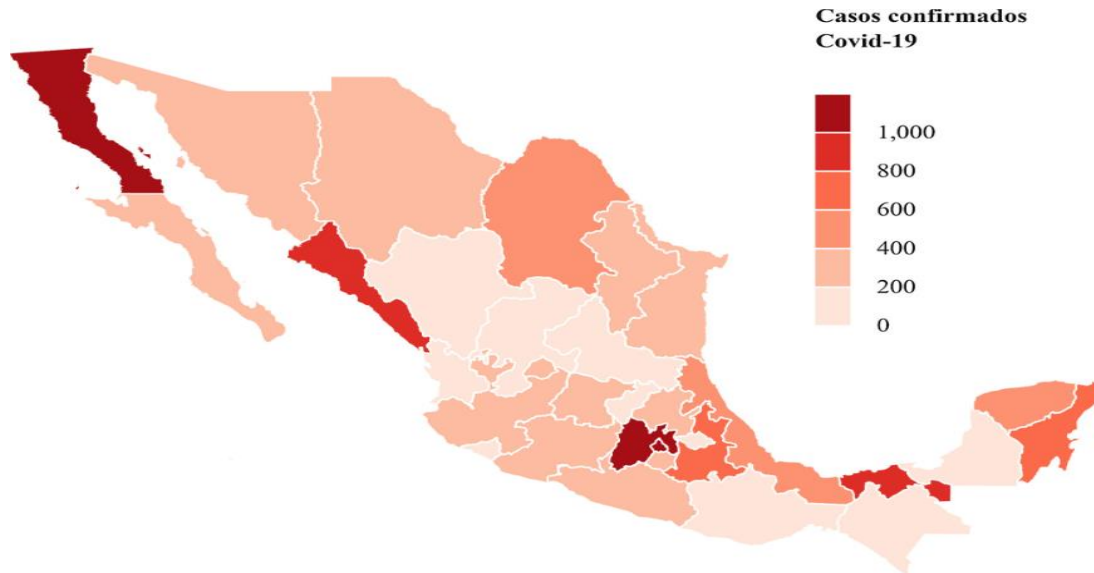
(Suárez et al., 2020)

En el mapa de México de la “Figura 8”, se muestra la distribución de decesos en el territorio mexicano, donde la Ciudad de México es el estado afectado con 337 muertes y el estado de Colima con tres personas fallecidas es el menos afectado (Suárez y cols., 2020).

En la “Figura 9”, la distribución por edad de las personas fallecidas por COVID-19, donde el género masculino con mayor mortalidad se presentó en el rango de 65 y 69 y entre 50 y 59 años, con el 9.03 % del total de muertes; en el género femenino de 65 y 69 años con el 4,67%. La tasa de letalidad en México, con el 9.67% es más alta en comparación a la tasa mundial que tiene 7% (Suárez y cols., 2020).

Figura 7

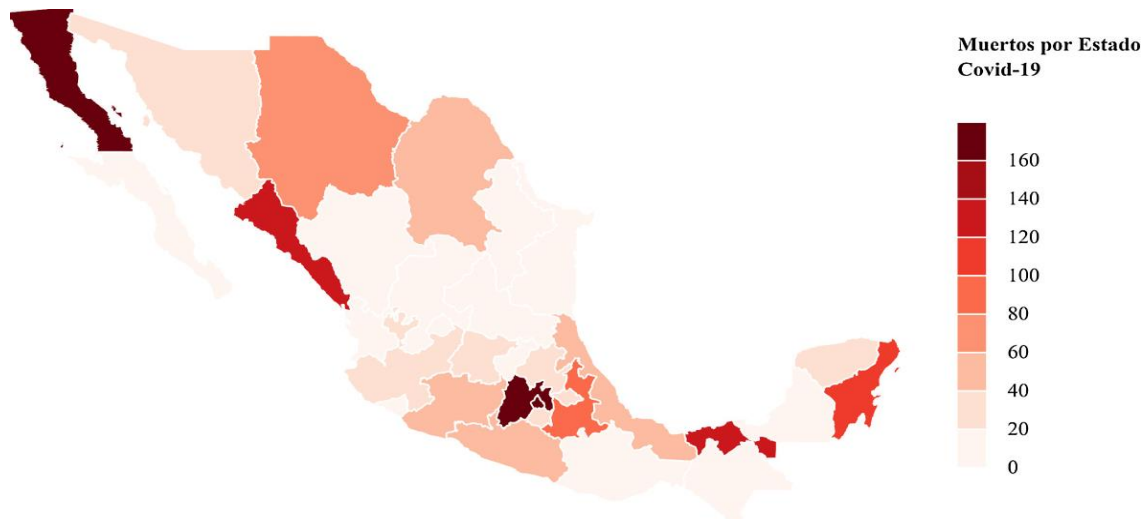
Distribución de pacientes con infección por COVID-19 confirmada por laboratorio en México por estado



(Suárez et al., 2020)

Figura 8

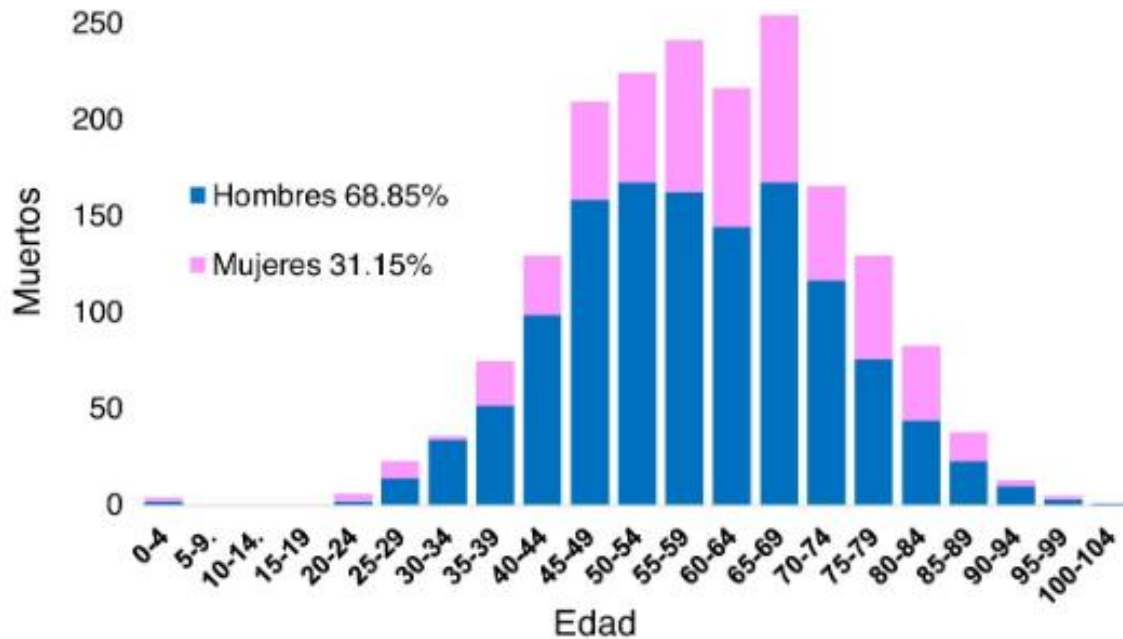
Distribución de decesos por COVID-19 en México por estado



(Suárez et al., 2020, p. 469)

Figura 9

Distribución por edad y sexo por COVID-19 en México



(Suárez et al., 2020)

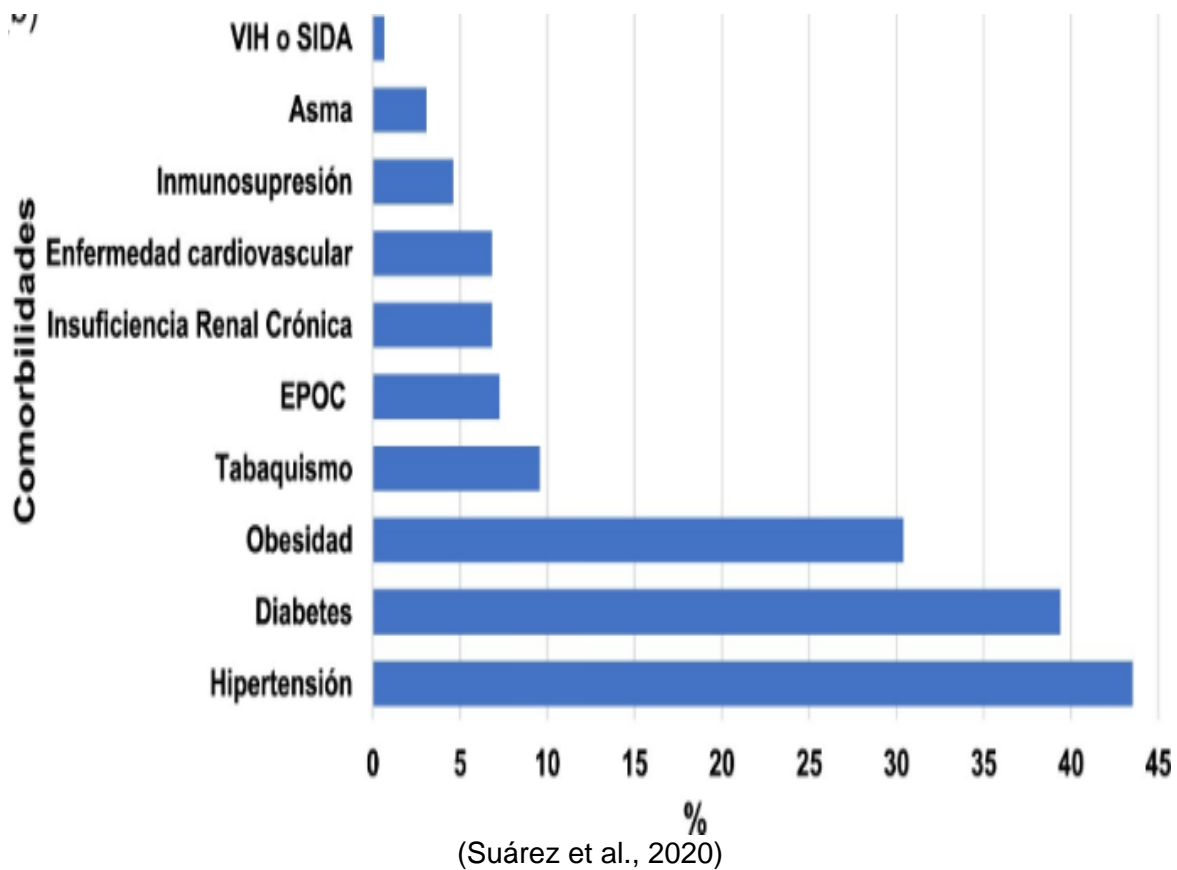
Por otro lado, las comorbilidades de los 1,859 pacientes que murieron en México aumentan el riesgo de complicaciones en los casos de COVID-19 véase “Figura 10” (Suárez et al., 2020).

El 43.53% de los decesos sufría de hipertensión, 9,39% tenía diabetes; 30,4% obesidad; 9,56% tabaquismo; 7,27% EPOC; 6.82% insuficiencia renal crónica y enfermedad cardiovascular; 4,59% inmunosupresión; 3,06% asma y 0,64% VIH o sida. Algunos pacientes presentaban varias comorbilidades a la vez, lo que los hacía más propensos a sufrir afectaciones graves por la COVID-19. (Suárez et al. 2020, p. 468)

Estos datos fueron reportados 30 de abril de 2020 por la Secretaría de Salud Federal (SSA) de México a través de la Dirección General de Epidemiología y analizados por el Instituto de Diagnóstico y Referencia Epidemiológica «InDRE» (Suárez et al. 2020).

Figura 10

Comorbilidades presentadas en las personas fallecidas por COVID-19 en México



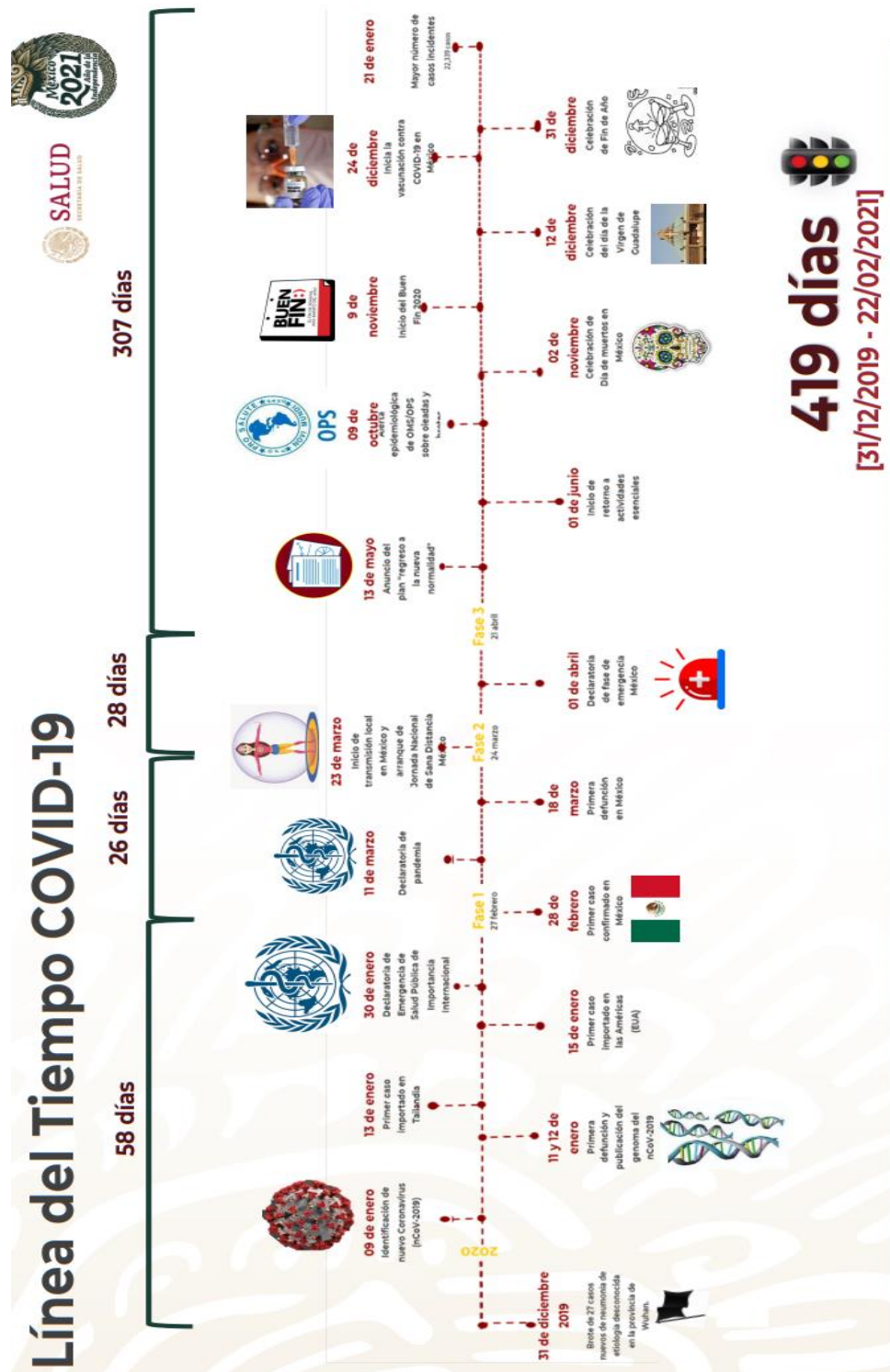
La secretaria de Salud del Gobierno de México por medio de la Dirección de Información Epidemiológica y la Dirección General de Epidemiología nos presentan una línea del tiempo del COVID-19 véase “Figura 11” (Secretaría de Salud, 2021).

Además de los eventos más destacados durante la pandemia por COVID-19 en México véase “Figura 12” (Gobierno de México, 2021).

En la siguiente línea del tiempo se presentan los principales momentos desde el momento en que surgió el primer caso de este nuevo virus y los momentos más significativos en México que publica la Universidad Autónoma Metropolitana, véase “Figura 13 y 14” (UAM Xochimilco, s.f.).

Figura 11

Línea del tiempo COVID-19

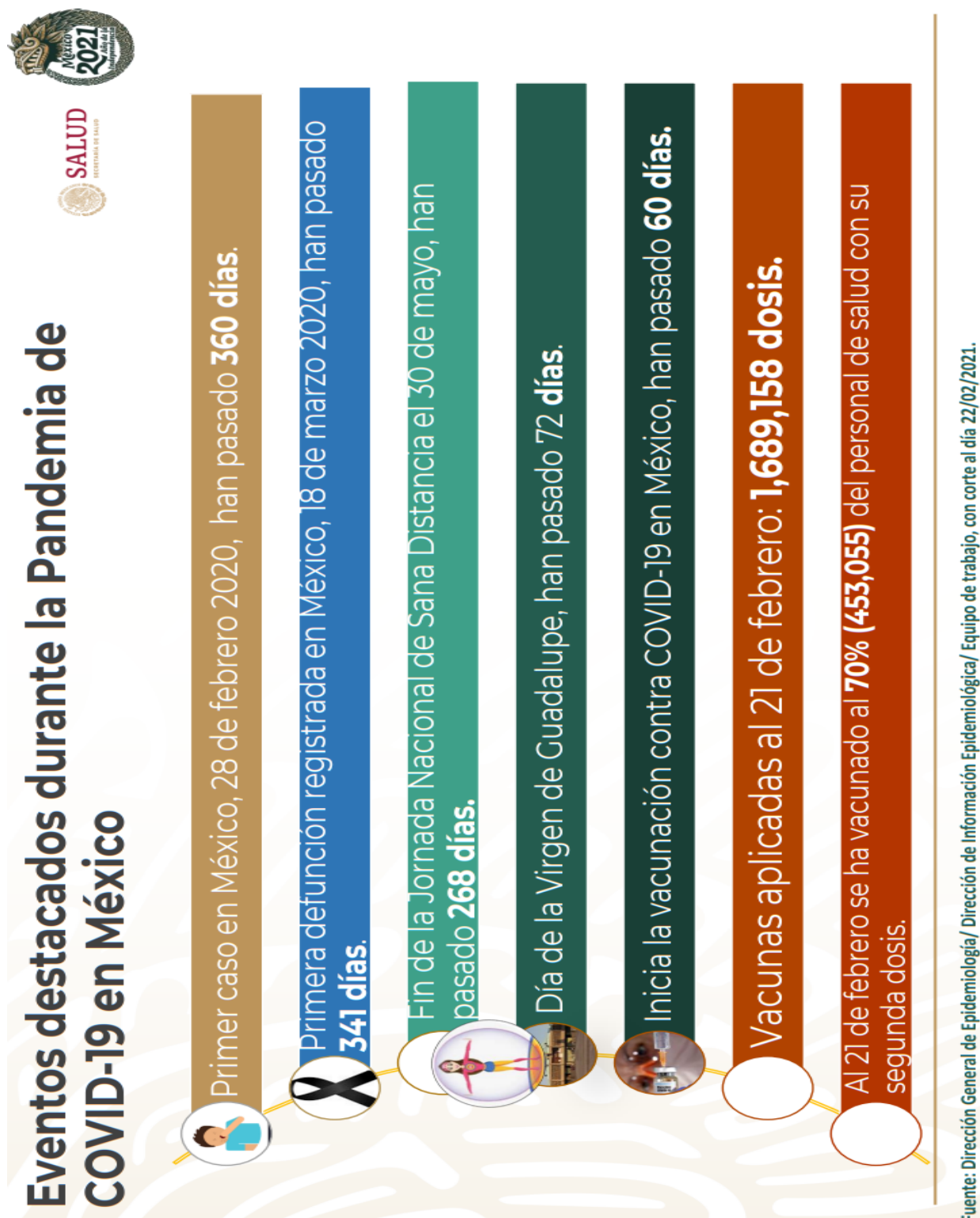


(Gobierno de México, 2021)

Fuente: Dirección General de Epidemiología/ Dirección de Información Epidemiológica/ Equipo de trabajo, con corte al día 22/02/2021.

Figura 12

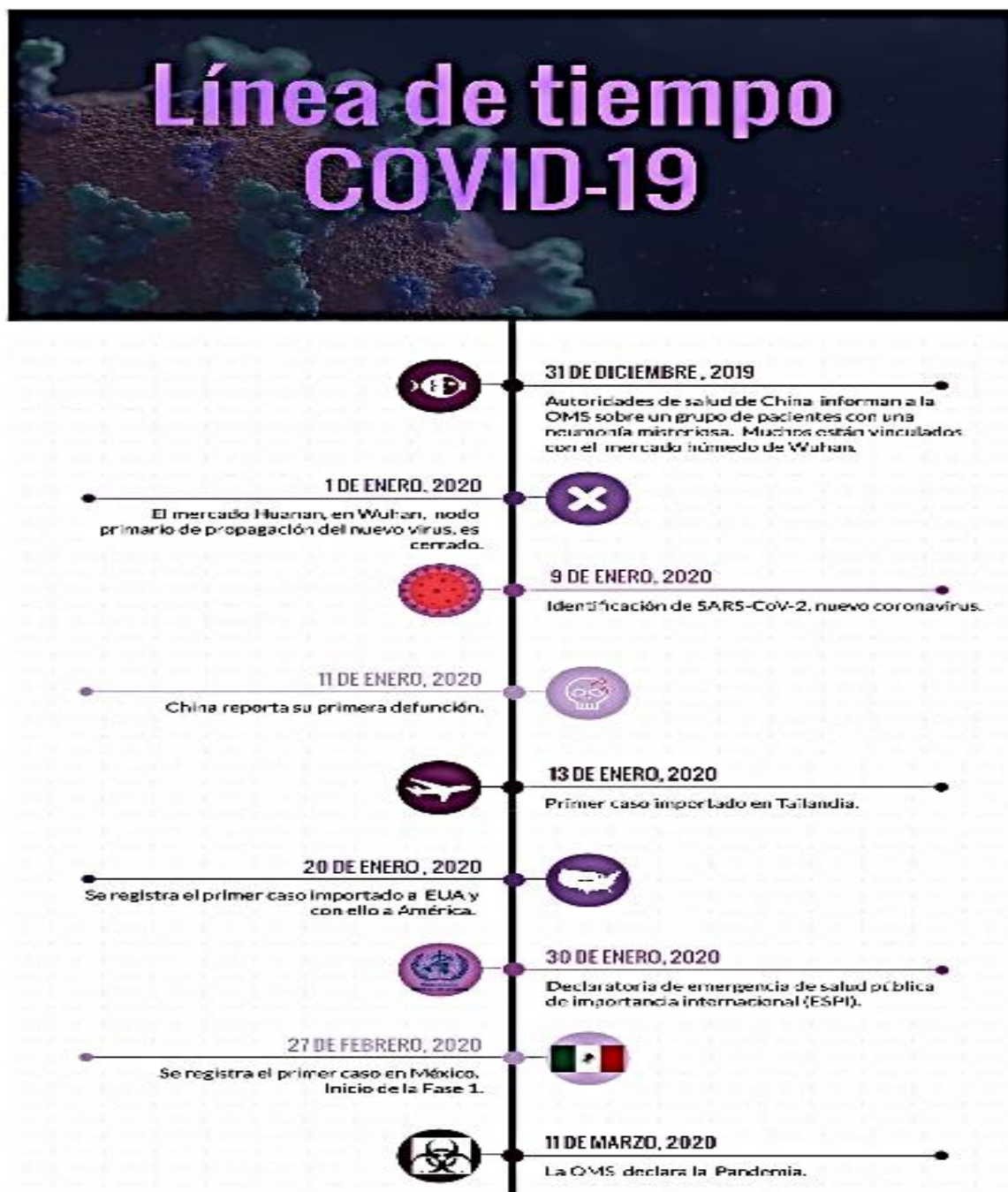
Eventos destacados durante la Pandemia de COVID-19 México



(Gobierno de México, 2021).

Figura 13

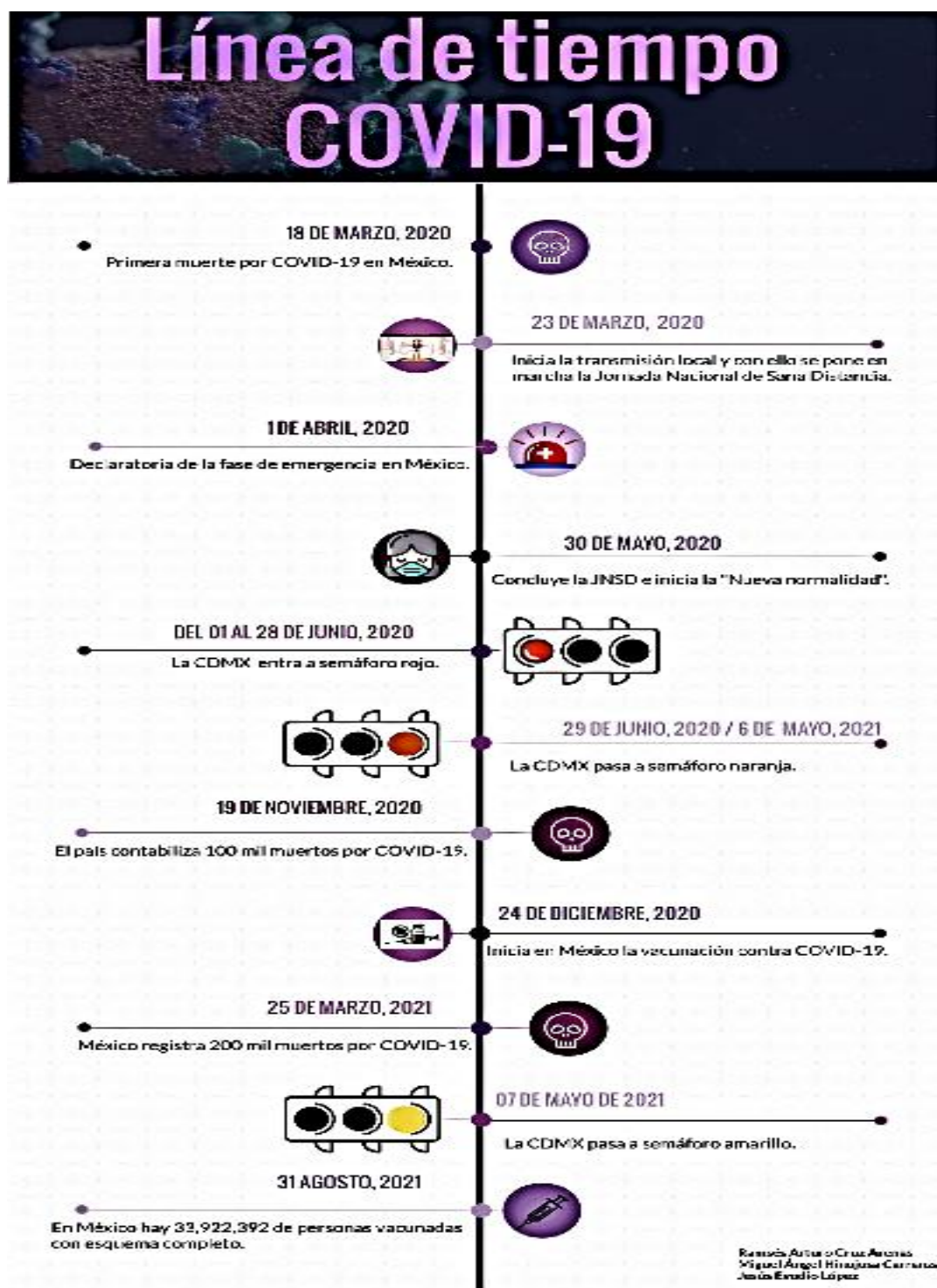
Línea del tiempo COVID-19 México



(UAM Xochimilco, s.f.)

Figura 14

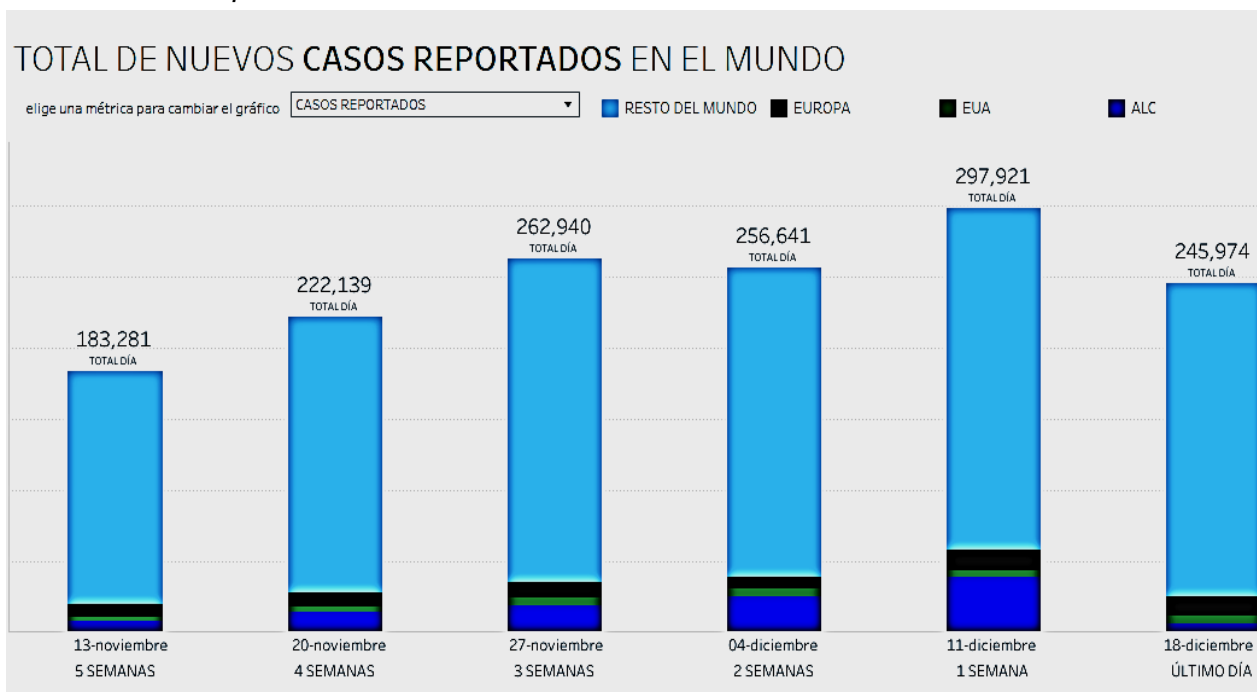
Línea del tiempo COVID-19 México



(UAM Xochimilco, s.f.)

Según el reporte al 19 de diciembre de 2022 a las 12:14:20 p.m. de la situación por COVID-19 en el mundo proporcionado por el Banco Interamericano de Desarrollo véase “Figura 15”, basado en los datos del COVID-19 Data Repository by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University, nos informa que al 18 de diciembre de 2020 (Banco Interamericano de Desarrollo, 2022):

- América Latina y el Caribe (LAC) representa 12.01% de los casos reportados a nivel mundial (78,454,154 casos reportados en LAC desde el 26 de febrero de 2020).
- 245,974 casos nuevos reportados a nivel mundial en el 18 de diciembre de 2020. Eso representa una tendencia a la baja comparada con el promedio de los últimos días.
- 6,576 casos nuevos reportados en LAC el 18 de diciembre de 2022. Eso representa una reducción de -83% con respecto a los totales reportados hace 7 días.

Figura 15*Total de casos reportados en el mundo*

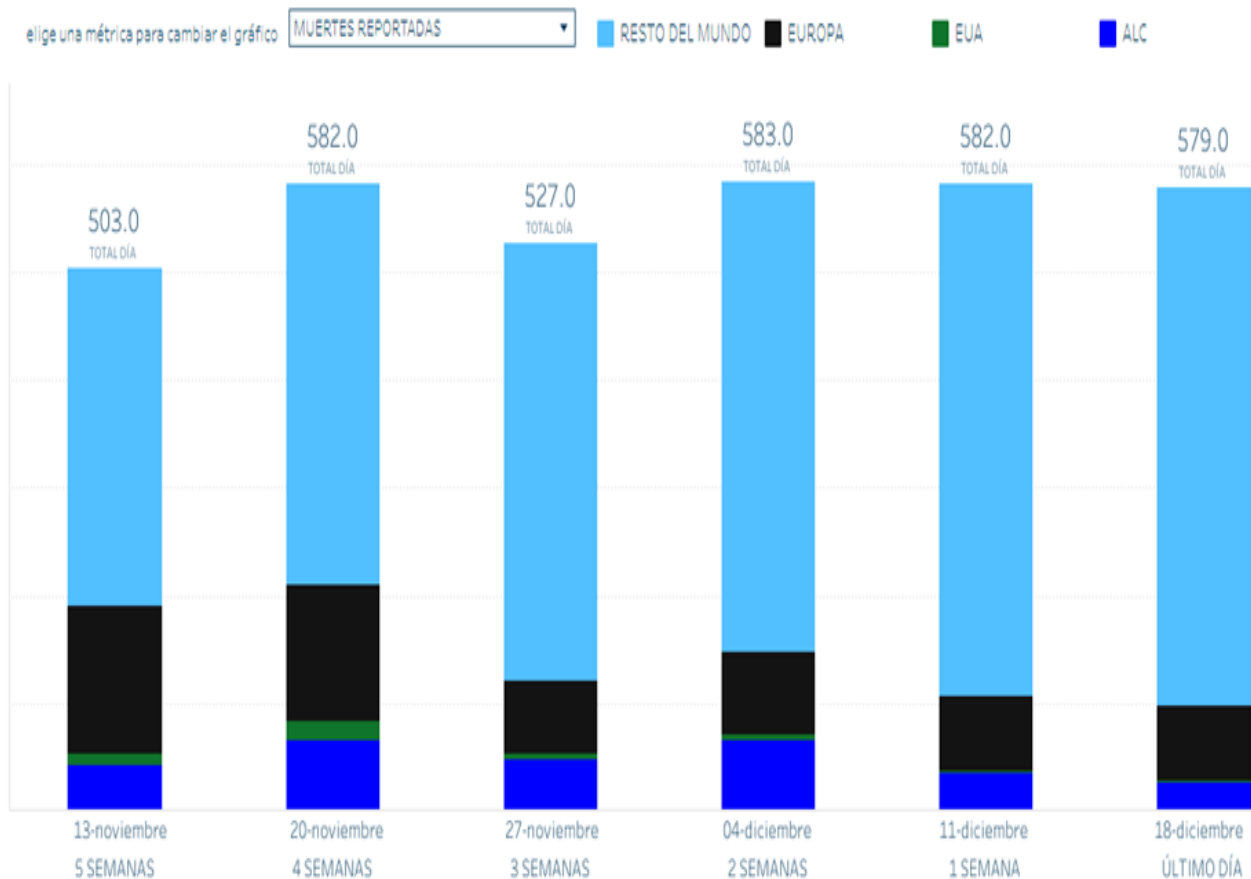
(Banco Interamericano de Desarrollo, 2022)

El total de muertes reportadas en el mundo es de 579 personas por día “Figura 16”, 29 muertes reportadas en América Latina y el Caribe (ALC), 69 muertes reportadas en Europa, Estados Unidos con 1 muerte reportada y 481 muertes en el resto del mundo (Banco Interamericano de Desarrollo, 2022).

Figura 16

Total de nuevas muertes reportadas en el mundo

TOTAL DE NUEVAS MUERTES REPORTADAS EN EL MUNDO

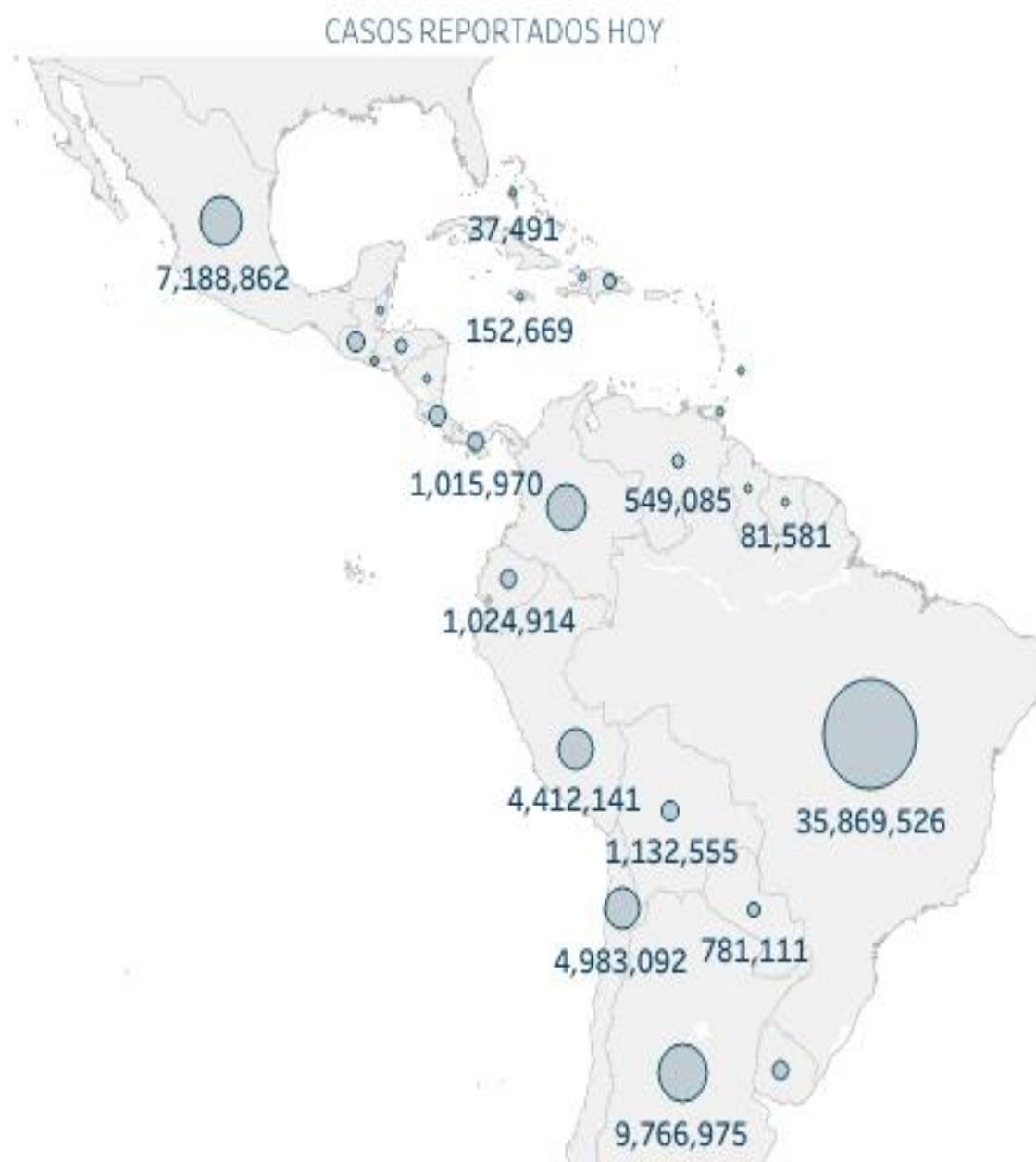


(Banco Interamericano de Desarrollo, 2022)

El total de casos reportados al 18 de diciembre de 2020 en América Latina y el Caribe se muestra en mapa de la “Figura 17”, donde México reporta 7,188,862 casos (Banco Interamericano de Desarrollo, 2022).

Figura 17

Total de nuevas muertes reportadas en América Latina y el Caribe

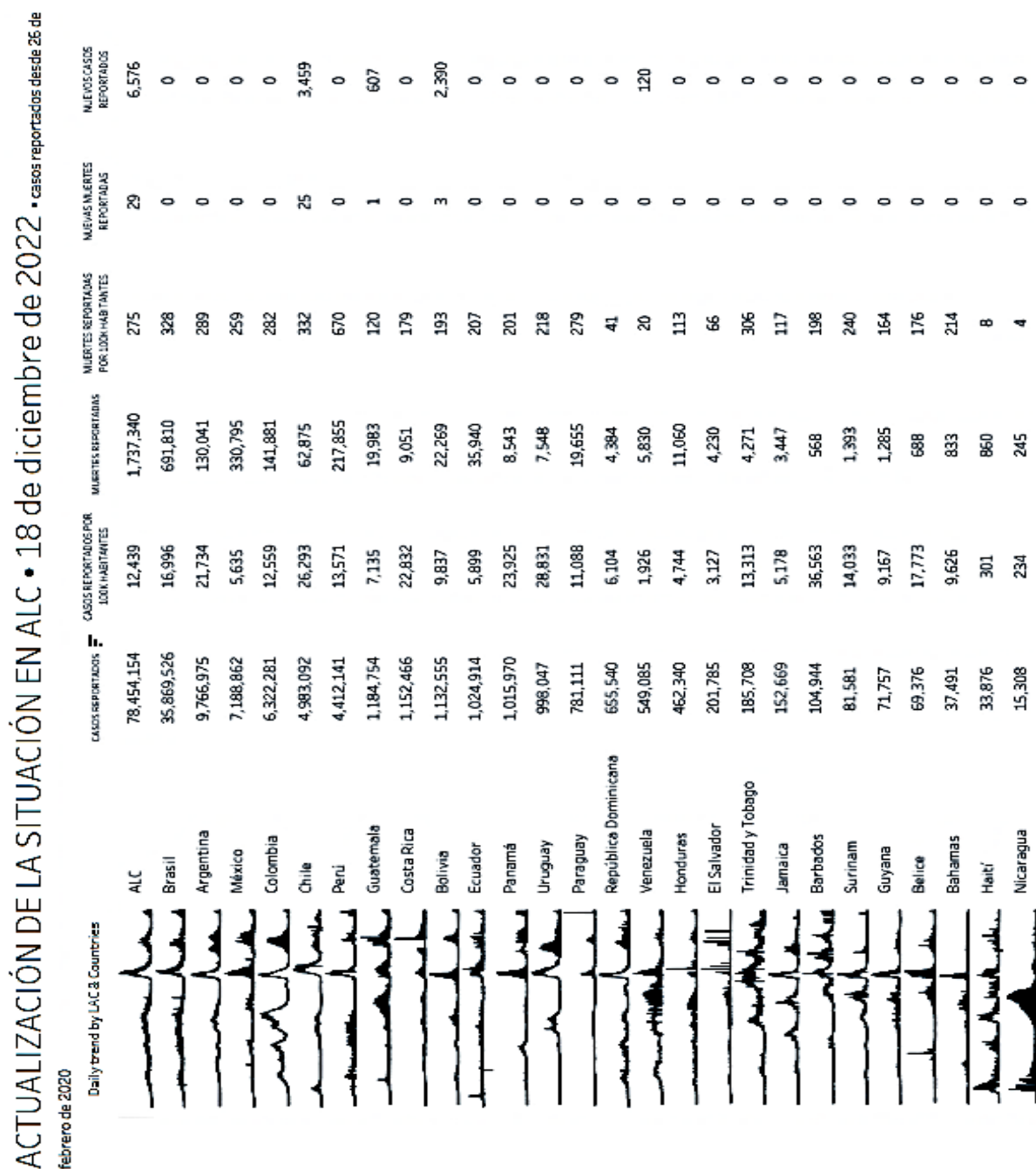


(Banco Interamericano de Desarrollo, 2022)

Según Nuestro Mundo en Datos obsérvese la “Tabla 4”, México ha reportado una baja al 17 de diciembre de 2022, con 0.14 decesos por día (Our World in Data, 2022).

