

LEAN EDUCATION MAGAZINE

MARZO 2020
ISSUE 6





LEAN
EDUCATION CORP.

Director



Dra. Lyliana Rivera Ed.D, CBT, NLPM , REBT

Profesora universitaria, posee un Bachillerato en Educación, Teatro y Humanidades de la universidad del Sagrado Corazón, una Maestría en Educación Especial de Caribbean University y un Doctorado en Educación Especial de NOVA Southeastern University, También, cuenta con varias certificaciones en Neuroeducación, Terapia Educativa, Autismo, Integración Sensorial y Desarrollo Psíquico, Terapia de la Conducta Cognitiva, Terapia de la Conducta Racional Emotiva, Programación Neurolingüística Picture Exchange Communication System (PECS), Tecnología Educativa y Neurodiversidad e Inclusión Educativa.

Asimismo, ofrece talleres educativos para familias y maestros sobre neuroeducación, arte y autismo.

Además, trabaja con niños con autismo y desórdenes del desarrollo en su corporación LEAN Education.

La Dra. Lyliana Rivera es Directora y Fundadora de Lean Education Magazine, una revista gratuita en formato digital con un enfoque educativo para padres, maestros y profesionales de diferentes países tales como: Estados Unidos, Italia, Canada, Mexico, India, Chile, Colombia, Argentina, Costa Rica, España, República Dominicana, Peru, Israel y Puerto Rico.



Contenido

- | | | |
|-------------------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| 05 La actitud del docente... | 14 La importancia del recuento... | 24 Perfil del líder... |
| 07 Enfoques Teórico principales... | 15 Motricidad en los niños... | 27 Practicar la bondad... |
| 08 Tiemblo cuando tiembla... | 18 Cómo Manejar la ansiedad... | 30 La educación en tiempo... |
| 11 Cuatro tipos de líderes... | 19 Teoría de patrones... | 32 Liderazgo y prácticas... |
| 13 Factores que intervienen en la inclusión... | 22 El modelo tpack... | 34 Cómo influye la ansiedad en los estudiantes... |



**Cree en los niños, luego ellos
creerán en sus habilidades.**

**Nunca dejes de creer que
pueden lograr una meta.**

**LEAN
EDUCATION CORP.**





La actitud del docente ante la inclusión y equidad en la política educativa

María Elena Ramírez Baranda

Educadora en el área de español

Certificación en Estudios Humanísticos y Sociales

Contacto: ramirezbaranda@gmail.com

De primera instancia, para lograr la meta número cuatro del desarrollo sostenible de la Organización de las Naciones Unidas se deben implementar elementos que proporcionan una educación integral más inclusiva y equitativa para los estudiantes. Estos han sido identificados por la UNESCO en el 2014 como: las capacidades y actitudes de los docentes, las estrategias pedagógicas y el currículo. Es importante señalar que estos factores son fundamentales para lograr una educación inclusiva. De igual modo, cabe destacar que el rol del maestro es vital para lograr la inclusión, es en él quien recae la mayor responsabilidad y es quien dirige la atmósfera en la sala de clases. Por lo que recomiendo que a partir del primer día de clases el maestro puntualice lo siguiente: «Este ambiente está libre de prejuicios y lleno de empatía y comprensión, no se discrimina a ningún compañero por raza, nacionalidad, género, orientación sexual o limitaciones físicas y/o mentales». Aunque este hecho parezca algo protocolar, realmente muchos docentes olvidan el poder que tiene su posición en términos de normas y reglamentos al igual que la actitud que tenga sobre algún estudiante particular es la que imitará el resto del grupo.. Sin embargo, se debe aclarar que existe una gran diferencia entre integración e inclusión. Según Blanco Guijarro en 2015 estos conceptos difieren por el siguiente motivo: la integración supone que el niño accede a la escuela común, pero se adapta para encajar en la sala de clases mientras que en la inclusión la sala de clases se adapta al niño.

Por tal motivo, los compañeros en riesgo de discriminación, entiéndase como estudiantes con problemas específicos del aprendizaje, con movilidades reducidas o extranjeros, deben ser tratados como pares iguales y asegurarse que los demás compañeros hagan lo mismo. De esta forma evitamos la adaptación forzada, y ambas partes comienzan a relacionarse sin barreras, evitando el concepto sociológico de la otredad utilizado por pensadores como Georg Hegel y Simone de Beauvoir. Es decir, que el estudiante que posee una necesidad excepcional no sea percibido como otro, siendo una persona ajena, sino que esté involucrado en la comunidad tal y como los demás compañeros.

En ambos casos el estudiante está consciente de su situación, por lo que enfatizar demasiado que es diferente por parte del docente –aunque sea con buenas intenciones– puede agravar la situación o incluso dañar la percepción que tiene el joven de sí mismo. Resumiendo, así que el docente debe identificar la diferencia, educar al alumnado sobre la misma al igual que su trato correspondiente y posteriormente no debe recurrir demasiado a la mención de esta característica particular del estudiante.

Ahora bien, cuando se discute el término de equidad se debe mencionar algo muy importante y es que los estudiantes son iguales en términos de derechos y de disponibilidad del profesor para satisfacer sus necesidades académicas; pero los estudiantes no son iguales ni tienen las mismas destrezas cognitivas. Ciertamente si los estudiantes son distintos, las evaluaciones y expectativas deben ser respectivamente variadas.

Siguiendo esta misma línea, Pérez Esclarín explica en el 2002 que la nota o calificación no representa el aprendizaje genuino, la cual es la meta de la enseñanza. Como evaluadores debemos entender que el número en la calificación solo ayuda a clasificar a los estudiantes, no a demostrar que realmente el estudiante asimiló la información. El docente debe identificar mediante la introspección las diferencias entre sus estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, pero estando consciente que son iguales en términos de dignidad y respeto. De igual forma, su meta debe ser cómo satisfacer sus retos con la cuestión de que logren aprender sin tomar en cuenta algún número asignado en su evaluación. Por lo que se puede constatar que la forma de llegar a un ambiente libre de prejuicios comienza con la actitud del docente sobre el tema y como se maneja el mismo en la sala de clases.

Bibliografía

Blanco Guijarro R. (2015). Integración no es inclusión. Recuperado de:<https://www.ucc.edu.ar/noticiasucc/integracion-no-es-igual-a-inclusion/>

Perez Esclarín, A. (2002). Educación para globalizar la esperanza y la solidaridad.

López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., & Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. Ministerio de Educación.



Enfoques teóricos principales de estudios sobre retención estudiantil.

Wilfredo Hill Rosado, Ed. D

Doctorado en Liderazgo Educativo

Correo electrónico: wihill@uagm.edu

El objetivo principal de este escrito, es presentarles brevemente los cinco principales enfoques teóricos sobre la retención estudiantil. La retención es un tema que ha sido ampliamente estudiado, debido a las repercusiones que presenta problemática para los países en desarrollo. Según Guevara (2012, citando a Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002; Cabrera, Castañeda y Nora, 1992); Braxton, Johnson y Shaw-Sullivan, 1997) los enfoques principales de estudio son: el psicológico, sociológico, económico, organizacional y el interaccionista. El enfoque psicológico, concentra su análisis en los rasgos de los individuos que persisten, versus los que abandonan sus estudios. De acuerdo con este ángulo, existen unas características, atributos y actitudes; que inciden directamente en la decisión de abandonar o continuar estudios. Por otro lado, el enfoque sociológico resalta la influencia de los elementos externos, sobre la determinación de abandonar o persistir. Esta vertiente de estudio otorga mayor importancia a la relación existente entre la integración y el ambiente institucional. Es decir, la deserción es el resultado de la falta de integración. Sin embargo, el modelo económico considera la percepción del estudiante sobre su situación económica, los costos directos e indirectos; y el efecto de estas variables sobre la decisión de abandono. De acuerdo con Donoso y Schiefelbein (2007), es importante analizar la situación del estudiante en relación al costo beneficio de los estudios. En comparación con las actividades económicas alternas y su efecto directo sobre la decisión de desertar.

No obstante, la perspectiva organizacional presta particular atención a la relación existente entre el abandono y las características institucionales tales como: cultura, servicios y la socialización de los estudiantes (Trejo y Valdés, 2009). Por último, el enfoque interaccionista considera que el abandono es el resultado de una valoración por parte del estudiante con relación a las estructuras organizacionales, la interacción, recompensas, beneficios, intenciones y satisfacción (Tinto, 1987; Bean, 1980; Donoso y Schiefelbein, 2007). En resumen, la retención estudiantil requiere una mirada más allá de la problemática misma. Es una manifestación fenomenológica, que conlleva un análisis detallado, que nos permita identificar la población, los factores que le afectan y de esta forma delinear un plan de acción para contrarrestar.

- Bean, J. P. (1980). *Dropouts and Turnovers: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition*. *Research in Higher Education*, 21(2), 155-187.
- Braxton, J. M., Sullivan A., y Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's Theory of College-Student Departure. En: Smart, J. C. (Ed.). *Higher Education Handbook of Theory and Research*. Vol. 12. NY (USA): Agathon Press.
- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A., & Hergstier, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de los estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social.
- Guevara, L. E. T. (2012). Retención estudiantil en la educación superior: revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación (Chile)*, (17), 91-98.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College*. Chicago: The University Press.
- Trejo, M. J., y Valdés, J. E. (2009). Deserción de escolar: un estudio de caso en una institución privada. Congreso Internacional para la Investigación y Desarrollo Educativo.



Tiembla cuando Tiembla, ¿Qué hacer para vencer el miedo?