Tabla 4

Actualización de la situación en ALC



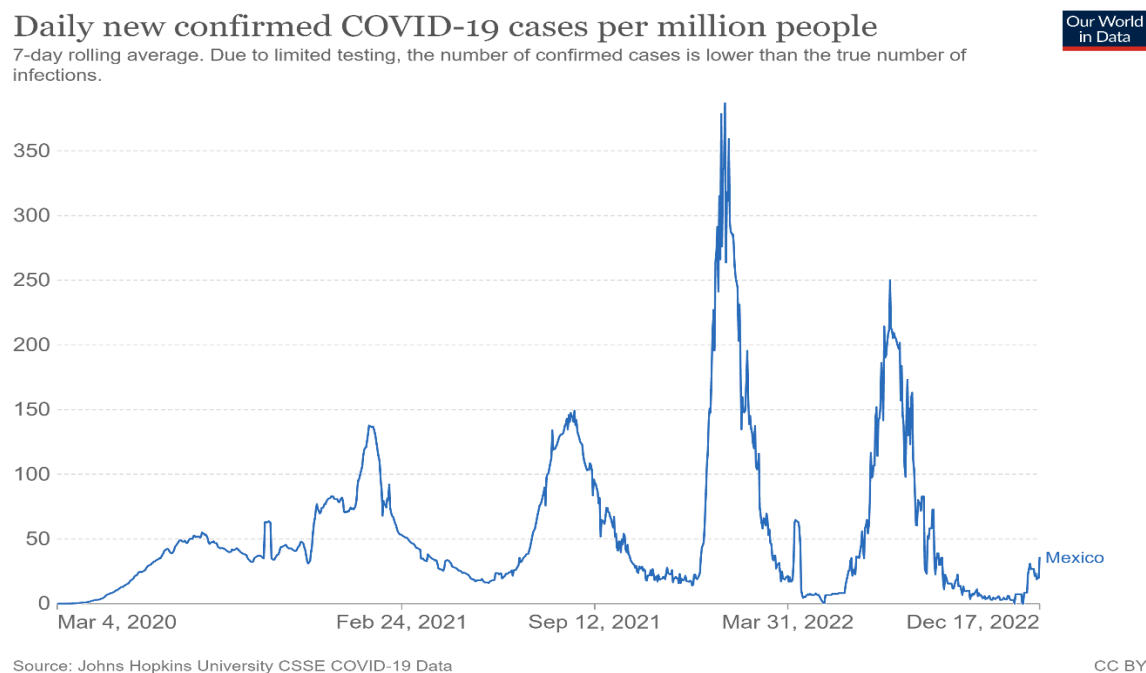
(Our World in Data, 2022)

Nuestro mundo en datos consultado el 19 de diciembre de 2022, nos entrega una métrica de los nuevos casos diarios confirmados de COVID-19 por millón de personas.

Siete días consecutivos debido a pruebas limitadas, el número de casos confirmados es menor que el número real de infecciones véase “Figura 18”.

Figura 18

Nuevos casos diarios confirmados de COVID-19 por millón de personas.



(Banco Interamericano de Desarrollo, 2022)

Los datos anteriores deben considerarse con reserva ya que no se realizaron pruebas en el total de personas que presentaron síntomas y otras fueron asintomáticas, por lo que no se pudieron considerar en los diferentes estudios, así como las personas con síntomas leves o que hayan fallecido antes de haberles realizado la prueba de COVID-19. En México el número de test diagnósticos que aplica es de 0.69 pruebas por cada 1,000 habitantes, siendo el último lugar en el número de pruebas para identificar la COVID-19 entre los 36 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), siendo una condición que limita la identificación de casos

asintomáticos y dificulta la estimación con precisión de la cantidad de infectados (Suárez, 2020).

Sin embargo, estos datos permiten dimensionar la afectación ante la pandemia generada por el virus SARS-CoV-2.

Se conoce que, la COVID-19 se puede transmitir de 3 formas:

- La principal es al inhalar aire que contenga las gotitas de saliva que emiten personas enfermas al toser, estornudar o hablar.
- Al estar cerca de personas infectadas, las gotitas de saliva que estas emiten al toser estornudar o hablar pueden entrar en contacto con la mucosa de ojos nariz o boca e infectarte.
- A través de superficies (fómites). Al tocarse los ojos, nariz o boca después de haber tocado superficies contaminadas. (Gobierno de México, 2020)

Los principales síntomas son fiebre, tos seca, cansancio; otros menos frecuentes, pérdida del gusto o el olfato, congestión nasal, conjuntivitis, dolor de garganta, dolor de cabeza, dolores musculares o articulares, diferentes tipos de erupciones cutáneas, náuseas o vómitos, diarrea, escalofríos o vértigo. En un cuadro grave, disnea, pérdida de apetito, confusión, dolor u opresión persistente en el pecho, temperatura alta; otros síntomas menos frecuentes son irritabilidad, merma de la conciencia, ansiedad, depresión, trastornos del sueño, complicaciones neurológicas más graves y raras, como accidentes cerebrovasculares, inflamación del cerebro, estado delirante y lesiones neurales (OMS, 2020).

3.2 Implicaciones emocionales

Miedo, ansiedad, frustración, desesperanza, irritabilidad, enojo, fueron solo algunas de las emociones que imperaron desde el inicio de la pandemia, ocasionando diferentes afecciones en la salud mental.

El cierre masivo y el aislamiento social, fue una de las medidas tomadas para mitigar el impacto y la propagación del virus. Sin embargo,

estas necesarias medidas sanitarias que incluyen el confinamiento, aislamiento, cuarentenas y distanciamiento social tienen otros efectos no deseados. La evidencia reconoce que la incertidumbre, el temor a contagiarse o morir y el encierro, propios del afronte de una pandemia, provocan una serie de consecuencias psicológicas adversas, así como conductas de apego a las drogas y otras adicciones. (Carmenate y Marín, 2021, p. 8)

El aislamiento social que se instauró en los diferentes países, aunque sirvió para mitigar y disminuir el número de casos infectados, también aumentó el impacto psicológico. “Resulta importante evaluar la duración de las medidas de restricción social. Para Portela y Machado (2022) la mayoría de las investigaciones apunta a que después de diez días de aislamiento aumentan significativamente los síntomas de estrés post traumático”.

Carmenate y Marín (2021) describen que “el individuo como ser biopsicosocial necesita del interactuar diario y establecimiento de nuevas formas de relaciones que en este caso se limitan por la situación de confinamiento”.

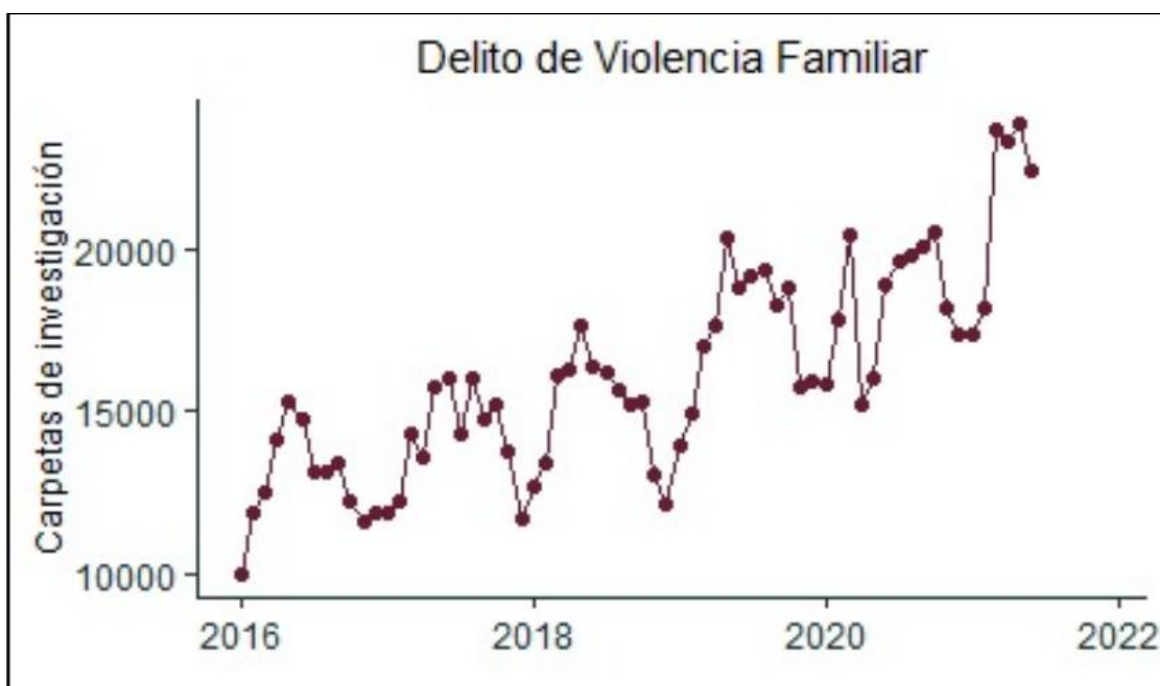
“Mental health has been widely affected. Plenty of us became more anxious during various waves of COVID-19; but for some the pandemic has sparked or amplified much more serious mental health problems”. [La salud mental se ha visto muy afectada. Muchos de nosotros nos volvimos más ansiosos durante varias oleadas de COVID-19; pero para

algunos la pandemia ha desatado o amplificado problemas de salud mental mucho más graves] (World Health Organization, 2022).

At the same time, mental health services have been severely disrupted, especially in the first year of the pandemic. Staff and resources were often redeployed to COVID-19 relief. Social measures frequently prevented people from accessing care, and in many cases fear of the virus stopped people from seeking help. By early 2022 there were fewer disruptions, but too many people still could not get the mental health support they needed. [Al mismo tiempo, los servicios de salud mental se han visto gravemente interrumpidos, especialmente en el primer año de la pandemia. El personal y los recursos a menudo se reasignaron al alivio de COVID-19. Las medidas sociales frecuentemente impedían que las personas accedieran a la atención y, en muchos casos, el miedo del virus impidió que la gente buscara ayuda. A principios de 2022 hubo menos interrupciones, pero demasiadas personas aún no podían obtener el apoyo de salud mental que necesitaban]. (World Health Organization, 2022, p. 28)

En referencia a violencia familiar véase la “Figura 19”:

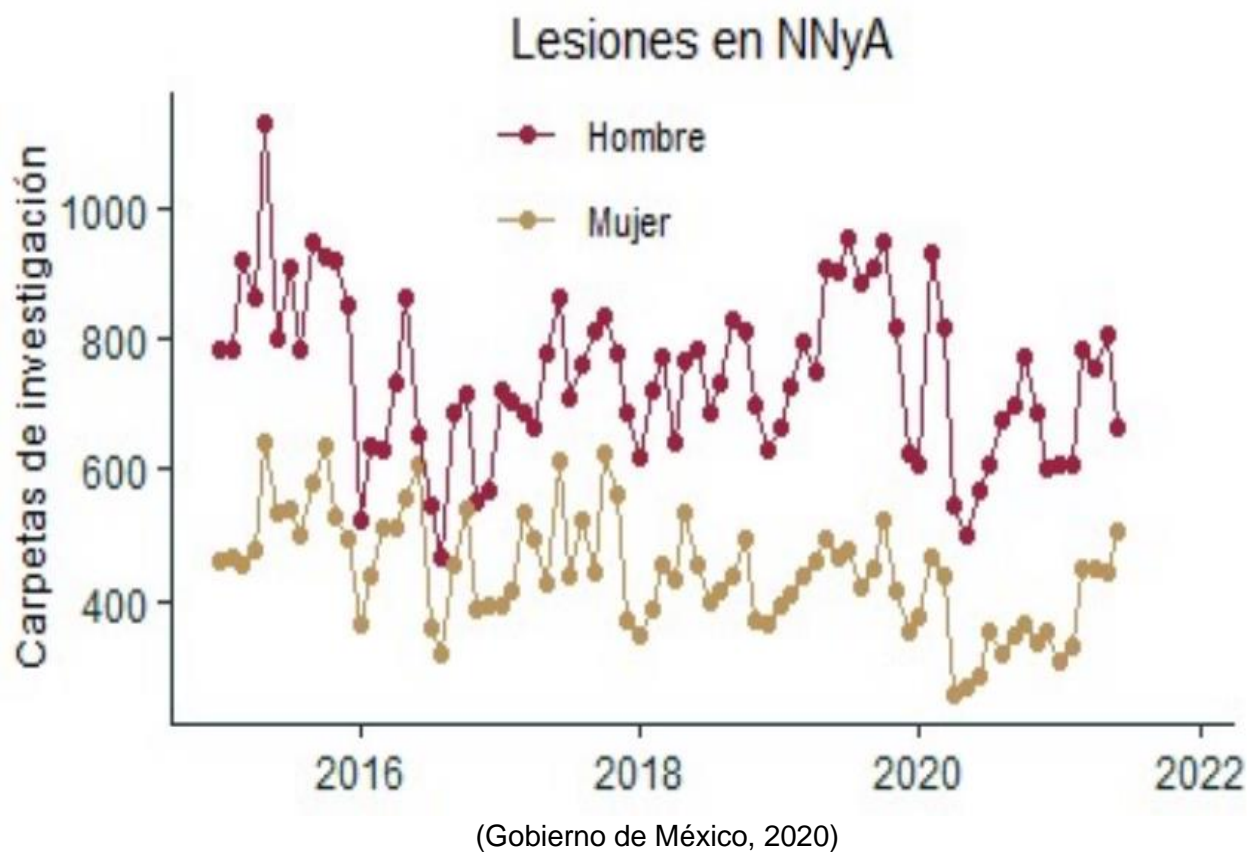
- Incremento significativo en la violencia familiar durante la pandemia.
 - De marzo a junio de 2021, se registraron máximos históricos.
 - Durante el primer semestre de 2021, se registraron 129 mil 020 carpetas de investigación por violencia familiar; un aumento del 24% respecto al mismo periodo del año anterior revirtiendo la tendencia descendente en el delito.
- (Gobierno de México, 2020, p. 4)

Figura 19*Delito de Violencia Familiar*

(Gobierno de México, 2020)

Lesiones por violencia "Figura 20":

- En 2020, el 75.78% de las lesiones ocurrieron en el hogar. En el 73.29% de los casos, la persona responsable tenía algún parentesco con la víctima. El 81.6% de las víctimas fueron niñas y adolescentes mujeres.
- Durante el primer semestre de 2021, los casos por parentesco alcanzaron el 65.96%. Las niñas y adolescentes son las más violentadas «92.81%». (Gobierno de México, 2020, p. 5)

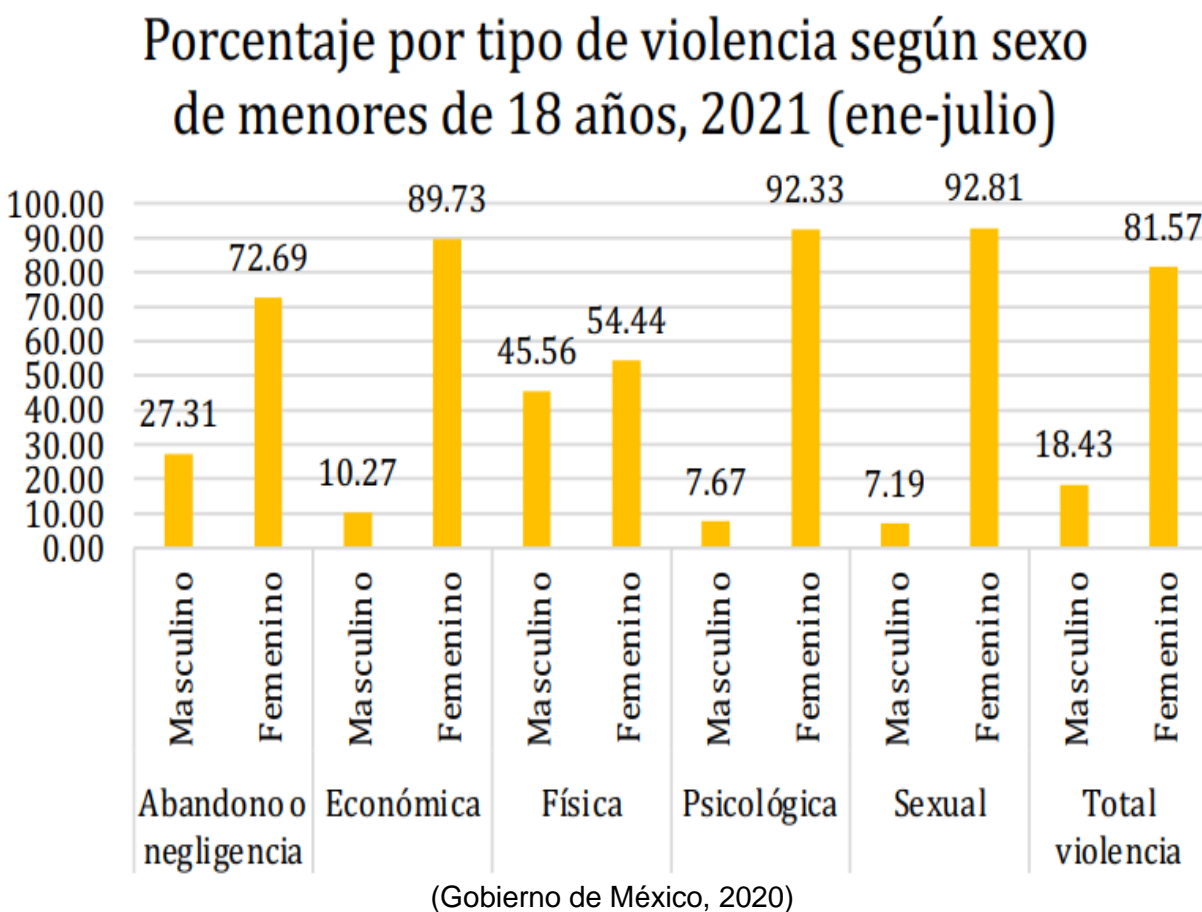
Figura 20*Lesiones en NNyA*

Tipos de violencias “Figura 21” (enero a julio 2021):

- 37.85% violencia psicológica
- 29.69% violencia sexual
- 26.33% violencia física
- 4.51% Abandono o negligencia
- 1.63% violencia económica. (Gobierno de México, 2020, p. 5)

Figura 21

Porcentaje por tipo de violencia según sexo de menores de 18 años, 2021 (ene-julio)



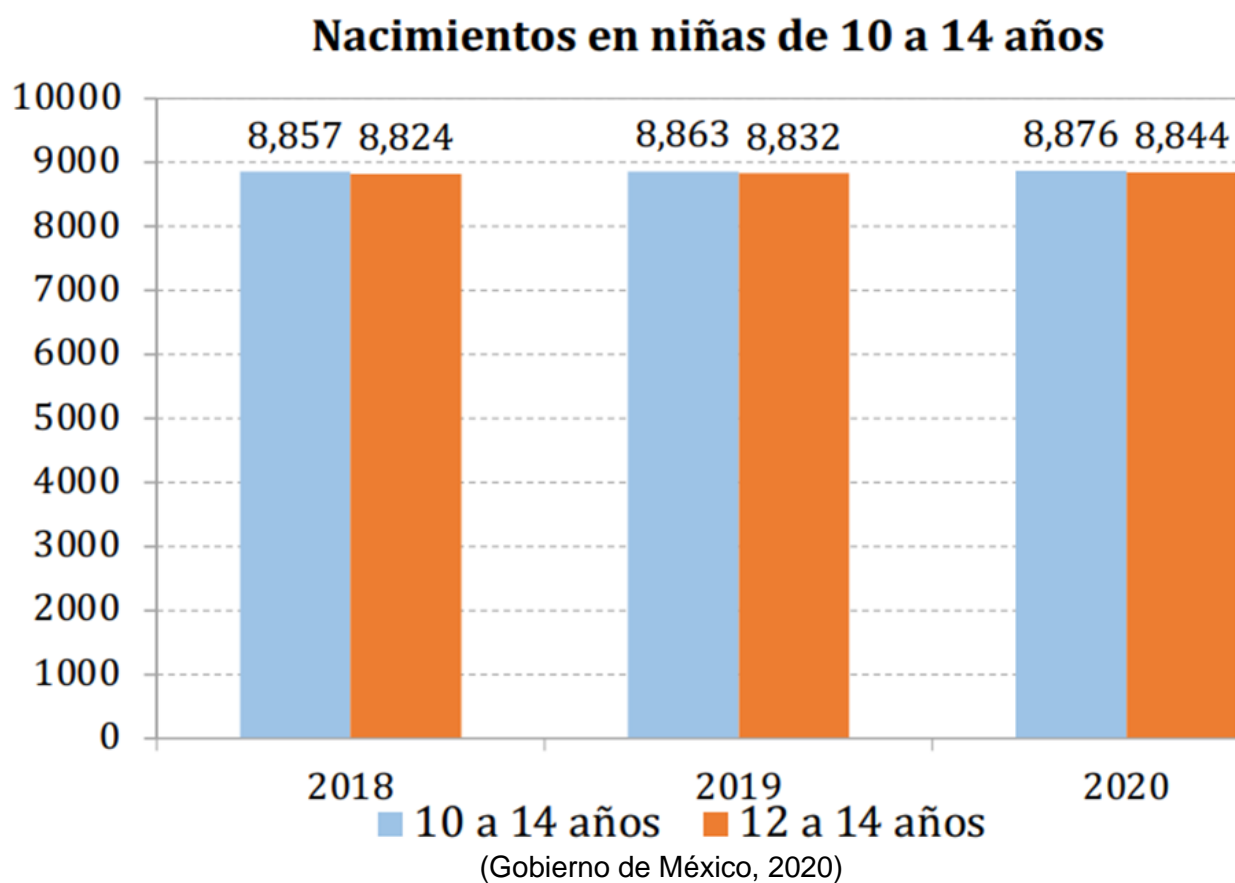
Embarazos en NNA “Figura 22”:

- De acuerdo con estimaciones de CONAPO: actualmente nacen más de mil bebés de niñas y adolescentes al día.
- En 2020 hubo 373 mil 661 nacimientos de madres adolescentes, de los cuales, 8 mil 876 son hijas e hijos de niñas menores de 14 años.
- Niñas entre 10 y 14 años fueron embarazadas por: un amigo, un familiar, un desconocido o el exnovio. La mayoría de éstos por violación sexual o matrimonios arreglados.

- Datos de RENAPO señalan que 4 de cada 100 nacimientos son de niñas madres menores de 17 años.
- Las defunciones por embarazo, parto o puerperio en adolescentes mujeres de 15 a 17, ocupa el 6º lugar en motivos de muerte. (Gobierno de México, 2020, p. 6)

Figura 22

Nacimientos en niñas de 10 a 14 años



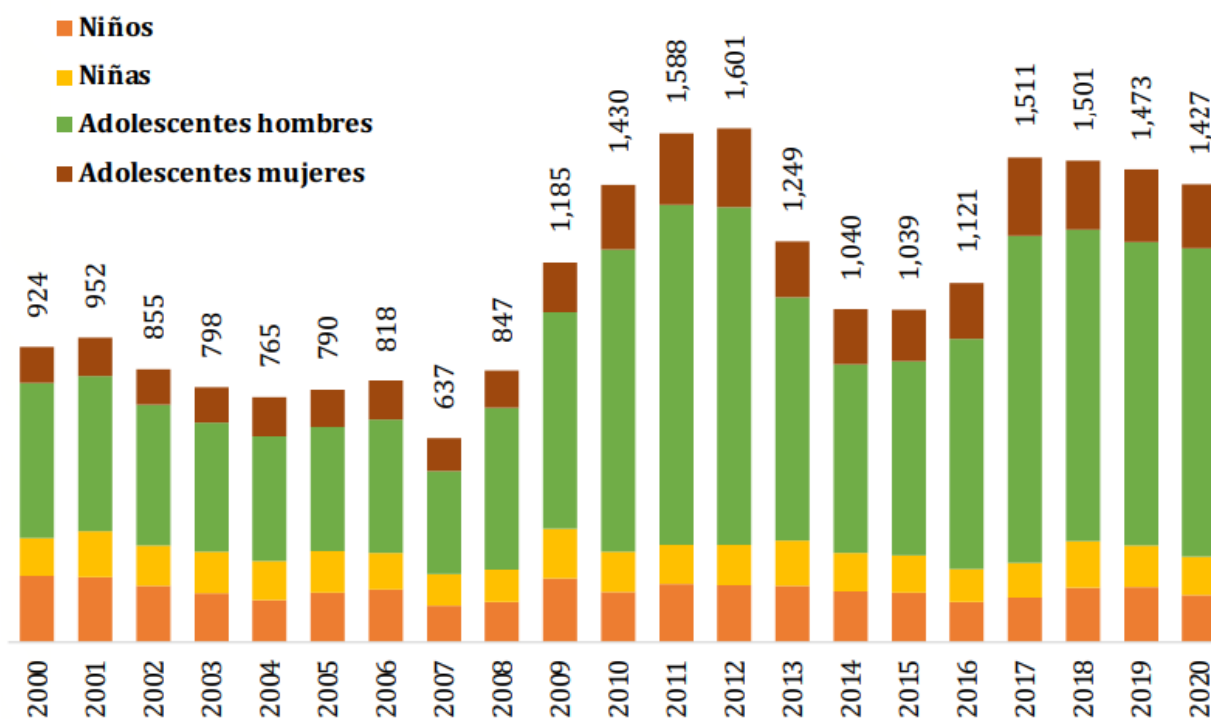
Homicidios NNyA “Figura 23”:

- Durante el periodo 2018 a 2021 se registraron 4 mil 401 homicidios de NNA.

- En 2020 la tercera causa de defunción en niños (146) y sexta en niñas (120) entre los 1-14 años fue el homicidio y la primera causa de defunción en adolescentes hombres (961) de entre 15 y 17 años.
- Desde 2017, se registran alrededor de 1 mil 500 homicidios anuales. (Gobierno de México, 2020, p. 7)

Figura 23

Homicidios NNyA



(Gobierno de México, 2020)

Suicidios, "Figura 24":

Con una de cada cien muertes, el suicidio sigue siendo una de las principales causas de muerte en el mundo, según la Organización Mundial de la Salud (OMS). Cada año, mueren más personas a causa del suicidio que por el VIH, la malaria o el cáncer

de mama, o que por la guerra y los homicidios. Entre los jóvenes de 15 a 29 años, el suicidio fue la cuarta causa de muerte a nivel mundial, después de los accidentes de tráfico, la tuberculosis y la violencia interpersonal. (Organización Panamericana de Salud, 2021, párr. 4)

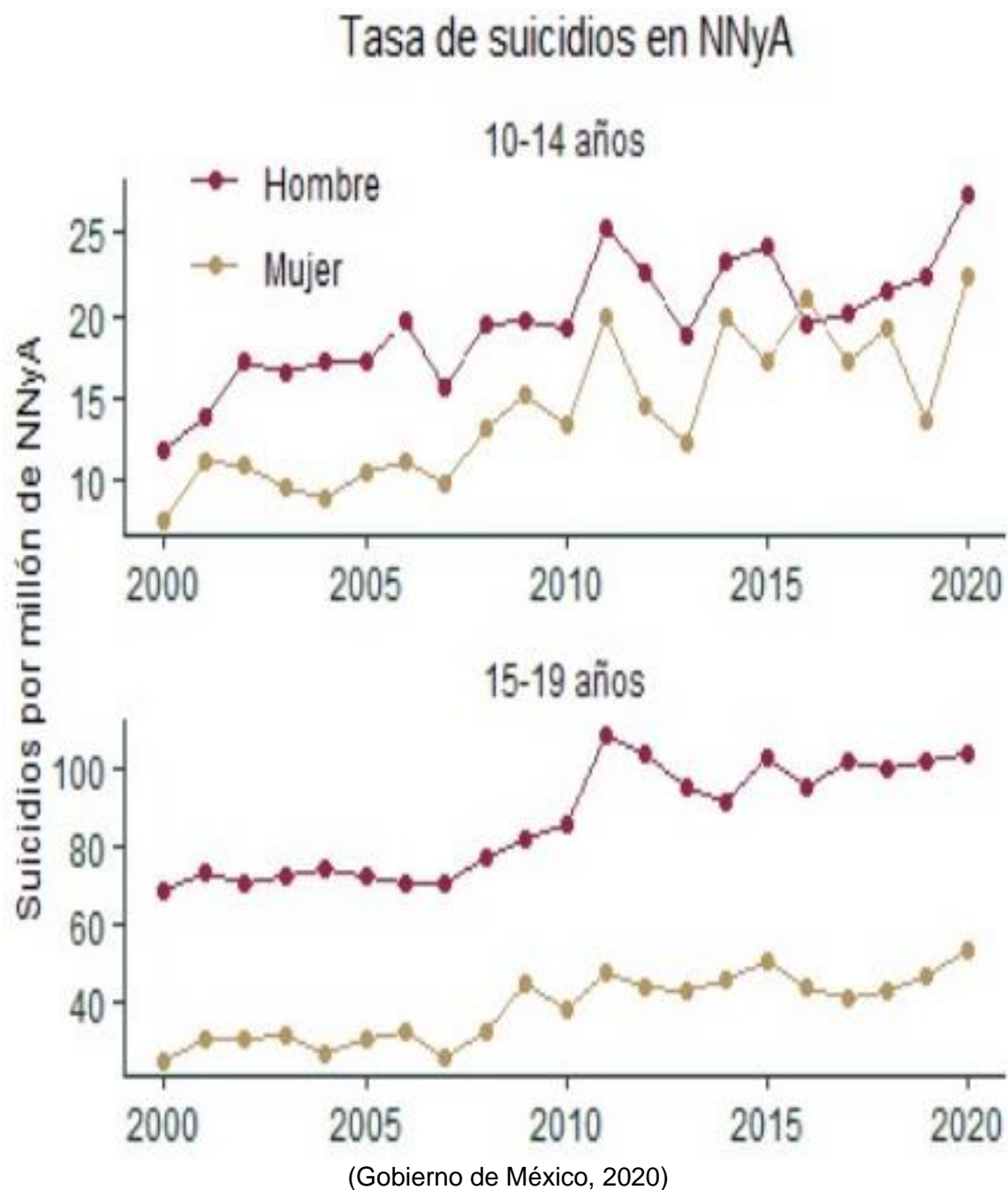
De acuerdo con las Estadísticas Sanitarias Mundiales 2019 de la OMS, 97.339 personas murieron por suicidio en las Américas en 2019 y se estima que los intentos de suicidio pueden haber sido 20 veces esa cifra. Los hombres representaron alrededor del 77% de todas las defunciones por esta causa y, aunque se han hecho progresos en intervenciones basadas a la evidencia en la prevención del suicidio, muchos países siguen teniendo tasas crecientes. (Organización Panamericana de Salud, 2021, párr. 5)

En México:

- En 2020, hubo 1 mil 150 suicidios de NNA (cifra récord).
- La tasa de suicidios en NNA aumentó 12% (de 4.63 a 5.18) entre 2019 y 2020, llegando a un máximo histórico.
- Los suicidios de niñas y niños entre 10-14 años aumentaron 37% y 12% en adolescentes mujeres entre 15 y 19 años.
- El pensamiento suicida en adolescentes aumentó de 5.1% a 6.9% de 2018 a 2020.
- La conducta suicida en adolescentes aumentó de 3.9% a 6.0% de 2018 a 2020. (Gobierno de México, 2020, p. 8)

Figura 24

Tasa de suicidios en NNyA



NNA Desaparecidos, periodo del 01 de enero de 2020 al 10 de agosto de 2021

“Figura 26”:

- Actualmente se registran 4,325 niñas y niños desaparecidos en México.
- 1 mil 470 niños (33.99%) y 2 mil 853 niñas (65.97%).
- Se observa un incremento en las desapariciones de adolescentes mujeres (15-17 años), presumiblemente víctimas de trata. (Gobierno de México, 2020)

3.3 Implicaciones en la educación

La educación fue uno de los sectores más afectados durante la pandemia por COVID-19, provocando graves afectaciones en el aprendizaje, desarrollo y acceso a oportunidades de educación.

Con las medias implementadas por el gobierno federal para la contención y la mitigación de COVID-19, como: el resguardo domiciliario, el distanciamiento social, la educación a distancia, entre otras; generaron en la población estudiantil un rezago educativo, que al día de hoy sigue siendo una problemática en la que se siguen implementando acciones para estrechar la brecha generada en los diferentes niveles educativos.

Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe. (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 1)

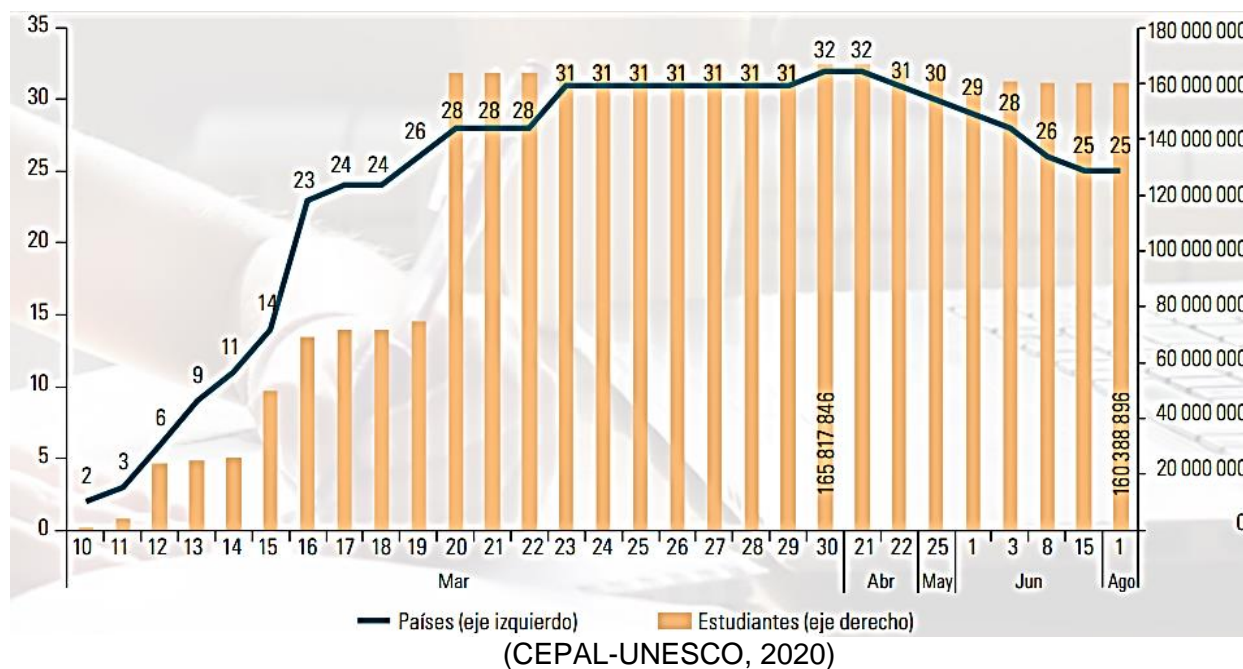
De acuerdo con CEPAL/UNICEF (2020), el 51,2% de niñas, niños y adolescentes que viven en zonas urbanas en América Latina reside en hogares con algún tipo de precariedad habitacional. Dos de cada diez viven en condiciones de precariedad habitacional moderada y tres de cada diez enfrentan situaciones de precariedad

habitacional grave. Es decir, más de 80 millones de niñas, niños y adolescentes de zonas urbanas enfrentan algún tipo de privación en sus condiciones habitacionales y unos 18 millones residen en hogares con precariedad habitacional grave.

Según información de los 33 países de América Latina y el Caribe hasta el 7 de julio de 2020 Figura 25, las medidas tomadas en relación al ámbito educativo se relacionan con la suspensión de clases, con estas medidas la población estudiantil afectada fue de 165 millones de estudiantes. (CEPAL-UNESCO, 2020. p. 2)

Figura 25

América Latina y el Caribe (33 países): países que han tomado medidas de suspensión de clases presenciales a nivel nacional y estudiantes afectados, por fecha, inicios de marzo a inicios de agosto de 2020

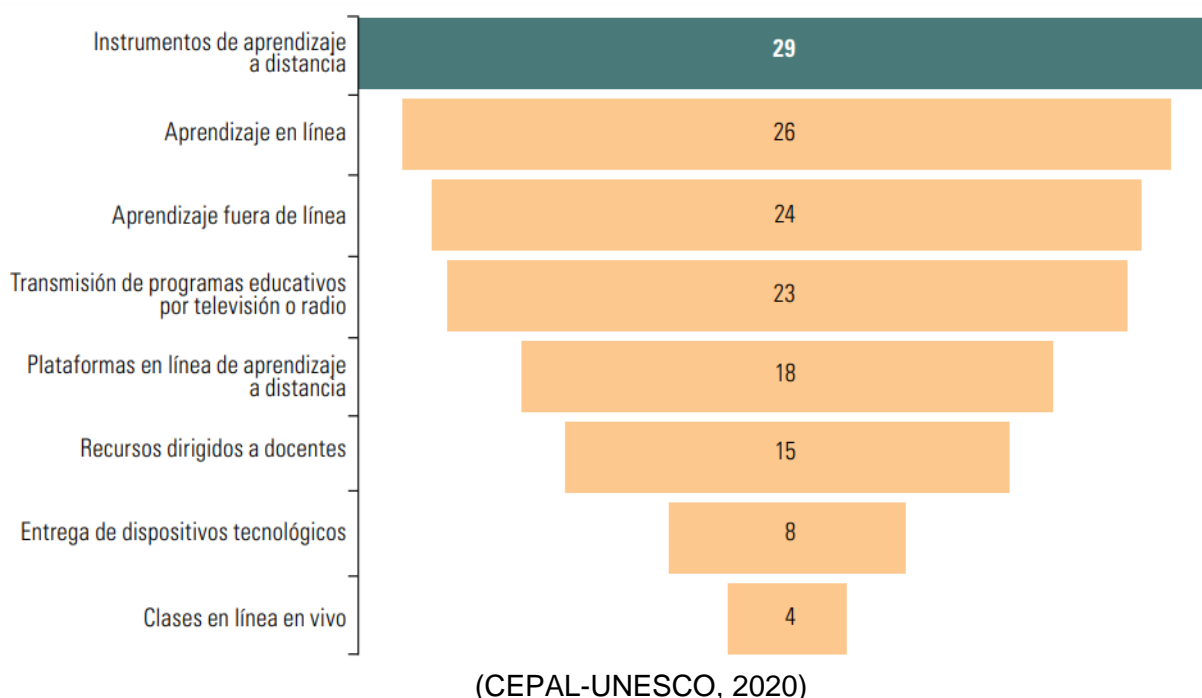


29 países instauraron formas para continuar con los estudios en diferentes modalidades, entre ellas, el aprendizaje por internet y el aprendizaje a distancia

Figura 26. Destacando el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico para el aprendizaje a distancia; entre las formas de aprendizaje a distancia fuera de línea, realizaron transmisiones de programas educativos en medios tradicionales como la radio y la televisión. (CEPAL-UNESCO, 2020. p. 2-3)

Figura 26

América Latina y el Caribe (29 países): estrategias de continuidad de estudios en modalidades a distancia



“Pocos son los países que tenían estrategias nacionales de educación por medios digitales. La distribución desigual de los recursos y las estrategias; el acceso desigual a conexiones a Internet, afecto principalmente a los sectores más vulnerables”.(CEPAL-UNESCO, 2020).

El uso de plataformas y las condiciones diferentes a aquellas para las cuales fue diseñado, el currículo, fue transformado considerando aprendizajes y competencias que adquieren mayor importancia en el contexto actual.