María Eugenia Buscaglia Morales
Coordinadora de Proyectos Creativos y
Educativos mae.buscaglia@gmail.com

Llegó el esperado día de Reyes del 6 de enero y en la madrugada del 7 de enero de 2020, a eso de las cuatro de la madrugada ocurrió un sismo en Puerto Rico de una magnitud de 6.1. La cama tembló las ventanas no paraban de moverse, el ruido en la oscuridad, varias alarmas de autos y casas se activaron y mi cuerpo también comenzó a temblar, creando y desarrollando un miedo a los temblores, lo que se le llama en la psicología como Tremofobia. Pero, ¿qué es la tremofobia y cómo la podríamos tratar para vencer el miedo?. Países como México, Japón, Chile y estados como California, sufren de una constante actividad sísmica sus estructuras ya están construidas para evitar colapsar en ciertas magnitudes, pero Puerto Rico nunca había estado preparado para una actividad sísmica como a la que ahora se está enfrentando, tampoco se había preparado a la ciudadanía desde ese aspecto tan importante como el emocional y psicológico. La tremofobia, es el miedo a los sismos. Son síntomas presentados ante la respuesta como un instinto de supervivencia. Estos pueden ser: ansiedad, taquicardias, presión en el pecho, mareos, un temor persistente, excesivo e irracional a los movimientos telúricos. En Puerto Rico marcará un precedente, ya que las réplicas han continuado y el área sur oeste del país sigue afectando estructuralmente, algunos expertos confirman que ese patrón pudiera durar meses y hasta años. Pero qué podemos hacer en el momento en que ocurre una réplica para controlar nuestro miedo.

Prepararse por si vuelve a pasar, para que la persona pueda tener calidad de vida sin tener que vivir pensando que se va a repetir lo vivido y habrá un desastre terrible. Planear y platicar eventuales escenarios ante un sismo para que la persona pueda sentir mejoría. Cuando una persona tenga una sensación de este tipo ante una alerta sísmica o en medio de un temblor tiene que respirar, para que el pánico no la paralice. La respiración es uno de los elementos más importantes para controlar ataques de pánico o episodios de ansiedad. No salir corriendo despavoridos. Ponerse a salvo, entre más conscientes estén es mejor para poder cuidarse. La prevención es muy importante, si lo imaginan van a responder mejor. Prevención es conocer las zonas de seguridad y las vías para salir. Dirigirse a esa zona o lugar donde sienta esa seguridad, respirar y hablar de lo que sintieron, porque mientras menos hablan más traumatizados quedan. Lo más importante siempre es saber que pueden buscar ayuda para no sentirse así. ¿Qué tratamientos han sido útiles para vencer la tremofobia? La tremofobia debe tratarse como un suceso post traumático, a raíz de una actividad sísmica o un terremoto de tal magnitud que ocasione daños, desprendimientos o deslizamiento de tierra, destrucción o derrumbe de estructuras que en algunos casos por no protegerse o no tener planes de seguridad, pueden ocasionar muertes. Acudir a terapias. Hay diferentes tipos de terapias que ayudan a superar un trauma, en las que se trabaja con el esquema cognitivo para tratar las conductas inesperadas. Aquí detallo una lista de tratamientos psicoterapéuticos más utilizados para vencer los miedos.

Terapia de conversación, pueden utilizarse para tratar a niños y adultos con trastorno de estrés postraumático. Algunos tipos de psicoterapia utilizados en el tratamiento del trastorno de estrés postraumático son:

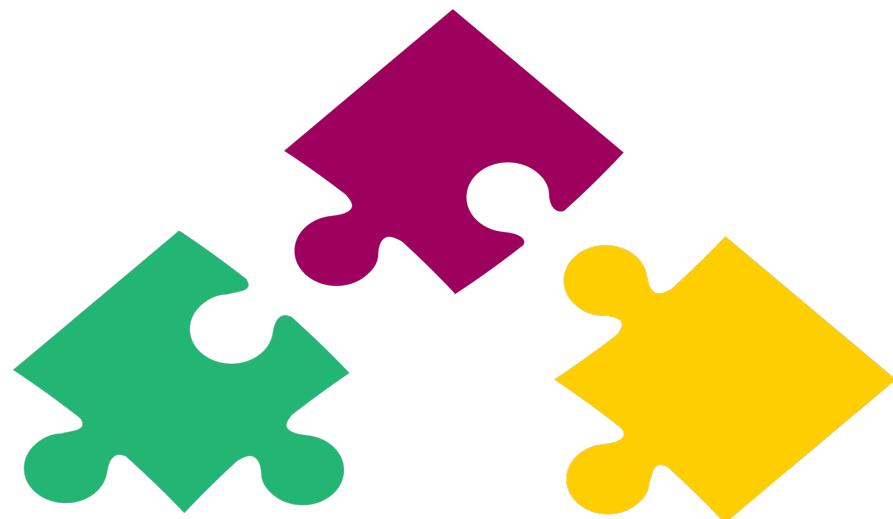
1. Terapia cognitiva. Ayuda a reconocer las formas de pensar (patrones cognitivos) que hacen que te quedes estancado, por ejemplo, con modos negativos o inexactos de percibir situaciones normales. En el caso del trastorno de estrés postraumático, la terapia cognitiva a menudo se usa junto con la terapia de exposición.
2. Terapia de exposición. Esta terapia conductual ayuda a que te enfrentes en forma segura con lo que te asusta para que puedas aprender a encararlo de forma efectiva. La terapia de exposición puede ser específicamente útil para las reviviscencias y las pesadillas. Un enfoque a la terapia de exposición hace uso de los programas de realidad virtual que te permiten volver a encontrarte en la situación en la que pasaste por el trauma.
3. Desensibilización y reprocesamiento del movimiento ocular (EMDR). La desensibilización y la reprocesamiento del movimiento ocular combinan la terapia de exposición con una serie de movimientos oculares guiados que te ayudan a procesar los recuerdos traumáticos y a cambiar el modo en que se reacciona a ellos.

Terapias utilizadas para la relajación:

1. Musicoterapia se utiliza para calmar los estados de ansiedad, desconcentración e inquietud. Los sonidos naturales, las melodías, ritmos y acordes armoniosos son muy útiles para relajar la mente y le cuerpo
2. Ejercicio físico. El ejercicio físico nos ayudará a evitar el exceso de activación del sistema nervioso y a conseguir mayor tranquilidad y soltura de los músculos tensos.
3. Sentido del humor se dice la risa y los ambientes donde mayor sentido de humor y carisma hay son los ambientes de mejor calidad ambiental para trabajar o liberar el estrés. Por eso hay ambientes en los que de vez en cuando tanto un educador, como un jefe puede soltarse un buen chiste o anécdota que haga reír a otros. Desvía en ocasiones la sensación de miedo.
4. Meditación y Mindfulness- se define "conciencia plena" que se basa en técnicas en las que el objetivo es para estar conscientemente integrando y comprendiendo lo que ocurre en nuestro entorno, pero guardando control de sí mismo. Este método es muy utilizado para los tratamientos de control emocional.
5. Distracción- Los pasatiempos, tales como colorear, las artes, pintura, leer un libro son varios ejemplos para desviar la mente de los pensamientos negativos y hacer buen uso de la creatividad y varios sentidos.
6. Aromaterapia- La aromaterapia es una técnica natural que utiliza el aroma para estimular diferentes partes del cerebro, siendo eficaz para reducir el estrés y la ansiedad. Lavanda, Bergamota, Nardo, Flor de cananga, Pachulí, son algunas esencias de las más utilizadas para este tratamiento.

Les recomiendo a los lectores informarse, leer mucho sobre la naturaleza de los temblores, el porque se da este fenómeno natural, porque mientras más orientados estemos menos miedos desarrollamos.

www.leaneducationshop.com



FUN WITH PURPOSE

THE PLACE WHERE FUN IS LEARNING

787-203-6744



Cuatro tipos de líderes que dependen de su madurez (Liderazgo Situacional, Hersey - Blanchard)

Dr. Edwin Bordoy Molina

Es necesario que los líderes dependan de un vasto conocimiento sobre la diversidad de tipos de liderazgos como parte de su responsabilidad. Al encontrarse con las distintas diferencias y abstracciones de cada individuo sobre la manera de ejecutar o de asumir un rol en un núcleo organizacional, este líder tiene que poder seleccionar y aplicar el liderazgo que se necesita para las situaciones previstas e imprevistas. Paul Hersey y Ken Blanchard diseñaron el modelo llamado "Liderazgo Situacional". Este modelo se basa en el análisis de una situación determinada, teniendo en cuenta el nivel de madurez de los componentes del equipo, para luego adoptar un estilo de liderazgo acorde con esa situación y nivel de madurez. El entorno cambiante en el que se mueven las empresas convierte el rol del líder en un desafío constante que hace recomendable adaptar el tipo de gestión a las distintas necesidades de la empresa. Dentro de este exigente contexto, el liderazgo situacional se revela como una herramienta de gran eficacia para obtener esa necesaria versatilidad a la hora de gestionar el equipo humano en función de su situación y nivel de desarrollo. Del mismo modo que el entorno competitivo que constituye el hábitat de la empresa requiere una adaptación y flexibilidad constantes, las necesidades de gestión de los empleados dependerán en cada momento de una serie de factores vinculados a su grado de madurez. Algunos factores relacionados con el contexto, con el nivel de desarrollo y competencia del equipo de trabajo serán elementos a evaluar con el fin de establecer un estilo de liderazgo coherente.