El uso del Internet fue uno de los principales recursos elegidos por la mayoría de países, en las últimas décadas, la inversión en infraestructura digital en el sistema escolar ha sido importante en buena parte de los países de América Latina. Las políticas educativas en el ámbito digital empezaron a aplicarse de manera incipiente en algunos países de la región a finales de la década de 1980. Hasta mediados de la década de 1990, estas estrategias tenían como propósito general mejorar los resultados de aprendizaje y enseñanza en las escuelas. (CEPAL-UNESCO, 2020. p. 5)

A pesar de estas estrategias, los países de América Latina y el Caribe están desproporcionadamente preparados para enfrentar esta crisis aprovechando la digitalización; aún persiste una extensa distancia en el acceso efectivo al mundo digital, lo que afecta las oportunidades y la participación de las nuevas generaciones (CEPAL-UNESCO, 2020).

En 2016, según el promedio de 14 países de América Latina, alrededor de un 42% de las personas que viven en áreas urbanas tenían acceso a Internet en el hogar, en comparación con un 14% de aquellas que viven en áreas rurales (CEPAL, 2019). Estas cifras aumentan en gran medida si se considera el acceso a través de Internet móvil, pero pocos países cuentan con esa información.

En 2008 la UNESCO, desarrolló un conjunto de estándares para ayudar a los encargados del diseño de políticas y el desarrollo de currículos a identificar las habilidades que los docentes necesitan para poner la tecnología al servicio de la educación. Los estándares fueron actualizados en 2011 y posteriormente en 2018 en respuesta a los avances tecnológicos y a la nueva visión de la Agenda 2030 para

el Desarrollo Sostenible, que incorpora los principios de equidad e inclusión. El documento, denominado Marco de competencias de los docentes en materia de TIC, incluye 18 competencias organizadas en torno a 6 aspectos de la práctica profesional de los docentes (comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas, currículo y evaluación, pedagogía, aplicación de competencias digitales, organización y administración, y aprendizaje profesional de los docentes) y en 3 niveles de uso pedagógico de las TIC por parte del profesorado: adquisición, profundización y creación de conocimientos. (UNESCO, 2019^a, pp. 2, 8)

Otra adaptación que se tuvo que realizar fue en el proceso de evaluación, conocer el progreso de las y los estudiantes era fundamental para la toma de acciones pedagógicas con el fin de mejorarlo. La retroalimentación sobre el aprendizaje individual, por medio de ejercicios de diagnóstico y seguimiento; permite a los docentes ajustar sus estrategias pedagógicas para que sean más efectivas (CEPAL-UNESCO, 2020).

Según datos recopilados por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), en abril de 2020 varios países de América Latina comenzaron a tomar decisiones con respecto a la administración de evaluaciones a gran escala. Por ejemplo, en México se ha introducido una alternativa de evaluación que compensa el hecho de que no se apliquen las pruebas y evaluaciones de mayor interés, como la evaluación del portafolio de aprendizaje, sin examen de final año para el presente período escolar. (CEPAL-UNESCO, 2020. p. 9)

“El profesorado y el personal educativo en su conjunto han sido actores fundamentales en la respuesta a la pandemia de COVID-19 y han debido responder a una serie de demandas emergentes de diverso orden durante la crisis sociosanitaria” (CEPAL-UNESCO, 2020. p. 10).

Tanto la formación, como la disponibilidad de recursos son insuficientes ante las nuevas demandas pedagógicas, donde los docentes se encuentran rebasados, pues antes de la pandemia contaba con pocas oportunidades de formación para la inclusión o trabajo con estudiantes en contextos menos favorecidos y de mayor diversidad. La requisición del uso de plataformas y metodologías virtuales donde el profesorado no se encontraba familiarizado es un obstáculo más a este complejo panorama (CEPAL-UNESCO, 2020).

Aunque la mayoría de los países de América Latina participantes en la última encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS) de la OCDE (2019) informan que el profesorado ha recibido formación en herramientas de TIC para la enseñanza en la educación inicial (en niveles que llegan al 64% en el Brasil, el 77% en Chile, el 75% en Colombia, el 77% en México y el 53% en la Ciudad de Buenos Aires), las y los docentes de estos países consideran que tienen una alta necesidad de formación en esta materia, que ocupa el segundo lugar entre las más demandadas. Igualmente, un alto porcentaje del personal directivo (el 59% en el Brasil, el 64% en Colombia, el 44% en México y el 39% en la Ciudad de Buenos Aires) declara que la tecnología digital de la que disponen sus centros educativos es inadecuada o insuficiente.

De acuerdo con una encuesta realizada en México (Mancera Corucera, Serna Hernández y Barrios Belmonte, 2020), las estrategias de trabajo a distancia incluyen las tareas de llenado de libros o guías de estudio, la solicitud de trabajos, la realización de videos explicativos de los contenidos, el trabajo en páginas web específicas y la realización de clases virtuales (CEPAL-UNESCO, 2020. p. 10).

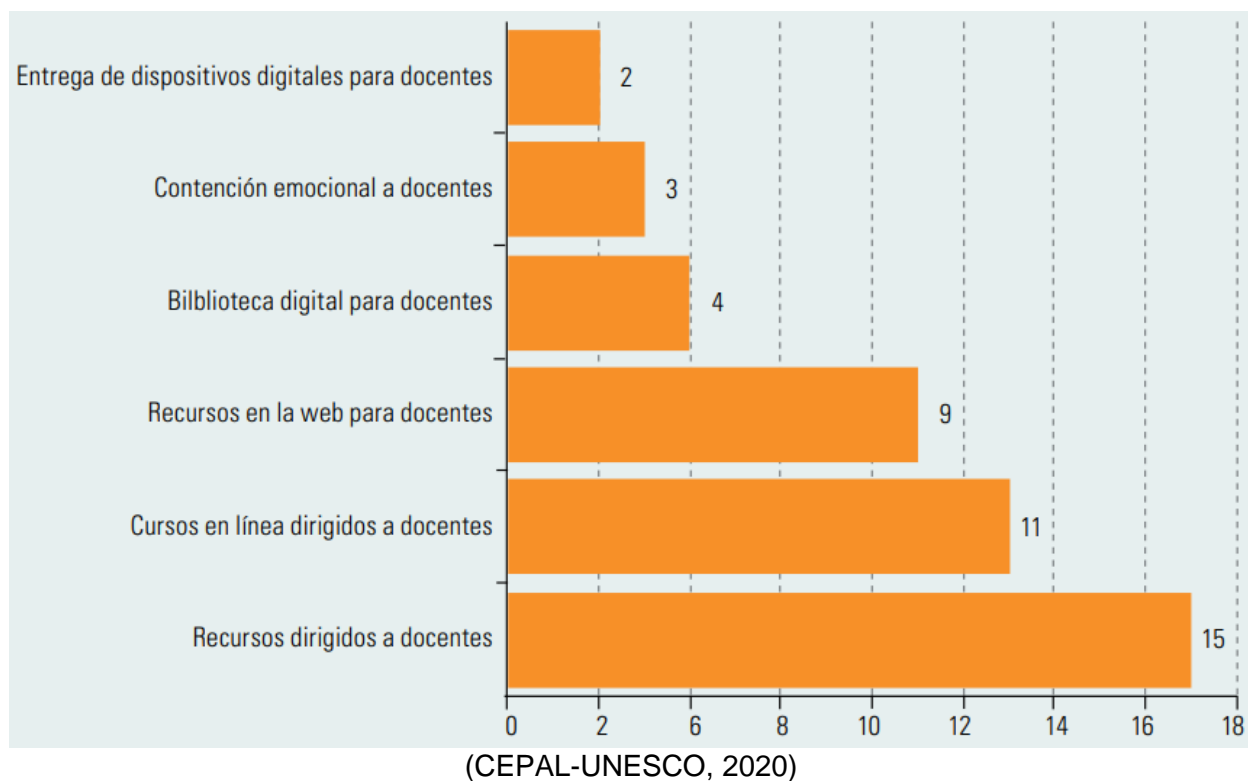
El aumento de responsabilidades y exigencias, amplían el tiempo de trabajo de las y los docentes, complicando la realización de trabajo doméstico y trabajo pedagógico. Siendo las docentes mujeres las más afectadas, según encuestas, en América Latina y el Caribe en la enseñanza preprimaria ellas representan el 95,5%,

en la primaria el 78,2% y en la secundaria el 57,8%. (Citado en CEPAL-UNESCO, 2020. p. 10)

En la siguiente grafica podemos observar las iniciativas gubernamentales de apoyo para las y los docentes en 18 países considerados: Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de). en el marco de la crisis generada por la pandemia de COVID-19 (CEPAL-UNESCO, 2020. p. 12).

Figura 27

América Latina (18 países): iniciativas gubernamentales de apoyo a los docentes en el marco de la crisis generada por la pandemia de COVID-19, según tipo de apoyo



En su artículo tercero, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior... La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. (CNDH México, 2021, p. 11)

Las autoridades se encuentran obligadas a establecer políticas para dar cumplimiento a la obligatoriedad en los diferentes niveles educativos, con el fin de prevenir y reducir barreras que limiten el aprendizaje para todas las personas. Esta debe ser inclusiva, pública, gratuita, laica, equitativa, integral y de excelencia. (CNDH México, 2021, p. 12)

También establece que “El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos” (CNDH México, 2021).

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en su artículo 57 refiere que:

La obligación de las autoridades para el fortalecimiento de la calidad educativa y la adopción de las medidas necesarias que garanticen el pleno ejercicio del derecho a la educación sin discriminación, bajo los principios del artículo tercero constitucional y mediante acciones afirmativas que beneficien a NNyA de grupos y regiones con mayor rezago educativo, que se encuentren dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales. (CNDH México, 2021, p. 13)

La Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo 28 se refiere:

“Que el derecho a la educación debe garantizarse en condiciones de igualdad de oportunidades y accesibilidad por cuantos medios sea posible. Además, es obligación de los Estados, fomentar la asistencia escolar con el fin de reducir la deserción escolar” (CNDH México, 2021, p. 13).

Sin embargo, la pandemia por COVID-19, presentó desafíos para las autoridades en el cumplimiento de lo dispuesto anteriormente, ya que por el cierre de escuelas se complicaron las carencias, ya existentes en todos los rubros de la educación.

Ante la situación de la contingencia por COVID-19[...] distintos organismos internacionales han expresado su preocupación de sus efectos e impactos diferenciados en el goce y ejercicio de los derechos, atendiendo a las situaciones de pobreza y desigualdad ya existentes, así como a los propios sistemas, estructuras, políticas y programas adoptados por los distintos países. (CNDH México, 2021, p. 18)

“En México el número de personas de 0 a 18 años asciende a 32.5 millones, que representa el 25.8% del total de la población. Por ello es primordial considerar las condiciones diversas de niñas, niños y adolescentes” (CNDH México, 2021).

Para muchas mujeres y niñas, el confinamiento significa una exacerbación de la carga de trabajo de cuidados no remunerados que, a su vez, tiene consecuencias en su aprendizaje. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2018), en tiempos “normales” las mujeres realizan tres veces más trabajo de cuidados no remunerados que los hombres. Con el cierre de escuelas, este desequilibrio se profundiza aún más y muchas asumen múltiples responsabilidades simultáneas: el trabajo a distancia, el cuidado de niñas, niños y familiares, la supervisión de los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, y el trabajo doméstico no remunerado. Esto agrava una situación que ya era dispar: antes de la pandemia, en países como

Bolivia (Estado Plurinacional de), Guatemala y Nicaragua, el tiempo que las niñas invertían en cuidados era de entre 3 y 4 horas diarias, mientras que en el caso de los niños no superaba las 2,8. Asimismo, en el Ecuador las niñas trabajaban en quehaceres domésticos 3,8 horas semanales más que los niños. (CEPAL/UNICEF, 2016, 15)

En el documento “impacto de la pandemia en niñas y niños” del 19 de agosto del 2021, el Gobierno de México, por medio de la Secretaría de Gobernación y la Subsecretaría de Derechos Humanos, Población y Migración, nos detalla las principales afectaciones en las niñas y niños de México:

- Afectaciones en las etapas de desarrollo y salud mental por falta de convivencia comunitaria y por segregación social.
- Afectación en su proyecto de vida por la deserción escolar y por el incremento de la desigualdad.
- Vulnerabilidad ante la violencia familiar, el incremento en homicidios y embarazos en menores de edad. (Gobierno de México, 2021, p. 2)

En referencia a la deserción escolar:

- 5.2 millones de estudiantes No se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021, por causas relacionadas con COVID-19 o por falta de recursos. 3 millones de estos, son niños y niñas.
- En el ciclo escolar 2020-2021 están matriculados en sistema escolarizado 35.6 millones de niñas, niños y jóvenes en los distintos tipos, niveles y servicios educativos.
- La matrícula de educación básica se redujo 2.6%; educación media superior 3.1% y educación superior 0.8%. (Gobierno de México, 2021, p. 3)

3.4 COVID-19 en la actualidad

A más de tres años de que este virus atacara al mundo y se convirtiera en una pandemia, seguimos sufriendo los estragos en los diferentes ámbitos de la vida. Si bien, ahora se tiene una enorme evidencia científica sobre la COVID-19, con las nuevas variantes, el sistema de salud a nivel mundial se mantiene en alerta continua.

3.4.1 2022

El Gobierno de México a través de la Secretaría de Salud y la Dirección General de Epidemiología, por medio de su informe integral de COVID-19 en México número 06-2022 del 04 de mayo de 2022, unifica información sobre la epidemia en México para que sirva de referencia en la toma de decisiones en el ámbito de salud pública y así se pueda analizar de manera conjunta desde diferentes aristas (Gobierno de México, 2022).

Dentro de la información proporcionada podemos encontrar que:

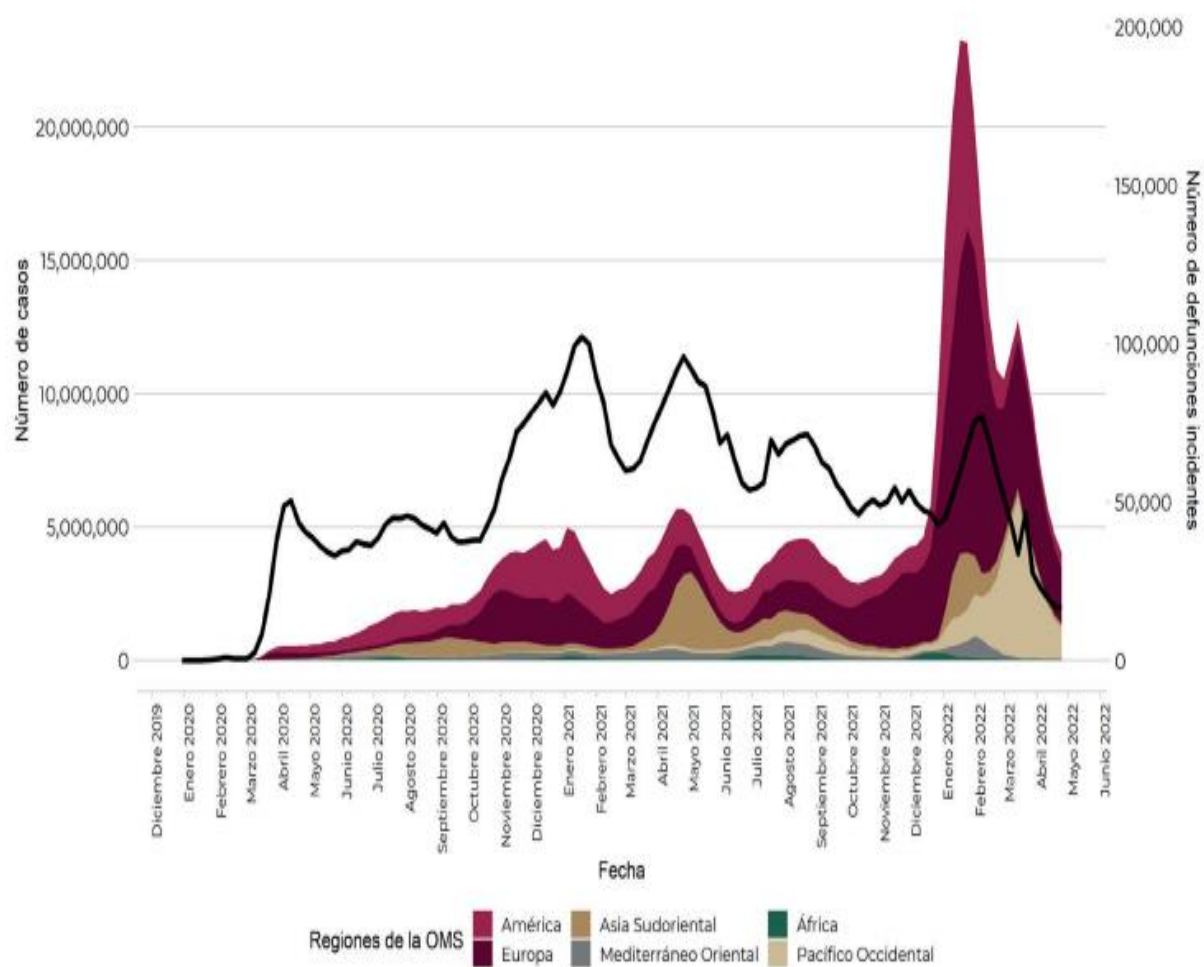
- Hasta la semana epidemiológica número 17 del 2022, se han registrado 510,824,055 casos acumulados de COVID-19, lo que representa 6,579.31 casos por cada 100,000 habitantes a nivel mundial. La región de la OMS que tiene más casos acumulados registrados es Europa (42.08%), América (29.96%), Asia Sudoriental (11.32%), Pacífico Occidental (10.67%), Mediterráneo Oriental (4.25%), y África (1.71%). En los últimos 14 días se han registrado 8,813,137 casos adicionales; de los cuales 4,058,664 casos se registraron en la última semana ver “Figura 28”. (Gobierno de México, 2022, p. 17)
- A nivel global se han acumulado 6,235,957 defunciones de COVID-19. Las regiones más afectadas son América (43.67%) y Europa (31.89%). En los últimos 14 días se han registrado 32,538 defunciones adicionales; de las cuales 15,903 defunciones se registraron en la última semana. La tasa de letalidad (T.L.) global calculada es de 1.22%; por región, África y América son las regiones

con mayor tasa de letalidad con 1.96% y 1.78%, respectivamente. Al calcular dicha tasa con datos de la última semana epidemiológica (SE 17) se obtiene una letalidad del 0.39%. En esa semana la región Asia Sudoriental tiene la letalidad más alta (T.L. 2.11%).

- Desde el 01 de mayo de 2022, en los últimos 14 días, se concentran 8,813,137; lo que representa una diferencia de 1,981,469 casos menos en comparación con los casos acumulados en el periodo previo. El 51.25% de los casos activos corresponde a la región de Europa, seguido de Pacífico Occidental (31.5%), América (12.68%), Asia Sudoriental (3.29%), África (0.82%) y Mediterráneo Oriental (0.45%) ver “Figura 29”. (Gobierno de México, 2022, p. 17)

Figura 28

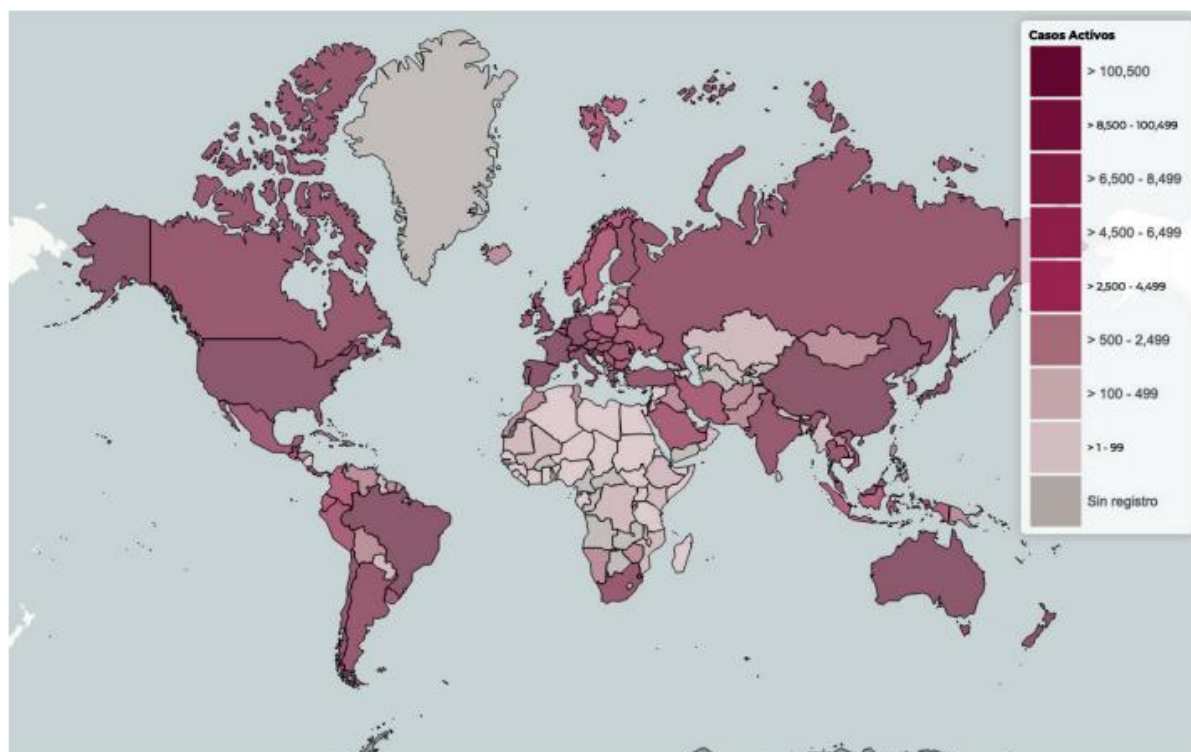
Casos y defunciones de COVID-19, por región de la OMS y semana de reporte



(Gobierno de México, 2022)

Figura 29

Casos activos de COVID-19 en el mundo



(Gobierno de México, 2022)

En lo que respecta a la vigilancia epidemiológica del virus SARS-CoV-2, se obtiene la información por medio del sistema de vigilancia epidemiológica de la enfermedad respiratoria viral (SISVER), determina los casos sospechosos, confirmados, negativos y defunciones notificadas en SISVER con corte por fecha de inicio de síntomas al 22 de enero de 2022 (Gobierno de México, 2022).

El análisis nacional integra, la notificación de los casos totales acumulados, que para este corte de información ascienden a 5,666,893 los cuales incluyen casos y defunciones con asociación o dictaminación clínica-epidemiológica desde la

semana epidemiológica 1 del 2020 a la semana 17 de 2022, con corte de información al 30 de abril del 2022. (Gobierno de México, 2022, p. 24)

Desde tres reportes anteriores a este, se determina la enfermedad por olas, refiriendo la siguiente información al corte del 30 de abril del 2022 ver “Tabla 5”:

Tabla 5

Casos y tasa de incidencia por 1,000 habitantes por ola epidémica

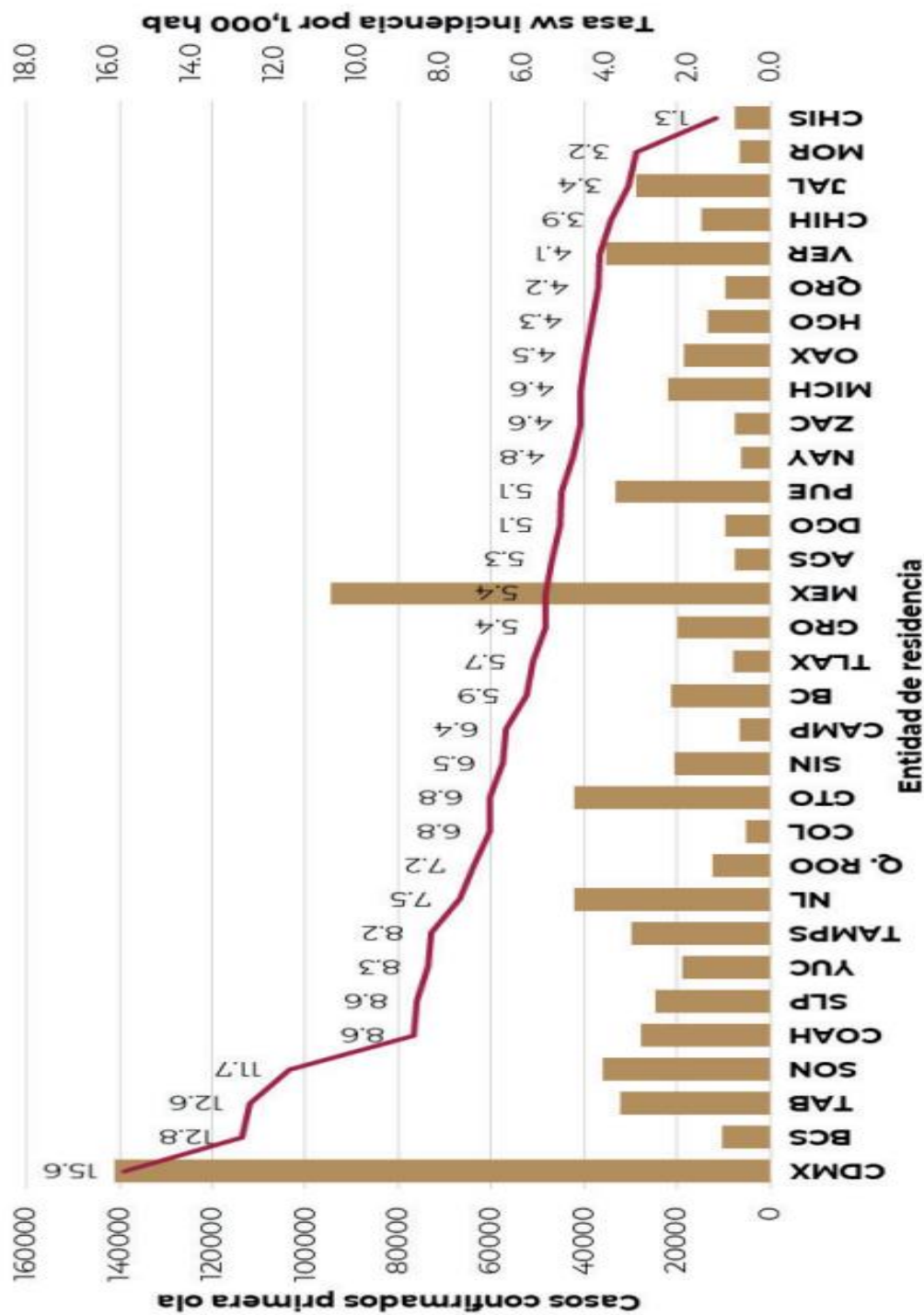
Nº OLA	CASOS CONFIRMADOS	TASA DE INCIDENCIA POR 1,000 HAB
1ERA OLA	813,366	6.4
2DA OLA	1,538,865	11.9
3ERA OLA	1,378,847	10.7
4TA OLA*	1,701,790	13.1

(Gobierno de México, 2022)

Las siguientes gráficas muestran la distribución por ola epidémica, entidad federativa de residencia de los casos totales acumulados y la tasa de incidencia por 1,000 habitantes. La Ciudad de México desde el inicio de la pandemia ha concentrado el mayor número de casos y su tasa de incidencia acumulada por 1,000 habitantes también es la mayor; a excepción de la cuarta ola en donde la tasa de incidencia por 1,000 habitantes de Baja California Sur superó a la Ciudad de México, aunque esta entidad continúa con un mayor número de casos, ver “Figura 30, 31, 32 y 33”. (Gobierno de México, 2022, p. 25)

Figura 30

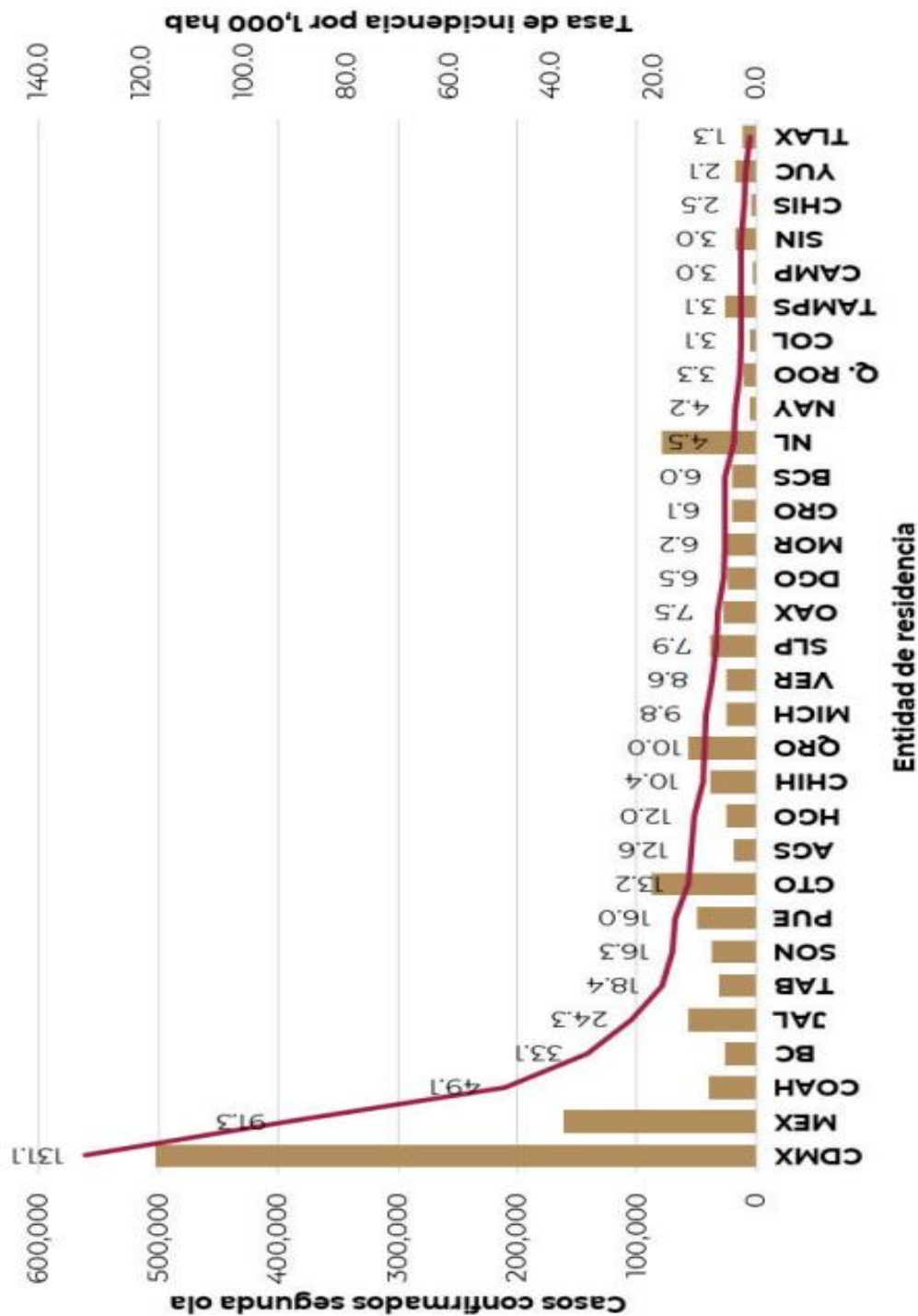
Casos totales acumulados y tasa de incidencia de la primera ola por entidad federativa de residencia



(Gobierno de México, 2022)

Figura 31

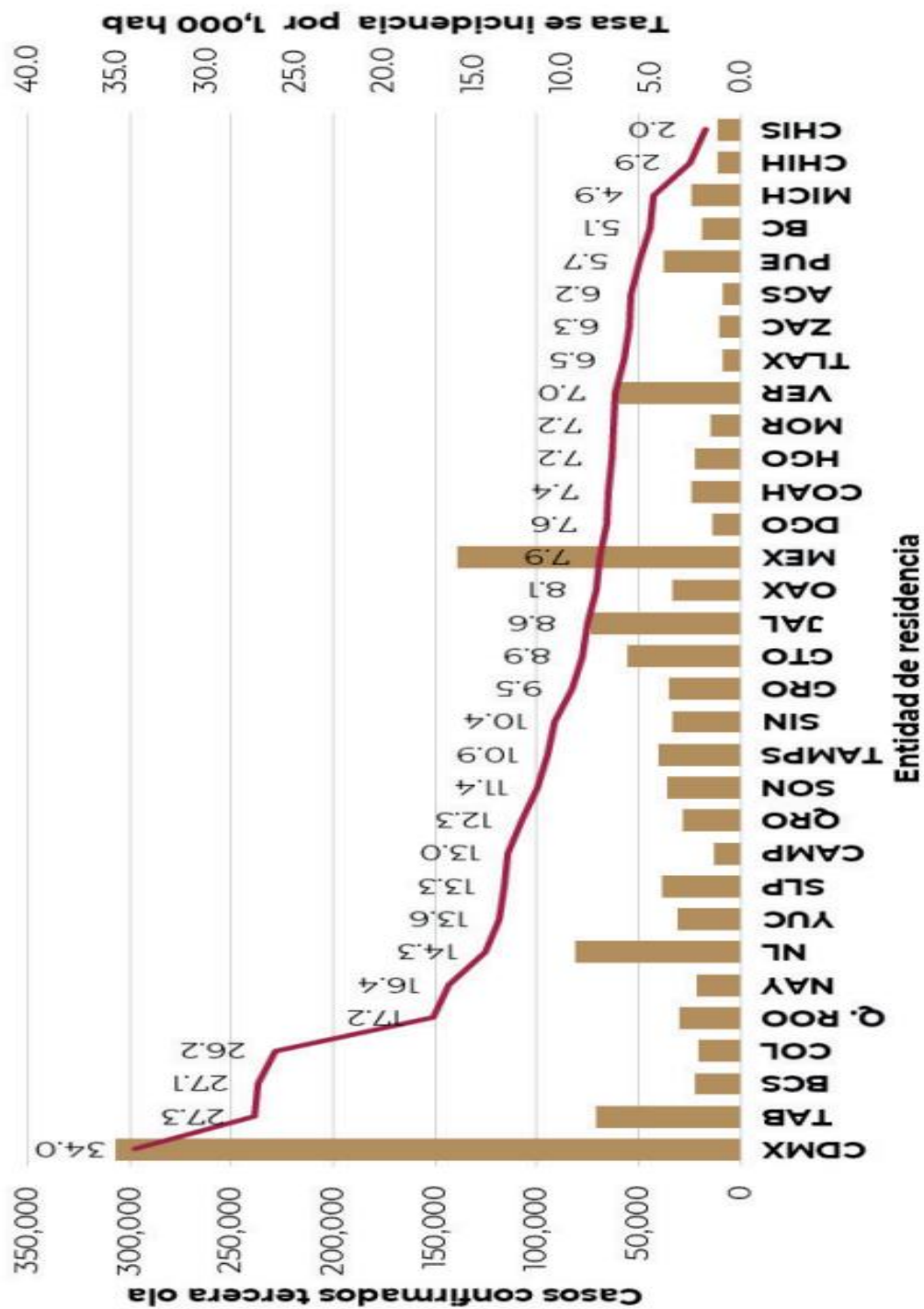
Casos totales acumulados y tasa de incidencia de la segunda ola por entidad federativa de residencia.



(Gobierno de México, 2022)

Figura 32

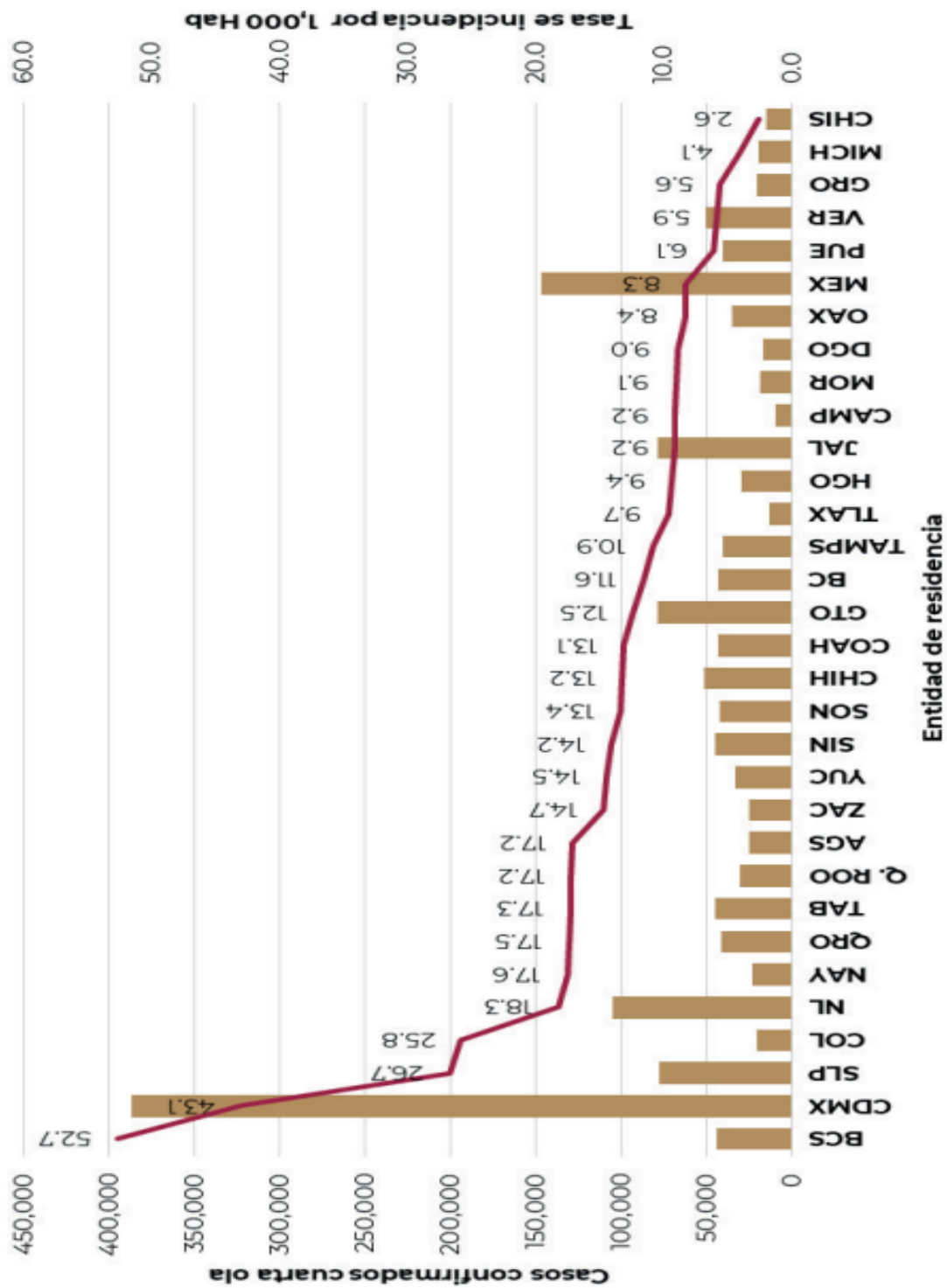
Casos totales acumulados y tasa de incidencia de la tercera ola por entidad federativa de residencia



(Gobierno de México, 2022)

Figura 33

Casos totales acumulados y tasa de incidencia de la cuarta ola por entidad federativa de residencia

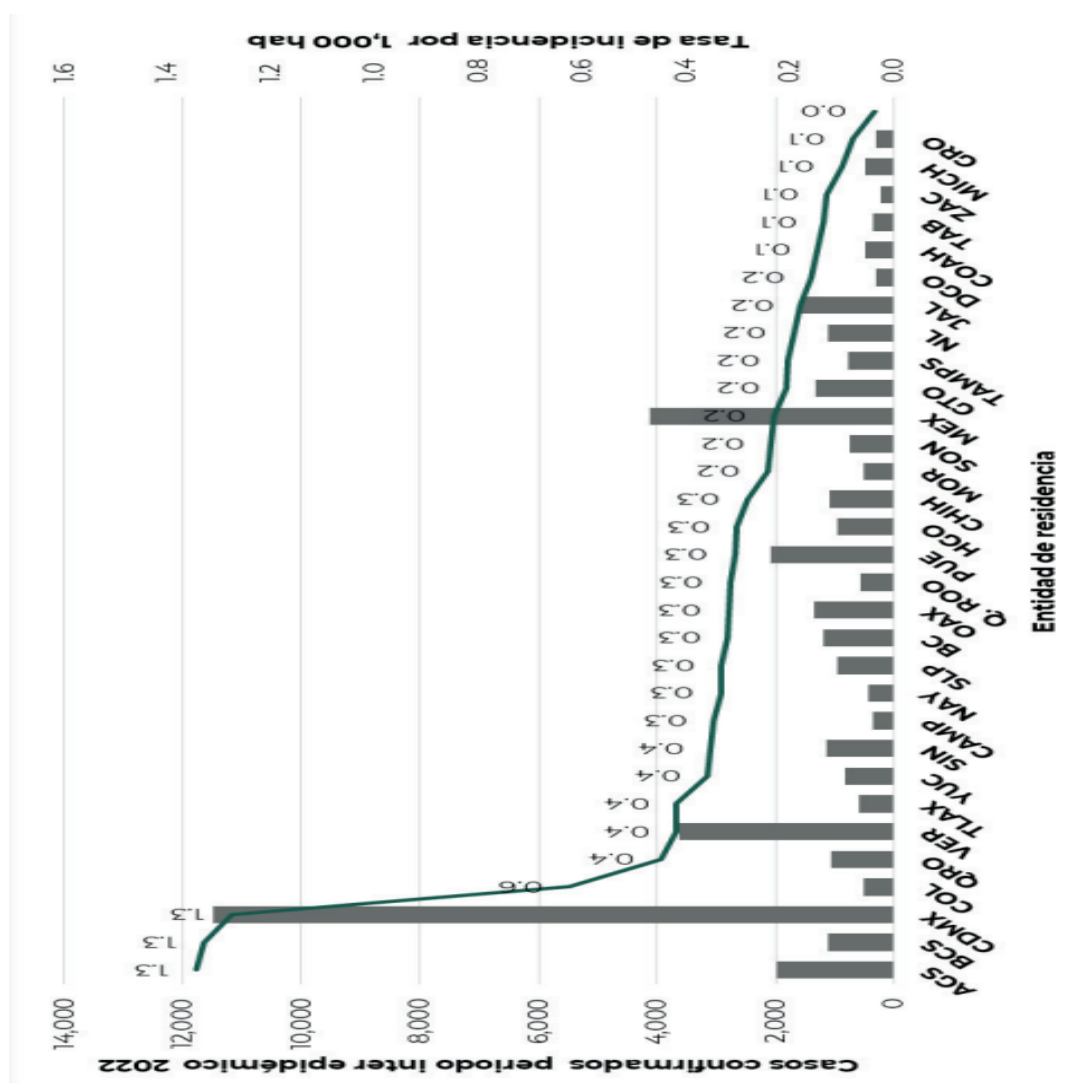


(Gobierno de México, 2022)

En la “Figura 34” se muestran los “casos por entidad de residencia con su tasa de incidencia por 1,000 habitantes del periodo inter epidémico del 2022, que va de la semana 10 a la 17 para el monitoreo de la pandemia y vigilancia de un posible aumento de casos que dé inicio a una posible quinta ola epidémica”. (Gobierno de México, 2022, p. 27)

Figura 34

Casos totales acumulados y tasa de incidencia del periodo inter epidémico por entidad federativa de residencia



(Gobierno de México, 2022)

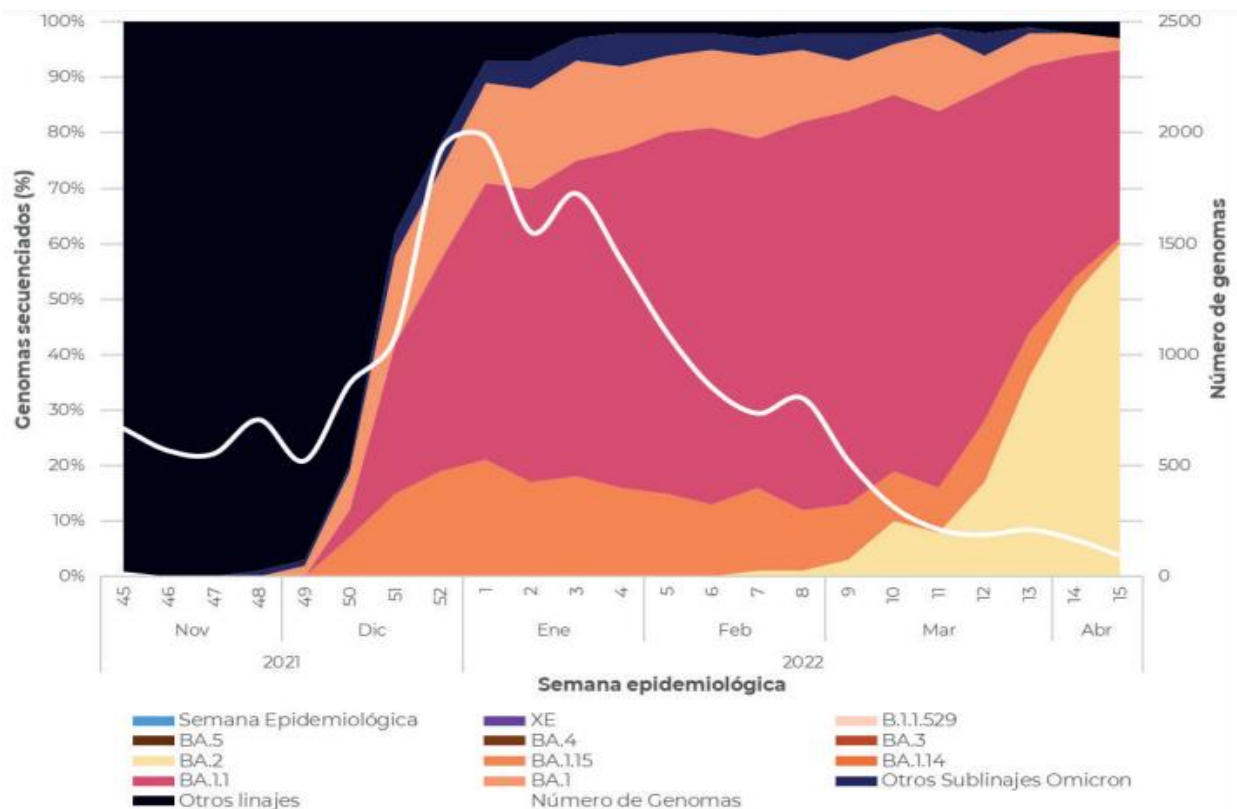
Las variantes de SARS-CoV-2 es otro tema importante de considerar, en base al reporte con corte al 02 de mayo de 2022 obtenido del GISAID en México se depositaron un total de 58,946 secuencias:

- Semana 14 hay 125 secuencias registradas el 99% son variante Ómicron.
- Semana 15 hay 40 secuencias registradas el 100% son variante Ómicron (Gobierno de México, 2022, p. 40).