Será, al final, el diagnóstico realizado el que determine cuál es el tipo de liderazgo idóneo a la luz de las circunstancias. El estilo de liderazgo estará basado en un comportamiento directivo o de apoyo. En la práctica, éste se plasmará en un estilo de liderazgo más o menos adaptable, de acuerdo con el modelo elegido, que se inicia con un estilo de control y finaliza con una delegación que, a diferencia del inicial, implican un bajo nivel de dirección y apoyo. Para entender el modelo, tenemos que partir de la base que existen dos estilos directivos, uno más de apoyo o colaborador y otro más directivo. Comportamiento directivo: El líder define las funciones y tareas; indicar como llevarlas a cabo y controla el resultado. Comportamiento de apoyo: El líder fomenta la participación y la toma de decisiones, aporta valor y colabora con el equipo. El líder puede emplear ambos tipos de estilos directivos (dirección o apoyo) en diferentes grados. El modelo presenta y se explica de la siguiente manera: (La E representa el estilo de liderazgo). ¿Cuáles son los modelos de liderazgo? En el liderazgo situacional existen hasta cuatro modelos de liderazgo, de acuerdo a cuatro niveles de desarrollo de los empleados: directivo, persuasivo, participativo y el que delega. La clave está en elegir el adecuado para cada situación:

E1 - Directivo: alta preocupación por las tareas. El líder es quien toma las decisiones definiendo el qué, cómo y cuándo. De otro modo, se generaría desconcierto y temor entre los nuevos empleados.

E2 - Persuasivo: aunque el líder sigue definiendo tareas y roles ya empieza a solicitar la retroalimentación-ideas, sugerencias, preguntas- del equipo y premia sus avances.

E3 - Participativo: mayor interés por las personas y relaciones. Tanto las decisiones como el control se gestionan de forma conjunta. Supone un mayor nivel de motivación y de asunción de responsabilidades por parte de los empleados.

E4 – El que Delega: el líder detecta y evalúa el talento, llegando a delegar tareas en su equipo. Es el máximo nivel de autonomía para los colaboradores. Determinar el estilo adecuado es de suma importancia para despertar el interés y la confianza de los equipos y fomentar su desarrollo profesional dentro de la empresa. Por ello, la evaluación constante es un imperativo en estos casos para poder modificar el estilo de liderazgo situacional de forma conveniente.

Cada uno de estos estilos se adaptará a los distintos niveles de madurez de los miembros del equipo, Hersey y Blanchard definen cuatro niveles de madurez: (la M representa grado de madurez)

M1: Nivel de madurez: Miembro no capacitado para realizar la tarea y/o inseguro. Estilo de liderazgo aplicado: Directivo, instruir, dar órdenes, guiar.

M2: Nivel de madurez: Miembro con carencias de cara a realizar la tarea pero con predisposición y confianza. Estilo de liderazgo aplicado: Persuasión, Explicar, clarificar, convencer.

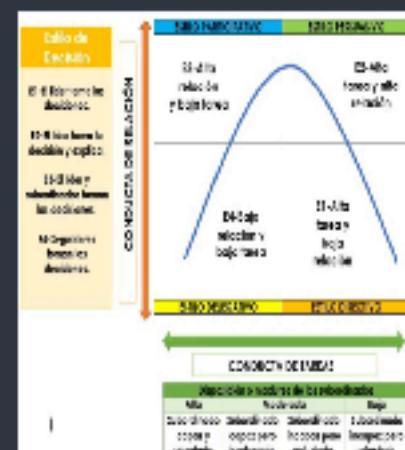
M3: Nivel de madurez: Capacitado para llevar a cabo la tarea pero inseguro o no predisposto. Estilo de liderazgo aplicado: Participación, Colaborar, compartir ideas, facilitar la toma de decisiones.

M4: Nivel de madurez: Capacitado, predisposto y con confianza. Estilo de liderazgo aplicado: Delegación, Observar, Monitorizar pero sin intervenir apenas en la ejecución de la tarea.

El líder efectivo tiene que hacer un análisis de su personal, sus fortalezas y debilidades y luego adaptar y aplicar los conocimientos sobre que Liderazgo aplicar a la hora de necesitarlo. La investigación del líder sobre las inteligencias múltiples es esencial.

Referencias

- Conceptodefinicion.de, Redacción. (Última edición: 25 de julio del 2019).
- Definición de Liderazgo situacional (2020). Recuperado de: <https://conceptodefinicion.de/liderazgo-situacional>.
- Gutiérrez Valdebenito, O. (2015). Estudios de liderazgo de hombres y mujeres. Revista Política y Estrategia N° 126, 13-35.
- Hersey, P. (1985). The situational leader. Warner Books.
- Hersey, P. and Blanchard, K. H. (1977). Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources. Prentice Hall.
- Mulder, P. (2012). Modelo de Liderazgo Situacional. Recuperado [2012] de toolshero: <https://www.toolshero.es/uncategorized/modelo-de-liderazgo-situacional/>
- Nye, J. C. (2011). Las cualidades del líder. Barcelona: Paidós





FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL AL AMBITO ESCOLAR

TAMARA I. ORTIZ VALENTÍN BA. MA. Ed. D

DOCTORADO EN TECNOLOGÍA INSTRUCCIONAL Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

TORTIZVALENTIN@GMAIL.COM

La meta principal del Programa de Educación Especial de Puerto Rico y los maestros que trabajan con esta población, es la inclusión educativa y social de los niños y jóvenes del programa. La inclusión, de acuerdo con, Booth y Ainscow (2002) es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Lograr que se logre esta meta que en muchos casos vemos empañadas por diferentes factores. En algunas ocasiones voluntaria e involuntariamente, por las personas en las que ponemos la esperanza de hacer un cambio en nuestra niñez. Es importante que se comprenda que la inclusión es una visión que responde positivamente a satisfacer las diferencias y necesidades de cada individuo. En este marco, Horne & Timmons (2009) plantean la importancia de mantener una actitud positiva hacia la inclusión educativa, señalando que si no se ofrece un mayor apoyo administrativo, tiempo de planificación y capacitaciones sobre estrategias pedagógicas específicas según discapacidades, la percepción positiva que los profesores tienen se podría ver deteriorada. Es por eso que el objetivo fundamental de la inclusión educativa, es garantizar que sean cubiertas todas las necesidades de los estudiantes en la sala de clase. Pero, la realidad no es así, ya que los estudiantes se enfrentan con diversos obstáculos en su proceso educativo y social. Si bien es cierto que no todos los maestros, aparentan tener disposición necesaria, también es cierto que el departamento de educación en muchas ocasiones toma decisiones sin garantizar la debida orientación del maestro antes de imponer o realizar el proceso de inclusión. Proceso que debe ser realizado, organizado y planificado, por un equipo de trabajo que esté dispuesto a trabajar y realizar los cambios necesarios para garantizar el éxito del mismo.

Por cuanto, es imperativo mencionar que Idol (2006), plantea diversos indicadores del éxito de las prácticas inclusivas dentro de un contexto escolar, a saber:-La cantidad de tiempo que los estudiantes utilizan en el proceso de aprendizaje y la cantidad de personal de apoyo disponible y dispuesto.-La percepción que presentan los maestros sobre las habilidades del estudiante.-Disponibilidad que presentan los maestros para generar cambios en sus prácticas.-El impacto de las prácticas inclusivas que se pueden presentar en otros estudiantes.-Las necesidades educativas que presenta cada estudiante en particular.-La oposición voluntaria o involuntaria de los maestros de sala regular. En conclusión, la inclusión educativa y social puede ser comprendida de mejor manera si se prestará más atención a varios factores, que pueden ser claves en este proceso. Prestar más atención a disposición del maestro para llevar a cabo dicho proceso. Que el maestro comprenda lo importante que es como agente relevante de cambio y clave de este proceso, ya que puede constituirse en una barrera o en un agente facilitador de las prácticas inclusivas. La disponibilidad de un proceso más inclusivo requiere de tiempo necesario, para integrar y asumir los cambios que demandan la implementación de un sistema abierto a la diversidad. "Los niños no está en el salón para cubrir un espacio. Dios los puso ahí para que los ayudemos a desarrollar su potencial".

Referencias

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation inschools. Bristol: CSIE.
- HORNE, P. E. & TIMMONS, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. International Journal of Inclusive Education, 13, 273-28.
- IDOL, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A ProgramEvaluation of Eight Schools. Remedial and Special Education, 27, 77-94.



La importancia del recuento como parte de la comprensión lectora

Laura Isabel Yancy Crespo, Ph. D.

Doctorado en Filosofía y Letras con Especialidad en Literatura Puertorriqueña y del Caribe

Podemos definir como comprensión lectora el proceso mediante el cual un lector construye, a partir de su conocimiento previo, nuevos significados cuando interactúa con el texto. En este proceso, la experiencia previa es importante. A través de los libros obtenemos experiencias, nos contagiamos de emociones, conquistamos afectos y ampliamos el conocimiento. Para asegurarnos de esto, tenemos que ser capaces de entender lo que leemos. Así que, podemos considerar el recuento como una estrategia que facilita la reconstrucción del significado del texto. Volver a contar es una metodología que se utiliza para determinar qué tan bien un estudiante ha comprendido una historia específica. El recuento se puede utilizar como una herramienta eficaz para mejorar la comprensión y evaluarla (Jennings, Caldwell y Lerner, 2014).

Recontar funciona de la siguiente manera; después de leer un texto, se invita a los niños a hablar sobre lo que comprendieron, lo cual permite que expresen los resultados de su interacción con el texto. Para lograr un recuento no debe hacerse ningún tipo de pregunta que condicione al estudiante en su modo de leer, pues la manera de preguntar determina en gran medida los modos de leer. A partir del recuento, el niño verbaliza lo que generó el intercambio con el texto, lo que procesó y representó del mismo sin ningún tipo de condicionamiento.

En esta estrategia se le solicita al lector, en un primer momento, que verbalice libremente lo que comprendió del texto leído, para que a partir de ahí, por medio de diferentes tipos de preguntas literales, inferenciales y crítico intertextuales, reconstruya el significado global y específico del texto, así como las relaciones intertextuales que este permita. Durante un recuento, los maestros obtienen una idea de cómo los estudiantes reúnen la información ofrecida en un texto. Cuando se observa y analiza la comprensión de un texto por parte de los estudiantes, los maestros descubren qué información recuerdan y consideran importante. Recontar es una técnica eficaz para lograr niveles superiores de comprensión sobre la realidad, sea esta textual, física o social.

Podemos decir que la importancia de recountar historias permite a los estudiantes aprender a organizar, describir eventos y la capacidad de volver a contar los sucesos dentro de un texto dado en el orden en que ocurrieron; lo que mejora la comprensión de lectura.



Motricidad en los niños con Autismo

Dra. Lyliana Rivera Ed.D, CBT, NLPM , REBT
787-346-3471
leaneducationcorp@gmail.com

La motricidad en los niños con autismo, tema importante de conocer para realizar las intervenciones y ayudas pertinente para los niños. Las personas con autismo tienen dificultades en la función motora gruesa (la que implica grandes movimientos de brazos, piernas, torso o pies) y en la coordinación motora, el funcionamiento coordinado de diferentes músculos, articulaciones y huesos. En niños con autismo se han observado alteraciones en los hitos del desarrollo motor (a qué edad gatea, a qué edad da los primeros pasos), hipotonía (bajo tono muscular), rigidez muscular, acinesia (falta o pérdida del movimiento), bradicinesia (lentitud de los movimientos voluntarios asociada a una disminución de los movimientos automáticos, como elbraceo al caminar), alteraciones en el control de la postura y marcha anómala. Las habilidades motoras gruesas, los niños con autismo suelen estar, de media, medio año por detrás de sus compañeros. Aunque esta fase del desarrollo motor no depende del contexto social, hay que recordar que normalmente se domina a base de observar a otros e imitar lo que están haciendo. También pueden tener que ver con una menor capacidad de atención, menores habilidades para el juego, o un exceso de sensibilidad táctil y otras aversiones. En relación a la hipotonía, un niño con ese bajo tono muscular suele estar como "blandito", siempre apoyándose en algo y a menudo siendo incapaz de mantenerse erguido durante un tiempo prolongado. Cosas como sentarse o recoger un objeto del suelo dan la impresión de que le cuestan más que a otros niños y pueden producirse problemas de equilibrio, torpeza, caídas frecuentes, dificultades para estar con sus compañeros, se cansa fácilmente o cualquier tarea sencilla parece que le requiere más esfuerzo que a los demás.

La rigidez muscular genera la sensación de que el niño está tenso, al tocarle se nota esa rigidez característica, pero es más rara en los niños con autismo que la hipotonía. Es importante realizar ejercicios para fortalecer estas áreas y ayudar al niño a tener control de su cuerpo. La motricidad fina permite a los seres humanos hacer movimientos pequeños y precisos. Es compleja y exige la participación de muchas áreas del cerebro que se relacionan con la coordinación de funciones neurológicas, esqueléticas y musculares. El desarrollo de la motricidad fina, mejora el control de la motricidad gruesa y se desarrolla a medida que el sistema neurológico madura. Un desarrollo de la motricidad fina es el resultado de los logros alcanzados por los niños en el dominio de cosas como el movimiento fino de pies y manos, y la orientación espacial. La motricidad gruesa es nuestra capacidad para mover los músculos del cuerpo de forma coordinada y mantener el equilibrio, además de la agilidad, fuerza y velocidad necesaria en cada caso. Hace referencia a los movimientos amplios que engloban varios grupos musculares como el control de cabeza, la sedestación, girar sobre sí mismo, gatear, mantenerse de pie, caminar, saltar, etc. La evolución del área motora sigue dos leyes psicofisiológicas fundamentales: Céfalo-caudal (desde la cabeza hacia los pies) y próximo-distal (desde el eje central del cuerpo hacia las extremidades). Esto supone que las bases principales del desarrollo motor se asentarán sobre la motricidad gruesa y, posteriormente, podrán evolucionar hacia el desarrollo de la motricidad fina.

Aunque los tiempos de adquisición de los distintos hitos evolutivos son individuales y dependen en gran medida de las características biológicas y ambientales de cada persona, podemos establecer diferentes fases en el desarrollo motor:

De 0 a 3 meses: Puede girar la cabeza de un lado a otro, y comienza a levantarla, empezando a sostenerse por los antebrazos.

De 3 a 6 meses: En esta etapa empieza a girar su cuerpo.

De 6 a 9 meses: Se sienta independientemente y se inicia en el gateo.

De 9 a 12 meses: Empieza a gatear para moverse y comienza a trepar.

De 12 a 18 meses: Comienza a dar sus primeros pasos y a agacharse.

De 18 a 24 meses: Puede bajar escaleras con ayuda y lanzar pelotas.

De 2 a 3 años: Corre y esquiva obstáculos. Empieza a saltar y caer sobre los dos pies.

De 3 a 4 años: Es capaz de balancearse sobre un pie y salta desde objetos estables, como por ejemplo escalones.

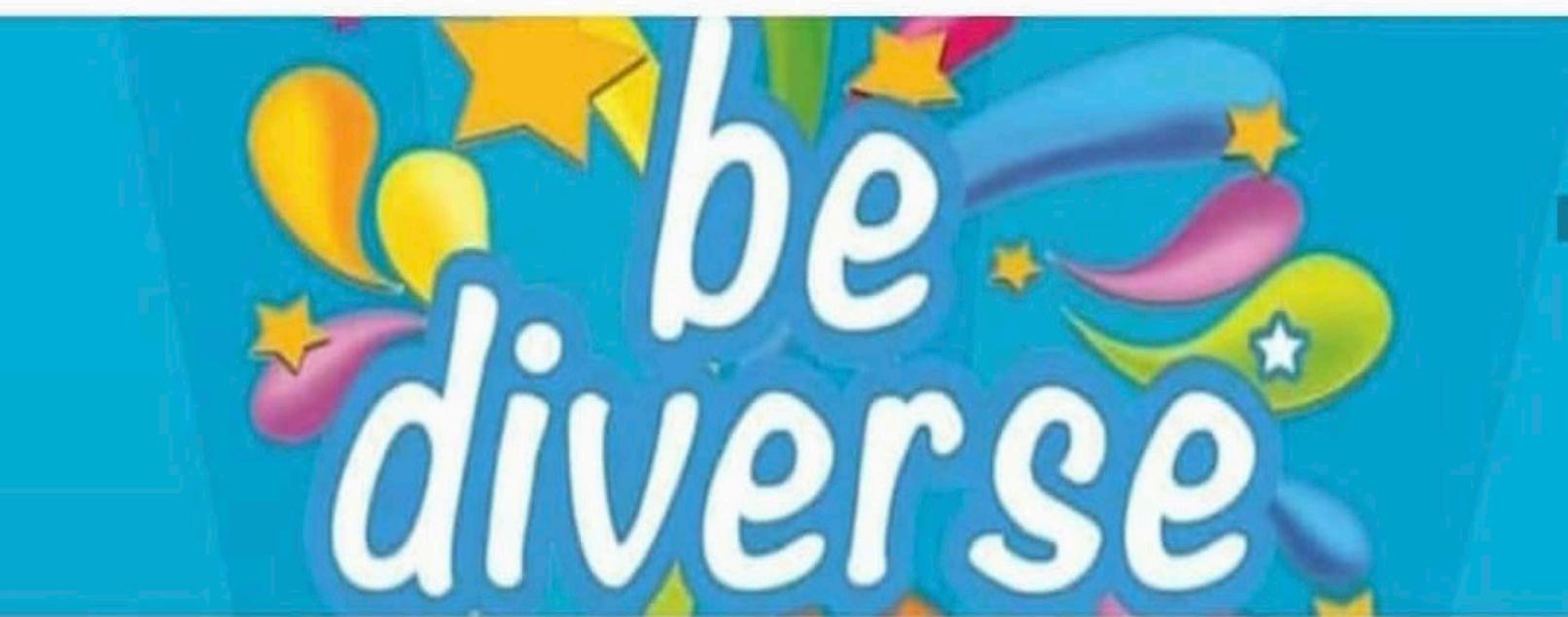
De 4 a 5 años: Da vueltas sobre sí mismo y puede mantener el equilibrio sobre un pie.

5 años y más: El equilibrio entra en su fase más importante y se adquiere total autonomía motora.

El desarrollo de la motricidad gruesa en la etapa infantil es de vital importancia para la exploración, el descubrimiento del entorno, la autoestima, la confianza en sí mismo y resulta determinante para el correcto funcionamiento de la psicomotricidad fina más adelante. En relación a esto, los últimos datos sobre neuroaprendizaje aportan importantes conclusiones sobre la influencia del desarrollo motor en las dificultades atencionales y de aprendizaje. Un buen ejemplo de ello lo encontramos en la importancia del gateo. Mediante el acto de gatear, los niños y niñas desarrollan habilidades visoespaciales, experiencias táctiles, integración bilateral, orientación, adquieren la lateralidad y el patrón cruzado estableciendo importantes conexiones entre los hemisferios cerebrales, además de estimular el sistema vestibular y propioceptivo.

Todos estos aspectos resultan primordiales para el desarrollo de las funciones cognitivas y se encuentran especialmente relacionados entre sí en un momento concreto: la adquisición de la lectoescritura.

***Arte *Pintura *Beads
*Slime *Cocina *Reuso
*Acuarelas *Siembra
*Barro *Experimentos
*Manualidades *Spa**



Info: 787·347·9337



¿Cómo manejar la ansiedad en tiempo de crisis?

Brenda Ortiz Sosa, Ed.D.