También podemos observar en la “Figura 35” donde se muestra la distribución de sub linajes de Ómicron en México y la gráfica donde podemos observar las variantes de SARS-CoV-2 identificadas ver en “Figura 36” en México a la fecha de corte al 02 de mayo de 2022. (Gobierno de México, 2022)

Figura 35

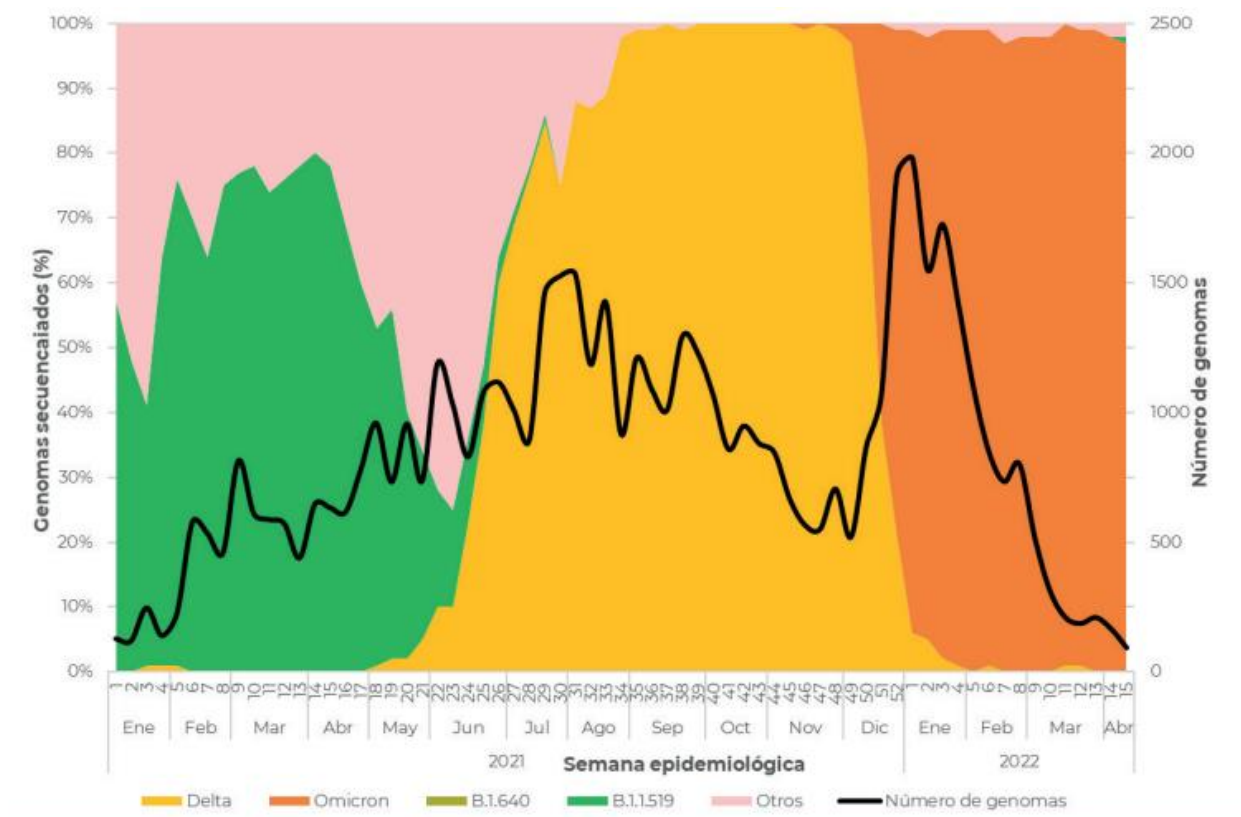
Distribución de sub linajes de Ómicron en México



(Gobierno de México, 2022)

Figura 36

Variantes de SARS-CoV-2 identificadas en México



(Gobierno de México, 2022)

El 02 de marzo de 2022 la Organización Mundial de la Salud publica un informe donde indica que:

En el primer año de la pandemia de COVID-19, la prevalencia global de ansiedad y depresión aumentó en un 25 %, según un informe científico publicado hoy por la Organización Mundial de la Salud (OMS). El reporte también destaca quién se ha visto más afectado y resume el efecto de la pandemia en la disponibilidad de servicios de salud mental y cómo ha cambiado esto durante la pandemia. (NACIONES UNIDAS MÉXICO, 2022, par. 1)

Uno de los factores relacionados es el aumento del estrés causado por el aislamiento social por la pandemia y todo lo implicado a esto, como las limitaciones para trabajar y realizar las actividades cotidianas (NACIONES UNIDAS MÉXICO, 2022).

La soledad, el miedo a la infección, el sufrimiento y la muerte de uno mismo y de los seres queridos, el dolor después del duelo y las preocupaciones financieras también se han citado como factores estresantes que conducen a la ansiedad y la depresión. Entre los trabajadores de la salud, el agotamiento ha sido un desencadenante importante de pensamientos suicidas. (NACIONES UNIDAS MÉXICO, 2022, par. 5)

Los jóvenes son de los grupos más afectados y corren un riesgo desproporcionado de comportamientos suicidas y autolesivos. Las mujeres se han visto afectadas en mayor porcentaje que los hombres; y las personas con condiciones de salud física preexistentes tienen más posibilidades de desarrollar síntomas de trastornos mentales (NACIONES UNIDAS MÉXICO, 2022).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en su publicación: COVID-19 y educación en México: primeras aproximaciones de una desigualdad agudizada, realiza un estudio para identificar los efectos de la pandemia en los resultados inmediatos y subyacentes del ámbito educativo.

El Centro de Investigación Económica y Presupuestaria (CIEP), en su artículo “Ciclo escolar 2022 – 2023: Hacia la recuperación de la pérdida de aprendizaje” nos menciona:

En México, la pobreza de aprendizajes se ubica en 43.2% (Hevia, et al. 2022), a este problema se suma la pérdida de aprendizaje, que durante la pandemia tuvo lugar en todas las edades y grupos de nivel socioeconómico analizados en la “Tabla 6”. Se estima una pérdida de dos años de escolaridad ajustados por aprendizaje que se traducirían en una pérdida futura de retorno educativo y salarial. (Llanos, 2022, parr. 5)

En el ciclo escolar 2022 – 2023 se debe garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes regresen a las escuelas. Asimismo, es necesario tomar medidas para compensar estas pérdidas y acelerar el aprendizaje mediante tres prioridades: consolidar el currículum, evaluar el nivel de aprendizaje e implementar programas de recuperación del aprendizaje ver “Figura 37”. No obstante, estas estrategias requieren de recursos suficientes y utilizarlos eficientemente (Llanos, 2022, parr. 6).

Tabla 6

Efectos de la pandemia por la COVID-19 en educación

Estudio	Análisis	Resultados
Monroy-Gómez-Franco, et al. (2022)	Nacional y regional	A corto plazo, el costo de aprendizaje por la pandemia podría representar una pérdida de entre un tercio y más de un año escolar. Mientras que a largo plazo, esta pérdida sería entre 1.27 y 2.11 años escolares de aprendizaje.
Hevia, et al. (2022)	Territorial: Sur de México ¹	Las pérdidas de aprendizaje tuvieron lugar en todas las edades y grupos de nivel socioeconómico analizados. La pobreza de aprendizaje en lectura aumentó entre 25.7 y 15.4 %, mientras que en matemáticas entre 29.8 y 28.8 %.
BID (2022)	Nacional	El impacto económico de la inacción ante las pérdidas de aprendizaje por la Covid-19 podrían traducirse en pérdidas salariales equivalentes al 16 % del PIB.
BM (2022)	Nacional	Los años de escolaridad ajustada por aprendizaje podrían caer 2 años debido a la Covid-19.

(Llanos, 2022)

Figura 37

Proceso para la recuperación para la pérdida de aprendizaje



(Llanos, 2022)

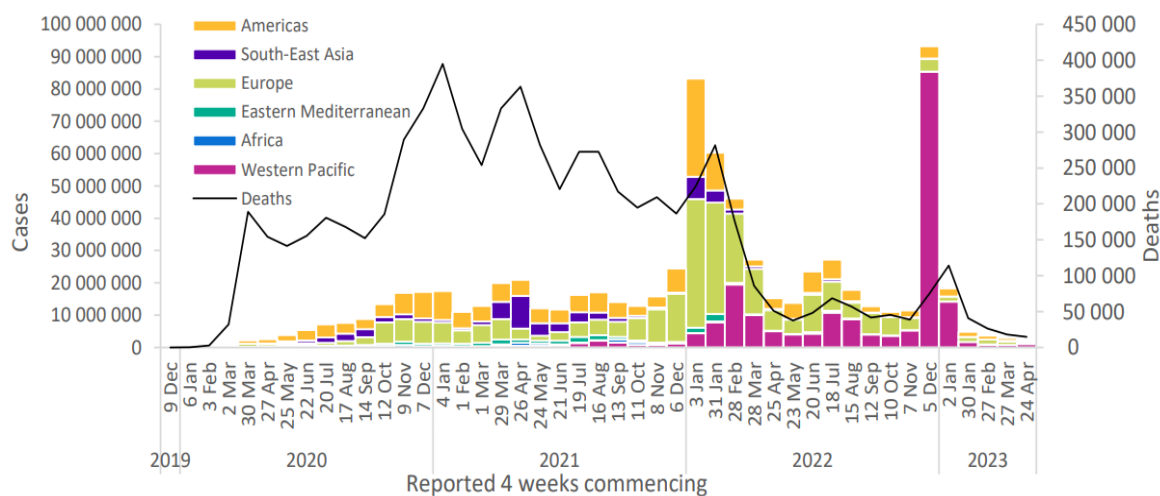
3.5 2023

La Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), en su reporte semanal del 25 de mayo de 2023 nos informan sobre la situación actual epidemiológica de COVID-19, proporcionando los siguientes datos, revisar “Figura 38”:

- Globally, nearly 2.3 million new cases and nearly 15 000 deaths were reported in the last 28 days (24 April to 21 May 2023) «A nivel mundial, se informaron casi 2,3 millones de casos nuevos y casi 15 000 muertes en los últimos 28 días (del 24 de abril al 21 de mayo de 2023)».
- A decrease of 21% and 17%, respectively, compared to the previous 28 days (27 March to 23 April 2023) «una disminución del 21% y 17%, respectivamente, en comparación con los 28 días anteriores (27 de marzo al 23 de abril 2023)».
- The situation is mixed at the regional level, with increases in reported cases seen in the WHO African and Western Pacific Regions and increases in deaths in the African, the Americas, South-East Asia, and Western Pacific Regions «La situación es mixta a nivel regional, con aumentos en los casos reportados observados en Regiones de África y del Pacífico Occidental de la OMS y aumentos de muertes en África, las Américas, el sudeste regiones de Asia y el Pacífico Occidental».
- As of 21 May 2023, over 766 million confirmed cases and over 6.9 million deaths have been reported globally «Al 21 de mayo de 2023, más de 766 millones de casos confirmados y más de 6,9 millones se han reportado muertes a nivel mundial» (World Health Organization, 2023, p. 1).

Figura 38

Casos de COVID-19 notificados por la Región de la OMS y muertes en todo el mundo por intervalos de 28 días, al 21 de mayo de 2023



(World Health Organization, 2023)

Por otro lado, también nos presentan información sobre variantes de SARS-CoV-2 de interés y variantes bajo seguimiento, su distribución gráfica y su prevalencia revisar “Tabla 7” arrojando los siguientes datos:

- Globally, from 24 April to 21 May 2023 (28 days), 25 415 SARS-CoV-2 sequences were shared through GISAID. WHO is currently monitoring two variants of interest (VOIs), XBB.1.5 and XBB.1.16, along with seven variants under monitoring (VUMs) and their descendent lineages: BA.2.75, CH.1.1, BQ.1, XBB, XBB.1.9.1, XBB.1.9.2, and XBB.2.3 «A nivel mundial, del 24 de abril al 21 de mayo de 2023 (28 días), se compartieron 25 415 secuencias de SARS-CoV-2 a través de GISAID. Actualmente, la OMS está monitoreando dos variantes de interés (VOI), XBB.1.5 y XBB.1.16, junto con siete variantes bajo vigilancia

(VUM) y sus linajes descendientes: BA.2.75, CH.1.1, BQ.1, XBB, XBB.1.9.1, XBB.1.9.2, y XBB.2.3».

- Globally, XBB.1.5 has been reported from 113 countries. In epidemiological week 18 (1 to 7 May 2023), XBB.1.5 accounted for 41.6% of sequences, a decrease from 50.4% in epidemiological week 14 (3 to 9 April 2023). XBB.1.16 has been reported from 58 countries. In week 18, XBB.1.16 accounted for 13.2% of sequences, an increase from 6.9% in week 14 «A nivel mundial, se ha informado XBB.1.5 en 113 países. En la semana epidemiológica 18 (1 al 7 de mayo de 2023), XBB.1.5 representó el 41,6% de las secuencias, una disminución del 50,4% en la semana epidemiológica 14 (3 al 9 de abril de 2023). Se ha notificado XBB.1.16 en 58 países. En la semana 18, XBB.1.16 representó el 13,2% de las secuencias, un aumento del 6,9% en la semana 14».
- Shows the number of countries reporting the VOIs and VUMs and their prevalence from week 14 to week 18. Among the VUMs, XBB, XBB.1.9.1, XBB.1.9.2, and XBB.2.3 have shown increasing trends in recent weeks. Other VUMs show declining trends during the same reporting period. VOI and VUMs that have shown increasing trends are highlighted in orange, and those with decreasing trends are highlighted in green «muestra el número de países que informaron los VOI y VUM y su prevalencia desde la semana 14 hasta semana 18. Entre los VUM, XBB, XBB.1.9.1, XBB.1.9.2 y XBB.2.3 han mostrado tendencias crecientes en las últimas semanas. Otros VUM muestran tendencias decrecientes durante el mismo período de informe. VOI y VUM que han mostrado las tendencias crecientes se resaltan en naranja, y aquellas con tendencias decrecientes se resaltan en verde, ver “Tabla 7”». (World Health Organization, 2023, p. 7)

Tabla 7

Prevalencia semanal de SARS-CoV-2 VOI y VUM, semana 14 a semana 18 de 2023

Lineage	Countries [§]	Sequences [§]	2023-14	2023-15	2023-16	2023-17	2023-18
XBB.1.5* (VOI)	113	227 033	50.44	49.44	46.41	45.65	41.57
XBB.1.16* (VOI)	58	11 857	6.92	8.55	10.01	10.73	13.17
BA.2.75*	123	111 031	3.28	2.84	2.42	1.00	1.17
CH.1.1*	91	45 949	3.85	3.77	3.15	2.86	2.26
BQ.1*	149	410 340	3.73	2.83	2.06	1.42	0.75
XBB*	127	67 073	6.28	6.76	7.21	9.02	10.80
XBB.1.9.1*	84	26 149	10.57	11.93	13.34	14.79	15.65
XBB.1.9.2*	58	6 805	2.65	3.25	4.14	4.77	5.15
XBB.2.3*	52	3 657	1.95	2.18	2.52	2.88	3.59
Unassigned	103	149 154	2.13	1.26	0.93	0.03	-
Other [†]	207	6 710 043	6.14	6.40	7.28	8.16	7.94

* Includes descendant lineages, except those individually specified elsewhere in the table. For example, XBB* does not include XBB.1.5, XBB.1.9.1, XBB.1.9.2, XBB.1.16, and XBB.2.3.

[†] Others are other circulating lineages excluding the VOI, VUMs, BA.1*, BA.2*, BA.3*, BA.4*, BA.5*.

[§] Countries and sequences are since the emergence of the variants

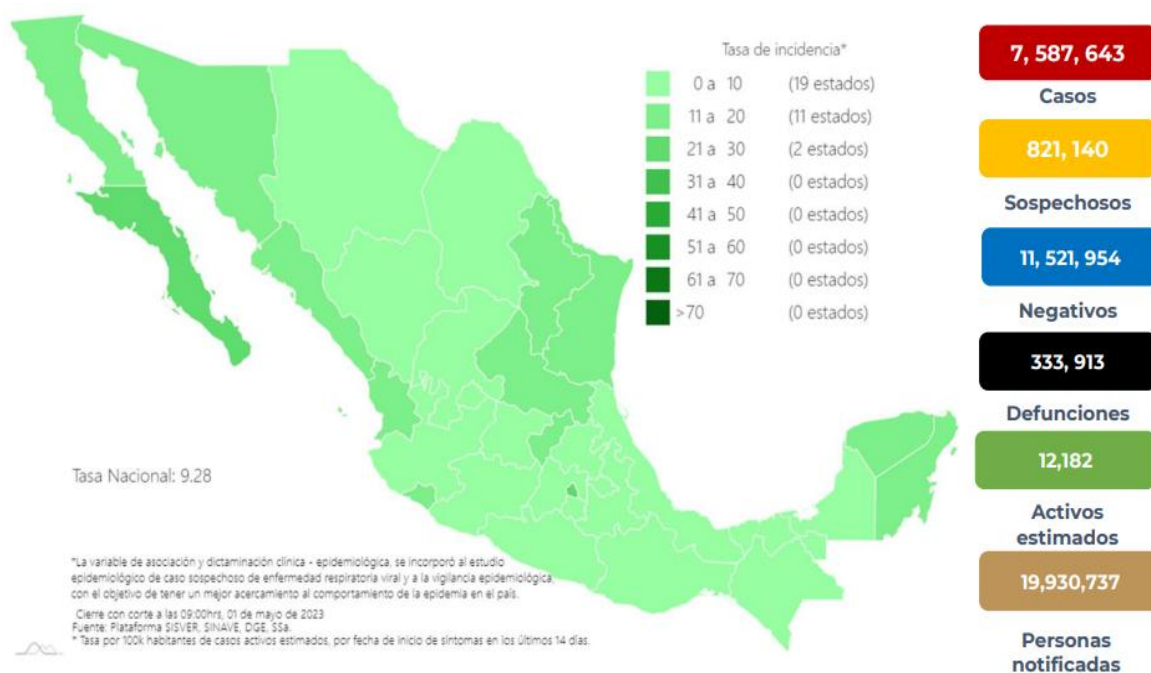
(World Health Organization, 2023)

En lo que refiere a México, el Gobierno federal a través de la Secretaría de la Salud y la Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud proporciona información sobre el panorama nacional de COVID-19, al día 23 de abril del 2023 los datos proporcionados por la Secretaría de Salud nos refieren la siguiente información:

En México, hasta el día de hoy se han confirmado 7,587,643 casos totales y 333,913 defunciones totales por COVID-19 ver "Figura 39". La distribución por sexo en los casos confirmados muestra un predominio en mujeres (53.6%). La mediana de edad en general es de 38 años (Gobierno de México, 2023, p. 2).

Figura 39

Mapa con la tasa de incidencia de casos activos estimados de COVID-19 por entidad de residencia

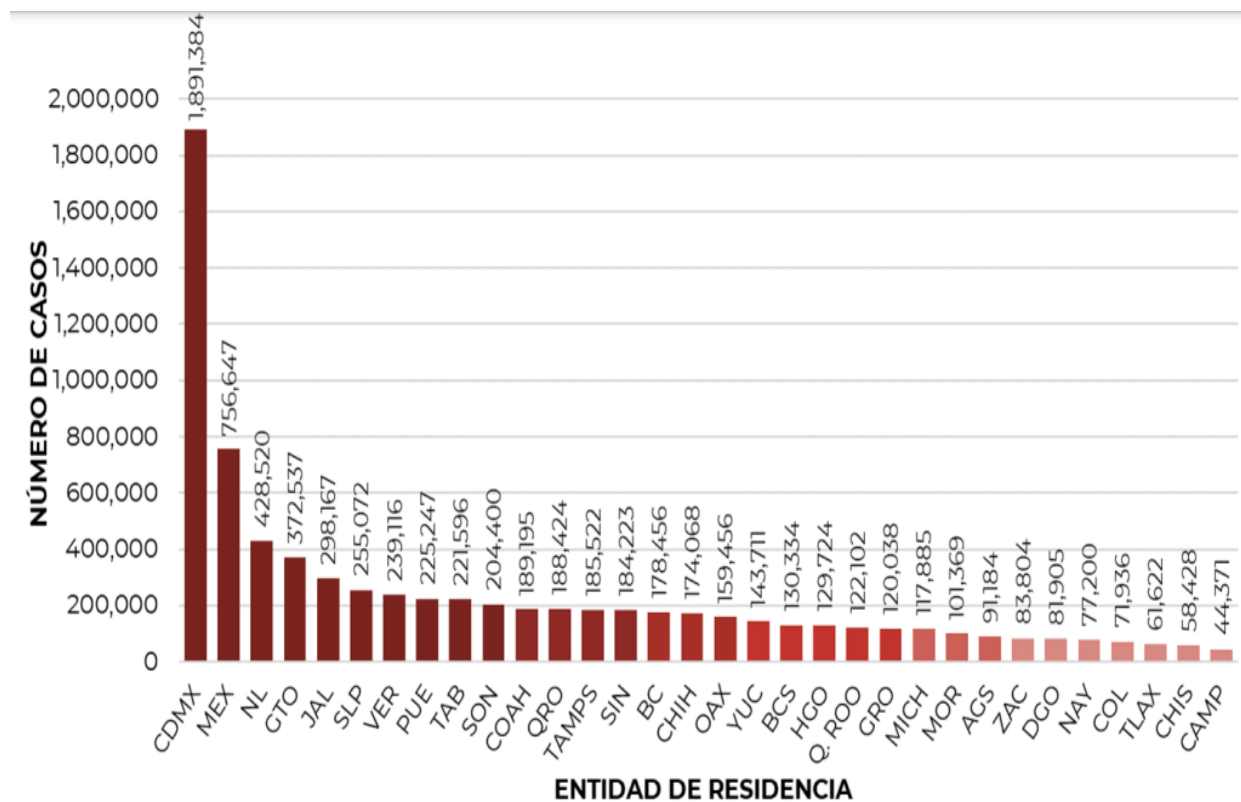


(Gobierno de México, 2023)

La siguiente gráfica muestra los casos confirmados acumulados por entidad de residencia, las 10 primeras entidades que acumulan el mayor número de casos son: Ciudad de México, Estado de México, Nuevo León, Guanajuato, Jalisco, San Luis Potosí, Veracruz, Puebla, Tabasco y Sonora, que en conjunto conforman el 64% de todos los casos acumulados registrados en el país, (Gobierno de México, 2023, p. 3)

Figura 40

Casos confirmados acumulados por entidad de residencia

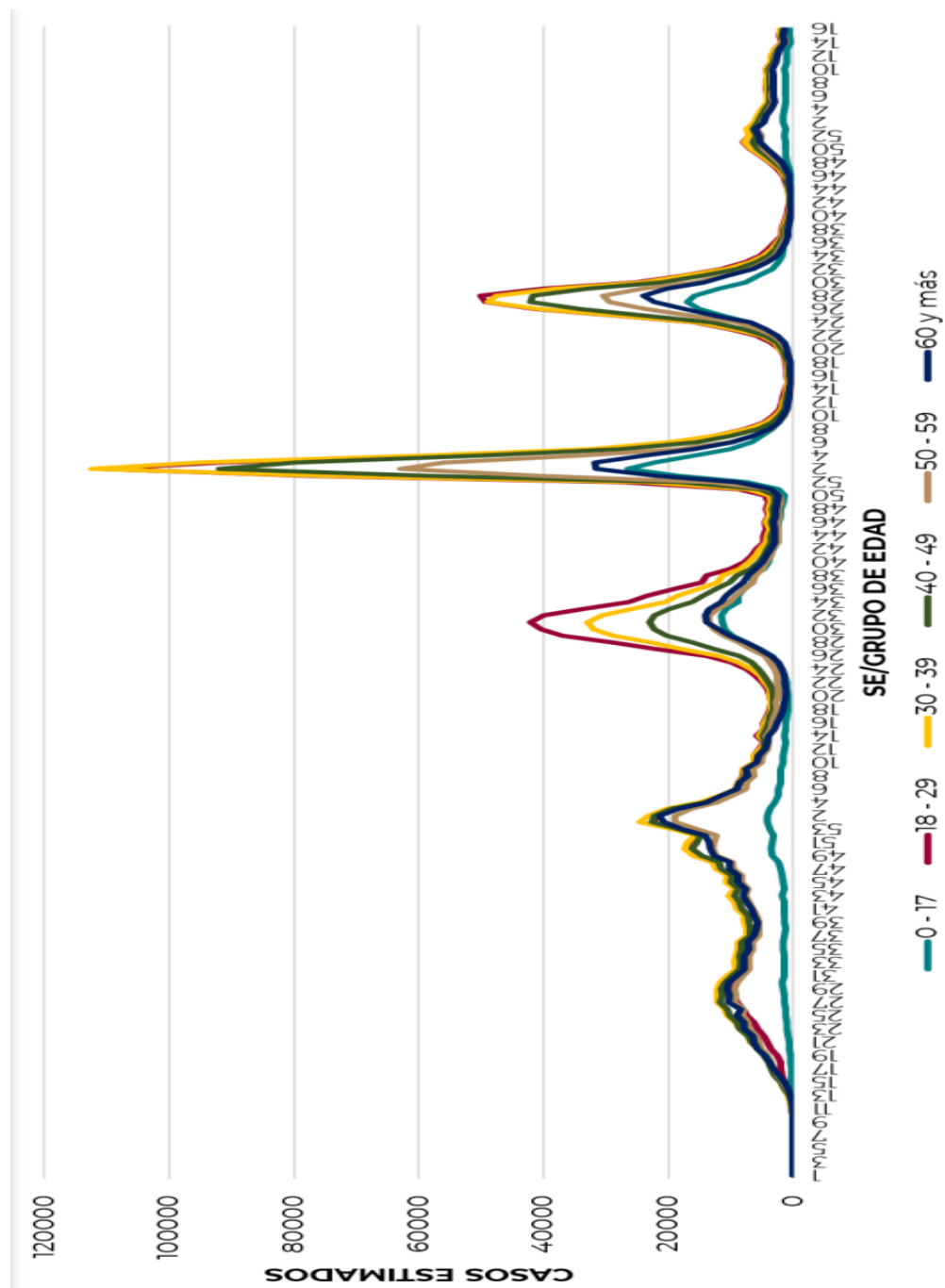


(Gobierno de México, 2023)

La “Figura 41” se muestra la distribución de los casos estimados por los grupos de edad seleccionados y semanas epidemiológicas del 2020, 2021, 2022 y 2023 observando que, en las últimas cinco semanas, la mayor parte de los casos están presentes en los grupos de 30 a 39 años, seguido del grupo de 40 a 49 y 18 a 29 años (Gobierno de México, 2023, p. 3).

Figura 41

Distribución de los casos estimados por los grupos de edad seleccionados y semanas epidemiológicas



(Gobierno de México, 2023)

Como se puede observar en la “Tabla 8” al corte de información del día de hoy, se tienen registrados 11, 555 casos activos con una tasa de incidencia de 8.8 por 100 mil habitantes «Del 18 de abril al 01 de mayo de 2023». (Gobierno de México, 2023, p. 4)

Tabla 8

Casos activos

ENTIDAD DE RESIDENCIA	CASOS ACTIVOS
AGUASCALIENTES	51
BAJA CALIFORNIA	438
BAJA CALIFORNIA SUR	206
CAMPECHE	37
COAHUILA	212
COLIMA	140
CHIAPAS	27
CHIHUAHUA	201
CIUDAD DE MEXICO	2,538
DURANGO	66
GUANAJUATO	463
GUERRERO	174
HIDALGO	254
JALISCO	276
MÉXICO	1,226
MICHOACAN	183
MORELOS	139
NAYARIT	157
NUEVO LEON	594
OAXACA	263
PUEBLA	331
QUERÉTARO	360
QUINTANA ROO	253
SAN LUIS POTOSÍ	359
SINALOA	323
SONORA	603
TABASCO	36
TAMAULIPAS	591
TLAXCALA	94
VERACRUZ	666
YUCATÁN	218
ZACATECAS	76
NACIONAL	11,555

(Gobierno de México, 2023)

Según el Grupo Banco Mundial en su informe “Colapso y recuperación: cómo la COVID-19 erosionó el capital humano y qué hacer al respecto” del 2023, realizó una revisión de los datos globales de los jóvenes menores de 25 años durante la pandemia, 70 millones de personas regresaron a la pobreza extrema, impactando mayormente a los países más pobres. También nos proporciona datos sobre las repercusiones en el ámbito educativo, algunos datos proporcionados:

- En promedio, cada mes de cierre de escuelas causó un mes de pérdida de aprendizaje. En el caso de algunos estudiantes, las pérdidas fueron aún mayores porque muchos olvidaron cosas que ya habían aprendido. Las pérdidas de aprendizaje que se observan actualmente podrían reducir en USD 21 billones los ingresos futuros en todo el mundo.
- En todas estas etapas —primera infancia, edad escolar, juventud— los impactos de la pandemia fueron sistemáticamente peores para los niños de entornos más pobres. Por lo tanto, la pandemia podría aumentar la desigualdad entre los países y dentro de ellos. En todos estos grupos etarios se observó una marcada disminución de la salud mental.
- En el caso de los niños en edad escolar, su simple regreso a la escuela no será suficiente. Un niño que dejó de asistir a la escuela en segundo grado y permaneció en el hogar durante un año no podrá seguir el plan de estudios de cuarto grado. Así pues, será importante ajustar la educación al nivel de aprendizaje de estos estudiantes. Además, las pérdidas se pueden revertir aumentando el tiempo de enseñanza e implementando programas de recuperación, como las clases de apoyo o tutoría.
- En este informe se describe un enfoque que ayuda a los países a priorizar sus opciones y se subraya la importancia de focalizar las políticas de recuperación en los niños que están por pasar o han pasado recientemente a la etapa

siguiente del ciclo de la vida. Estos momentos decisivos pueden crear déficits de habilidades que obstaculizan toda la trayectoria de acumulación de capital humano.

- La calidad del entorno familiar de los niños pequeños se deterioró notablemente durante la pandemia. En un estudio reciente, se calcula que, hasta mayo de 2022, por lo menos 7,5 millones de niños quedaron huérfanos a causa de la pandemia.
- En total, 1300 millones de niños de países de ingresos bajos y medianos perdieron al menos medio año de clases; 960 millones perdieron al menos un año completo, y 711 millones perdieron un año y medio o más (Grupo Banco Mundial, 2023)

El SARS-CoV-2 sigue evolucionando. Desde el inicio de la pandemia de COVID-19, la OMS ha designado múltiples variantes preocupantes y variantes de interés en función de la evaluación de su potencial para propagarse, sustituir las variantes anteriores y provocar nuevas oleadas de infecciones con una mayor circulación, así como de la necesidad de ajustar las medidas de salud pública. (Organización Mundial de la Salud, 2023, párr. 2)

La Secretaría de Salud en su reporte de vigilancia genómica del virus SARS-CoV-2 en México Distribución Nacional y Estatal de variantes al 07 de abril 2023, expone la importancia de la vigilancia genómica donde expone que, actualmente, existen dos clasificaciones de la de la Organización Mundial de la Salud para los linajes descendientes de Ómicron, que recientemente se encuentran circulando a nivel mundial a partir del 30 de marzo 2023 (Secretaría de Salud, 2023):

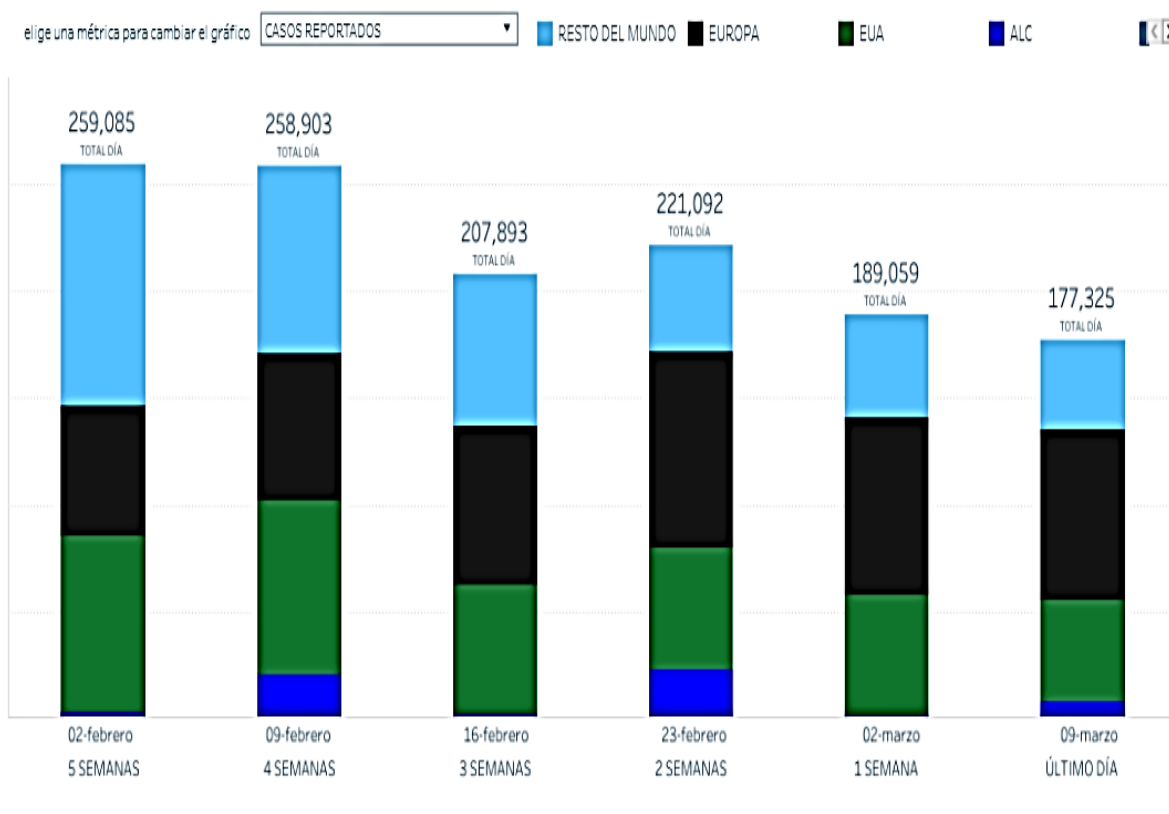
- Variantes de interés (**VOI** por sus siglas en inglés). **XBB.1.5**

- Variantes bajo monitoreo (**VUM** por sus siglas en inglés). **BQ.1, BA.2.75, CH.1.1, XBB, XBF, XBB.1.16, XBB.1.9.1**
- Adicionalmente, se reporta la subvariante específica: **BW.1**, por su presencia en la región de la Península en México. (Secretaría de Salud, 2023, p.2)

Por otro lado, aunque los números han descendido considerablemente, la realidad es que el COVID-19 sigue afectando a un gran número de personas en el mundo.