Doctorado en Tecnología Instruccional y Educación a Distancia

brendaortiz59@gmail.com

La ansiedad es una reacción que las personas experimentan con frecuencia después de pasar por la experiencia de un desastre o al enfrentarse a una emergencia como la que se vive en Puerto Rico. De alguna forma u otra, todos afrontamos diferentes pérdidas. Como por ejemplo algún familiar, el hogar, la mascota, empleo, algunos pierden todo de una sola vez, etc. Además, la ansiedad es parte de nuestra vida cotidiana. Nosotros como personas sentimos un grado moderado de la misma, siendo esta una respuesta adaptativa. Según Barradas, Delgadillo, Gutiérrez, Posadas, García, López y Denis (2018) la ansiedad sigue siendo un tema de gran importancia para la psicología; su incorporación es tardía, siendo tratado sólo desde 1920, abordándose desde distintas perspectivas. La ansiedad es un estado subjetivo de incomodidad, malestar, tensión, desplacer y alarma que hace que el sujeto se sienta molesto (Järne, Talarn, Armayones, Horta y Requena, 2006). Por lo tanto, se trata de una emoción que aparece cuando nos sentimos amenazados por un peligro, que puede ser externo o interno.. Por otra parte, la crisis es un cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, o en la manera en que estos son apreciados (Real Academia Española, 2019). También, puede ser un trastorno de habilidades emocionales y cognitivas para afrontar una situación vital, que encierra posibilidades constructivas para resolver si se logra potenciar las capacidades para ajustarse. Por lo tanto, podemos manejar la ansiedad en tiempo de crisis si seguimos las técnicas ofrecidas a continuación. Técnicas de para controlar la ansiedad:

1. Distracción: hablar con alguien, cantar, ir de tiendas puede resultar útil para manejar la ansiedad.
2. Respiración Diafragmática Lenta: no tomar mucho aire, respirar por la nariz, practicarlo varias veces al día.

3. Relajación: relajar la mente y los músculos, cambiar los pensamientos que te provocan ansiedad, y practicar, al mismo tiempo, la respiración diafragmática lenta que ya has aprendido con anterioridad.

4. Autoinstrucciones: buscar o escribir frases o mensajes que te diriges a ti mismo (a) para afrontar adecuadamente la ansiedad.

5. Imaginación Positiva: visualiza lo que ves, lo que sientes, lo que te dicen los demás y lo que te dices a ti mismo al afrontarla; sintiéndote bien y orgulloso (a) de ti mismo por haber superado tu ansiedad; cambiando tus pensamientos y rompiendo así el círculo vicioso.

6. Afrontar las sensaciones sin tratar de evitarlas: las sensaciones y la ansiedad disminuyen si dejas de intentar huir de ellas y las aceptas diciéndote a ti mismo (a) "si observo sensaciones que las note, ya se irán cuando quieran", o "si me llegase a dar una crisis, no importa; sería como una pesadilla, y se pasaría pronto si no sigo añadiendo interpretaciones dramáticas".

Por último, para aquellos que han pasado por una catástrofe, los días, las semanas, los meses siguientes serán parte de un proceso cuyo propósito debe ser retomar las riendas de su vida y aprender a vivir con la experiencia vividas. Si sientes que necesitas ayuda psicológica, no dudes en buscarla, bien sea con tu profesional de la salud mental, con tu guía espiritual o en una de las clínicas de la Administración de Servicios de Salud Mental y Contra la Adicción (ASSMCA).

Referencias

Barradas, M; Delgadillo, R; Gutiérrez, L; Posadas, M; García, J; López, J; Denis, E. (2018). Estrés y Burnout Enfermedades en la Vida Actual.

Järne, A; Talarn, A; Armayones, M; Horta, E; Requena, E. (2006). Psicopatología. (1^a. ed.). Editorial UOC, Barcelona, España.

Real Academia Española (2019). Crisis. Recuperado de: <https://dle.rae.es/crisis>



Teoría de Patrones 23 y la Pedagogía Neurocinética.

Adolfo López Alemán Ed.

Doctorado en Docencia con una segunda especialidad en Recreación y
Educación del Tiempo Libre
fitlopezaleman@gmail.com
<https://www.ieconuco.org/>

La recreación y el deporte, como disciplinas hermanas, por milenios han demostrado ser efectivas en el tratamiento de personas con necesidades especiales. Es por ello que se son base fundamental en el marco conceptual del estudio de la recreación especial o adaptada al igual que de la recreación terapéutica. Según Ponce (2019), la recreación es el beneficio derivado de la actividad realizada, que a su vez es utilizada para sobrevivir y adaptarse. Cada individuo decide de forma libre y voluntaria que actividades recreativas realizará. Ahora bien, ¿que ocurre cuando este individuo tiene unas necesidades, tanto físicas como cognitivas y no tiene la capacidad de elegir debido a su condición? Es aquí cuando los padres o encargados legales escogen cuales serán estas actividades que generarán ese beneficio deseado de la actividad realizada. El karate, representa una estrategia terapéutica real para personas que padecen algún tipo de condición o necesidad especial para llevar a cabo una vida diaria típica e integrada a la sociedad. A esto se le añade que se le conoce como arte marcial, debido a que es una expresión humana. Rivas (1998), nos menciona que el karate tiene tres beneficios esenciales como parte de su práctica. Estos son: (1) beneficios fisiológicos, (2) beneficios sicológicos y (3) beneficios sociales. Entre los beneficios fisiológicos podemos encontrar: la condición cardiorrespiratoria, los impulsos nerviosos (reflejos y conexiones sinápticas cerebrales), la hipertrofia, la coordinación, el equilibrio y la flexibilidad. Entre los beneficios sicológicos tenemos: la madurez emocional, el auto concepto, el auto estima, el auto disciplina, la concentración y la educación de la conducta o el auto control. Por último en los beneficios sociales encontramos: la adaptación social, la cooperación, el compañerismo, las relaciones interpersonales, el respeto y el sentido de pertenencia.

A estos efectos, los especialistas nos recuerdan que la mayor aportación o beneficio terapéutico generado de la práctica del karate es que su práctica es grupal, pero su ejecutoria es totalmente individual. Esta individualidad es la que hace al karate tan atractivo como estrategia de terapia para personas con necesidades especiales, para adultos mayores al igual que para cualquiera que desee salir de la rutina. La neurociencia nos explica que las conexiones sinápticas ocurren constantemente en nuestro cerebro por medio de los estímulos externos que recibe cada individuo. Estos estímulos pueden ser abstractos o concretos. Ahora, ¿que ocurre cuando los estímulos abstractos no generan acción neurológica en el cerebro de un individuo? Debemos entonces recurrir a los estímulos concretos. Estos estímulos concretos se realizan por medio del movimiento físico, a lo que se le conoce como aprendizaje por medio del movimiento. La neurociencia reconoce que el cerebro aprende por medio de patrones y si llevamos esto a nuestro diario vivir observamos que es totalmente cierto. Piaget también lo explicó por medio de esquemas. Imaginen cuando van a ejecutar algún tipo de movimiento que requiera de mucha destreza física, acostumbramos a visualizarnos antes y contamos, uno, dos y tres. Este es otro patrón que utilizamos de forma inconsciente para atrevernos a ejecutar algo que nos causa temor sicológico y este conteo nos ayuda a romper con él. Todo esto, permitió que se desarrollara la Teoría de Patrones 23. La Teoría de patrones 23 se fundamenta en los conceptos de enseñanza-aprendizaje por medio de patrones o esquemas mentales. La diferencia radica en la cantidad de repeticiones o combinaciones que se deben realizar en estos patrones para que ocurra un aprendizaje. Los hallazgos de la teoría se describen de la siguiente manera. Se separa el dos del tres siendo el dos uno de los patrones de movimiento y el tres otro de los patrones en secuencia.

El dos se refiere a que la construcción patrones de movimientos se deben realizar en segmentos de dos. El segundo nivel o fase de la teoría es la aplicación del mismo modelo pero ya con patrones de tres movimientos. Estos patrones se realizan en segmentos de tres utilizando todas las extremidades del cuerpo. Al enseñar, se segmentan los movimientos en segmentos de dos y tres, aunque las secuencias pueden ser repetidas. Esto repercute en un aprendizaje eficiente y permanente.

A raíz de los resultados de lo antes expuesto, nace la Pedagogía Neurocinética. Este nuevo término se define como el aprendizaje que se observa en los individuos por medio de los cambios o movimientos sinápticos que ocurren en el cerebro estimulados por medio de los sentidos y las destrezas enseñadas por medio de segmentos establecidos. Aunque aún queda camino por recorrer, es importante exponer que definitivamente, todo lo que el ser humano realiza que envuelve movimiento y creatividad, repercute en una mejoría significativa en el proceso de aprendizaje del ser humano. ¡Así que a disfrutar!

Referencias

- Austin, D. (2018). *Therapeutic Recreation Process and Techniques: Evidence-Based Recreational Therapy.* (8th ed.). Sagamore Publishing, Urbana, IL. United States of America.
- Colón, L. (2003). *El Cerebro que Aprende: La Neuropsicología del Aprendizaje.* Reprográfica, Puerto Rico.
- Ponce, O. (2019). *Introducción a la Profesión de la Recreación en una Sociedad Global.* (2da ed.). Publicaciones Puertorriqueñas, San Juan de Puerto Rico.
- Ponce, O. (2006). *Educación Física Pedagógica, Tiempo Libre y Calidad de Vida: En Busca de la Efectividad Profesional.* Ponce & Sons Publications, Vega Baja, Puerto Rico.
- Rivas, A. (2013). Historia del Karate. Recuperado el 20 de febrero de <http://shoreikan.es/historia-del-shoreikan/>



NEUROarte

*educadoras
con más de 10años
de experiencia
trabajando con
niños/as en PR

*terapistas & evaluadoras
educativas

*certificadas Neurociencia
en la Educación

*especialistas en arte e
integración sensorial

787.347.9337
787.346.3471

El Modelo TPACK en la Educación a Distancia



Dra. Ivette Torres-Vera

Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico

Contacto: itorres@pucpr.edu

Ed. D. en Tecnología Instruccional y Educación a Distancia

La educación a distancia ha transformado la enseñanza y el proceso de aprendizaje. La planificación instruccional requiere el alineamiento de las actividades de aprendizaje con unas tecnologías educativas compatibles. A su vez, el alineamiento debe ser acorde a los objetivos instruccionales del curso. Lo que ayuda a incorporar estrategias que promuevan la interacción del conocimiento del contenido, pedagogía y tecnología (Harris y Hofer, 2009). Existe un modelo que sirve de marco teórico conceptual del conocimiento que el docente debe considerar para la integración de tecnologías en el proceso de enseñanza. Este modelo, conocido como Technological Pedagogical Content Knowledge (Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido), por sus siglas en inglés (TPACK) fue desarrollado por Mishra y Koehler (2006). El modelo TPACK se fundamenta en la importancia de tres elementos: contenido (C), pedagogía (P), tecnología (T) y la relación entre ellos (Gómez, 2018). La base utilizada por Mishra y Koehler (2006) para el modelo TPACK se inició con el modelo Conocimiento Contenido Pedagógico desarrollado por Shulman, Pedagogical Content Knowledge, por sus siglas en inglés PCK. Mishra y Koehler (2006) integraron la dimensión de tecnología al modelo PCK desarrollando el modelo TPACK combinando el conocimiento del contenido y pedagogía con la tecnología y definiendo el modelo como la interacción de estos tres tipos de conocimientos (Archambault y Crippen, 2009). Para Mishra y Koehler (2006) la efectividad en el proceso de aprendizaje ocurre cuando el docente está consciente de la interacción del conocimiento con el contenido, la pedagogía y la tecnología.

El modelo TPACK interrelaciona las diferentes áreas generando siete componentes:

(a) conocimiento tecnológico, (b) conocimiento de contenido, (c) conocimiento pedagógico, (d) conocimiento de contenido pedagógico, (e) conocimiento de contenido tecnológico, (f) conocimiento pedagógico tecnológico, y (g) conocimiento tecnológico pedagógico del contenido.

La figura 1 representa el modelo TPACK (Koehler & Mishra, 2008).



Figura 1. Modelo TPACK -autor <http://tpack.org> De acuerdo a los autores que desarrollaron el modelo TPACK, la combinación de las tres áreas produce otras interrelaciones que dan lugar al modelo del conocimiento tecnológico pedagógico del contenido. A tales efectos, el modelo integra la importancia de diversos factores tales como: (a) técnicas pedagógicas que utilizan la tecnología para enseñar el contenido en diversas formas según las necesidades de los estudiantes, (b) conocimiento del grado de dificultad para aprender un concepto y como la tecnología puede ayudar al entendimiento del mismo.

(c) la comprender y comunicar las representaciones de conceptos utilizando tecnologías, y (d) cómo la integración de la tecnología puede ayudar a que los alumnos desarrollen el conocimiento o para reforzar el conocimiento previo (Harris et al., 2009).

Por consiguiente, el fundamento principal de la aplicación del modelo TPACK en la educación a distancia radica en que el profesor debe comprender y entender la forma en que los tres elementos coexisten y se relacionan. De manera que los tres dominios: contenido, pedagogía tecnología y su interrelación promuevan en el estudiante un aprendizaje significativo. En términos generales, el conocimiento que tenga el docente en el contenido se relaciona con la comprensión y dominio de la materia que va a enseñar. El conocimiento pedagógico se basa en el conocimiento de las estrategias de enseñanza y prácticas para el desarrollo de lecciones y recursos educativos. Además, el conocimiento tecnológico en poseer o mejorar las destrezas requeridas para el manejo de la tecnología que cambia continuamente (Kabakci, I., Ferhan, H., Kilicer, K., Naci, A., Birinci, G., y Askim, A. (2012). Considerando estos aspectos, el docente es responsable de que la construcción del contenido de un curso esté bien organizada para poder fomentar y fortalecer un aprendizaje eficiente en el estudiante (Rodríguez, 2008).

Referencias

- Archambault, L., & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 71-88.
- Gómez, M. (2018, Enero 26). ¿Sabes qué es el TPACK y cómo implementarlo en tus cursos? Retrieved from E-learning Master: <http://elearningmasters.galileo.edu/2018/01/26/sabes-que-es-el-tpack-y-como-implementarlo-en-tus-cursos/>
- Harris, J., & Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. *Research highlights in technology and teacher education*, 99-108.
- Kabakci, I., Ferhan, H., Kilicer, K., Naci, A., Birinci, G., & Askim, A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers y Educación*, 58, 964-977.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In A. Committee, *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators* (pp. 3-29). New York: Routledge.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Rodríguez, I. (2008). Competencias docentes ante la virtualidad de la educación superior. *Revista Electrónica de Estudios Telemáticos*, 7(2), 19-38.

Perfil del Líder Efectivo

Dr. Israel A. Cruz Colón, Ed.D.

Liderazgo Organizacional

i.2014.cruz@gmail.com



Todo líder debe de tener dominio de sí mismo, para luego poder liderar. Para esto existen las cinco grandes dimensiones de la personalidad en las cuales están incluidas; la extroversión esta incluye los rasgos de liderazgo, el ajuste este abarca los rasgos relacionados a la estabilidad, la apertura de experiencia esta es la que te ofrece la disposición a cambiar, la escrupulosidad la cual comprende los rasgos relacionados con los logros y la afabilidad la cual está relacionada a congeniar con las personas. Según Lussier & Achua (2011), entre los rasgos que tiene los líderes efectivos destacan: el dominio, su gran energía, su locus de control interno, su integridad, su flexibilidad, su sensibilidad hacia los demás, su inteligencia, su estabilidad y su confianza personal. Todo ser humano debe de tener la capacidad de querer tener éxito, debe de tener la capacidad de poder socializar con los demás.

Existe una gran similitud con la teoría de motivación de logro y la teoría del perfil de motivación de un líder, ambas buscan poder y afiliación a una persona a base de la necesidad. Ejemplo la teoría de la motivación de logro es la que intenta explicar y predecir el comportamiento y el desempeño con base en la necesidad de logro de poderes y de afiliación de una persona, mientras que la teoría del perfil de motivación del líder es la que intenta explicar y predecir el éxito del liderazgo de una persona a base de las necesidades de logro de poder y de afiliación. La realidad es que un líder a seguir debe de mostrar interés por sus seguidores con el propósito de demostrar que realmente es un líder a seguir.

La teoría de motivación de logro se nutre de la necesidad de logro para de esta manera tener excelencia en sus logros, necesidad de poder con el propósito de influir en los demás, necesidad de afiliación con el propósito de desarrollar, manejar y restablecer las relaciones personales. La teoría del perfil de motivación de un líder consiste en poder el cual es esencial para influir a sus seguidores, en el logro para ser efectivo deben de tener una moderada necesidad de logro, en la afiliación los líderes efectivos tienen una necesidad inferior de afiliación a la de poder así que las relaciones no obstruyen el camino de influir a sus seguidores (Lussier & Achua, 2011).

Para tener y mantener una conducta ética no olvide aplicar o dejar en desuso nunca estos lineamientos éticos estipulados como reglas de oro que presentan Lussier & Achua en el 2011, "Haga por los demás lo que usted quiere que hagan por usted" o de otra forma "No haga nada a otras personas que usted no quiera que le hagan a usted" y "Lidere a los demás como usted quiere ser liderado". Sammy Hagar citado por Lussier & Achua (2011), nos dice prácticamente lo mismo utilizando otros términos para completar las reglas de oro. Aplicar estos lineamientos en el escenario escolar es darle una oportunidad o retomar nuevamente esos valores y principios de antaño. Fuese retomar un paradigma basado en la justicia y la equidad, una empresa que tenga estos lineamientos como estandarte mejorará de hecho las relaciones interpersonales y todo fruto directo e indirecto que de ello dependa

. Referencia

Lussier, R. & Achua, C. (2011). Liderazgo: Teoría, aplicación y desarrollo de habilidades (4ta ed.). México, DF: Cengage Learning.



Servicios LEAN EDUCATION CORP.

- Terapia Educativa
- Terapia Cognitivo Conductual
 - Virtual Classroom
- Intervención Temprana
 - Terapia de Juego
- Programación Neurolingüística
 - REBT
- Evaluación Educativa
 - Evaluación Autismo
 - Talleres Educativos

Información:
787-346-3471



Terapia Educativa con enfoque en ARTE y Neuroeducación

**info. 787.346.3471
787.347.9337**



LEAN
EDUCATION CORP.





PRACTICAR LA BONDAD PRODUCE UN CEREBRO SANO

Prof. Nancy Falcón Rivera M.A. Ed
Certificación Neurociencia y educación
Certificación Montessori Elemental

¿Qué es la bondad ? Es la inclinación del ser humano para hacer el bien, la disposición de ayudar a quien lo necesite, mantener una actitud amable, generosa hacia los demás. La bondad tiene múltiples beneficios para la salud. Estudios realizados han demostrado que luego de realizar actos de bondad hay un aumento en la oxitocina (protector natural del corazón). Jerome Kagan, de la Universidad de Harvard estableció que nuestro cerebro está programado para practicar la bondad.