El Banco Interamericano de Desarrollo nos ofrece una actualización de la situación por COVID-19, véase “Figura 42”, basado en los datos del COVID-19 Data Repository by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University, el reporte del día 9 de marzo, revisado el 02 de junio 2023 a las 4:43 p.m. los datos son:

- El total de casos reportados a nivel mundial al 09 de marzo de 2023 es de 676,570,149 casos.
- América Latina y el Caribe (LAC) representa **11.95%** de los casos reportados a nivel mundial (**80,868,957** casos reportados en LAC desde el 26 de febrero de 2020).
- **177,325** casos nuevos reportados a nivel mundial el 9 de marzo de 2023. Eso representa una tendencia **a la baja** comparada con el promedio de los últimos 7 días.
- **8,290** casos nuevos reportados en LAC el 9 de marzo de 2023. Eso representa **una reducción** de comparado con los totales reportados hace 7 días. (Banco Interamericano de Desarrollo, 2023, párr. 3)

Figura 42*Total de casos reportados en el mundo*

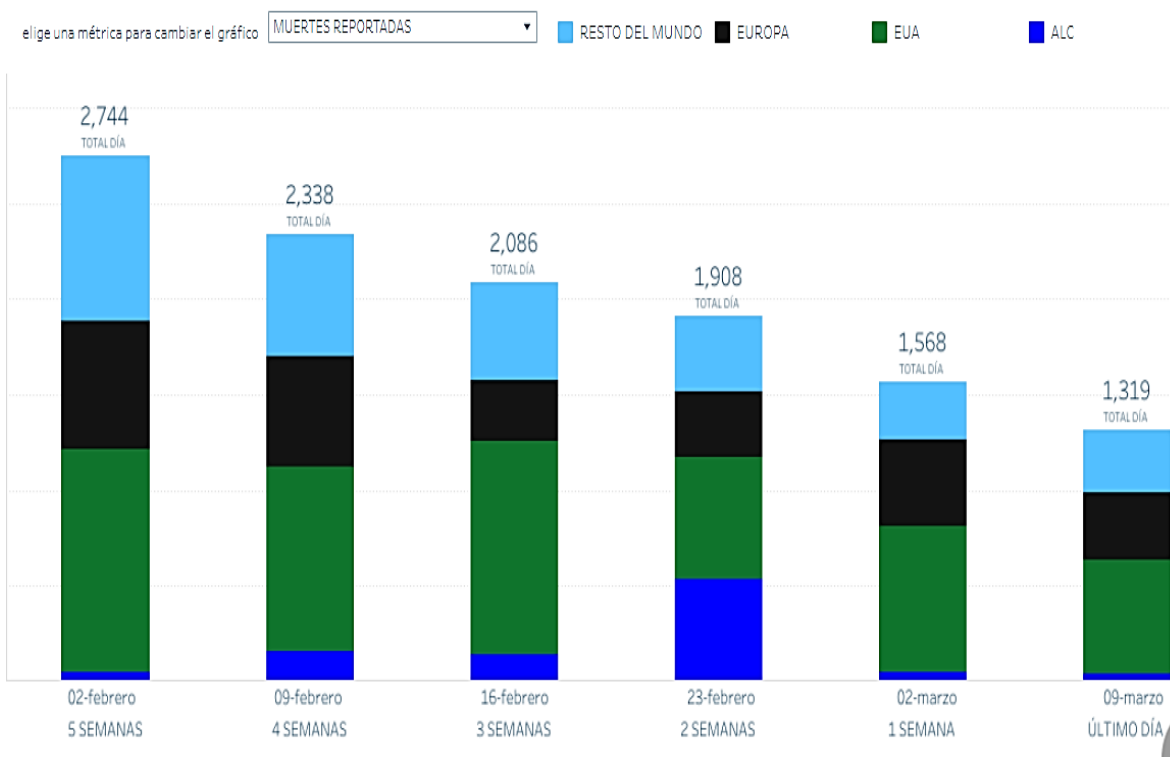
(Banco Interamericano de Desarrollo, 2023)

El total de muertes reportadas en el mundo es de 1,319 personas por día ver “Figura 43”, 44 muertes reportadas en América Latina y el Caribe (ALC), 356 muertes reportadas en Europa, Estados Unidos con 590 muertes reportadas y 329 muertes en el resto del mundo (Banco Interamericano de Desarrollo, 2023).

Figura 43

Total de nuevas muertes reportadas en el mundo

TOTAL DE NUEVAS MUERTES REPORTADAS EN EL MUNDO

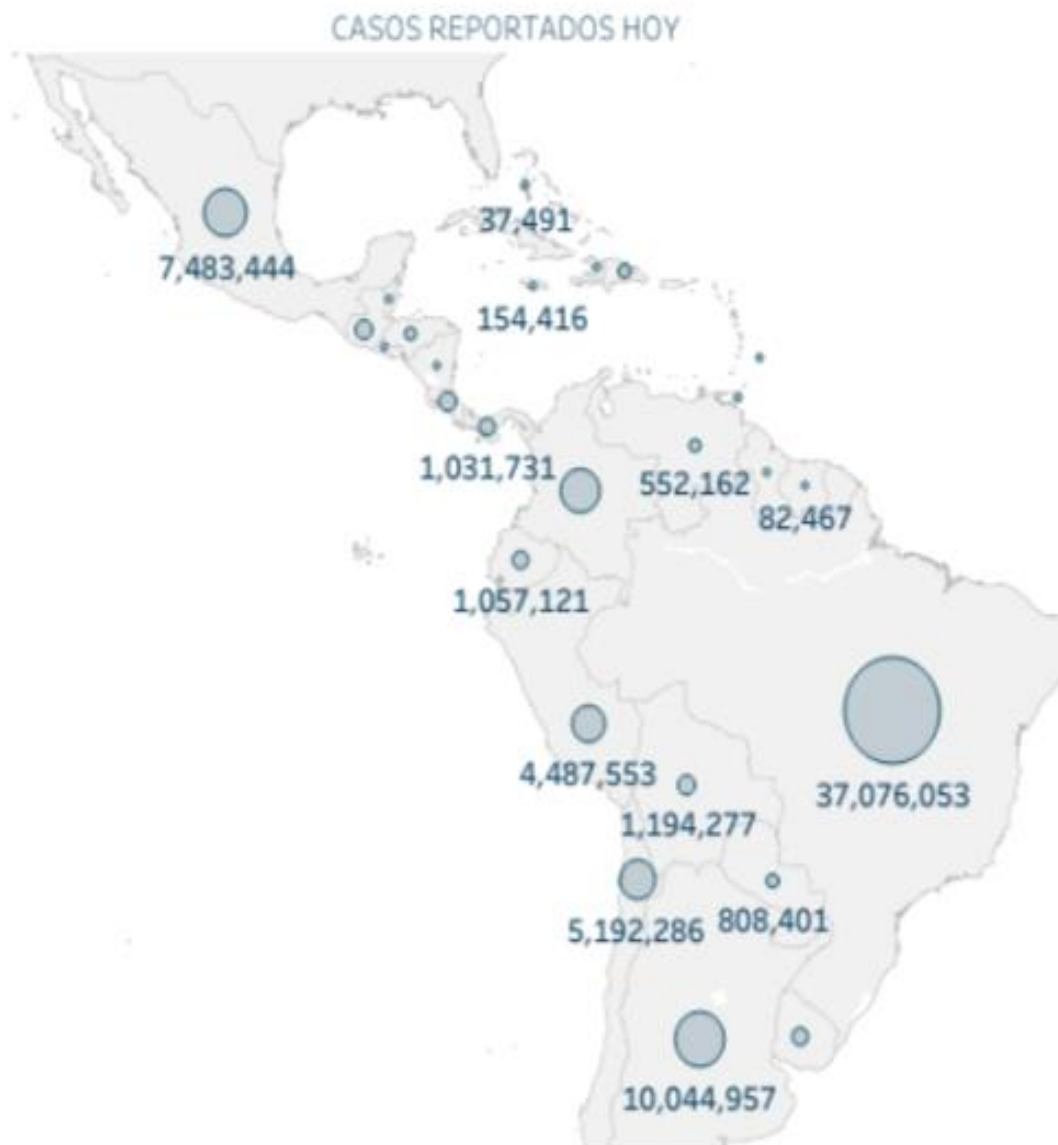


Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo, 2022.

El total de casos reportados al 9 de marzo de 2023 en América Latina y el Caribe se muestra en mapa de la “Figura 44”, donde México reporta 7,483,444 casos (Banco Interamericano de Desarrollo, 2022).

Figura 44

Distribución geográfica de casos reportados en ALC



(Banco Interamericano de Desarrollo, 2023)

El 27 de enero de 2023 el Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional (RSI-2005) en Ginebra, Suiza, en su decimocuarta reunión emitió un informe

en el que recomienda que la pandemia siga constituyendo una emergencia de salud pública de importancia internacional. También recomendó que se necesitan medidas de salud pública a largo plazo (OPS, 2023).

Entre las principales recomendaciones enlistó 7 recomendaciones temporales: Centrarse en la vacunación y los refuerzos; mejorar la notificación de datos a la OMS; aumentar la utilización y la disponibilidad a largo de vacunas, medios de diagnóstico y terapéuticos contra la COVID-19; prepararse para futuros brotes; trabajar con las comunidades; ajustar las medidas de viaje al riesgo y apoyar la investigación para mejorar las vacunas y la condición posterior a la COVID-19. (OPS, 2023, párr. 9)

El 4 de enero de 2023 el doctor Tedros Adhanom Ghebreyesus, el responsable de la agencia sanitaria de la ONU, “especificó que persisten las «grandes desigualdades en el acceso a las pruebas, el tratamiento y la vacunación» y «que, en definitiva, el COVID-19 sigue siendo un virus peligroso para nuestra salud, nuestras economías y nuestras sociedades en general»”. (Naciones Unidas, 2023, párr. 3)

Para el 09 de mayo de 2023 el Gobierno de México pone fin a la emergencia sanitaria por COVID-19, al cumplir con las características establecidas por la Organización Mundial de la Salud. El titular de la Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud Hugo López Gatell Ramírez, informó que, en promedio el 95% de las personas poseen anticuerpos contra virus SARS-CoV-2, con lo anterior se considera a COVID-19 como una enfermedad endémica y no epidémica. Esto nos refiere que el virus SARS-CoV-2 continuara en nuestras vidas por siempre (Gobierno de México, 2023).

3.6 Repercusiones en situación de aislamiento social

Malagón (2020) nos menciona que una de las definiciones más aceptadas “describe la conducta de aislamiento como un estado en el cual el individuo carece de un sentido de pertenencia social, carece de compromiso con los demás, tiene un número mínimo de contactos sociales y que son deficientes en el cumplimiento y la calidad de las relaciones”.

Otra definición más actual refiere al aislamiento social como “una inadecuada cualidad y cantidad de relaciones sociales con otras personas a nivel individual, grupal, comunitario y del entorno social más amplio donde se produce la interacción humana” (Citado en Malagón, 2020).

Diferentes estudios exponen que la interacción en las relaciones sociales beneficia la salud. Algunos estudios prospectivos de mortalidad en países industrializados muestran:

- “Show that individuals with the lowest level of involvement in social relationships are more likely to die than those with greater involvement”. [“que los individuos con el nivel más bajo de participación en las relaciones sociales tienen más probabilidades de morir que aquellos con mayor participación”] (Citado en Umberson y Karas, 2010, p. S55).
- “In addition to mortality, involvement in social relationships has been associated with specific health conditions as well as biological markers indicating risk of preclinical conditions”. [“Además de la mortalidad, la participación en las relaciones sociales se ha asociado con condiciones de salud específicas, así como con marcadores biológicos que indican riesgo de condiciones preclínicas”] (Umberson y Karas, 2010, p.S55).
- “Linking a low quantity or quality of social ties with a host of conditions, including development and progression of cardiovascular disease, recurrent myocardial infarction, atherosclerosis, autonomic dysregulation, high blood pressure, cancer

and delayed cancer recovery, and slower wound healing” [Se relaciona una cantidad o calidad baja de vínculos sociales con una serie de condiciones, que incluyen el desarrollo y la progresión de enfermedades cardiovasculares, infarto de miocardio recurrente, aterosclerosis, desregulación autonómica, presión arterial alta, cáncer y recuperación tardía del cáncer y cicatrización de heridas más lenta]... “have also been associated with inflammatory biomarkers and impaired immune function, factors associated with adverse health outcomes and mortality”. [También se han asociado con biomarcadores inflamatorios y función inmunológica deteriorada, factores asociados con resultados adversos para la salud y mortalidad] (Umberson y Karas, 2010, p. S55).

Hikikomori. En 1978, en Japón, Kasahara describió casos de “aislamiento neurótico”; a finales de los años ochenta y principios de los noventa, se comenzó a utilizar el término “hikikomori”, traducido como “síndrome de aislamiento social” para referirse a jóvenes que se aislaban en sus habitaciones y describir tanto la patología como al paciente (Malagón, 2020). “Es gracias a la descripción de este fenómeno en Japón, y posteriormente en otros países, que se ha profundizado más en el estudio del aislamiento social en salud mental en los últimos años” (Malagón, 2020).

Hambre de contacto social. Con datos recopilados en 2018 y 2019 por Livia Tomova, KayTye, Rebecca Saxe et al., realizaron un estudio utilizando “functional magnetic resonance imaging (fMRI) to record brain activity after short-term social isolation to see how the craving for social interaction is mapped in the brain” [imágenes de resonancia magnética funcional (fMRI) para registrar la actividad cerebral después del aislamiento social a corto plazo para ver cómo se mapea el anhelo de interacción social en el cerebro] (Tomova et al., 2021).

Se reclutaron a jóvenes voluntarios de entre 18 y 40 años, pasaron 10 horas en una habitación de un laboratorio sin ningún contacto social (Tomova et al., 2021).

La habitación no tenía ventanas, no se les permitió el uso de celulares, tenían acceso a una computadora donde sólo podían contactar a los investigadores si fuera necesario, tenían que avisar incluso cuando iban al baño para evitar cualquier contacto social, antes de iniciar el aislamiento se les capacitó a los participantes para que aprendieran a realizarse el escaneo ellos mismos. Al terminar las 10 horas de aislamiento se realizaron la resonancia magnética (Tomova et al., 2021).

Each of the 40 participants also underwent 10 hours of fasting, on a different day. After the 10-hour period of isolation or fasting, the participants were scanned while looking at images of food, images of people interacting, and neutral images such as flowers. The researchers focused on a part of the brain called the substantia nigra, a tiny structure located in the midbrain, which has previously been linked with hunger cravings and drug cravings. The substantia nigra is also believed to share evolutionary origins with a brain region in mice called the dorsal raphe nucleus, which is the area that Tye's lab showed was active following social isolation in their 2016 study. [Cada uno de los 40 participantes también se sometió a 10 horas de ayuno, en un día diferente. Después del período de 10 horas de aislamiento o ayuno, los participantes fueron escaneados mientras miraban imágenes de alimentos, imágenes de personas interactuando e imágenes neutrales como flores. Los investigadores se centraron en una parte del cerebro llamada sustancia negra, una estructura diminuta ubicada en el mesencéfalo, que anteriormente se ha relacionado con los antojos de hambre y de drogas. También se cree que la sustancia negra comparte orígenes evolutivos con una región del cerebro en ratones llamada núcleo dorsal del rafe, que es el área que el laboratorio de Tye mostró que estaba activa después del aislamiento social en su estudio de 2016] (Trafton, 2020, parr. 12).

Después, los investigadores utilizaron un algoritmo de aprendizaje automático para identificar cómo se ven las señales neuronales de una persona hambrienta que mira imágenes de alimentos y de una persona solitaria mirando imágenes de otras personas. Le preguntaron a la inteligencia artificial si podía diferenciarlas de las señales de control y lo realizó exitosamente. “Esto sugiere que existe una firma neuronal compartida entre el deseo de comida y el deseo de contacto social” (De Jorge, 2020).

Los resultados de la investigación apoyan la hipótesis de que en nuestro cerebro el hambre y la soledad están representadas de formas muy similares (De Jorge, 2020).

IV Implicaciones educativas a partir de la pandemia por SARS CoV2

4.1 Principales modificaciones a la educación por la pandemia

La manera vertiginosa en que nos atacó la pandemia mundial dejó repercusiones que tendrán consecuencias a corto, mediano y largo plazo, y que ha obligado a las diferentes instancias y organizaciones a tomar iniciativas y planteamientos que ayuden a amortiguar tan duro golpe. La UNESCO una de las organizaciones que desde la premisa que “el mundo no volverá a ser el mismo” presenta una propuesta que invita al debate, al compromiso y a la acción de los Gobiernos, las organizaciones internacionales, la sociedad civil y los profesionales de la educación, así como a los alumnos y los interesados de todos los niveles.

La pandemia nos ha obligado a dejar de lado masivamente la enseñanza y el aprendizaje en entornos tradicionales con interacciones físicas. Esto constituye un problema considerable para los niños más pobres de todo el mundo, que a menudo dependen del entorno físico de sus escuelas para obtener material educativo, orientación y, a veces, la única comida decente del día. En sus hogares, especialmente durante los períodos de confinamiento o cuarentena, los niños pueden sufrir múltiples formas de abuso y violencia. Las condiciones de hacinamiento y la falta general de recursos, en particular de dispositivos digitales y acceso a Internet, hacen que el costo (en términos de educación y bienestar general) de la crisis sanitaria actual sea más elevado para las poblaciones ya vulnerables.

Asimismo, en el caso de estudiantes de todas las edades, la anulación de prácticas y aprendizajes, la cancelación de programas de educación técnica y profesional y el cierre de centros comunitarios perjudicarán en mayor medida a los

de menores recursos. Estos son problemas que deben abordarse ahora, para que la desventaja no cree otras mayores. (UNESCO, 2020, pp. 7,8)

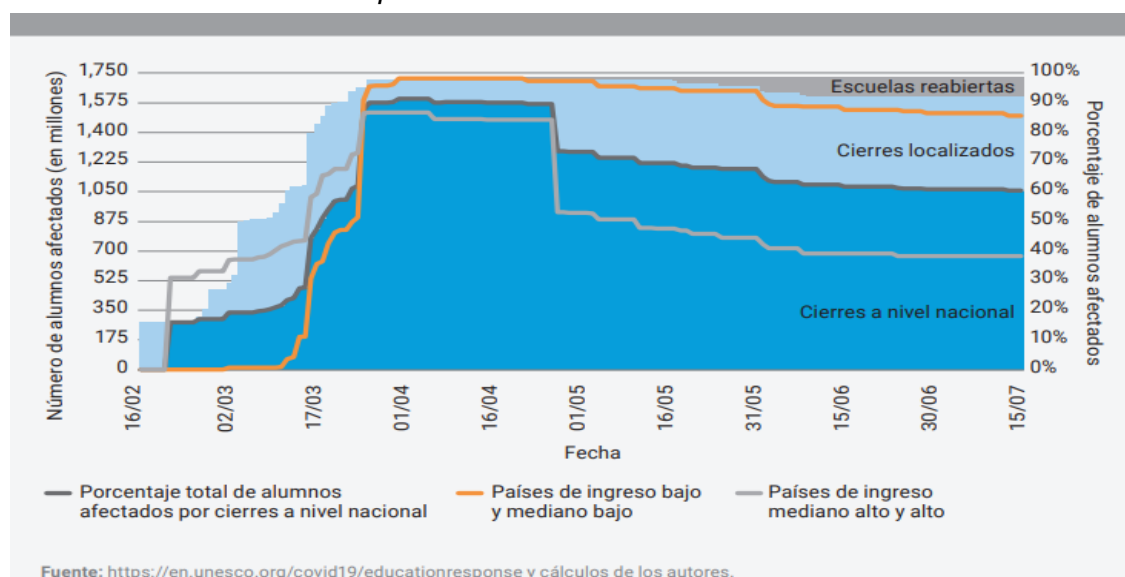
Dada la urgencia por “salvar” el año escolar, obligó a las instituciones escolares a implementar nuevas estrategias ayudándose de herramientas como las TIC, aunque con sus tropiezos, y mostrando nuevamente cómo la brecha digital es parte fundamental de la desigualdad educativa. Al mismo tiempo se lleva la educación al seno familiar, con la intención de no se pierda tiempo y no haya rezagos. (IISUE, 2020)

“La pandemia de COVID-19 ha provocado la mayor interrupción de la historia en la educación y tiene ya un efecto prácticamente universal en los alumnos y docentes de todo el mundo” (Naciones Unidas, 2020, p. 5).

A mediados de abril de 2020 el 94% de los estudiantes de todo el mundo estaban afectados por la pandemia, lo que representa 1.580 millones de niños y jóvenes, desde la educación preescolar hasta la educación superior, en 200 países véase “Figura 45”. (Naciones Unidas, 2020, p.5)

Figura 45

Número de niños afectados por cierres de escuelas en el mundo



(Naciones Unidas, 2020)

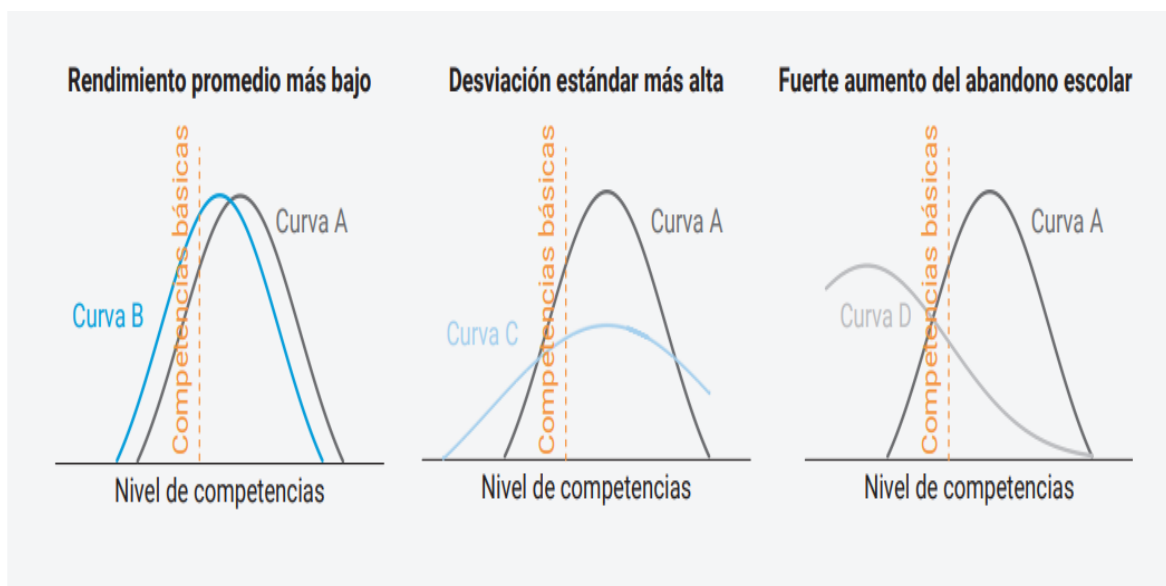
La capacidad de responder a los cierres de escuelas varía drásticamente en función del nivel de desarrollo: por ejemplo, durante el segundo trimestre de 2020, el 86% de los niños en edad escolar de primaria estaban sin escolarizar en países de desarrollo humano bajo, frente a solo un 20% en países con un desarrollo humano muy elevado. (Naciones Unidas, 2020, pp. 6-7)

“Se calcula que un 40% de los países más pobres no han podido prestar apoyo a los alumnos en riesgo durante la crisis provocada por la COVID-19” (Naciones Unidas, 2020, p. 8). Los niños más vulnerables como los refugiados, los niños en situación de desplazamiento, incluso aquellos que tienen que cumplir con tareas domésticas o agrícolas, niños con alguna discapacidad, los alumnos que tienen menos competencias digitales; son los que presentaran mayores disparidades en oportunidades de aprendizaje, véase “Figura 46” (Naciones Unidas, 2020).

En los primeros años de educación las consecuencias pueden ser mayores, según simulaciones realizadas en países que participan en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), indican que, “sin medidas correctivas, una pérdida de un tercio del aprendizaje (Equivalente a un cierre de las escuelas de tres meses) durante el tercer grado puede provocar un 72% de los estudiantes se queden rezagados que para el décimo grado habrán abandonado la escuela o no serán capaces de aprender nada de ella”. (Naciones Unidas, 2020, p.9)

Figura 46

Escenarios sobre el aprendizaje después de la COVID.19: un rendimiento promedio más bajo, una desviación estándar más alta o un fuerte aumento del abandono escolar



(Naciones Unidas, 2020)

Para los gobiernos de todo el mundo se convirtió en una prioridad garantizar la continuidad del aprendizaje durante el cierre de las escuelas; muchos de ellos recurrieron a la tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), lo que exigía que los docentes impartieran clase en línea. (Naciones Unidas, 2020, p. 13)

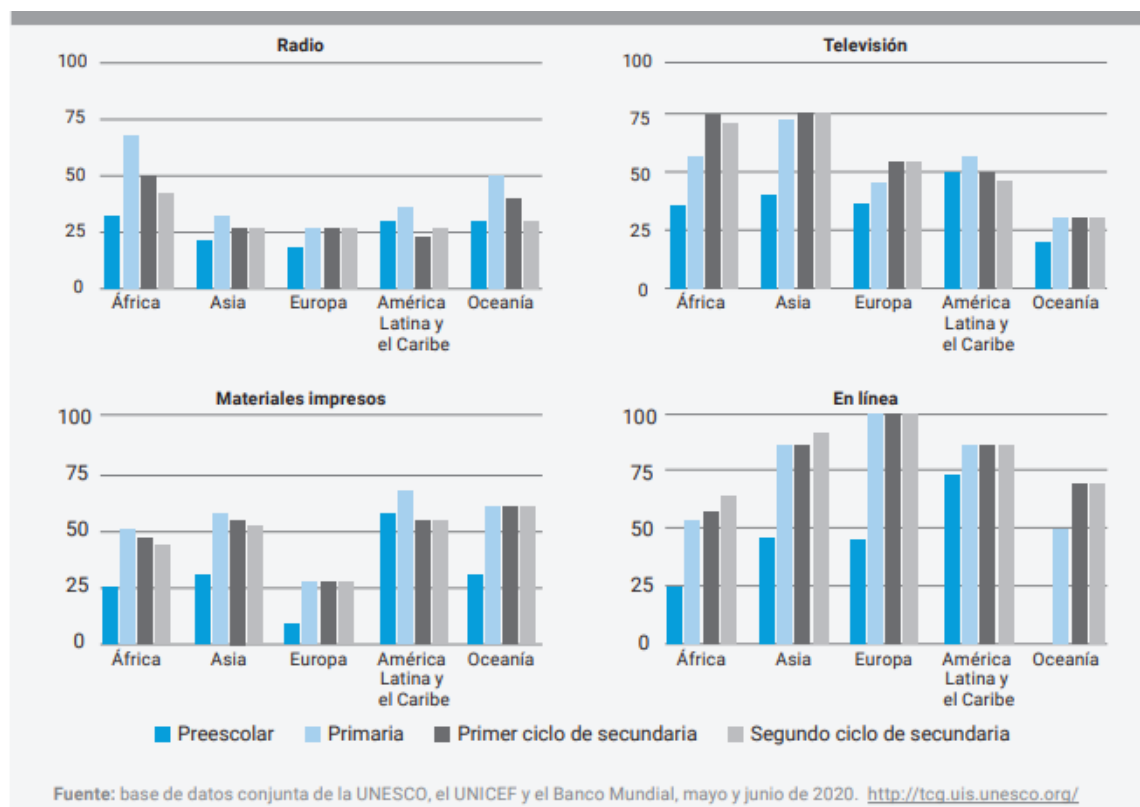
De acuerdo a las Naciones Unidas (2020) “en zonas con conectividad limitada, los Gobiernos utilizaron modalidades más tradicionales de educación a distancia, generalmente una combinación de programas en televisión y radio, y distribuyendo materiales impresos”. (Naciones Unidas, 2020, p. 13)

Algunos países están realizando un seguimiento del alcance y el uso de las modalidades de educación a distancia véase Figura 30, “las previsiones muestran una cobertura variable: en países de ingreso alto la educación a distancia alcanza entre el 80%

y el 85%, mientras que esa cifra desciende hasta menos del 50% en países de ingreso bajo”. (Naciones Unidas, 2020, p.13)

Figura 47

Las modalidades de educación a distancia elegidas por los países durante los cierres de escuelas dependieron del nivel educativo y de la región



(Naciones Unidas, 2020)

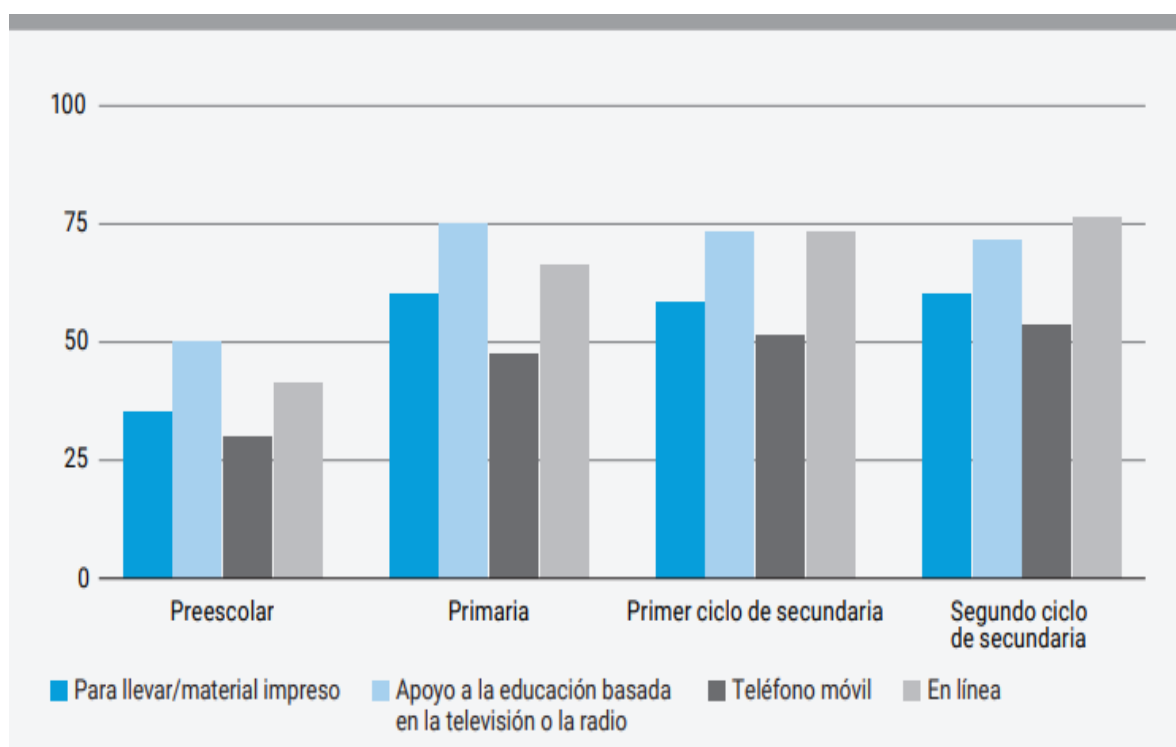
La manera de evaluar también se ha tenido que ajustar, en la mayoría de países se han aplazado los exámenes, en otros se han cancelado y en otros se han reemplazado por evaluaciones continuas o modalidades alternativas (Naciones Unidas, 2020).

Por otro lado, los docentes también tuvieron que adaptarse a esta demanda de adaptación a las nuevas formas de enseñanza a distancia, sin tener la suficiente orientación, capacitación o recursos. “En muchos contextos el desarrollo profesional de los

docentes se ha desplazado a medios en línea o se ha difundido mediante aplicaciones telefónicas o de vídeo, pero es posible que los docentes marginados no hayan recibido ese apoyo” (Naciones Unidas, 2020).

Figura 48

Proporción de docentes a los que se pidió seguir impartiendo docencia, por nivel educativo y modalidad de educación a distancia.



Fuente: Naciones Unidas, 2020, p. 16.

“Algunos países han incorporado el apoyo psicológico en sus planes, manuales y guías de contingencia destinados a docentes y asociaciones locales y las ONG se han movilizado para proporcionar un apoyo adicional” (Naciones Unidas, 2020, p. 17).

4.2 Ajustes educativos realizados en México por la pandemia por SARS CoV2

El Plan de Estudios de la Educación Básica, 2022, fue elaborado por la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal de México, con el objetivo de promover la formación integral y humanista en las y los estudiantes (Infobae, 2022).

Este plan de estudios de preescolar, primaria y secundaria contiene las aportaciones de:

- 32 secretarías de educación de las entidades federativas.
- 15,324 personas de pueblos indígenas y afroamericanos de 32 entidades federativas.
- El magisterio nacional expresado en asambleas en 32 entidades federativas, plasmados en 128 documentos de distintas mesas de trabajo y más de 90 mil aportaciones en el formulario de Google.
- Niñas, niños, adolescentes y sus familias, de diferentes entidades federativas del país.
- Más de 100 miembros de la comunidad académica y de investigación, especialistas en educación y otros campos de conocimiento, nacionales y extranjeros.
- 80 miembros de los sectores de la cultura y las artes.
- Diversas organizaciones de la sociedad civil.
- Inmujeres, Secretaría de Salud, Mejoredu, Conacyt, Universidad Pedagógica Nacional (upn), IISUE-UNAM, Escuelas Normales, UAM, Universidades Interculturales, Subsecretaría de Educación Superior, Dirección General de Materiales Educativos de la SEP.

- Adicional a esto, se consideraron diversos foros de reflexión que realizaron instituciones de educación superior, así como instrumentos de consulta al Consejo Técnico Escolar. (Secretaría de Educación Pública, 2022, pp. 5-6).

Este plan recoge de diferentes formas de discusión, opiniones, críticas y propuestas de los sujetos que participaron en foros, lo cual permitió:

- Construir una propuesta curricular con una verdadera unidad nacional desde la diversidad de sus grupos, organizaciones, pueblos y sujetos.
- Desarrollar un planteamiento curricular pertinente con la diversidad social, territorial, lingüística y cultural del profesorado, así como de las y los estudiantes.
- Articular la propuesta curricular entre los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana con el fin de tener una visión de conjunto tanto del sistema educativo nacional como de la educación básica.
- Abrir un diálogo con diferentes sujetos y grupos del tejido social, cultural, magisterial, académico e institucional interesados en la educación en tanto bien público. (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 6)

Está estructurado con cuatro elementos:

- Integración curricular.
- Autonomía curricular y profesional del magisterio.
- Se establece a la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Los tres puntos anteriores: la integración curricular, la autonomía curricular y profesional del magisterio, y la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, funcionan como elementos entrelazados que buscan hacer efectivo el derecho humano a la educación (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 7).

Formación docente. La Secretaría de Educación Pública (2022) menciona que “a formación docente tiene como propósito establecer puentes entre el saber que plantean el plan, los programas de estudio y los saberes docentes desarrollados en su formación inicial a lo largo de su desempeño profesional”.

La agenda de la formación de las profesoras y los profesores parte de las experiencias y saberes de éstos en sus contextos y circunstancias específicas, así como de los significados que les otorgan en el espacio escolar y más allá de éste, lo cual les sirve para construir aquello que les es común y, al mismo tiempo, los vincula con los saberes y las culturas en las que viven los estudiantes. (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 8)

Codiseño de los programas de estudio analítico a cargo de las maestras y los maestros:

Este proceso de formación-apropiación será permanente, toda vez que se asume que la contextualización de los contenidos es una tarea continúa debido a la necesidad constante de actualización, ya sea por los avances en los campos de conocimiento y la didáctica como por los escenarios de diversidad que caracterizan el territorio nacional. (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 8)

Desarrollo de cinco estrategias nacionales para apoyar los procesos de contextualización y codiseño de la propuesta curricular de educación básica, entre las que se destacan:

- Estrategia nacional para la enseñanza de lenguas y culturas indígenas y afromexicanas.
- Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.
- Estrategia Nacional para la modalidad multigrado.
- Estrategia Nacional para la atención a niñas, niños y adolescentes en situaciones de migración (interna y externa).

- Estrategia Nacional para fortalecer el tejido comunitario en contextos urbanos.
- Estrategia Nacional con perspectiva de género para mantener a las escuelas libres de violencia y acoso.
- Estrategia Nacional de Lectura. (Secretaría de Educación Pública, 2022, pp. 9-10)

Transformación administrativa y de gestión. “Se trata de recuperar la capacidad de las instituciones educativas para construir un proyecto educativo en cada escuela, involucrando a cada Consejo Técnico Escolar” (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 10).

Esto implica realizar las adecuaciones administrativas, normativas y de gestión que favorezcan y apoyen el trabajo docente de las maestras y los maestros del país con el fin de que sus actividades, tiempos y espacios puedan ser ocupados en actividades de enseñanza, formación docente, trabajo colegiado, planeación y evaluación desde una perspectiva formativa. (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 10)

4.3 Análisis de las nuevas formas de la educación en México durante la pandemia por SARS-CoV-2

La pandemia nos vino a modificar la manera en que vivíamos, las maneras tradicionales de como llevábamos el día a día cambiaron de manera radical, nos vimos en la necesidad de adaptarnos a las herramientas que teníamos a la mano. La educación tuvo que realizar nuevas formas de educar, implementar modelos, que, si bien ya se encontraban en el ambiente, no se consideraban como indispensables.

El reformarse, es una manera de buscar la adaptación, y la escuela retomó procesos pedagógicos para mejorar los resultados de enseñanza-aprendizaje. Las formas

tradicionales tuvieron que cambiar, innovarse, para que los saberes pudieran llegar a las metas esperadas.

4.3.1 Paradigma sociocultural en el contexto educativo

Lev Semionovich Vygotsky propuso una teoría en la que planteaba que el desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre está determinado por los procesos de apropiación de las formas histórico-sociales de la cultura; es decir Vygotsky articula los procesos psicológicos y los socioculturales y nace una propuesta metodológica de investigación genética e histórica a la vez. (Chávez, 2001, p. 60)

IV.3.1.1 Concepción de la enseñanza. Hernández (1998) basándose en la postura vigotskyana describe que “no es posible estudiar ningún proceso de desarrollo psicológico al margen del contexto histórico-cultural en que está inmerso”.

Para Vygotsky “la enseñanza y la educación constituyen formas universales del desarrollo psíquico de la persona y el instrumento esencial de enculturación y humanización”. (Chávez, 2001)

El enfoque cultural se origina muy estrechamente vinculado al ámbito educativo ya que este último permite la adquisición de formas de pensamiento abstracto mediante el uso de instrumentos mediacionales como el lenguaje, instrumento mediador por excelencia de las funciones psicológicas y responsable primordial de los cambios en los procesos cognoscitivos. Así mismo, con el lenguaje se pueden crear contextos y generar la presencia de objetos o de sus representaciones, de una manera contextualizada y descontextualizada, lo que lo ha convertido en objeto de estudio por diferentes investigadores (Wertsch, 1985; 1989; 1991; Karmiloff-Smith, 1979). Es importante enfatizar que en el lenguaje está la clave de la estructura y el funcionamiento de la actividad humana. Precisamente hacia allá se orientaban los

trabajos de Vygotsky cuando abordó el estudio del desarrollo del habla social, egocéntrica e interna. (Martínez, 1999, p. 29)

El ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos (físicos y psicológicos) de índole sociocultural, y cuando participa en dichas actividades prácticas y relaciones sociales con otros que saben más que él acerca de esos instrumentos y de esas prácticas (Hernández, 2011).

[...] “procesos educativos como foros culturales”. “Es decir, como espacios en los que los enseñantes y los aprendices negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares en su sentido más amplio” (Hernández, 2011).

IV.3.1.2 Metas de la educación. La educación formal debería estar dirigida, en su diseño y en su concepción, a promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, con ello, el uso funcional, reflexivo y descontextualizado de instrumentos y tecnologías de mediación sociocultural en los educandos (Hernández, 1997).

Para Vygotsky, la educación y la enseñanza no pueden esperar a que se produzca el desarrollo psíquico del sujeto, sino que tienen que convertirse en impulsoras de ese desarrollo; por tanto, la educación, la enseñanza, conducen y guían el desarrollo, van por delante del mismo. Esta concepción acerca de la relación Educación-Desarrollo Psíquico se expresa de forma clara en los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y Zona de Desarrollo Actual (ZDA). (Citado en Cruz et al., 2019, p. 69)

“Deben plantearse “en función de lo que la cultura en particular determina como valioso y relevante para que lo aprendan los miembros más jóvenes” (Hernández, 1997, p. 231).

IV.3.1.3 Concepción del alumno. “Es un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar” (Hernández, 1997, p. 232).

El ser humano es un ser social en tanto deviene personalidad en el proceso de interacción con otros seres humanos, en un medio socio-histórico concreto. Nace con potencialidades biológicas y psicológicas primarias solamente desarrollables en un proceso de interacción social, a partir de la combinación peculiar e irreplicable de las condiciones internas y externas del desarrollo, que da lugar a la formación de particularidades psicológicas complejas. (Cruz et al., 2019, p. 70)

- El alumno reconstruye los saberes, pero no lo hace solo.
- Ocurren procesos complejos en los que se entremezclan procesos de construcción personal y procesos auténticos de co-construcción en colaboración con los otros que intervinieron, de una u otra forma, en ese proceso (Hernández, 1997, p. 232).

“La concepción de estudiante fundamentada en este planteamiento, esto es, como un agente activo en los procesos de aprendizaje y formación de los que toma parte” (Delatra y Romero, 2021)

[...] “no sólo los adultos pueden promover la creación de la ZDP, sino también los iguales o pares más capacitados en un determinado dominio de aprendizaje” (Hernández, 1997, p. 232).

Concepción del maestro. Se convierte en un facilitador del proceso de mediación cultural, además debe posibilitar el intercambio de los estudiantes con los agentes formativos, a través de la asesoría y orientación adecuada a los propios estudiantes. El profesor debe tener presente la función desarrolladora general del proceso docente educativo. (Cruz et al., 2019)

La docente y el docente son los encargados de diseñar estrategias interactivas que promuevan zonas de desarrollo próximo, para ello debe tomar en cuenta el nivel de conocimiento de las estudiantes y los estudiantes, la cultura y partir de los significados que ellos poseen en relación con lo que van aprender. La docente y el docente deben provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y lleven a su modificación en el infante. (Chávez, 2001, p. 63)

El maestro:

- Es un agente cultural.
- Es un mediador.
- Existe una relación asimétrica con los alumnos.
- Proporciona andamiaje.
- El docente procede promoviendo zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes, gracias a sus aportes y ayudas estructurados en las actividades escolares, siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada (Hernández, 1997, pp. 234-236).