Anteriormente Charles Darwin había postulado similar aseveración reafirmando que la bondad nos permite sobrevivir como especie porque de este modo estamos conectados unos con otros y somos mas fuertes ante las adversidades de la vida. En estudios de resonancia magnética dirigidos por la Dra. Patricia Lockwood en la Universidad de Londres identificaron el "cortex del cíngulo anterior" (localizado en el cuerpo calloso) como la parte del cerebro que se activa cuando practicamos actos de bondad. El cortex del cíngulo anterior regula las funciones necesarias con el fin de emitir respuestas eficientes y adaptativas para lograr los objetivos y metas de la vida cotidiana. Este tiene un papel importante con las funciones de procesamiento emocional debido a su conexión con el sistema límbico, el hipocampo y la amígdala. Es el área del cerebro que deja pasar las emociones y actúa sobre ellas de forma racional. El Dr. Richard Davidson de la Universidad de Wisconsin afirma que si deseamos tener un cerebro sano además de alimentación y ejercicios debemos practicar la bondad. Lo genial es que podemos ser educados para ello, enseñando desde la niñez pensamientos positivos, ser amables con quienes nos rodean, practicar la empatía, la respiración adecuada para lograr una mente en calma.

El Dr. Richard Davidson a través de sus estudios descubrió que se generan circuitos neurológicos diferentes cuando somos bondadosos y empáticos además que estimular la ternura en niños y adolescentes provocan mejores resultados académicos y bienestar emocional. Como sociedad nos ha tocado vivir en los últimos tres años fenómenos naturales fuertes como huracanes y terremotos que han provocado cambios en nuestros estilos de vida afectando el área emocional. Como maestros y modelos a seguir debemos desarrollar ambientes de paz y equilibrio para generar estabilidad emocional en nuestros niños. Ya teníamos un estilo de vida muy apresurado, luego de todas estas experiencias hemos añadido un estado de alerta constante que nos lleva a un grado máximo de stress que puede causar daño emocional. Brindemos salud a nuestro cerebro, dándole calma, respirando para lograr el control de nuestra mente y poder llevar emociones positivas a nuestros niños que son los mas vulnerables en todo esto. Recordemos que si hacemos de la bondad nuestra práctica diaria nuestros estudiantes por medio de las neuronas espejos lo practicaran. Es necesario llevar conocimiento a nuestros estudiantes pero sino hay inteligencia emocional no habrá éxito en la vida. Me gustaría concluir con esta historia: " UBUNTU "Un antropólogo le propuso un juego a unos niños de una tribu africana. Colocó una canasta de frutas cerca de un árbol y le indicó que quien llegara primero tenía como premio la canasta. Cuando le hizo la señal para que corrieran todos se sujetaron de las manos y corrieron juntos, de este modo todos disfrutaron lo que había en la canasta. El antropólogo asombrado cuestionó porqué habían corrido juntos si uno podría haber tenido todos los frutos, ellos contestaron UBUNTU ¿ cómo puede uno de nosotros ser feliz si todos los demás están tristes? En la cultura africana UBUNTU significa " Yo soy porque somos "



Esta historia nos revela una vez mas nuestra misión en el magisterio, brindar lo mejor de nosotros día a día, reconocer la grandeza de tener a esos seres en desarrollo de frente, respetar su identidad, su ritmo de aprendizaje, sus diferencias y enfatizar en sus fortalezas sembrando semillas de esperanza y motivación llevando el mensaje de ser personas de bien.

Referencias:

Christov-Moore L, Reggente N, Douglas PK, Feusner JD y Lacoboni M. (2020) Predicting Empathy from Resting State Brain Connectivity: A Multivariate Approach.

Xia, M., Wang, J. and He, Y. (2013) BrainNet Viewer: a network visualization tool for human brain connectomics



3meses-18meses



LEAN
EDUCATION CORP.

LEARNING EDUCATIONAL AUTISM NETWORK

pronto!

La Educación en Tiempo de Crisis, la Crisis en Educación



Dr. Rafael Enrique Mejías Ortiz, Ed.D

rafaelmejias@me.com

<http://linkedin.com/in/rafaelenrique mejiasortiz>

Hace años que la educación en Puerto Rico ha estado enfrentando un sinnúmero de crisis que está perjudicando el aprendizaje de los estudiantes, incluso sea a punto en manifiesto una cantidad considerable de padres que han optado sacrificarse y poner a sus hijos en escuelas privadas, mientras otros se convirtieron en desertores escolares. El informe realizado por el Instituto de Estadísticas de Puerto Rico relacionado a la deserción escolar para el año escolar 2018-2019 se estableció que la deserción fue de un 4.8%, siendo los de más alta deserción los grados de noveno con 6.53% décimo 7.77%, undécimo 7.08%, duodécimo 5.30% y el más alarmante el de educación especial con un 9.01%. Desde el año 2000, cada 4 años los gobernantes cambian las políticas públicas, cartas circulares, planes, currículos, entre otros, para de alguna manera encaminar propuestas que hacen los políticos para asegurar sus votos. Pareciera que poco les importa un proyecto de país sobre la educación que trascienda la política partidista. De igual manera, los huracanes Irma y María en septiembre de 2017, el arresto de la secretaria de Educación y más recientemente los movimientos telúricos a principios del año 2020, son crisis que han afectado en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, la satisfacción laboral de los empleados docentes y no docentes, y una crisis emocional de los padres de si sus hijos podrán regresar a las escuelas de forma segura. El gobierno es responsable de procurar que todos los componentes educativos; entiéndase empleados docentes y no docentes, estudiantes, padres y la comunidad general perciban un ambiente en control que proporcione un compromiso y un ambiente positivo entre todos sus componentes.

Sobre el ambiente, González (2011) formula que la percepción que conciben los empleados sobre su entorno laboral estimula que sean más productivos. De igual manera, Goleman ha establecido que cuanto más labradas están las relaciones interpersonales se conserva un ambiente más agradable que supera las relaciones laborales (2011). En el caso de los empleados docentes y no docentes, como han establecido Granados, Sotter y Rangel (2011) para que exista un buen desempeño laboral, tiene que existir un clima de armonía, organización, respeto y motivación entre y con los empleados. Esto garantizará buenas actitudes que se manifestará en su productividad laboral, aunque también se debe considerar otros factores motivacionales como los incentivos, la remuneración y el reconocimiento (Robbins y Judge (2009). Con relación a los padres, es imperante que los directores sean facilitadores que propicien un ambiente de paz y armonía que garantice el desarrollo integral del estudiante en el área personal, pero sobre todo en lo educativo, para de esta manera integrar a toda la familia para que sea parte de la comunidad de aprendizaje y fomentar en percepción y sobre todo en realidad, que la escuela es un lugar con ambiente seguro, que provoque nuevamente a la creación, comunicación y motivación a todos los componentes responsables de la educación de los niños y jóvenes. Esto facilitará en el proceso de adultez, para que se conviertan en ciudadanos responsables, con capacidad de desarrollar pensamiento crítico, analítico y racional, reconociendo de esta la manera la diversidad que existe y respetando al ser humano. Ante las crisis seamos entes provocadores de ideas y propuestas, vamos a crecer como sociedad, empoderémonos y trabajajemos en equipo para lograr las metas que nos lleven a una sociedad comprometida con nuestros niños y jóvenes fomentando así un mejor Puerto Rico para todos.

Referencias

- Goleman, D. (2011). Liderazgo: El poder de la inteligencia emocional. Barcelona, España: Ediciones B
- .González, M. (2011). Los cambios en las organizaciones en contribuciones a la Economía. Recuperado de: <http://www.eumed.net/ce/2011a/mgt.htm>
- Granados, J. D. T., Sotter, M. C. S., & Rangel, J. G. (2011). Clima organizacional, satisfacción laboral y su relación con el desempeño laboral en trabajadores de una PYME de servicios de ingeniería. *Clio América*, 5(10), 204-227.
- Instituto de Estadísticas de Puerto Rico. (2019). Reporte de Deserción Escolar en Puerto Rico año escolar 2018-2019. Recuperado de <https://estadisticas.pr/files/Inventario/publicaciones/Reporte%20de%20Deserción%20Escolar.pdf>
- Robbins, S., & Judge, T. (2013). Comportamiento organizacional (15 ed.). México: Pearson Educación.



Liderazgo y Prácticas Educativas en la Inclusión de Estudiantes con Autismo

Dra. Bernice Maysonet Alicea Ed.D.
Liderazgo Organizacional y Educación Superior
Especialista en Currículo

La Asociación Americana de Psiquiatría promueve la inclusión educativa de los niños con autismo como una práctica esencial para alcanzar el desarrollo pleno de sus capacidades. Por lo tanto, es difícil impactarlos positivamente si no se les ofrecen las oportunidades para aprender junto a los estudiantes de la corriente regular que no poseen deficiencias en el desarrollo de sus habilidades (Leach y Duffy, 2009). Para lograrlo, los maestros son claves en el diseño de estas oportunidades que apoyen todos los aspectos del proceso de inclusión de niños con autismo. Deben tener la disposición de aceptar y acoger la diversidad desempeñando una función activa en la vida de los aprendices tanto dentro como fuera del salón de clases (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2009). No obstante, esta no es tarea fácil. En un estudio realizado por Shade y Stwearts (2001) los docentes reportaron frustración, miedo e insuficiencias hacia prácticas inclusivas. Mas aun, Donato, Kurlat, Padín y Rusler (2014) coincidieron en que la falta de entrenamiento conlleva muchas veces al rechazo de la inclusión y fomenta la existencia de miedos en los profesores. Asimismo, Muñoz, López y Assaél (2015) concluyeron que una matrícula alta de estudiantes en modalidad de inclusión dentro de un grupo puede causar preocupación en los maestros sobre cómo atender las necesidades individuales de estos alumnos. Partiendo de esta realidad y de acuerdo con López (2011) para lograr el éxito en las prácticas inclusivas el maestro tiene que mostrar actitudes de liderazgo abiertas al cambio y a la innovación docente, ofreciendo una educación diferenciada con alternativas que le posibiliten suprir las necesidades formativas de todos sus alumnos.