IV.3.1.4 Concepción del aprendizaje. “El aprendizaje es visto como un proceso que no ocurre desligado de la práctica social; es en y a través de las interacciones sociales que los estudiantes se involucran en el proceso de aprendizaje”. (Ramírez y Gallur, 2017, p. 4)

De acuerdo con Vygotsky el aprendizaje precede al desarrollo. Entre el aprendizaje y el desarrollo existe una relación de tipo dialéctica. Una enseñanza adecuada contribuye a crear zonas de desarrollo próximo; “es decir va a servir de imán para hacer que el nivel potencial de desarrollo del educando se integre con el actual. Estas modificaciones, a su vez pueden promover progresos en el desarrollo cognoscitivo general. Como han señalado algunos, la ZDP es un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer

mañana y no entre el niño y su pasado”. (Vygotsky, s.f.; citado en Chávez, 2001, p. 62)

- Aprendizaje y desarrollo forman una unidad interpenetrándose en un patrón de espiral complejo.
- No hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo y tampoco hay desarrollo sin aprendizaje.
- Vygotsky: el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean.
- El buen aprendizaje es el que precede al desarrollo y contribuye de un modo determinante para potenciarlo (Hernández, 1997, pp. 237-239).

Vygotsky menciona “todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño”. (Vigotsky s.f.; citado en Carrera y Mazzarella, 2001, p. 43)

Estrategias de enseñanza. Lo esencial es dar apoyo estratégico a los infantes para que logren solucionar un problema; este apoyo se puede inducir mediante el planteamiento de preguntas claves o llevando al estudiante al autocuestionamiento.

Matos afirma que la participación del docente en “el proceso instruccional para la enseñanza de algún contenido (conocimiento, habilidades, procesos) en un inicio debe ser un poco *directivo* mediante la creación de un sistema de apoyo que J. Bruner ha denominado “andamiaje” por donde transitan los alumnos ...y posteriormente con los avances del alumno en la adquisición o interiorización del contenido, se va reduciendo su participación al nivel de simple *espectador empático*”. (Matos s.f.; citado en Chávez, 2001, p. 63)

- Insertar las actividades que realizan los alumnos en un contexto y en objetivos más amplios en los que éstas tomen sentido.
- Fomentar la participación y el involucramiento de los alumnos en las diversas actividades y tareas.
- Realizar ajustes continuos en la asistencia didáctica.
- Hacer uso explícito y diáfano del lenguaje.
- Establecer constantemente relaciones explícitas entre lo que los alumnos y saben, y los nuevos conocimientos de aprendizaje.
- Promover el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos.
- Interacción entre alumnos. (Hernández, 1997, pp. 240-242)

IV.3.1.5 Concepción de la evaluación, “La evaluación se hace, porque estimamos necesario conocer, es decir, elaborar el entendimiento más amplio y la comprensión más profunda posible de la situación social de desarrollo (que siempre implicará aprendizaje) de la persona que está siendo evaluada”. (Rodríguez, 2011, p. 15)

- Debe estar dirigida a determinar los niveles de desarrollo en proceso y en contexto: en situación de apoyo interactivo y para dominios específicos o situaciones culturales determinadas.
- Evaluación dinámica.
- La evaluación se dirige a determinar el nivel de desarrollo potencial y valorar el potencial de aprendizaje o bien la amplitud de las zonas de los niños.
- Evaluar no sólo los cambios cognitivos ocurridos en situaciones en que se han creado zonas de construcción, sino también, y especialmente, los cambios en la apropiación y el dominio de los instrumentos mediacionales cuando los niños

participan en actividades cooperativas novedosas (Hernández, 1997, pp. 243-244).

IV.3.1.6 Líneas de trabajo. La enseñanza de la lectura y escritura. El análisis del discurso en las situaciones de enseñanza (Hernández, 1997, p. 244).

4.3.2 Aprendizaje basado en casos

Asopa y Beve define el Método del Caso (MdC) “como un método de aprendizaje basado en la participación activa, cooperativa y en el diálogo de los estudiantes sobre una situación real”. (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2008, p. 3)

Un caso plantea una situación-problema que se expone al alumno para que éste desarrolle propuestas conducentes a su análisis y solución, pero se ofrece en un formato de narrativa o historia que contiene una serie de atributos que muestra su complejidad y multidimensional. (Díaz, 2006, p. 76)

Un caso, sirve como estrategia para la enseñanza-aprendizaje, describen situaciones en las que se intenta que se empleen principios y normas legales. Plantea un problema, una situación donde lo primordial es practicar la toma de decisiones. (Giné et al., 2020)

El estudio de casos favorece el desarrollo de competencias transversales como la capacidad de observación de la realidad, la implicación en el trabajo, la acción cooperativa, etc. El estudio de casos constituye una excelente estrategia para desarrollar la comprensión y el análisis crítico. (Giné et al., 2020, p. 47)

“Los casos pueden tomarse de la vida real o bien consistir en casos simulados o realistas” (Díaz, 2006, p. 76).

A lo largo de este proceso los alumnos desarrollan:

- Gestión de la información.

- Anticipar y evaluar el impacto de las decisiones adoptadas.
- Disponer de conocimientos *generales para el aprendizaje, vinculados a la materia y vinculados al mundo profesional.*
- Habilidades intelectuales, habilidades de comunicación e interpersonales y habilidades de organización y de gestión personal.
- Actitudes y valores del desarrollo profesional (autonomía, flexibilidad, etc.) y valores de compromiso personal (responsabilidad, iniciativa, etc.).
- Trabajo autónomo y trabajo en grupo. (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2008, p. 4)

Selma Wassermann:

- Los casos son instrumentos educativos complejos que aparecen en forma de narrativas. Un caso incluye información y datos, así como material técnico.
- Los buenos casos se construyen en torno a problemas o grandes ideas, es decir, aspectos significativos de una materia o asunto que garantizan un examen serio y a profundidad. Las narrativas se estructuran por lo general a partir de problemas y personas de la vida real (Díaz, 2006, pp. 76-77).

“Favorece que los alumnos, por un lado, trabajen individualmente y que, posteriormente, contrasten sus reflexiones con sus compañeros, desarrollando un **compromiso** y un **aprendizaje significativo**”. (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2008, p. 5)

Un caso ofrece una historia, donde se cuentan –de la manera más precisa y objetiva posible sucesos que plantean situaciones problema reales (auténticas) o realistas (simuladas), de manera que los alumnos experimenten la complejidad, ambigüedad, incertidumbre y falta de certeza que enfrentaron los participantes originales en el caso (Díaz, 2006, p. 77).

“Los casos que se presentan a los alumnos con propósitos de enseñanza contienen información suficiente pero exhaustiva” (Díaz, 2006, p. 77).

El propósito “es dar a los estudiantes la oportunidad de adquirir un entendimiento generalizado de los problemas que pueden encontrar y de ayudarles a desarrollar habilidades y destrezas para su solución, de una forma sistemática, que conduzca a soluciones viables”. (Universidad ICESI, 2008, p. 1)

La enseñanza con casos demanda a profesores y alumnos la capacidad de discutir con argumentos, de generar y sustentar ideas propias, de tomar decisiones en condiciones de incertidumbre o de realizar juicios de valor, sin dejar de lado el punto de vista de los demás y mostrar una actitud de apertura y tolerancia ante las ideas de los otros. “Se emplea más en el bachillerato y la universidad” (Díaz, 2006, p. 77).

Boehrer:

Las discusiones en torno a casos difieren de otras experiencias de solución de problemas en que los alumnos no sólo examinan y analizan el caso, sino que se involucran en él. no sólo se destaca el razonamiento de los alumnos, sino la expresión –y educación de emociones y valores (Díaz, 2006, p. 78).

Pueden consistir en casos formales por escrito, un artículo periodístico, un segmento de un video real o de una película comercial, una historia tomada de las noticias que aparecen en radio o TV, un expediente documentado obtenido de algún archivo, una pieza de arte, un problema científico de ciencias o matemáticas, entre otros (Díaz, 2006, p. 78).

La elaboración de casos debe tener unas etapas fundamentales:

- Definir el objetivo del caso: identificar el área alrededor del cual se va a presentar el caso. Esta requiere experiencia e imaginación.
- Desarrollo del contenido: es una etapa de indagación y experimentación, debe ser dirigida por personas experimentadas.

- Escribir el texto de un caso: es algo similar a escribir el guión de una película, el autor debe tener en cuenta estilo, contenido, longitud, temática y complejidad, para lograr un buen resultado. (Universidad ICESI, 2008, p. 4)

Golich, los buenos casos requieren:

- Ilustrar los asuntos y factores típicos del problema que se pretende examinar.
- Reflejar marcos teóricos pertinentes.
- Poner de relieve supuestos y principios disciplinarios prevalecientes.
- Revelar complejidades y tensiones reales existentes en torno al problema en cuestión (Díaz, 2006, p. 78).

Wassermann, elementos que permiten elegir un buen caso de enseñanza:

- Vínculo directo con el currículo: el caso se relaciona con al menos un tópico central del programa, focaliza conceptos o ideas nodales.
- Calidad de la narrativa: en la medida en que el caso atrapa al lector o aprendiz, le permite imaginarse a las personas, hechos o lugares relatados, y en la medida en que es real o lo bastante realista, permite la identificación o empatía, y despierta un interés genuino.
- Es accesible al nivel de los lectores o aprendices: los alumnos pueden entender el lenguaje.
- Intensifica las emociones del alumno: les permite ponerse unos “lentes” más humanos al analizarlo.
- Genera dilemas y controversias: un buen caso no tiene una solución fácil ni un final feliz, no se sabe qué hacer o cuál es el camino correcto hasta que se debate, se aplica un examen complejo, se añade información (Díaz, 2006, pp. 78-79).

Requisitos de un buen caso:

- Exactitud: Fidelidad en la narración de los hechos.
- Objetividad: No hay lugar a opiniones ni a parcialidades.
- Claridad: No debe darse ni ambigüedad ni confusión.
- Lógica: Orden cronológico en la redacción, especificando los personajes principales, las situaciones, los ambientes.
- Sensibilidad a la importancia de los detalles. (Universidad ICESI, 2008, p. 2-3)

Para Diaz (2006) “el aprendizaje mediante casos se caracteriza por una intensa interacción entre el docente o agente educativo y el alumno, así como entre los alumnos en el grupo de discusión”.

Mucchielli (1970) indica las siguientes condiciones para que los casos sean adecuados didácticamente:

- Autenticidad: la situación tiene que ser concreta y extraída de la realidad.
- Urgencia: tiene que plantear una situación problemática.
- Orientación pedagógica: la situación tiene que proporcionar formación.
- Totalidad: debe incluir toda la información necesaria y los hechos disponibles. (Giné y cols., 2020, p. 49)

La discusión del caso:

- Enumeración de los hechos. En esta fase se establecen hechos con miras a establecer principios de subordinación o causalidad y definir el problema.
- Identificación y presentación de las alternativas. En esta fase intervienen claramente la imaginación creadora, para la búsqueda de alternativas.
- Valoración comparación y evaluación de alternativas. Se hace una evaluación de las tesis y una confrontación de los diferentes puntos de vista.

- Selección de la mejor alternativa. En esta fase no necesariamente se debe llegar a una decisión final. (Universidad ICESI, 2008, p. 3)

Díaz (2006) refiere que “el aprendizaje es más efectivo si los estudiantes construyen o descubren el conocimiento con la guía o mediación del instructor o agente educativo, y si tienen la oportunidad de interactuar entre sí”.

El alumno debe ser participante, “cada cual tiene un bagaje único de sentimientos, experiencias, percepciones tradiciones y valores que lo llevan a interpretar las cosas de una manera única, a dar valor a una cosa a desestimar otra”. (Universidad ICESI, 2008, p. 2)

5 elementos instruccionales o fases en la enseñanza basada en casos:

- La selección y construcción del caso.
- La generación de preguntas clave para su estudio o análisis.
- El trabajo en equipos pequeños.
- La discusión del caso.
- Seguimiento (Díaz, 2006, p. 81).

Díaz (2006) menciona que “el diseñador instruccional o el docente que preparan un caso requieren considerar para quién lo están escribiendo, seleccionar el material desde el punto de vista del nivel e intereses del lector, considerar las competencias que se pretenden fomentar”.

Componentes básicos para elaborar la narrativa del caso:

- Una historia clara, coherente, organizada, que involucre intelectual y efectivamente al estudiante y lo conduzca necesariamente a tomar decisiones
- Una introducción que “enganche” al lector con la situación o personajes del caso
- El cuerpo del caso, que puede dividirse en subsecciones accesibles al alumno, donde se desarrolle el asunto, se identifiquen los puntos principales y se den las

bases para analizar el problema y vislumbrar los cursos de acción u opciones posibles.

- En función de su pertinencia, pueden incluirse notas al pie, apéndices, cronologías, estadísticas, información de fuentes primarias, lecturas, etc. (Díaz, 2006, p. 82).

El caso tiene que incluir los siguientes componentes:

- Descripción del contexto.
- Planteamiento y desarrollo del caso, con la narración de los hechos, la indicación de las personas implicadas, la cronología y la descripción de los hechos problemáticos.
- Actividades que realizar para el análisis del caso. (Giné y cols., 2020, p. 49)

Según Díaz (2006) la dinámica transcurre en grupos o equipos de trabajo pequeños (de 3 a 6 participantes), se pueden plantear otras actividades o cursos de acción.

4.3.3 Aprendizaje basado en problemas

Es una estrategia de enseñanza-aprendizaje donde la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes es importante. Un grupo pequeño de alumnos con la facilitación de un tutor, se reúne, analizan y resuelven un problema elegido o diseñado para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s.f., p. 4)

Principios:

- Consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión.

- Suele definirse como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, desde una mirada multidisciplinar.
- Como metodología de enseñanza, el ABP requiere de la elaboración y presentación de situaciones reales o simuladas –siempre lo más auténticas y holistas posible- relacionadas con la construcción del conocimiento o el ejercicio reflexivo de determinada destreza en un ámbito de conocimiento, práctica o ejercicio profesional particular.
- El alumno que afronta el problema tiene que analizar la situación y caracterizarla desde más de una sola óptica, y elegir o construir una o varias opciones viables de solución (Díaz, 2006, p. 62).

Díaz (2006) alude que se “intenta vincular la escuela con la vida y facultar en sentido amplio a la persona que aprende”.

“El ABP puede entenderse y trabajarse en una doble vertiente: en el nivel de diseño del currículo y como estrategia de enseñanza” (Díaz, 2006, p. 63).

El aspecto central del ABP consiste en colocar a los estudiantes frente a un reto, que es un problema no conocido y, a partir de allí desarrollar nuevos conocimientos a través de una estrategia inquisitiva de tipo socrático. Es decir, se parte de una pregunta acerca de algo que se desconoce para avanzar hacia la búsqueda de nuevos conocimientos. La paradoja de que lo desconocido sea el punto de partida para adquirir nuevos conocimientos, puede resultar difícil de aceptar para algunos docentes. Sin embargo, si reflexionamos, encontramos que así es como avanza la ciencia. Los expertos que se encuentran en los límites de la ciencia no tienen maestros, tienen método y colegas que avanzan por el mismo camino. (Gutiérrez et al., 2012, p. 46)

El interés estriba en fomentar el aprendizaje activo, aprender mediante la experiencia práctica y la reflexión, vincular el aprendizaje escolar a la vida real, desarrollar habilidades de pensamiento y toma de decisiones, así como ofrecer la posibilidad de integrar el conocimiento procedente de distintas disciplinas (Díaz, 2006, p. 63).

Una de las principales características del ABP es que está centrado en el estudiante, lo cual significa que los contenidos y temas deben ser del interés de los alumnos y que las metas del aprendizaje, al menos parcialmente, también son determinadas por ellos. Esto no implica la ausencia del cuerpo docente y de la institución para fijar los objetivos de aprendizaje, sino que dentro de ese contexto debe ser explícita la responsabilidad de los estudiantes por su propio aprendizaje. (Gutiérrez et al., 2012, p. 48)

Características generales:

- Compromete activamente a los estudiantes como responsables de una situación problema
- Organiza el currículo en torno a problemas holistas que generan en los estudiantes aprendizajes significativos e integrados
- Crea un ambiente de aprendizaje en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación, lo que les permite alcanzar niveles más profundos de comprensión (Díaz, 2006, p. 64).
- Es un método de trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento.
- El método se orienta a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento.
- El aprendizaje se centra en el alumno y no en el profesor o sólo en los contenidos.

- Es un método que estimula el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas, se trabaja en grupos pequeños.
- Los cursos con este modelo de trabajo se abren a diferentes disciplinas del conocimiento.
- El maestro se convierte en un facilitador o tutor del aprendizaje. (Guevara, 2010, p. 6)

Conforme a Díaz (2006) “los miembros del equipo experimentan y se hacen expertos en el diálogo, la tutoría, la enseñanza recíproca, las estrategias de interrogación y argumentación, así como en habilidades que permiten la integración y transferencia de los conocimientos”.

De acuerdo a Gutiérrez et al. (2012) “el ABP sólo prospera si el estudiante avanza y coincide con la idea de “aprender haciendo”. Para ello, el trabajo en grupos o individual, mantiene en constante actividad al alumno”.

Habilidades:

- Abstracción: implica la representación y manejo de ideas y estructuras de conocimiento con mayor facilidad y deliberación.
- Adquisición y manejo de información: conseguir, filtrar, organizar y analizar la información proveniente de distintas fuentes.
- Comprensión de sistemas complejos: capacidad de ver la interrelación de las cosas y el efecto que producen las partes en el todo y el todo en las partes, en relación con sistemas naturales, sociales, organizativos, tecnológicos, etc.
- Experimentación: disposición inquisitiva que conduce a plantear hipótesis, a someterlas a prueba y a valorar los datos resultantes.
- Trabajo cooperativo: flexibilidad, apertura e interdependencia positiva orientadas a la construcción conjunta del conocimiento (Díaz, 2006, pp. 64-65).

Características para la formulación de un buen problema:

- Es efectivo aquel que despierta el interés de los estudiantes y los induce a buscar una comprensión más profunda de los conceptos discutidos. Debe corresponder al mundo real, de modo que el estudiante descubra la importancia de comprenderlo y solucionarlo. Fingir problemas reales, presentando situaciones artificiales está fuera del ámbito del ABP.
- Se presentan típicamente como narraciones no resueltas del mundo, y en relación con el campo de estudios correspondiente.
- Persigue que los estudiantes se vean en la necesidad de tomar decisiones y hacer juicios con base en hechos, en información antes no conocida y en el razonamiento de ella.
- Se requiere la cooperación de todos los miembros del equipo para trabajar sobre un problema. La extensión y complejidad del mismo debe ser congruente con el nivel de conocimientos previos de los estudiantes. Un problema tipo ABP no puede ser resuelto satisfactoriamente de manera aislada.
- Concluye como una pregunta abierta; no hay respuestas correctas o incorrectas. Lo que hay son posibles soluciones razonables basadas en la aplicación de los nuevos conocimientos adquiridos.
- Se refiere a temas controversiales que requieren opiniones diversas. (Gutiérrez et al., 2012, p. 51)

Principios básicos de la metodología:

- La enseñanza basada en problemas inicia con la presentación y construcción de una situación problema o problema abierto, punto focal de la experiencia de aprendizaje y que da sentido a la misma.

- Los alumnos asumen el rol de solucionadores de problemas, mientras que los profesores fungen como tutores y entrenadores.
- La situación problema permite vincular el conocimiento académico o contenido curricular a situaciones de la vida real, simuladas y auténticas.
- La evaluación y la asesoría están presentes a lo largo de todo el proceso; se maneja una evaluación auténtica centrada en el desempeño que incluye la autoevaluación.
- Aunque no siempre se plantean situaciones de ABP multidisciplinarias, es importante considerar dicha posibilidad y no perder la naturaleza integradora u holista del conocimiento que se buscan en este tipo de enseñanza (Díaz, 2006, p. 65-66).

Objetivos:

- Promover en el alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Desarrollar una base de conocimiento relevante caracterizada por profundidad y flexibilidad.
- Desarrollar habilidades para la evaluación crítica y la adquisición de nuevos conocimientos con un compromiso de aprendizaje de por vida.
- Desarrollar habilidades para las relaciones interpersonales.
- Involucrar al alumno en un reto (problema, situación o tarea) con iniciativa y entusiasmo.
- Desarrollar el razonamiento eficaz y creativo de acuerdo a una base de conocimiento integrada y flexible.
- Monitorear la existencia de objetivos de aprendizaje adecuados al nivel de desarrollo de los alumnos.

- Orientar la falta de conocimiento y habilidades de manera eficiente y eficaz hacia la búsqueda de la mejora.
- Estimular el desarrollo del sentido de colaboración como un miembro de un equipo para alcanzar una meta común. (Poot-Delgado, 2010, p. 5)

La meta de este tipo de intervención educativa es que los alumnos aprendan a resolver por sí mismos problemas cada vez más complejos, para lo cual resulta muy importante la supervisión y capacitación de un experto en el dominio en que se ubica el problema en cuestión. (Díaz, 2006, p. 66)

En ABP el punto de partida para el aprendizaje se lleva a cabo al plantear a los alumnos un escenario que puede presentarse bajo diversas formas, desde un texto, mapa, imagen o archivo sonoro, es así que el problema consiste en una situación que va a poner en acción mental al alumno.

El diseño del escenario o caso representa el motor de todo el proceso, el punto de partida, el detonante de donde debe surgir el interés por la investigación, por la búsqueda de las soluciones y, por consiguiente, deberán tomarse en cuenta las intenciones y objetivos de la metodología ABP que busca orientar al alumno hacia la construcción del conocimiento. (Gutiérrez et al., 2012, p. 53)

Díaz (2006) indica que “cuando se enfrenta una situación de solución de problemas, el docente o agente educativo requiere modelar el proceso y las habilidades requeridas, pero cuidando “no decir demasiado al alumno” ni adelantar las soluciones o imponer las soluciones”.

El tutor guía el proceso de aprendizaje del grupo, estimula a los estudiantes a lograr un nivel cada vez más profundo en la comprensión de los problemas abordados y se asegura de que todos los estudiantes participen de modo activo en el proceso del grupo. (Díaz, 2006, p. 69)

4.3.4 Aprendizaje basado en proyectos

“El ABP es una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor”. (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, s.f., p. 1)

John Dewey manifiesta:

“El aprendizaje por medio de proyectos es un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas” [...] “Es uno de los aprendizajes más representativos de las perspectivas experiencial y situada”. (Díaz, 2006, p. 30)

Competencias que se desarrollan:

- Resolución de problemas
- Toma de decisiones
- Trabajo en equipo
- Habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información)
- Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia...
- Identificación de problemas relevantes del contexto profesional
- La conciencia del propio aprendizaje
- La planificación de las estrategias que se van a utilizar para aprender
- El pensamiento crítico
- El aprendizaje autodirigido
- Las habilidades de evaluación y autoevaluación
- El aprendizaje permanente. (Citado en Servicio de Innovación Educativa de la UPM, s.f., p. 1)

El enfoque de proyectos asume una perspectiva situada en la medida en que su fin es acercar a los estudiantes al comportamiento propio de los científicos sociales destacando el proceso mediante el cual adquieren poco a poco las competencias propias de éstos, en sintonía con el nivel educativo y las posibilidades de alcance de la experiencia educativa. (Díaz, 2006, p. 33)

Díaz (2006) indica que “en la conducción de un proyecto, los alumnos contribuyen de manera productiva y colaborativa en la construcción conjunta del conocimiento, en la búsqueda de una solución o de un abordaje innovador ante una situación relevante”.

Kilpatrick considera:

“por medio de un proyecto o actividad propositiva que entusiasma e involucra a la persona que aprende es posible articular una enseñanza acorde a las leyes del aprendizaje, las cualidades éticas de la conducta, las actitudes individuales del alumno y la situación social en que vive”. (Díaz, 2006, p. 34)

Kilpatrick identificaba cuatro tipos de proyectos:

- Las experiencias en que el propósito dominante es hacer o efectuar algo, dar cuerpo a una idea o aspiración en una forma material.
- El proyecto consiste en la apropiación propositiva y placentera de una experiencia.
- El propósito dominante en la experiencia es resolver un problema, desentrañar un acertijo o una dificultad intelectual.
- Experiencias muy variadas en las que el propósito es adquirir un determinado grado de conocimiento o habilidad al cual la persona que aprende aspira en un punto específico de su educación. (Díaz, 2006, p. 34)

De acuerdo a Díaz (2006) un proyecto no es un tópico o un tema del programa de una asignatura.

También refiere que “lo valioso de un proyecto es la posibilidad de preparar al alumno no sólo en torno a la experiencia concreta en que éste se circunscribe, sino en la posibilidad de tener una amplia aplicación en situaciones futuras” (Díaz, 2006).

La realización de un proyecto “va siempre de la mano de la promoción de relaciones sociales compartidas, cuyo propósito es el desarrollo del carácter moral y de la disposición actitudinal y comportamental que toman como referente principal el bien común” (Díaz, 2006, p. 34).

La enseñanza mediante proyecto así planteada implica ir más allá del ejercicio de una técnica docente; requiere un cambio de actitud y de forma de trabajo en los actores de la educación, no sólo de profesores y alumno, sino directamente de padres y directivos (Díaz, 2006, pp. 34-35).

Proyecto:

Implica una representación que anticipa una intención de actuar o hacer alguna cosa, la elaboración de una perspectiva lo más amplia posible sobre el asunto de nuestro interés, así como la previsión prospectiva de las acciones necesarias para intervenir en la dirección pensada. Un buen proyecto tiene que referir a un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de resolver un problema, producir algo o satisfacer alguna necesidad (Díaz, 2006, p. 35).

Para Díaz (2006) “el proyecto es la espina dorsal del currículo y la enseñanza, la manera común de construcción de saberes en el aula”.

Estrategia de proyectos:

- Es una estrategia dirigida por el grupo-clase
- Se orienta a una producción concreta

- Induce un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden participar y desempeñar un rol activo, que varía en función de sus propósitos, y de las facilidades y restricciones del medio.
- Suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión del proyecto, así como de las habilidades necesarias para la cooperación.
- Promueve explícitamente aprendizajes identificables en el currículo escolar que figuran en el programa de una o más disciplinas, o que son de carácter global o transversales. (Díaz, 2006, p. 36)

Selma Wassermann s.f.:

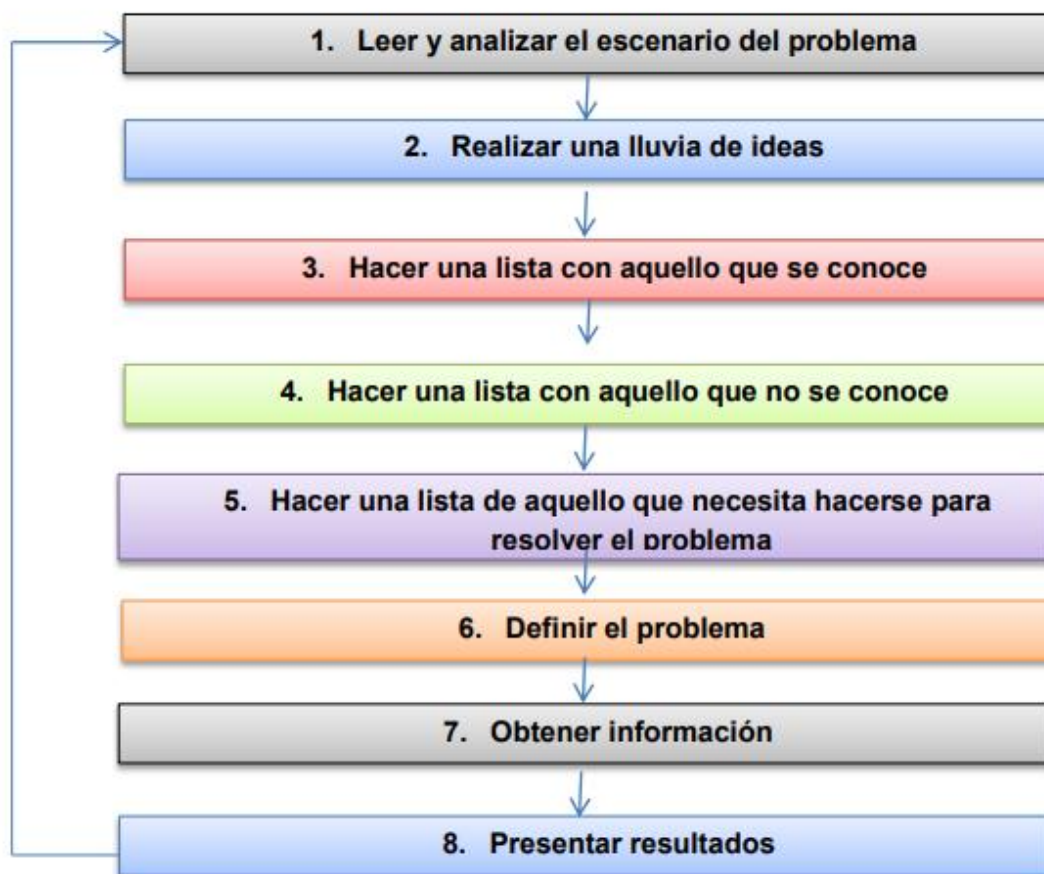
- El trabajo en proyectos incluye tareas formales asignadas a individuos o grupos pequeños de alumnos vinculadas con un área de estudio determinada. Los proyectos abarcan estudios que pueden requerir que los estudiantes investiguen, creen y analicen información que coincida con los objetivos específicos de las tareas.
- Clasifica los proyectos en lo que denomina actividades generativas, es decir, las que requieren que los estudiantes apliquen lo que aprendieron en formas creativas y novedosas, así como en la solución de problemas significativos (Wassermann, s.f.; citado en Díaz, 2006, p. 36).

Objetivos:

- Lograr la movilización de saberes y de procedimientos, construir competencias.
- Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares.
- Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de “motivación”.

- Plantear obstáculos que no pueden salvarse sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto.
- Provocar nuevos aprendizajes en el marco del mismo proyecto.
- Permitir la identificación de logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final.
- Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.
- Ayudar a cada alumno a confiar en sí mismo, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de facultamiento o empoderamiento.
- Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.
- Formar para la concepción y la conducción de proyectos (Díaz, 2006, p. 37).
- Perrenoud:
- Un proyecto enfrenta problemas auténticos, que no son ejercicios escolares rutinarios sino verdaderos problemas por resolver, y conduce a la adquisición de competencias.
- “Una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones”.
- Las competencias pueden estar ligadas a contextos culturales, escolares, profesionales, o a condiciones sociales particulares.
- Las personas desarrollan competencias adaptadas a su mundo, pues no todos los seres humanos viven las mismas situaciones (Díaz, 2006, p.37).

Morales y Landa (2004), establecen que el desarrollo del proceso de ABP ocurre en ocho fases “Figura 49”:

Figura 49*Desarrollo del proceso de ABP*

(Morales y Landa, 2004; citado en Cervantes, M. s.f., p. 4.)

Competencias que desarrolla el alumno:

- Para la definición y afrontamiento de problemas verdaderos.
- Competencias para la cooperación y el trabajo en red.
- Competencias para la comunicación escrita.
- Competencias para la autoevaluación (Díaz, 2006, p. 38).

Papel de los alumnos:

- Asumir su responsabilidad ante el aprendizaje.
- Trabajar con diferentes grupos gestionando los posibles conflictos que surjan.

- Tener una actitud receptiva hacia el intercambio de ideas con los compañeros.
- Compartir información y aprender de los demás.
- Ser autónomo en el aprendizaje (buscar información, contrastarla, comprenderla, aplicarla, etc.) y saber pedir ayuda y orientación cuando lo necesite.
- Disponer de las estrategias necesarias para planificar, controlar y evaluar los pasos que lleva a cabo en su aprendizaje. (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, s.f., p. 6)

Se plantean dos modelos básicos de instrucción mediante proyectos:

- Los alumnos tienen que aprender en un inicio y por separado los conocimientos y habilidades que después deberán aplicar de manera creativa e independiente en el proyecto en sí.
- La unidad o ciclo de enseñanza constituye el centro de la misma, una totalidad natural, donde el curso de la instrucción no precede al proyecto, sino que está integrado en él, de manera que la conducción del proyecto en sí es la que permite los aprendizajes más relevantes y significativos (Díaz, 2006, p. 38).

Conclusiones:

- Tutoría y supervisión periódica del plan y desarrollo del proyecto, incluso los procesos y producciones generadas por los alumnos, así como las formas de organización y trabajo conjunto de éstos.
- Observación de procesos y agentes que permita entablar diálogos reflexivos con los alumnos en y sobre lo que se está realizando en la práctica, de manera que ellos mismos puedan regular y evaluar su desempeño.
- Promoción de una interacción conjunta profesor-alumnos, alumnos-alumnos que permita la construcción conjunta, o co-construcción, del conocimiento.

- Ajuste de la ayuda pedagógica, en el sentido de diversificar los apoyos requeridos por los distintos alumnos o equipos de trabajo en la concepción y desarrollo de sus proyectos.
- Cesión gradual de la responsabilidad y el control de los aprendizajes buscados por parte del profesor hacia los alumnos (Díaz, 2006, p. 51).

El aprendizaje cooperativo:

- Interdependencia positiva: trabajar juntos para lograr metas compartidas.
- “El equipo o grupo trabaja junto hasta que todos los miembros del grupo entendieron y completaron la actividad con éxito, de forma que la responsabilidad y el compromiso con la tarea, así como los beneficios, son válidos para cada individuo y para todos los demás integrantes”.
- “La simple proximidad física no define un grupo, sino la presencia de interacciones significativas entre sus integrantes”.
- “No toda actividad que se realiza en “grupo” o “equipo” implica cooperación” (Díaz, 2006, p. 53).

Los profesores que facilitan la interdependencia positiva entre sus estudiantes son aquellos que conceden gran valor a la cohesión del grupo y ofrecen apoyo a los alumnos, que promueven clases productivas, donde ocurren intercambios afectivos positivos, se atiende y respeta la diversidad entre los alumnos y se conducen discusiones abiertas acerca del currículo y del grupo mismo. (Díaz, 2006, p. 55)

Para Díaz (2006) “la evaluación requiere conjugar los aspectos cuantitativos y cualitativos del aprendizaje logrado por los alumnos, así como conciliar los estándares planteados para toda clase con los criterios logrados, por cada equipo”.

Además, Díaz (2006) menciona que “en la decisión de la calificación, se requiere ponderar el nivel de desempeño individual con el de los integrantes del equipo en su conjunto”.

Técnicas para evaluar:

- Caso práctico en el que los alumnos tengan que poner en práctica todo lo que han aprendido.
- Un examen que no esté basado en la reproducción automática de los contenidos estudiados, sino que implique que el alumno organice coherentemente sus conocimientos.
- Autoevaluación: El alumno ha llevado a cabo un proceso de aprendizaje autónomo. Por tanto, nadie mejor que él mismo conoce todo lo que ha aprendido y todo lo que se ha esforzado. Se pueden establecer algunos aspectos para que el alumno se autoevalúe: aprendizaje logrado, tiempo invertido, proceso seguido, etc.
- Evaluación realizada entre pares (co-evaluación). El alumno, durante su proceso de aprendizaje, ha trabajado con sus compañeros cooperativamente. Por tanto, conocer la opinión de los compañeros también resulta interesante. Los aspectos sobre los que se pueden preguntar pueden ser: ambiente cooperativo dentro del grupo, reparto de tareas eficaz, cumplimiento de las expectativas como grupo, etc. (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, s.f, pp. 6-7)

“El rol central del docente es el de actuar como mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos, pero al mismo tiempo el docente modela y enseña una cierta estructura de relaciones sociales y afectivas” (Díaz, 2006, p. 57).

Rol del profesor:

- Da un papel protagonista al alumno en la construcción de su aprendizaje.
- Tiene que ser consciente de los logros que consiguen sus alumnos.
- Es un guía, un tutor, un facilitador del aprendizaje que acude a los alumnos cuando le necesitan y que les ofrece información cuando la necesitan.

- El papel principal es ofrecer a los alumnos diversas oportunidades de aprendizaje.
- Ayuda a sus alumnos a que piensen críticamente orientando sus reflexiones y formulando cuestiones importantes.
- Realizar sesiones de tutoría con los alumnos. (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, s.f., p. 6)

Según Díaz (2006) su actuación tiene que ser muy flexible y diversificada en el sentido de ajustar de forma continua y pertinente las ayudas pedagógicas que presta a los alumnos y equipos de trabajo.

4.3.5 Paradigma psicogenético en el contexto educativo

“Desde esta perspectiva, los seres humanos aprenden internamente a construir, organizar sus esquemas mentales en dependencia de las diferentes etapas de desarrollo por las que atraviesan, desde la infancia hasta la adultez”. (Abad, 2022, p. 53)

Conceptualización de la enseñanza:

Para Piaget, aprendizaje es el proceso mediante el cual el sujeto construye su propia definición de los objetos que percibe al interactuar con el mundo que lo rodea, a través de varios procesos mentales, cognitivos, a la luz de conocimientos previos que se consolidan en las etapas de asimilación, acomodación y equilibrio, que le ayudan a proporcionarles significado. “El niño o el aprendiz tienen desde el principio ideas y conceptos, que son también parte de su conocimiento, y hacen un marco orientador de las acciones. Dicho marco cambia en cada momento de comprensión”. (Arias, 2017, p. 836)

El sujeto es activo frente a lo real e interpreta la información proveniente del entorno (.....), por lo tanto, el sujeto es quien construye su propio conocimiento, ya que sin

una actividad mental constructiva propia e individual, que obedece a necesidades internas vinculadas al desarrollo evolutivo, el conocimiento no se produce. (Citado en Arias, 2017, p. 838)

La gran aportación de la psicología genética a la educación centrada en los métodos activos basados en el alumno, dado que permite dejarle claro al profesor (con el conocimiento de las etapas de desarrollo cognitivo, el conocimiento de cómo aprenden los niños, el significado de las actividades autoiniciadas, los tipos de conocimiento, etc.) cómo hacer verdaderamente operativos muchos de los recursos y técnicas proporcionados por tales métodos o enfoques pedagógicos en beneficio de los alumnos. (Hernández. 1998, p. 189)

“Lo que se puede destacar de esta teoría es que los sujetos son participantes activos en la adquisición del conocimiento, y son las acciones que entable con el medio, las que determinarán su nivel de aprendizaje”. (Arias, 2017, p. 837)

“En el esquema de enseñanza es necesario recuperar la actividad constructiva de los alumnos en relación con ciertos contenidos escolares”. (Hernández, 1997, p. 190)

“El aprendizaje eficaz requiere que los alumnos operen activamente en la manipulación de la información a ser aprendida, pensando y actuando sobre ellos para revisar, expandir y asimilarla. Este es el verdadero aporte de Piaget” (Arias et al., 2017).

Metas y objetivos de la educación:

- “Los objetivos de la educación deben favorecer y potenciar el desarrollo general del alumno”.
- Los objetivos deben plantearse:
- “En función de un análisis exhaustivo previo de los contenidos escolares”.
- “Partiendo de establecer las capacidades cognitivas que definen los distintos estadios de desarrollo como contenidos curriculares y como fines en sí mismos”.

(Hernández, 1997, p. 191)

Para Piaget el principal objetivo de la educación es:

Crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones, hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrezca (Piaget, s.f.; citado en Hernández, 1997, p. 192).

Concepción del alumno:

Para Hernández (1997) “el alumno es un constructor activo de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta”.

El alumno es entendido como un sujeto activo procesador de información, quien posee una serie de esquemas, planes y estrategias para aprender a solucionar problemas, los cuales, a su vez, deben ser desarrollados. Siempre en cualquier contexto escolar, por más restrictivo que este sea, existe un cierto nivel de actividad cognitiva, por lo cual se considera que el alumno nunca es un ente pasivo a merced de las contingencias ambientales o instruccionales. Desde el punto de vista cognitivo, esta actividad inherente debe ser desarrollada para lograr un procesamiento más efectivo. (Salgado, 2022, p. 58)

Hernández (1997) menciona que “debe ser visto como un sujeto que posee un determinado nivel de desarrollo cognitivo y que ha elaborado una serie de interpretaciones o construcciones sobre ciertos contenidos escolares”.

El estudiante debe, además, desarrollar una serie de habilidades intelectuales, estrategias, etc., para conducirse en forma eficaz ante cualquier tipo de situaciones de aprendizaje (sean buenas o malas), así como para aplicar los conocimientos adquiridos frente a situaciones nuevas de cualquier índole (dominio específico o transdominios). (Salgado, 2022, p. 58)

Patiño refiere que el estudiante “es quién lleva a cabo una construcción del conocimiento en un proceso individual, facilitado por el profesor”.

“El alumno debe actuar (experiencias sociales, físicas y lógico-matemáticas) en todo momento en el aula escolar” (Hernández, 1997, p. 194).

Concepción del maestro:

El maestro debe partir de la idea de que los estudiantes son agentes activos hacia el aprendizaje; son sujetos que aprenden a aprender y a pensar. Su papel en este sentido se centra sobre todo en confeccionar y organizar experiencias didácticas que logren esos fines. La educación se centra en el desarrollo de los procesos de enseñanza–aprendizaje, enfocándose en la interacción didáctica que se produce entre docente y alumno, con el objetivo de adquirir aprendizajes significativos. (Salgado, 2022, p. 58)

Además:

Para Hernández (1998) “el maestro debe encaminar sus esfuerzos docentes a promover el desarrollo psicológico y la autonomía de los educandos”.

“Es menester que el profesor atienda el conocimiento disciplinario que posee como “un objeto de enseñanza”, también es importante que lo conozca con profundidad” (Hernández, 1997, p. 197).

“Su actuación marca la diferencia entre un aprendizaje más significativo o uno más memorístico”. (Patiño, 2018, p. 47)

“Es necesario que se enfrente al problema de cómo ese “saber a enseñar” podrá transformarse en “saber enseñado”, gracias a su actividad intencional de enseñanza, y a la actividad de aprendizaje que promoverá en el alumno, cuyo éxito tendrá que constatar” (Hernández, 1997, p. 197).

“Deberá tener conocimiento de las etapas y los estadios de desarrollo cognitivo general, además de conocimientos didácticos específicos con una orientación

psicogenético y una serie de expectativas y suposiciones en torno a la ocurrencia del acto educativo en una situación interpersonal e institucional” (Hernández, 1997, p. 197).

Hernández (1997) menciona que el maestro “debe promover una atmósfera de reciprocidad, de respeto y autoconfianza para el alumno”.

Concepción del aprendizaje:

Refiere Hernández (1997) que existen dos tipos de aprendizaje: “El aprendizaje en sentido amplio (desarrollo) y el aprendizaje en sentido estricto (aprendizaje de datos y de informaciones puntuales: aprendizaje propiamente dicho)”.

Hernández (1997) además, menciona que “el desarrollo cognitivo alcanzado por un sujeto predetermina lo que podrá ser aprendido y el aprendizaje propiamente dicho puede contribuir a lograr avances en el ritmo normal del primero”.

Estrategias de enseñanza:

- Actividades de enseñanza que promueven la mejora de las interpretaciones o reconstrucciones que los alumnos realizan sobre los conocimientos escolares.
- Deberán plantearse en la enseñanza, situaciones problemáticas que demanden y favorezcan en los alumnos un trabajo reconstructivo de dichos contenidos.
- Debe promoverse las situaciones de diálogo e intercambio de puntos de vista en torno a los problemas y situaciones desafiantes planteados.
- En la enseñanza se deben orientar los procesos de reconstrucción que realizan los alumnos sobre los contenidos escolares. Se debe aportar a los alumnos toda la información que se considere necesaria siempre y cuando sirva al progreso de la actividad reconstructiva de los alumnos. (Hernández, 1997, p. 202-204)

Concepción de la evaluación:

Hernández (1997) menciona que “utilizar una evaluación derivada directamente de los estudios realizados sobre las distintas interpretaciones que los niños van construyendo en relación con determinados contenidos escolares”.

Para la evaluación se pueden utilizar herramientas que muestren el conocimiento que tienen los aprendices y de esta manera poder plasmar la forma en la que tienen organizado su conocimiento. Por ello, propone los mapas conceptuales como una poderosa herramienta en los procesos de evaluación del aprendizaje. (Patiño, 2018, p. 47)

La confección y el diseño de ciertas actividades que se soliciten al niño, en conjunto con una serie de criterios informativos del proceso de construcción, pueden servir para identificar los progresos cognitivos de los niños en relación con algún dominio del conocimiento cuya psicogénesis se tenga bien documentada. (Hernández, 1997, p. 206)

Hernández alude que “la evaluación se centra menos en los productos y más en los procesos relativos a los estados de conocimiento, hipótesis e interpretaciones logrados por los niños”.

Aplicaciones:

- Los programas de educación inicial.
- Propuestas de investigación y enseñanza de contenidos escolares.
- En el campo de la informática educativa, la propuesta de Piaget del lenguaje LOGO y su familia de derivados. (Hernández, 1997, p. 207-208)

4.3.6 Modelos de enseñanza reflexiva

John Dewey menciona que:

Acción reflexiva: acción que supone “una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce” (Dewey s.f.; Citado en Ramón, 2013, p. 28).

Dewey (1989) “define la reflexión como un «examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende»”. (Dewey, 1989.; citado en Reza, 2019, p. 111)

Dewey (2004) plantea el principio del “aprender haciendo” y la necesidad de formar un profesor reflexivo, que investigue la realidad y que, a partir de ello, proponga soluciones para abordar situaciones conflictivas. Aquí cobra relevancia la máxima que sostiene que los medios para conseguir fines deben ser flexibles para así tratar circunstancias variables. (Dewey, 2004; citado en Guzmán, 2012, p. 117)

La reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que hayan de seguir los profesores. “Es una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro”. Constituye un proceso un proceso más amplio que el de solución lógica y racional de problemas. La reflexión implica intuición, emoción y pasión. (Ramón, 2013, p. 28)

John Dewey (1993) expone que el pensamiento reflexivo siempre tiene un propósito y una conclusión, por lo que implica una secuencia de ideas y sus consecuencias. Asimismo, señala que este proceso requiere de curiosidad, sugerencias, lógica, flexibilidad, variedad, orden, control, una mente abierta, entusiasmo y aceptación de la responsabilidad que conlleva. (Dewey s.f.; citado en Cerecero, 2019, p. 161)

Según John Dewey dentro de la acción reflexiva tres actitudes necesarias:

Apertura intelectual; deseo activo de atender a más de un punto de vista, prestar plena atención a las posibilidades alternativas y a reconocer la posibilidad de errores.

Responsabilidad; consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción:

- Consecuencias personales: los efectos del propio ejercicio docente sobre los autoconceptos de los alumnos.
- Consecuencias académicas: efectos de la propia actividad docente sobre el desarrollo intelectual de los alumnos.
- Consecuencias sociales y políticas: los efectos del propio ejercicio docente sobre las oportunidades que se abren para la vida de los alumnos.

Honestidad: la apertura intelectual y la responsabilidad deben constituir elementos fundamentales de la vida del maestro reflexivo, e implica que los maestros se responsabilicen de su propio aprendizaje (Ramón, 2013, pp. 28-29).

Cerecero (2019) menciona que Dewey propone seis fases para el pensamiento reflexivo, que no necesariamente deben tener un orden, ni cubrirse todas, a menos que sea necesario: “sugerencia, intelectualización, hipótesis, razonamiento, comprobación de la hipótesis a través de la acción u observación directa, y visión del futuro”.

Para Donald Schön (1987) la reflexión es un proceso que se lleva a cabo antes y después de la acción, reflexión sobre la acción. Ofrece una secuencia de los diferentes momentos:

- Se presenta una situación dentro del aula que provoca que el docente busque en su repertorio una respuesta rutinaria y espontánea.
- Las respuestas rutinarias que usualmente ofrece el docente no aplican a la situación; por lo que el docente experimenta sorpresa, inquietud o confusión.

- El factor sorpresa llama la atención al docente y provoca una reflexión en la acción, que tiene una función crítica. En ésta se pregunta tanto sobre el acontecimiento inesperado como sobre el conocimiento en la acción.
- El maestro busca rápidamente cualquier indicio o evidencia que le permita reestructurar sus estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas.
- La reflexión da lugar a que el docente experimente in situ lo que se ha propuesto realizar. (Schön, 1987; citado en Ramón, 2013, p. 31)

Concibe la enseñanza como un método de investigación que analiza un problema de la experiencia inmediata, una situación de duda e incertidumbre, inspecciona la información existente para darle una solución, plantea hipótesis a partir de ésta y la pone a prueba o verifica. En otras palabras, la práctica del docente no consistiría en la aplicación de ciertos principios o máximas apriorísticos, sino que más bien sería la prueba de una reflexión activa, efectuada con el fin de resolver un problema; en la medida que se actúa y se practica, se aprende. (Guzmán, 2012, p. 118)

Según Reza (2019) “los alumnos constituyen el propósito principal de todos los maestros. Todo lo que se planea y se organiza previamente siempre es pensando en ellos, en sus características y necesidades generales y particulares.

La formación del docente apunta al desarrollo de profesores autónomos, críticos, reflexivos e investigadores con competencias comunicativas, capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre. Además, el profesor debe poseer competencias para pensar de manera crítica y reflexiva, desde una perspectiva problematizadora, exponer situaciones y encontrar soluciones. (Ramón, 2013, p. 31)

De acuerdo a Guzmán (2012) se conceptualiza al “profesor como un profesional práctico y reflexivo, un «profesor investigador»”.

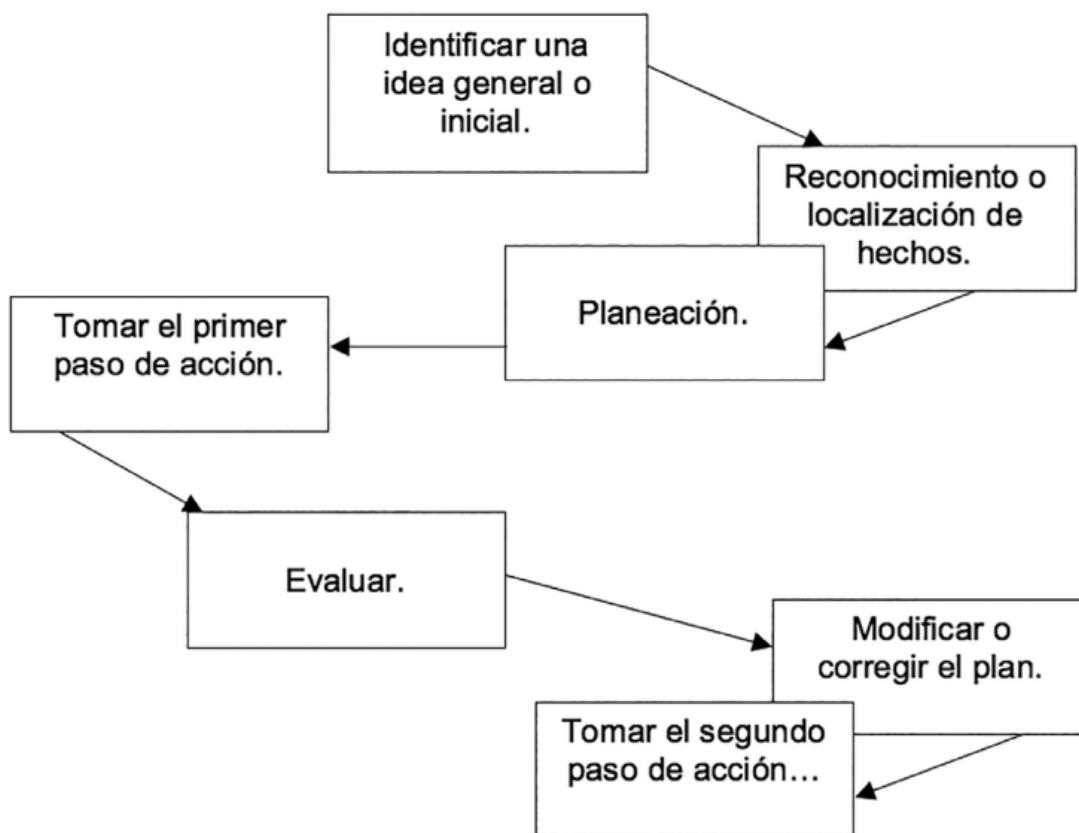
Perrenoud (2004) señala que “la profesionalización del oficio de enseñante consistiría en incidir con fuerza en la parte profesional de la formación, más allá del dominio de los contenidos que hay que transmitir” (Perrenoud, 2004; citado en Reza, 2019).

Modelos que apoyan a la práctica reflexiva:

- Modelo de Investigación-Acción en Espiral, “Figura 50”: “Se inicia por un ciclo que involucra encontrar o definir los hechos, planear, actuar, evaluar y modificar el plan, según se considere necesario, extendiéndose al terminar un ciclo en otros ciclos más”.

Figura 50

Modelo de investigación-acción en espiral de Lewin.

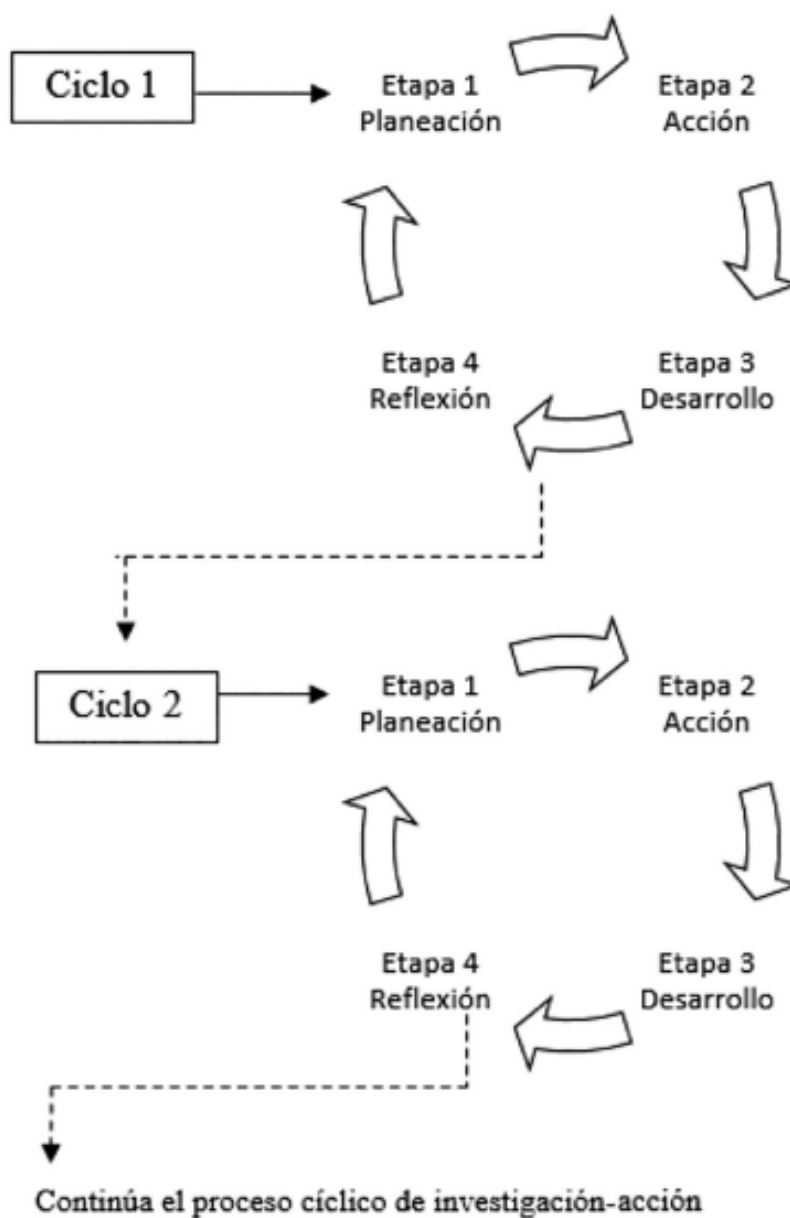


(Cerecero, 2019)

- Modelo de Investigación-Acción de Mertler ver “Figura 51”. Este modelo es cíclico y posee cuatro etapas: planear, actuar, desarrollar y reflexionar; cada una sigue determinados pasos: Planeación, acción, desarrollo y reflexión.

Figura 51

Modelo de investigación-acción de Mertler.

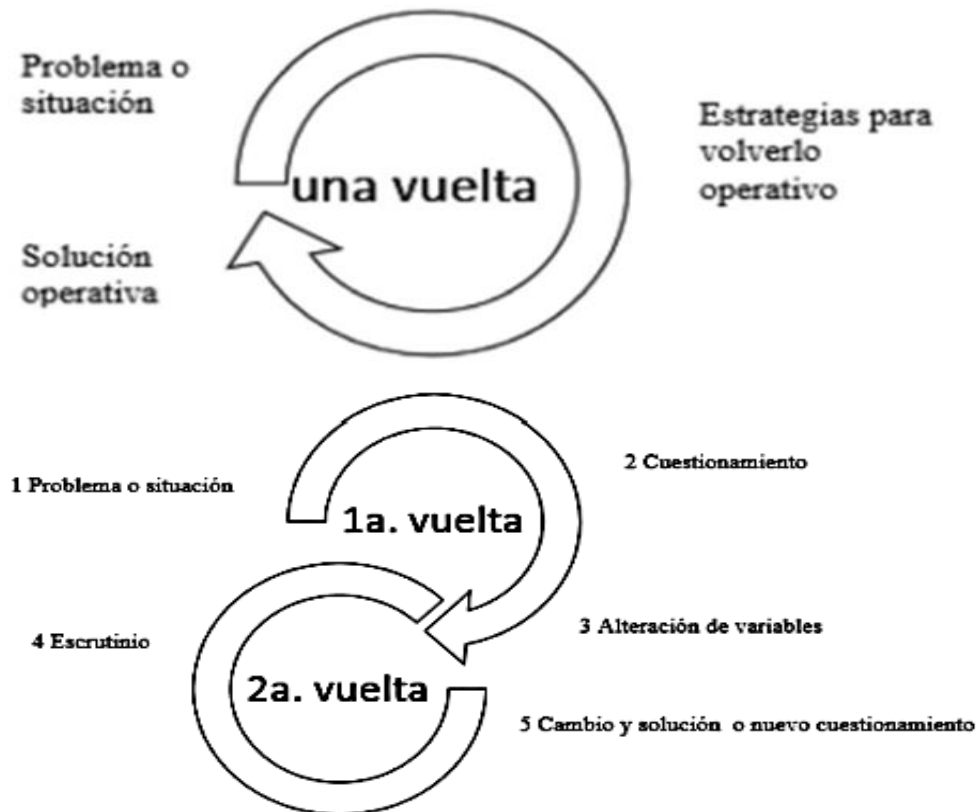


(Cerecero, 2019, p. 168)

- Modelo de Aprendizaje de una Sola Vuelta y de doble Vuelta, “Figura 52”: Argyris y Schön proponen dos modelos: el modelo de aprendizaje de una vuelta (o single loop learning) y el modelo de aprendizaje de doble vuelta (o double loop learning). El primero se enfoca en la solución de un problema sin importar su origen: se busca una solución operativa, evitando el análisis o cambio de variables. El segundo, además de identificar el problema, cuestiona su origen y hace cambios en las variables para observar sus consecuencias y encontrar una solución más adecuada y con mayor permanencia.

Figura 52

Aprendizaje de una vuelta (single loop learning) y aprendizaje de dos vueltas



(Cerecero, 2019)

- Modelo Reflexivo de Rolfe, Freshwater Jasper. “Figura 53”: Este modelo ofrece una manera simple de reflexión de los hechos. Se basa en tres preguntas

fundamentales, las cuales pueden irse ampliando para obtener un mayor detalle del problema, estas preguntas son: ¿qué o cuál?, ¿así que?, y ¿ahora qué?

Figura 53

Modelo de reflexión de Rolfe, Freshwater y Jasper.

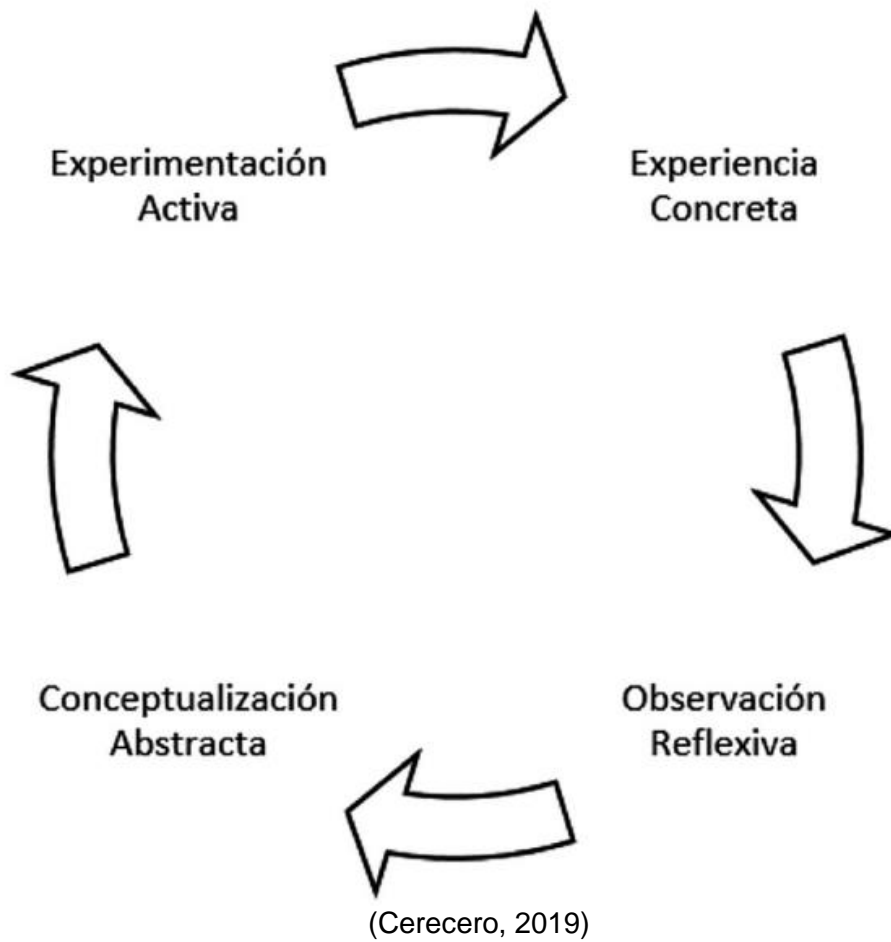


Fuente: Cerecero, 2019, p. 171.

- Modelo del Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb “Figura 54”: En 1984, David A. Kolb (McLeod, 2013) presenta un modelo reflexivo cíclico basado en su teoría de aprendizaje experiencial que pretende ser consistente con la forma de aprendizaje natural a través de la experiencia. Este modelo considera cuatro etapas (Experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa).

Figura 54

Aprendizaje experiencial de Kolb.



- Modelo Reflexivo de Gibbs "Figura 55": En 1988, Graham Gibbs propone un ciclo reflexivo en su obra *Aprender haciendo*. Este modelo parte de una experiencia o situación sobre la que se quiere reflexionar y consta de seis elementos (Descripción, sentimientos, evaluación, análisis, conclusión y plan de acción).

Figura 55

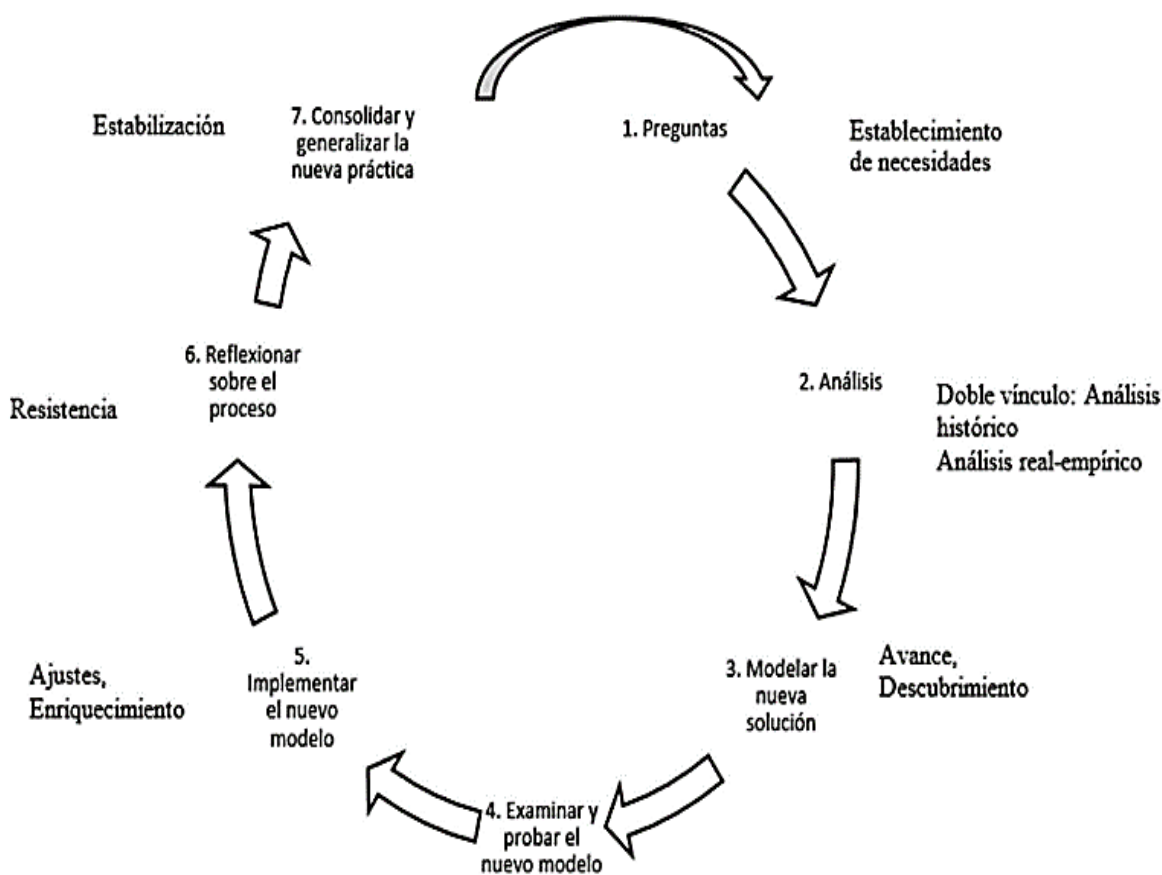
Ciclo reflexivo de Gibbs.



- Modelo de la Teoría del Aprendizaje Expansivo “Figura 56”: De acuerdo con Engeström (2010), en el aprendizaje expansivo se aprende algo nuevo a través de su construcción, conceptualización e implementación en la práctica. Esta teoría aplica no solo para el aprendizaje, sino para la mejora docente o profesional.

Figura 56

Secuencia de acciones de aprendizaje en un ciclo de aprendizaje expansivo según Engeström

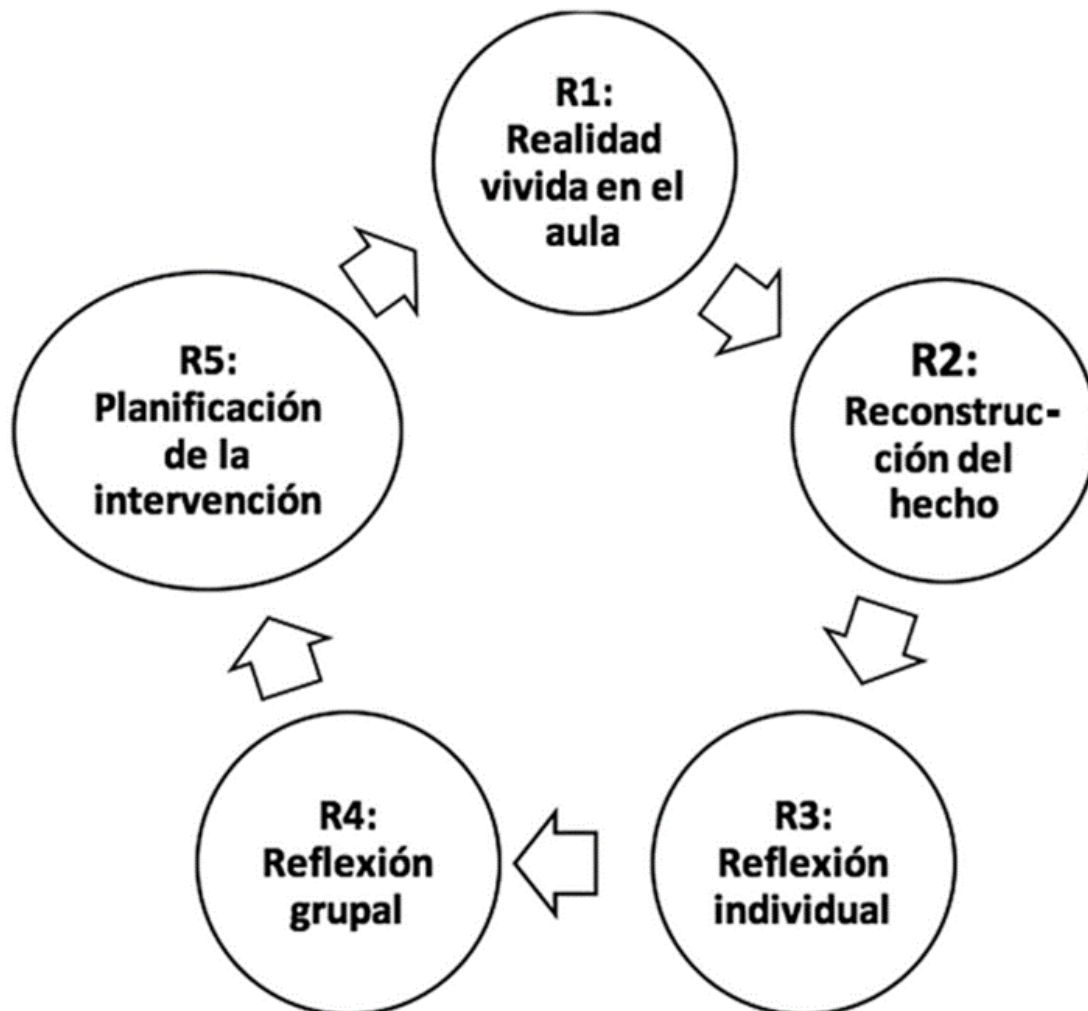


(Cerecero, 2019)

9. Modelo R5 "Figura 57": Domingo y Gómez (2014) proponen un modelo de práctica reflexiva que consiste en cuatro o cinco fases para mejorar la práctica del docente, a partir de la reflexión individual (Modelo R4) o grupal (Modelo R5), respectivamente.

Figura 57

Modelo R5.



(Cerecero, 2019)

- Modelo de Práctica Reflexiva Mediada “Figura 58”: En este modelo cíclico de reflexión sobre la praxis del profesional y su autoconocimiento, Cerecero (2018) propone incorporar tres elementos base: 1) La mediación de un tutor como acompañamiento del profesional que lleva a cabo el proceso reflexivo, así como el apoyo de otros agentes, y del contraste entre la práctica y la teoría. 2) La

búsqueda del autoconocimiento del profesional, el conocimiento de su práctica y de su contexto. 3) La transformación real y perceptual del profesional en su acción. De este modo, el modelo consta de tres fases cada una con tres ciclos (Conocimiento, significación y resignificación). (Cerecero, 2019, p.166-177)

Figura 58

Modelo de práctica reflexiva mediado



V Discusión

Debido a las medidas tomadas por nuestro gobierno para mitigar el contagio y la propagación del virus SARS-CoV-2, de un día para otro, los alumnos del sistema presencial pasaron a un sistema en línea, a distancia o educación remota, al cerrar las instituciones educativas. Esto representó grandes desafíos para el sistema educativo y para los propios estudiantes, pues no se estaba preparado para afrontar los retos que implicaba, se hicieron más visibles las carencias que de por sí ya existían, como la falta de infraestructura, equipamientos adecuados, la desigualdad con respecto a oportunidades por las diferencias económicas, las habilidades y destrezas necesarias para el uso de las TIC que se volvieron indispensables para continuar con el aprendizaje en casa, entre otras que con el tiempo se hicieron presentes.

El aislamiento social representó un gran impacto en el desarrollo integral de los estudiantes. Con las relaciones interpersonales obtienen importantes refuerzos sociales que sirven para adaptarse a su entorno, éstas sirven para que aprendan a relacionarse con pares y con figuras de autoridad; la regulación de los sentimientos y las emociones; el compartir intereses, actividades sociales, el aprender a desarrollar habilidades de comunicación, son algunos de los beneficios que se obtienen y que debido a la pandemia se vieron afectados.

El aprender a expresar y comunicar sus necesidades, son habilidades que desarrollan por medio de las interacciones sociales y que pueden representar relaciones significativas para el resto de sus vidas. Sin embargo, el estar alejado de su entorno escolar, que es donde se presenta este desarrollo que se va dando de manera natural al encontrarse en los diferentes escenarios, representa un estancamiento en las diferentes etapas de desarrollo de los estudiantes y en particular en los menores de educación preescolar y los primeros años de primaria.

Entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje que parte de esta convivencia, el tipo de relaciones y la calidad de éstas, y que juegan un papel determinante en el proceso educativo, se ve mermada la calidad y la obtención de los objetivos y metas que se plantearon en el proceso antes de la pandemia. En los intentos por lograr estos objetivos y metas en la educación en los diferentes niveles, la Secretaría de Educación Pública, tomo medidas y acciones que no fueron suficientes y que se vieron rebasados, pues al principio se generalizaron las acciones considerando que los estudiantes se encontraban en igualdad de circunstancias para poder seguir con estas adaptaciones, fue con el paso del tiempo que fueron realizando reformas a la educación que iban un paso atrás de las necesidades de los estudiantes.

Los alumnos no estaban acostumbrados a ser autogestivos y autónomos en su aprendizaje. El acompañamiento que tenían por parte de los docentes era indispensable, el cambiar este aprendizaje de cara a cara, por uno que se daba a través de una pantalla, eliminó esta interacción que como seres sociables es indispensable.

Todos los desafíos a los que se enfrentaron los alumnos, significaron grandes retos que lamentablemente no todos pudieron sopesar, algunos se quedaron en el camino, pues el hecho de que la pandemia trajo consigo mayores carencias económicas por el cierre de empresas y negocios, obligó a que muchos tuvieran que buscar medios para generar ingresos y apoyar a sus hogares a salir adelante de la crisis que se estaba viviendo, teniendo que abandonar las clases.

El gran impacto en el desarrollo socioemocional es otro gran embate que recibieron tanto estudiantes como docentes. Cambiar por completo la manera de vivir, el miedo constante por el tema de una enfermedad que se desconocía, una eminente posibilidad de muerte, la pérdida de seres queridos, el aislamiento social, el encontrarse ahora en una rutina completamente diferente a la cotidiana, pues ahora se veían encerrados, muchas

veces en ambientes hostiles, tanto el abuso sexual, psicológico y físico se vio incrementado por estos motivos, fue lamentable que ahora se encontraran más tiempo con sus agresores.

La salud mental y física se vieron mermadas tanto en los estudiantes como en los maestros, la comorbilidad de enfermedades físicas y trastornos mentales tuvieron un aumento considerable. Diferentes evidencias han demostrado que las emociones influyen tanto en las prácticas docentes como en el aprendizaje de los estudiantes.

Para los estudiantes de preescolar la educación a distancia no es muy benéfica, pues los niños aprenden a través de los sentidos, de la interacción, el trabajar con otros, el desarrollo del lenguaje oral al tratar de comunicar sus necesidades, el comportamiento social, el respeto hacia el otro, el desarrollo de la empatía, entre otras habilidades y destrezas que es difícil enseñar y aprender con estas nuevas formas. Esto puede representar un retraso en su desarrollo socioemocional que puede interferir en el futuro. Las reformas de la secretaria de Educación Pública poco o casi nada, contemplaron estos retos pues su prioridad se enfocó en la transmisión de conocimientos. Las consecuencias a largo plazo aún son desconocidas.

Ahora, la transición del preescolar hacia primero; y de primero a segundo año del nivel primaria tendrá un atraso en su desarrollo, pues la socialización le ayuda al niño a integrar su personalidad, además de los descritos en el párrafo anterior, otros aspectos que también son importantes, son aquéllos que van íntimamente ligados a la vida en sociedad y que se establecen solo con la interacción personal. Los elementos socioculturales, por ejemplo, que también se adquieren en gran medida dentro de un aula, puede generar un impacto en su identidad; la solidaridad, es otro elemento importante a destacar, pues ésta se enseña y aprende en gran parte en situaciones de la vida cotidiana, como lo es el ambiente escolar presencial. Estas, ayudan a los menores a desarrollar habilidades más complejas, como el pensamiento crítico, pensamiento analítico, la empatía, la toma de

decisiones, la capacidad para identificar e interpretar las emociones de los demás, la resolución de problemas, el aprendizaje inclusivo, entre otras.

El monitoreo en el desarrollo por parte de los docentes, a través de la observación y evaluación de los elementos descritos con anterioridad, en relación con el desarrollo esperado en tocante a su edad, ayuda a detectar dificultades en el menor, haciendo una detección oportuna que disminuya las repercusiones, permitiendo identificar necesidades y definir estrategias de intervención para los menores.

Por consiguiente, lo anterior puede verse reflejado en retos hacia los docentes, y los mismos alumnos, pues no contarán con el desarrollo físico y socioemocional esperado para esta transición.

Considerando además que en la edad temprana los infantes adquieren conocimientos de manera rauda, en relación a otras etapas, lo que hace que el aprendizaje sea más eficaz, por ello es indispensable aprovechar este momento al máximo.

A su vez, el tema de los docentes es otro factor que es necesario abordar. El enfrentarse a un panorama desconocido, donde muchos docentes no se encontraban familiarizados con las TIC, generando estrés y angustia, pues el manejo de plataformas y herramientas relacionadas con estas, se volvieron indispensables en esta nueva educación a distancia. Siendo los docentes con mayor edad a los que se les complica en mayor porcentaje, pues los docentes jóvenes tenían ya un acercamiento significativo a estas herramientas.

A pesar de que se ha intentado formar docentes para trabajar con sectores vulnerables y desfavorecidos, no fue suficiente para enfrentar el desafío que implica trabajar enseñando a distancia.

El implementar un programa educativo que estaba diseñado a clases presenciales y llevarlo a implementarlo a distancia, representó retos inconmensurables, se tuvieron que adaptar en un corto tiempo a una modalidad de enseñanza completamente distinta a la que

venían desempeñando, al ser la educación en línea una de las principales opciones para continuar con la educación desde casa, pues desarrollaron distintas competencias profesionales que les permitía desarrollar en medida de sus posibilidades el trabajo académico, sin embargo, muchos alumnos no tenían acceso a internet, a una computadora, tableta o celular o el acompañamiento de un adulto que los ayudara con las actividades, haciendo más compleja la labor docente, entonces tuvieron que improvisar en esta manera nueva de enseñar, ocasionando un aumento de ansiedad, frustración y angustia.

Aunado a esto, el aumento en la carga laboral, la evaluación de las diferentes actividades, la inversión en demasía del tiempo en la preparación de sus clases, la invasión a su privacidad familiar, pues muchos docentes cumplían también el rol de padres, las carencias formativas, la dificultad de la relación con los estudiantes, la dificultad para comunicarse, la remuneración injusta por todo lo que involucraba esta nueva modalidad, estos y otros tantos reveses, visibilizó todavía más las brechas preexistentes y, los problemas de salud física y emocional, afectando considerablemente su calidad de vida.

La crisis ocasionada por el COVID-19, ocasionó que la población en general tuviera fuertes respuestas emocionales, los docentes representaban un soporte emocional para sus estudiantes, entonces se vieron en la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales que pudieran aplicar en su entorno educativo. Sin embargo, si los profesores no se encontraban ni física, ni emocionalmente estables ¿Cómo podían transmitir los saberes y proporcionar ese soporte emocional para sus alumnos que les era demandado?

Los docentes deben tener acceso por parte de las diferentes instituciones educativas a nuevas técnicas y herramientas, para que su función docente sea más efectiva y pueda recuperarse a la brevedad los saberes y competencias en los estudiantes rezagados.

La premura del Gobierno Federal por medio de la Secretaría de Educación Pública, para que los alumnos no perdieran el año escolar, crearon estrategias que lejos de ayudar a fortalecer las herramientas de los docentes, complicaron la manera de evaluar y poder medir los saberes que estaban adquiriendo, el no reprobar a ningún estudiante de educación básica, por ejemplo, siendo el 6 la calificación más baja que podían proporcionar, que incluso aquellos alumnos que tuvieron una interacción mínima o que no tuvieron ninguna, automáticamente obtenían la calificación de 6, pone en tela de juicio si fue favorable que los alumnos pasaran a un grado superior teniendo un atraso de un año escolar o considerar si hubiera sido favorable que reprobaran el curso así los estudiantes tenían la oportunidad de adquirir los saberes faltantes o reafirmar los existentes.

Otro intento fallido, fue el de querer poner en práctica programas y acciones de países primermundistas, sin embargo, estos fracasaron pues no se contaba con las mismas posibilidades. La desigualdad social, la explotación infantil, el analfabetismo, el desarrollo económico, el desarrollo humano, el desempleo, la inseguridad, el acceso a servicios de salud y educación, son algunas de las diferencias que nos separan de estos países y que hacen complicada esta estrategia.

Nuestro Gobierno Federal debe acortar las brechas que nos separan de tener un nivel educativo competitivo, digno y de calidad. Proporcionar la infraestructura básica y cubrir los recursos educativos mínimos requeridos.

La nueva escuela implementó, además, modificaciones y ajustes a la educación debido a la pandemia, algunos muy de la mano de los nuevos modelos de educación como: el “aprendizaje basado en proyectos” que implemento la secretaria de Educación Pública cuya metodología permite sobresalir del aprendizaje fragmentado por asignaturas y tener una interdisciplinariedad que le permite a los alumnos evitar la separación escolar haciendo que puedan aplicar los conocimientos en la vida real.

Además del modelo anterior, el modelo de enseñanza reflexiva, se suma a los otros modelos que aunque ya se trabajaban en el aula, era de una manera superficial, en esta nueva reforma se tomaron como maneras primordiales de enseñanza-aprendizaje con el fin de brindar nuevas herramientas tanto a docentes como a estudiantes para aumentar aptitudes que les pudieran servir para trabajar en colaboración, mejorar sus habilidades socioemocionales y en general contribuir a su desarrollo individual, sin embargo, se puede dudar si se alcanzaron los objetivos y metas de la implementación de estas reformas por la misma falta de cuantificación que, como ya mencioné anteriormente, al generalizar que todos los alumnos debían pasar de curso deja en entredicho su efectividad.

Por consiguiente, se deben incluir en los programas educativos elementos que permitan integrar el tema de inclusión y fomentar en los alumnos el aprendizaje entre pares para sumar a las estrategias de recuperación de los saberes y afrontar los retos que la pandemia dejó.

Crear estrategias y programas con el fin de que los alumnos que no pudieron retomar su educación puedan regresar a las aulas.