Según el autor, cada docente debe aceptar la diversidad visualizándola como algo natural e intrínseco al ser humano donde todos deben aprender a socializar y a adaptarse al trabajo con grupos heterogéneos. También debe basar sus prácticas pedagógicas en las particularidades de los alumnos y emplear estrategias que beneficien el aprendizaje de toda la comunidad escolar. Considerando la prevalencia en Puerto Rico para el año 2011 mostrada por Marazzi y Rodríguez (2014) en la isla nacen 684 niños cada año que serán diagnosticados con autismo. Como resultado, es muy probable que los maestros de corriente regular estén enfrentándose de manera acelerada a la tarea de incluir a los alumnos con esta condición en sus salas de clase. Este dato es una abierta invitación a colaborar en iniciativas que apoyen la capacitación de los maestros, la disponibilidad de recursos apropiados y el desarrollo de herramientas efectivas que faciliten la labor de los educadores y contribuyan a empoderarlos en el ejercicio de su liderazgo docente. De esta manera, se podría influenciar la forma en que los profesores perciben la inclusión como estrategia con el fin de que puedan sentirse seguros y capaces de diseñar, ejecutar y mejorar sus prácticas educativas para incluir eficazmente a los estudiantes con autismo. En conclusión, la forma en que los maestros enseñan es esencial para la inclusión de estudiantes con autismo dentro de las comunidades de aprendizaje. Todo maestro tiene el deber de visualizar a cada alumno como una oportunidad de mejora y de innovación en su práctica docente y tiene la responsabilidad de buscar alternativas e identificar nuevas técnicas de enseñanza que puedan beneficiar a todo el grupo. La inclusión comienza con la idea de que todos los niños son diferentes y tienen la capacidad de aprender a pesar de sus diferencias.

Conforme a este planteamiento, se hace evidente que el maestro desarrolle su liderazgo como docente a través de prácticas eficaces que ofrezcan oportunidades de participación y fomenten el sentido de pertenencia a través de la inclusión. De esta manera, contribuirá a la evolución de las potencialidades y el eventual ingreso a la sociedad de los niños con autismo como seres productivos y capaces de contribuir positivamente a la misma.

Referencias

- Donato, R., Kurlat, M., Padín, C. & Rusler, V. (2014). Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos: estudio de casos en regiones de Argentina. Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf
- Leach, D. & Duffy, M. L. (2009). Supporting students with autism spectrum disorders in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic*, 45(1), 31-37. doi:10.1177/1053451209338395
- López, R. (2011). Bases Conceptuales de la Inclusión Educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 14, 1-20. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/481>
- Marazzi, M. & Rodríguez, I. (2014). Prevalencia del trastorno del espectro autista, 2011. Recuperado de <http://www.estadisticas.gobierno.pr/iepr/LinkClick.aspx?fileticket=ffoxhxIKy7M%3D&tabid=187>
- Muñoz, M., López M. & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. doi:10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>.
- Shade, R. A. & Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventive School Failure*, 46(1), 37-41. doi: 10.1080/10459880109603342

CÓMO INFLUYE LA ANSIEDAD EN LOS ESTUDIANTES QUE APRENDEN INGLÉS COMO SEGUNDO IDIOMA EN PUERTO RICO.

Por: Naiza Chinea Aponte, M.Ed.
Escuela de Educación, Sistema Universitario Ana G. Méndez
Gurabo, Puerto Rico

RESUMEN:

El propósito de esta investigación fue estudiar cómo la ansiedad influye en los estudiantes que aprenden inglés como segundo idioma en Puerto Rico. Además, examinar de qué forma esa ansiedad influye en el aprendizaje de una segunda lengua. El objetivo se centró en identificar: (1) qué tipo de ansiedad influye en los estudiantes, (2) qué factores causan esa ansiedad, (3) qué situaciones específicas causan ansiedad en los alumnos y (4) cómo se puede reducir la ansiedad. Se encontró que los altos niveles de ansiedad en los alumnos juegan un papel debilitador en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. De igual forma, se descubrió que la mayoría de los estudiantes que experimentan ansiedad en el salón de clase, tenían temor a una evaluación negativa. En este estudio, se determinó una posible forma de motivar a los alumnos a aprender un segundo idioma. Se descubrió que una de esas formas es mediante la reducción de su filtro afectivo (Krashen, 1982). Cuando los niveles de ansiedad en los estudiantes son reducidos, entonces son capaces de recibir la información adecuada con el fin de adquirir ese segundo idioma. Finalmente, el estudio demostró que el humor verbal del profesor reduce positivamente la ansiedad en los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

La ansiedad es considerada como una variable que afecta e impide el desempeño oral en los estudiantes que aprenden inglés como segundo idioma. Para Clément (1980) la ansiedad o el concepto de "Foreign Language Anxiety", es una construcción compleja que tiene que ver con la psicología de los estudiantes en términos de sus sentimientos, autoestima, y autoconfianza.

Hay dos tipos de ansiedad al aprender una lengua extranjera: (1) "Fear of Speaking" - miedo de hablar (cometer errores), y (2) "Fear of not understanding" - miedo a no comprender. El temor a hablar se refiere a que estamos a punto de intentar decir algo que aún no tenemos la habilidad para expresarlo. El miedo de no entender o comprender, nos referimos a que pensamos que pensamos que obtendremos un aporte incomprendible respecto al idioma enseñado y que no nos ayudará para adquirir el lenguaje (Krashen, 2008). En general se acepta que la ansiedad producida en el aprendizaje de un segundo idioma se relaciona con la tensión psicológica que se experimenta en el alumno a la hora de realizar y completar una tarea de aprendizaje asignada y en una situación específica (Horwitz, 1986; Aida, 1994; Gardner y MacIntyre, 1993; Young, 1999).

La enseñanza de un segundo idioma en el salón de clase es de beneficio cuando esa información es comprensible y útil para el estudiante. Siempre y cuando se promueva la inmersión del estudiante en ese idioma, donde se provea una atmósfera de cero ansiedades (Krashen, 1982). No se debe olvidar que a la hora de aprender un segundo idioma o un idioma extranjero en el salón de clase se produce un poco de ansiedad. El aprendizaje de un segundo idioma en el salón de clase no es siempre una experiencia libre de ansiedad. Investigaciones han demostrado que repetidamente estudiantes que aprenden un segundo idioma o un idioma extranjero son generalmente diferentes en sus manifestaciones de ansiedad (Horwitz, 1986; Aida, 1994; Saito 1999).

1. Factores que causan ansiedad

Un factor que contribuye al éxito o al fracaso de los alumnos en dominar un segundo idioma o un idioma extranjero, es la manera en que los estudiantes organizan su preocupación, prejuicio y temor, incluso cuando se enfrentan a una cierta tarea en el idioma que se está enseñando (Bailey, 1983). Esta ansiedad puede ser una fuerte variable motivacional, la cual puede estimular a los alumnos, o un factor debilitante que podría dificultar el aprendizaje, entorpecer el éxito y alcanzar los objetivos esperados (Chastain, 1975; Scovel, 1978; Gardner y MacIntyre, 1993; Young, 1999). Uno de los grandes problemas que ha enfrentado cada puertorriqueño es la ansiedad y el temor a la hora de hablar inglés. La enseñanza de inglés en Puerto Rico ha sido afectada por la estrecha conexión que existe entre el lenguaje, la identidad, y la lengua vernácula de una persona; y esos sentimientos de pertenencia a una comunidad lingüística. De la misma manera, también existe un vínculo entre la política lingüística de un país y su futuro desarrollo político, cultural, económico y de otro tipo (Marco Curricular del programa de inglés, 2003). Un factor que causa ansiedad en los estudiantes puertorriqueños es el hecho de imponer el inglés como segundo idioma. Además, está claro que los antecedentes de la enseñanza de inglés como segundo idioma en la isla se ha politizado y sigue siéndolo en la actualidad. El tiempo entre la llegada de los estadounidenses a Puerto Rico en 1898 hasta hoy, se puede dividir en dos períodos. De 1898 a 1947, la política educativa de la isla se determinó en gran medida por el gobierno federal. Luego, en 1947, desde ese entonces se ha logrado una autonomía política y educativa. Mientras tanto el inglés era enseñado en las escuelas de Puerto Rico antes de 1905. La política educativa establecida por el gobierno de Estados Unidos conservó entonces el español como el idioma de instrucción en las escuelas del país. El objetivo final era la enseñanza de las dos lenguas en las escuelas públicas y el llamado (Bilingualization o bilingualización) del pueblo de Puerto Rico. Constantes luchas, pruebas y desafíos han caracterizado los últimos 100 años o más específicamente los primeros cincuenta años. Las situaciones que se habían planteado en repetidas ocasiones durante este tiempo, se centran primordialmente en las siguientes preguntas: (1) ¿Cuál debe ser el idioma de instrucción en las escuelas públicas?, (2) ¿Cuál debe ser el idioma en los libros de texto? y (3) ¿A qué edad se debe comenzar a enseñar una segunda lengua? La preocupación por el éxito de la enseñanza y el aprendizaje de inglés, ha tenido un efecto desestabilizador en Puerto Rico. Además, tenemos que entender que la enseñanza del inglés como segundo idioma, se impuso en el sistema de enseñanza público de Puerto Rico en 1903, coincidiendo con el establecimiento de la Universidad de Puerto Rico. Un lugar donde los estudiosos puertorriqueños y los