Un tema que considero aún más grave, es el de aquellos niños, niñas y adolescentes que quedaban a merced de sus abusadores viviendo diferentes tipos de violencia llegando incluso al abuso sexual, es triste pensar que antes de la pandemia el asistir a clases presenciales significaba alejarse de sus agresores y tener un poco de paz y tranquilidad y que ahora por la pandemia tenían que estar en peligro constante y en confinamiento.

El aumento en violencia intrafamiliar, embarazos en niñas, niños y adolescentes (NNA), homicidios NNA, suicidios, NNA desaparecidos, son muestra clara de que se vieron rebasados los diferentes implicados, incluyendo los cuidadores primarios.

Ahora bien, el tema de los cuidadores primarios se suma a los impactos en los procesos educativos ya que toman un papel muy importante, al adquirir responsabilidades

de enseñanza, el no tener las habilidades y destrezas requeridas aumenta la frustración y la desesperación.

Esto en el mejor de los casos ya que la crisis ocasionada por el cierre de empresas y negocios implicaba que buscaran nuevas formas de conseguir ingresos teniendo muchas veces que cubrir horarios laborales más prolongados, esto implicaba que los estudiantes se quedaran solos en casa sin tener quien los guiara y apoyara para seguir el ritmo en esta nueva forma de enseñanza-aprendizaje.

Las personas cuidadoras vivían constantemente con estrés, miedo, depresión, incertidumbre, irritabilidad, angustia, ansiedad, entre otras alteraciones emocionales que ocasionaban sobrecarga emocional y que ponía en riesgo tanto a los cuidadores como a los que requerían los cuidados, en este caso los estudiantes.

Los cuidadores primarios tienen que realizar esfuerzos adicionales para además de cumplir con sus actividades cotidianas como trabajo, labores en el hogar, etc. ahora se tenían que colocar en el lugar de educandos tratando de que disminuyeran las repercusiones educativas.

Otros cuidadores primarios importantes son los abuelos, quienes juegan un papel fundamental en el desarrollo educativo y emocional de los niños, niñas y adolescentes, desempeñando un papel importante en el ámbito familiar, la mayoría de veces apoyando a los padres quienes dejaron sus hogares para conseguir un bienestar económico, asumiendo también el lugar de educadores, convirtiéndose en facilitadores del proceso de aprendizaje, sin embargo, siendo el sector de la sociedad más afectado por el COVID-19 se veían sumamente vulnerables y todo lo que conlleva el tema de la pandemia se veía exorbitado en relación de lo que podría haber afectado a los padres.

Agregando a lo anterior, el tema de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), representa desde antes y durante la pandemia para los adultos mayores, un tema que ha obstaculizado el acercamiento a la era digital. Las limitaciones

motoras, las funciones cognitivas, la renuencia para aprenderlas y utilizarlas, son algunos de los factores que agrandan la brecha, siendo entonces de poco o nulo apoyo para los estudiantes.

Al respecto, podemos inferir que el ámbito educativo no estaba preparado para implementar una reforma educativa, sus resultados estuvieron lejos de lo deseado. Sus procesos de ejecución y diseños, tuvieron grandes dificultades y conflictos al momento de ponerlo en práctica.

Las instancias gubernamentales se veían rebasadas en todos los aspectos, la lamentable pérdida de personal médico, el desabasto de insumos y medicamentos, el aumento dramático de personas contagiadas que rebasó la disponibilidad hospitalaria, la pérdida de vidas humanas, una vacuna que no tenía una fecha alentadora; pintaba un futuro incierto, que sumado a la inestabilidad emocional de toda la sociedad, que es donde se desarrollan los estudiantes, no se les podía ofrecer un escenario que positivo.

En esa misma línea, las escuelas desde antes de la pandemia no contaban con los servicios del acompañamiento psicológico, que en estos casos sería lo óptimo, pues el soporte emocional es indispensable en tiempos de pandemia. La secretaria de Educación Pública refirió que no era posible tener psicólogos debido al tema presupuestal, esto es un claro ejemplo de la importancia que se le da al tema emocional en el ámbito escolar y el demérito que se le sigue otorgando al psicólogo y a la salud mental en el ámbito escolar.

Aunque las palabras de los involucrados en las reformas educativas eran otras, pues hablaban de considerar e implementar acciones para abordar estas problemáticas, y por el contrario en los hechos no contemplaron tener dentro de su personal a psicólogos que son los indicados para dar este acompañamiento.

Es un hecho que se ve muy distante que nuestras vidas regresen a la normalidad, no es de extrañarse que ahora se hable de la nueva normalidad, la cual se puede entender como una manera diferente de vivir de la que conocíamos.

Es irrefutable que existe un rezago no solo a nivel académico, sino también a nivel físico y socioemocional a partir de la pandemia, cuyas repercusiones a la fecha no pueden ser contabilizadas en su totalidad, tardara reponerse de los estragos que nos dejó esta pandemia, incluso en diversos casos no se podrá recuperar, por ejemplo, aquellos alumnos que perdieron un ciclo escolar o los menores que cursaron la educación preescolar desde casa.

Los planes, programas y las practicas educativas deben considerar nuevas metodologías que poco a poco vayan resarcido lo que se perdió, como el acompañamiento psicológico a los docentes, proporcionar capacitación a los cuidadores primarios para esta reinserción a las clases presenciales, además, de capacitar en la obtención de conocimientos sobre el manejo y uso de las TIC's, considerar tener psicólogos en las instituciones que no solo tengan conocimientos y experiencia en lo pedagógico si no también en el área clínica, para poder dar ese soporte y acompañamiento a los estudiantes, afrontando los nuevos retos del proceso enseñanza-aprendizaje.

La nueva escuela mexicana como la nombró el actual presidente Andrés Manuel López Obrador, después de crear gran controversia, crea muchas expectativas, incertidumbre e interrogantes. La secretaria de Educación Pública tiene previsto, aplicar el plan piloto en el primer año de cada nivel de la educación básica, siendo el primer grado de primaria uno de los contemplados, por ello es de suma importancia visibilizar los elementos involucrados en el desarrollo integral de los niños y las niñas de 5, 6 y 7 años de edad, pues de ellos, considero dependerá la efectividad y la solución a la mayoría de puntos revisados a lo largo de este trabajo.

VI Conclusiones

En esta investigación se pudo analizar que la pandemia por el SARS-CoV-2 dejó repercusiones que al día en que se realiza este trabajo no se han podido cuantificar por completo, los estudios e investigaciones de los temas en relación a lo anterior siguen realizándose día con día, en específico en las edades contempladas de los 5 a los 7 años, existe muy poca información que se refiera al impacto emocional y cognitivo en ese rango de edad.

A partir de los diferentes paradigmas del desarrollo humano se pudo analizar y comprender las diferentes características y aportes que nos facilitan la comprensión del ser humano de una manera integral.

Al cerrar las instituciones educativas como medida para mitigar los contagios por el virus, la enseñanza presencial cambió a un sistema en línea, a distancia o a educación remota, representando grandes retos a los sectores involucrados, como el Gobierno, los docentes, los cuidadores primarios, los alumnos, etc.

El Gobierno no pudo responder de una manera asertiva en la implementación de reformas educativas, pues como se pudo analizar, no era momento de realizar cambios en un entorno que estaba viviendo una de las crisis sanitaria y económica sin precedentes. Pues la intervención a corto plazo y la premura con la que tenía que realizarse, dejó entrever la vulnerabilidad de nuestro sistema educativo. Evidenciando las brechas de desarrollo de nuestro país, poniendo en evidencia que las políticas implementadas no han rendido los resultados esperados, pues como la disparidad social, existen otros factores que desde antes de la pandemia ya se visibilizaban y que con la pandemia se dispararon alarmantemente. La manera en que el Gobierno Federal realizó el abordaje a todas las demandas, nos deja ver que la educación no parece ser una prioridad.

El aislamiento y el distanciamiento social que el Gobierno Federal considero como estrategias para contener la propagación y reducir el riesgo de la COVID-19, trajo consigo graves afectaciones en el tema emocional, generando miedo, ansiedad, incertidumbre, estrés, depresión, entre otras alteraciones.

Se pudo analizar que los niños y niñas de 5 a 7 años de edad tuvieron afectaciones en su desarrollo, pues las relaciones interpersonales son indispensables para tener un desarrollo optimo. En el preescolar es donde los niños y niñas aprenden a través de: los sentidos, de la interacción, el trabajar con otros, el desarrollo del lenguaje oral al tratar de comunicar sus necesidades, el comportamiento social, el respeto hacia el otro, el desarrollo de la empatía, entre otras habilidades y destrezas que es difícil enseñar y aprender en aislamiento y en línea. Esto representa complicaciones en la transición del preescolar a primero de primaria pues la carga de emociones que implica este cambio, que es de por si complicado, se le suman a esto todas las implicaciones de la pandemia, esto hizo que los niños y niñas vivieran en casa la preparación que para esta transición se requiere, quedando lejos de obtener los elementos necesarios. Aunado a esto, la falta de monitoreo por parte de los docentes en el desarrollo de los menores en un gran número de casos impidió que se identificaran problemas en el desarrollo y que se pudiera intervenir de manera pronta.

Las nuevas formas de educación que se implementaron tuvieron carencias en la efectividad al implementarlas, pues el contexto en el que se encontraban los estudiantes era poco positivo para tener los objetivos y metas esperados.

Los docentes al no contar con un programa diseñado adecuadamente, ni las herramientas, competencias y los conocimientos necesarios para este cambio en la manera de enseñanza-aprendizaje, generó alteraciones en su salud mental y física. Además, una gran frustración a los docentes que no tenían los conocimientos en TIC que se convirtieron en las herramientas indispensables, siendo los profesores más adultos los que más

padecieron esta adaptación. La carga en el trabajo, la saturación de sus tiempos, las complicaciones para comunicarse con sus estudiantes, la invasión de su privacidad, fueron elementos que se sumaron y que se reflejaron en carencias en la transmisión de saberes a los estudiantes.

Los cuidadores primarios también fue un grupo que tuvo gran injerencia en el ámbito de la educación y que se vio afectado por la educación a distancia, pues se convirtieron en educandos, tuvieron que acompañar a los niños y niñas en este proceso de adaptación sin contar con las herramientas necesarias para ello.

Otro tema que se puede concluir es que en tiempos de pandemia donde el tema de salud mental es uno de los más afectados, el psicólogo sigue siendo demeritado y es aún más grave que el Gobierno Federal por medio de la Secretaría de Educación Pública justifique el no contemplar contratar a psicólogos por falta de recursos económicos. En tiempos donde el acompañamiento psicológico es indispensable para mitigar los estragos ocasionados por la pandemia.

Recomendaciones

Que el Gobierno Federal pueda designar dentro de sus políticas públicas una partida presupuestal exclusivamente para incorporar a las instituciones educativas a psicólogos que no solo atiendan el área de pedagogía, sino también el área clínica. Mientras las instituciones educativas en colaboración con los padres pueden solicitar la impartición de talleres y pláticas que ayuden a aminorar un poco esta carencia de psicólogos fijos.

Nuestro Gobierno debe garantizar un nivel educativo competitivo, digno y de calidad. Proporcionar la infraestructura básica y cubrir los recursos educativos mínimos requeridos. Enfocándose en primer lugar en aquellas zonas más golpeadas por la pandemia.

También crear estrategias y programas con el fin de que los alumnos que no pudieron retomar su educación puedan regresar a las aulas.

Además, valdría considerar, diseñar programas y proyectos donde se incluya a instituciones educativas, padres de familia y sociedad en general, para tomar acciones y no sentarse a esperar que el Gobierno resuelva todos los problemas a los que nos enfrentamos en la actualidad.

Es positivo implementar nuevas formas de educación, implementar nuevos modelos educativos, aunque se tiene que contemplar las generalidades y particularidades de nuestro sistema educativo y de nuestro País, para desarrollarlas y adaptarlas a cada caso de manera particular, para que se puedan obtener mayores beneficios y contribuciones.

Si bien, existen estrategias que los países primermundistas implementaron en tiempos de pandemia y que tuvieron éxito, vale la pena analizar cuáles podrían implementarse en el país, siendo realistas sobre las carencias y diferencias que nos separan de estos países. Tomando como ejemplo, sin querer ser iguales, pues siendo realistas, existen muchos elementos que nos separan de serlo. Que esto sirva para generar

propuestas que permitan enfrentar los retos que la pandemia nos ocasionó y prepararnos para futuras situaciones que atenten a nuestro bienestar.

Que en las instituciones educativas se pueda brindar un espacio donde los estudiantes puedan servir de guías para los adultos en el aprendizaje de las TIC's desde el inicio de la educación escolar y que forme parte de su currículo escolar. De esta manera los estudiantes refuerzan conocimientos y ayudan a los adultos a adquirir nuevos conocimientos.

Además, incorporar y fomentar el aprendizaje entre pares para sumar a las estrategias de recuperación de los saberes y afrontar los retos que la pandemia dejó.

Se debe continuar con la formación de docentes para trabajar con sectores más vulnerables y desfavorecidos. Deben tener acceso por parte de las diferentes instituciones educativas a nuevas técnicas y herramientas, para que su función docente sea más efectiva y pueda recuperarse a la brevedad los saberes y competencias en los estudiantes rezagados. Facilitarles el acceso a servicios psicológicos, garantizar ingresos económicos justos.

Y lo más importante de todo es no olvidar las lecciones que aprendimos a base de dolor y sufrimiento. Lo que nos tocó vivir por la pandemia, debe servir para evitar cometer los mismos errores que veníamos teniendo, debemos solidarizarnos con nuestro mundo y poner nuestro granito de arena para que siga respirando como lo hizo mientras nos encontrábamos en aislamiento, considerar y tener presente la vulnerabilidad que tenemos como seres humanos, celebrar que somos sobrevivientes, valorar y reconocer a nuestros adultos mayores, pues si algo visibilizamos, es la importancia que tienen en nuestra sociedad. Debemos seguir siendo solidarios y compasivos, pues basta con algo de tamaño micrométrico para ocasionar fuertes golpes a la vida humana.

Referencias

- ¿Qué es el SARS-CoV-2?, s.f. Gobierno de México., <https://coronavirus.gob.mx/covid-19/>
- Agudelo, R., & Guerrero, J. (1973). El sistema psicológico de B. F. Skinner. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 5(2), 191-216.
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=80550206>
- Álvarez C., A., & Orellano E., E. (1979). Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget. Segunda parte. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11(2), 249-259. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511205.pdf>
- Arias, P., Merino, M. y Peralvo, C. (2017). Análisis de la Teoría de Psico-genética de Jean Piaget: Un aporte a la discusión. *Ciencias de la Educación Artículo Científico*
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6326679.pdf>
- Armus, M., Factorovich, M., Quesada, J. y Raineri, F. (2021). Primera infancia: Impacto emocional en la pandemia. Argentina: UNICEF
<https://www.unicef.org/argentina/media/10606/file/Primera%20infancia.%20Impacto%20emocional%20en%20>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2022). COVID-19: Actualización de la situación en América Latina y el Caribe. América Latina y el Caribe: BID
<https://www.iadb.org/es/coronavirus/situacion-actual-de-la-pandemia>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2022). COVID-19: Actualización de la situación en América Latina y el Caribe. América Latina y el Caribe: BID
<https://www.iadb.org/es/coronavirus/situacion-actual-de-la-pandemia>

Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. (2021). Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe. Estados Unidos: Banco de México <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/35276/Acting%20now-SP.pdf?sequence=15>

Barber, J. P., & Solomonov, N. (2016). Psychodynamic theories. In J. C. Norcross, G. R. VandenBos, D. K. Freedheim, & B. O. Olatunji (Eds.), *APA handbook of clinical psychology: Theory and research* (pp. 53–77). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14773-003>

Carmenate, I. y Marín, A. (2021). Aislamiento social, tecnología y salud mental. MULTIMED. <https://revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/2298>

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vigotsky: enfoque sociocultural. Educere <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

Castilla, F. (2013). La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria. Universidad de Valladolid Facultad de Educación de Segovia <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5844/TFG-B.531.pdf;jsessionid=708EEE60DA38AC3E7E69AC7277446B61?sequence=1>

CDHP. (2020). Informe especial 1/2020 sobre la situación de la pandemia por COVID-19 en el Estado de Puebla, con un enfoque de protección a los derechos humanos. México: CDHP https://www.cdhpuebla.org.mx/pdf/Rec/2020/INFORME_ESPECIAL_COVID_19.pdf

CENAPRED. GUÍA PARA LA PREVENCIÓN Y LA GESTIÓN DE EMERGENCIAS EN EL CONTEXTO DEL COVID-19.

<https://www.cenapred.unam.mx/es/Publicaciones/archivos/424->

[GUIA COVID19 DESASTRES.PDF](#)

CENTRO DE PSICOTERAPIA COGNITIVA, (2015). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget.

<https://terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf>

CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. América Latina y el Caribe: UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>

CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. América Latina y el Caribe: UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>

CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. América Latina y el Caribe: UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>

Cerecero, I. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. México: Revista panamericana de pedagogía

<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/download/1671/1415/4066>

Cervantes, M. (s.f.). Enseñanza de la atención de los trabajos de atestiguamiento mediante el aprendizaje basado en problemas. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

<https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/407.pdf>

CEU, (1996). DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO: APROXIMACIONES DE PROCESO DE INFORMACIÓN.

<https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/2093/15/Cap.%209%2C%20parte%20I%20-%20Desarrollo%20del%20conocimiento%2C%20aproximaci%C3%B3n%20de%20proceso%20de%20informaci%C3%B3n%28P%C3%A1ginas%20343-369%29.pdf>

- ChavesSalas, A. L., (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Revista Educación, 25(2), 59-65. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>
- Chávez, B. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Educación revista de la universidad de Costa Rica. https://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Implicaciones_educativas_de_la_teor%C3%ADa_sociocultural_de_Vigotsky.pdf
- Chong, I. (s.f.). Métodos y técnicas de la investigación documental. UNAM. http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/4716/12_IDB_2007_I_Chong.pdf?sequence=1
- Cigna healthcare. (2022). Etapas del desarrollo para niños de 7 años. Cigna healthcare <https://www.cigna.com/es-us/knowledge-center/hw/etapas-del-desarrollo-para-nios-de-7-aos-ue5719>
- Cigna Healthcare. (s.f). Etapas del Desarrollo para niños de 7 años. <https://www.cigna.com/es-us/knowledge-center/hw/etapas-del-desarrollo-para-nios-de-7-aos-ue5719>
- CNDH México. (2021). El impacto de la pandemia por COVID-19 en el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes en México. México: CNDH https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-10/Estudio_NNA_educacion.pdf
- CNDH México. (2021). El impacto de la pandemia por COVID-19 en el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes en México. CNDH https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-10/Estudio_NNA_educacion.pdf

- Colón, H. (2008). Jean-Jacques Rousseau y su filosofía educativa: más allá de Emilio. Universidad Interamericana. <https://ponce.inter.edu/cai/Comite-investigacion/Rousseau-Filosofia-Educativa.html>
- Comisión de Derechos Humanos del Estado de Puebla. (2020). LA SITUACIÓN DE LA PANDEMIA POR COVID-19 EN EL ESTADO DE PUEBLA, CON UN ENFOQUE DE PROTECCIÓN A LOS DERECHOS HUMANOS. https://www.cdhpuebla.org.mx/pdf/Rec/2020/INFORME_ESPECIAL_COVID_19.pdf
- COVID-19 Weekly Epidemiological Update. (2023). World Health Organization. (2023), 144, 1-13. <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update-on-covid-19---25-may-2023>
- Covid-19: usos correctos. (2020). Revista española de cardiología, 73(9), 700–701. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2020.06.020>
- Cruz, F., Lorenzo, Y., y Hernández, A. (2019). La obra de Vigotsky como sustento teórico del proceso de formación del profesional de la educación primaria. Revista Conrado <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n70/1990-8644-rc-15-70-67.pdf>
- Darwin, C. (1921). El origen de las especies por medio de la selección natural. CALPE. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-origen-de-las-especies-por-medio-de-la-seleccion-natural--0/html/ff008272-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Delabra, A. y Romero, E. (2021). Una aproximación histórica a las aportaciones del paradigma sociocultural a la psicología educativa. México: Revista electrónica de psicología Iztacala <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol24num1/Vol24No1Art6.pdf>
- Delval, J. (1999). El estudio del desarrollo humano. e-uaem espacio de educación multimodal. http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/1490/285_4.pdf?sequence=1

Delval, J. y Gómez, J. (1988). Dietrich Tiedemann: la psicología del niño hace doscientos años. Universidad Autónoma de Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48290.pdf>

Díaz, E. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc-Graw Hill

Díaz, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. Mc-Graw Hill
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>

Díaz, F. y Toro, A. SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia. Med. Lab. [imagen]. 5 de mayo de 2020.
<https://medicinaylaboratorio.com/index.php/myl/article/view/268>

Escobar, H. (2003). HISTORIA Y NATURALEZA DE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO. Univerditas Psychologica. 2 (1), pp. 71-88. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64720109.pdf>

Escudero, C. y Cortez, L. (2017). TÉCNICAS Y MÉTODOS CUALITATIVOS PARA LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. UTMACH.
<https://es.slideshare.net/SistemadeEstudiosMed/tcnicas-y-mtodos-cualitativos-para-la-investigacin-cientifica>

Fariñas, G. (2009). El enfoque histórico cultural en el estudio del desarrollo humano: para una praxis humanista. INIE <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9516/17923>

Febles, M., Selier, y Fenández, D. (2000). El enfoque humanista del desarrollo: posible desde L.S. Vigotsky. Revista cubana de psicología.

Feldman, R. (2007). Desarrollo en la infancia. PEARSON Prentice Hall.

Feldman, R. (2007). DESARROLLO PSICOLÓGICO a través de la vida. PEARSON Educación.

Flavell. J. (1985). El desarrollo cognitivo. machado libros.
<https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=lee4DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=>

[desarrollo+cognitivo+pdf&ots=DuYJtD-](#)

[Rkp&sig=1OT25uMp0We_FlIMNu6MBLHhYcs#v=onepage&q&f=false](#)

Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). España: institucional revistas
<https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>

Gallegos, A. (9 de septiembre de 2019). El suicidio y el Covid-19: faltan evidencias, incrementan los factores de riesgo. ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara.
https://iteso.mx/web/general/detalle?group_id=27100989

Gifre, M., Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfrenbrenner. España: Contextos educativos
<http://www2.udg.edu/Portals/92/ecis/conextoseducativos2012.pdf>

GINÉ, N., Parcerisa, A. y Piqué B. (2011). Aprender mediante el estudio de casos. Aula didáctica, 51, 45-51. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2020/10/Estudio_de_casos.pdf

Gobierno de México. (2021). Boletín EPIDEMIOLOGICO Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica Sistema Único de Información.
<https://www.gob.mx/salud/documentos/boletinepidemiologico-sistema-nacional-de-vigilancia-epidemiologica-sistema-unico-de-informacion-261547>

Gobierno de México. (2021). Impacto de la pandemia en niñas y niños. México: Gobierno de México. <https://www.gob.mx/presidencia/documentos/impacto-de-la-pandemia-en-ninas-y-ninos>

Gobierno de México. (2021). Impacto de la pandemia en niñas y niños. México: Gobierno de México. <https://www.gob.mx/presidencia/documentos/impacto-de-la-pandemia-en-ninas-y-ninos>

Gobierno de México. (2022). INFORME INTEGRAL DE COVID-19 EN MÉXICO.

https://epidemiologia.salud.gob.mx/gobmx/salud/documentos/covid19/Info-06-22-Int_COVID-19.pdf

Gobierno de México. (2023). Informe Técnico Semanal COVID-19 México.

<https://www.gob.mx/salud/documentos/boletinepidemiologico-sistema-nacional-de-vigilancia-epidemiologica-sistema-unico-de-informacion-261547>

Gobierno de México. (2023). México pone fin a la emergencia sanitaria por COVID-19: Secretaría

de Salud. <https://www.gob.mx/salud/prensa/mexico-pone-fin-a-la-emergencia-sanitaria-por-covid-19-secretaria-de-salud?idiom=es>

GRUPO BANCO MUNDIAL. COLAPSO Y RECUPERACIÓN Como la pandemia de COVID 19

erosionó el capital humano y que hacer para recuperarlo.

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099050423144014647/pdf/P17848807f8a7506e0b6f2068fdb4392877.pdf>

Guevara Mora, G., (2010). APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO TÉCNICA

DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL TEMA DE LA RECURSIVIDAD. InterSedes:

Revista de las Sedes Regionales, XI (20), 142-167.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66619992009>

Gutiérrez, A. (s.f.). JUAN AMOS COMENIO: CONCEPTO Y NATURALEZA DE LA PEDAGOGÍA.

Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/quipu/article/download/5495/4733/19006>

Gutiérrez, H., Puente, G., Martínez, A. y Piña, E. (2012). Aprendizaje basado en problemas un

camino para aprender a aprender. México: Colegio de Ciencias y Humanidades

https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_abp.pdf

- Guzmán, C. (2012). Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles: desafíos para la mejora de la enseñanza. España: revista de la educación superior http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista163_S2A2ES.pdf
- Guzmán, F. (2021). Covid-19: A un año del paciente cero en México. <https://www.gaceta.unam.mx/covid-19-a-un-ano-del-paciente-cero-en-mexico/>
- Heredia, O. (1989). Konrad Lorenz. Revista Latinoamericana de Psicología. http://platea.pntic.mec.es/molle/trabajo_final/Lorenz_redalyc.pdf
- HERNÁNDEZ ROJAS, G., (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. Perfiles Educativos, 122, 38-77. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211181003.pdf>
- Hernández, G. (2019). Descripción del paradigma psicogenético y sus aplicaciones e implicaciones educativas. tendencias actuales en educación http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/TENDENCIASACTUALESENEEDUCACION2019/document/3_paradigma_psicogenetico.pdf
- Hernández, R. (1997). CARACTERIZACIÓN DEL PARADIGMA SOCIOCULTURAL. <https://docplayer.es/44361098-Fundamentos-del-desarrollo-de-la-tecnologia-educativa-1-bases-sociopsicopedagogicas.html>
- Hernández, R. (2011). Paradigmas en psicología de la educación. Paidós. <https://escueladenegocioscui.files.wordpress.com/2013/08/paradigmas-en-psicologia-de-la-educacion.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. (2018). METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: LAS RUTAS CUANTITATIVA, CUALITATIVA Y MIXTA. MCGRAW-HILL.

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>

IISUE. (2020). Educación y pandemia, una visión académica. México UNAM: https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

Infobae. (2022). SEP: en qué consiste el nuevo Plan de Estudios de Educación Básica y cuándo comenzará. Infobae <https://www.infobae.com/america/mexico/2022/08/17/sep-en-que-consiste-el-nuevo-plan-de-estudios-de-educacion-basica-y-cuando-comenzara/>

Karmiloff, A. (1979). Micro- and macrodevelopmental changes in language acquisition and other representational systems. *Cognitive Science*, 3 (2). 91-117. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0364021379800270>

Llanos, A. (2022). Ciclo escolar 2022-2023: Hacia la recuperación de la pérdida de aprendizaje. CIEP. <https://ciep.mx/ciclo-escolar-2022-2023-hacia-la-recuperacion-de-la-perdida-de-aprendizaje/>

Lucci, M. (2006). LA PROPUESTA DE VYGOTSKY: LA PSICOLOGÍA SOCIO-HISTÓRICA. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10 (2), 1-11. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>

Manríquez, H. (2011). La contribución de Darwin al surgimiento de la psicología evolutiva. *Revista de psicología universidad de Antioquia*. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922011000200007#:~:text=Robert%20Watson%20\(1963\)%20considera%20que,inicio%20de%20la%20psicolog%C3%ADa%20comparada.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922011000200007#:~:text=Robert%20Watson%20(1963)%20considera%20que,inicio%20de%20la%20psicolog%C3%ADa%20comparada.)

Martorell, J. (2008). LA PSICOLOGÍA HUMANISTA. UNED.

https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4486/humanista1.pdf

Meece, J. (1997). Desarrollo del niño y del adolescente. Mc Graw- Hill

<https://secc9sntedesarrolloprofesional.files.wordpress.com/2017/11/05-meece-judith-desarrollo-del-nic3b1o-y-del-adolescente.pdf>

Michael Worobey, Disección de los primeros casos de COVID-19 en Wuhan. Ciencia 374, 1202-1204 (2021). <https://www.science.org/doi/10.1126/science.abm4454>

Mojica, R. y Morales, M. (2020) Pandemia COVID-19, la nueva emergencia sanitaria de preocupación internacional: una revisión. Science Direct, 46, 65-77.

<https://doi.org/10.1016/j.semerg.2020.05.010>

Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. Contextos educativos.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/209682.pdf>

Muñoz, R. (s.f.). Evolución y desarrollo embrionario: ¿hacia una nueva Síntesis? Creative commons.

<https://www.encuentrosconlaciencia.es/wp-content/uploads/2016/02/4Evolucion.pdf>

NACIONES UNIDAS MÉXICO. (2022). La pandemia de COVID-19 desencadena un aumento del 25% en la prevalencia de la ansiedad y la depresión en todo el mundo.

<https://coronavirus.onu.org.mx/la-pandemia-de-covid-19-desencadena-un-aumento-del-25-en-la-prevalencia-de-la-ansiedad-y-la-depresion-en-todo-el-mundo>

Naciones Unidas. (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. País: Naciones Unidas https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

Naciones Unidas. El COVID-19 sigue siendo peligroso pero con las medidas adecuadas la emergencia podría terminar este 2023. <https://news.un.org/es/story/2023/01/1517722>

Oliva, A. (1997). La controversia entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta. Apuntes de Psicología, 51, 21-37. <https://personal.us.es/oliva/GENETICA.pdf>

OMS. (2022). Información básica sobre la COVID-19. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/coronavirus-disease-covid-19>

OPS, (2022). La pandemia por COVID-19 provoca un aumento del 25% en la prevalencia de ansiedad y la depresión en todo el mundo. [https://www.paho.org/es/noticias/2-3-2022-pandemia-por-covid-19-provoca-aumento-25-prevalencia-ansiedad-depresion-todo#:~:text=Ginebra%2C%20de%20marzo%20de,de%20la%20Salud%20\(OMS\)](https://www.paho.org/es/noticias/2-3-2022-pandemia-por-covid-19-provoca-aumento-25-prevalencia-ansiedad-depresion-todo#:~:text=Ginebra%2C%20de%20marzo%20de,de%20la%20Salud%20(OMS))

OPS. (2021). La OPS insta a priorizar la prevención del suicidio tras 18 meses de pandemia por COVID-19. Washington: OPS <https://www.paho.org/es/noticias/9-9-2021-ops-insta-priorizar-prevencion-suicidio-tras-18-meses-pandemia-por-covid-19>

OPS. 2023. La pandemia de COVI-19 sigue construyendo una emergencia de salud pública de importancia internacional. <https://www.paho.org/es/noticias/30-1-2023-pandemia-covid-19-sigue-constituyendo-emergencia-salud-publica-importancia>

Organización Mundial de la Salud. Declaración acerca de la decimocuarta reunión del Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional (2005) sobre la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19). [https://www.who.int/es/news/item/30-01-2023-statement-on-the-fourteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-\(covid-19\)-pandemic](https://www.who.int/es/news/item/30-01-2023-statement-on-the-fourteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-(covid-19)-pandemic)

Paladino, C. (2008). Psicología evolutiva. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE)

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.632/pp.632.pdf>

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). Psicología del Desarrollo. México: McGraw Hill
Educación.

Patiño, J. (2018). Paradigma constructivista en la Educación. LUXIÉRNAGA.

<https://revistas.uaa.mx/index.php/luxiernaga/article/download/2686/2347/5797>

Patiño, J. (2018). Paradigma constructivista en la Educación. Aguas Calientes: Luxiernaga revista
de estudiantes de la licenciatura en filosofía de la UAA

<https://revistas.uaa.mx/index.php/luxiernaga/article/view/2686/2347>

Pezzanode Vengoechea, G. (2001). Rogers su pensamiento profesional y su filosofía personal.

Psicología desde el Caribe <https://www.redalyc.org/pdf/213/21300705.pdf>

Poot-Delgado, C. A., (2013). RETOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS. Enseñanza
e Investigación en Psicología, 18(2), 307-314.

<https://www.redalyc.org/pdf/292/29228336007.pdf>

Portela, M. y Machado, A. (2022). Consecuencias psicológicas del aislamiento social y su
vinculación con el funcionamiento psicológico positivo.

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/ap/v36n132/2215-3535-ap-36-132-72.pdf>

PROYECTO RODILLO. La situación del COVID-19 en México está controlada.

<https://rodillo.org/estadisticas->

[coronavirus/mexico/?qclid=CjwKCAjwscGjBhAXEiwAswQqNJF-](https://rodillo.org/estadisticas-coronavirus/mexico/?qclid=CjwKCAjwscGjBhAXEiwAswQqNJF-)

[855jLqJKNATuKxz_srXinr1nd_lbluyparW52Pw_KoaXFqMBoCzxMQAvD_BwE](https://rodillo.org/estadisticas-coronavirus/mexico/?qclid=CjwKCAjwscGjBhAXEiwAswQqNJF-855jLqJKNATuKxz_srXinr1nd_lbluyparW52Pw_KoaXFqMBoCzxMQAvD_BwE)

- Ramírez, E. y Hernández, S. (2021). Una mirada a la educación preescolar desde la diversidad en pandemia COVID-19 y sus afectaciones. Colombia: Universidad Santo Tomás
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31926/2021ElizabethRam%C3%ADRez.pdf?sequence=6>
- Ramón, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. País: ecos
<https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/download/2456/1886>
- Reza, J. (2019). La práctica reflexiva: requisito indispensable para poner en marcha el modelo educativo vigente. México: Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-03-Reza.pdf>
- Rivero, M. (2012). Teoría genética de Piaget: constructivismo cognitivo. SEMANTIC SCHOLAR.
<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32321/6/Teoria%20de%20Jean%20Piaget.pdf>
- Riveros, E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. IICC.
<http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v12n2/v12n2a1.pdf>
- Rizo, J. (2015). TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA. <https://repositorio.unan.edu.ni/12168/1/100795.pdf>
- Rodríguez, H. (2022). Confirmado, la pandemia de COVID-19 surgió en el mercado de Huanan, en Wuhan. NATIONAL GEOGRAPIC ESPAÑA.
https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/todas-pistas-conducen-a-wuhan-epicentro-pandemia-covid-19_18644

- Rosales, M. (2017). EL DESARROLLO HUMANO: UNA PROPUESTA PARA SU MEDICIÓN. Aldea Mundo, 22 (43), 65-75. <https://www.redalyc.org/pdf/543/54353312007.pdf>
- RUIZ, M. (2011). Políticas Públicas en Salud y su impacto en el Seguro Popular en Culiacán, Sinaloa, México. <https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/index.htm>
- Salgado, A. M. (2022). Psicogénesis y aprendizaje significativo. Tempus Psicológico, 5(1), 50-64. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.1.3595.2022>
- Salgado, S. (2012). LA FILOSOFÍA DE ARISTÓTELES. Cuadernos Duererías. <http://quindo.pntic.mec.es/~ssag0007/filosofica/aristoteles-duererias.pdf>
- Sanabria González, H. J., (2008). El ser humano, modelo de un ser. Educere, 12(42), 471-480. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569007.pdf>
- Sandoval, S. (2009). Psicología del desarrollo humano I. Culiacán: Dirección general de escuelas preparatorias DGEP https://dgep.uas.edu.mx/librosdigitales/5to_SEMESTRE/50_Psicologia_del_Developmento_Humano_I.pdf
- Sandoval, S. (2009). Psicología del desarrollo humano I. Dirección general de escuelas preparatorias DGEP https://dgep.uas.edu.mx/librosdigitales/5to_SEMESTRE/50_Psicologia_del_Developmento_Humano_I.pdf
- Santrock, J. (2006). Psicología del DESARROLLO. El Ciclo Vital. Mc Graw Hill.
- Sanz Alonso, S. (2003). INDAGANDO EN LOS ORÍGENES ARISTOTÉLICOS DEL PENSAMIENTO DE MARX. NÓMADAS. Critical Journal of Judicial Sciences, (8). <https://www.redalyc.org/pdf/181/18100821.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, aplicable y obligatorio para toda la República Mexicana.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf

SECRETARÍA DE SALUD. Reporte de vigilancia genómica del virus SARS-CoV-2 en México Distribución Nacional y Estatal de variantes al 07 de abril 2023.

<https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2023/04/Variantes7Abril23.pdf>

Sergueyevna Golovina, N., & Mosher Valle, E. L. (2013). Teorías motivacionales desde la perspectiva de comportamiento del consumidor. *Negotium*, 9(26), 5-18.

http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/871/3/Teor%c3%adas_motivacionales.pdf

Servicio de Innovación Educativa de la UPM. (2008). Aprendizaje Basado en Problemas. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid

<https://articulateusercontent.com/rise/courses/thpWTSnydoCbnXI3kv1bz82BbPFYhVdr/E6MJmIPvs5GvU-Vu-Aprendizaje%2520basado%2520en%2520problemas.pdf>

Servicio de Innovación Educativa de la UPM. (2008). El método del Caso. Universidad Politécnica de Madrid. <https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/MdC.pdf>

Silva, R. y Calvo, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*.

<https://www.redalyc.org/pdf/802/80231541002.pdf>

Solovieva, Y. y Quintanar Rojas, L. (2020). Efectos del confinamiento por la pandemia COVID-2019 sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niveles básico y medio en el estado de

Puebla. México: CONCYTEP. <https://www.concytep.gob.mx/wp->

[content/uploads/2020/10/Efectos-del-confinamiento-sobre-el-proceso-de-enseñanza-aprendizaje.pdf](#)

Suárez, V., Suárez M., Oros, S. y Ronquillo, E. (2020). Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020. ELSEVIER, 220 (8), 463-471. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0014256520301442?via%3Dihub>

Suárez, V., Suárez M., Oros, S., Ronquillo, E. (2020). Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020. National Library of Medicine. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7250750/pdf/main.pdf>

Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós básica. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>

Teruel, G., Gaitán, P., Leyva, G. y Pérez, V. (2021). Depresión en México en tiempos de pandemia. COYUNTURA DEMOGRÁFICA, 19, 63-69. http://coyunturademografica.somede.org/wp-content/uploads/2021/04/Teruel-et-al_CD19.pdf

Tomova, L., Wang, K. L., Thompson, T., Matthews, G. A., Takahashi, A., Tye, K. M., & Saxe, R. (2020). Acute social isolation evokes midbrain craving responses similar to hunger. Nature neuroscience, 23(12), 1597–1605. <https://doi.org/10.1038/s41593-020-00742-z>

UAM, (s.f.). Línea de tiempo COVID-19. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/1280/1221>

UNESCO. (2020). Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19. Notas temáticas del Sector de Educación. Paris: UNESCO biblioteca digital https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa

UNESCO. (2020). Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19. Notas temáticas del Sector de Educación. UNESCO biblioteca digital

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa

Universidad ICESI. (2008). EL MÉTODO DE CASOS.

<https://www.icesi.edu.co/blogs/metododecaso/files/2008/12/elmetododecasos11.pdf>

Vasilachis, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, N., Neiman, G., Quaranta, G. y Soneira, A. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

[http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-](http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf)

[content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf](http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf)

Veiga, J., De La Fuente, E., y Zimmermann, M. (2008). MODELOS DE ESTUDIOS EN INVESTIGACIÓN APLICADA: CONCEPTOS Y CRITERIOS PARA EL DISEÑO. SCIELO.

<https://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v54n210/aula.pdf>

Vielma, E. Salas, M. (2000). APORTES DE LAS TEORÍAS DE VYGOTSKY, PIAGET, BANDURA Y BRUNER. EDUCERE, (9), 30-37.

[http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19513/articulo5-4-](http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19513/articulo5-4-9.pdf;jsessionid=CF74EA39D559DFA51036FB8EF9784CC7?sequence=1)

[9.pdf;jsessionid=CF74EA39D559DFA51036FB8EF9784CC7?sequence=1](http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19513/articulo5-4-9.pdf;jsessionid=CF74EA39D559DFA51036FB8EF9784CC7?sequence=1)

Vives, L. (2003). Tratado del alma. Biblioteca virtual UNIVERSAL.

<https://biblioteca.org.ar/libros/89802.pdf>

World Health Organization, (2022). El impacto de COVID-19 en la salud mental no puede tomarse a la ligera. [https://www.who.int/news-room/feature-stories/detail/the-impact-of-covid-19-on-](https://www.who.int/news-room/feature-stories/detail/the-impact-of-covid-19-on-mental-health-cannot-be-made-light-of#:~:text=Plenty%20of%20us%20became%20more,anxiety%20or%20post%2Dtraumatic%20stress)

[mental-health-cannot-be-made-light-](https://www.who.int/news-room/feature-stories/detail/the-impact-of-covid-19-on-mental-health-cannot-be-made-light-of#:~:text=Plenty%20of%20us%20became%20more,anxiety%20or%20post%2Dtraumatic%20stress)

[of#:~:text=Plenty%20of%20us%20became%20more,anxiety%20or%20post%2Dtraumatic](https://www.who.int/news-room/feature-stories/detail/the-impact-of-covid-19-on-mental-health-cannot-be-made-light-of#:~:text=Plenty%20of%20us%20became%20more,anxiety%20or%20post%2Dtraumatic%20stress)

[%20stress](https://www.who.int/news-room/feature-stories/detail/the-impact-of-covid-19-on-mental-health-cannot-be-made-light-of#:~:text=Plenty%20of%20us%20became%20more,anxiety%20or%20post%2Dtraumatic%20stress)

World Health Organization. Coronavirus disease (COVID-19) Weekly Epidemiological Updates and Monthly Operational Updates. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports>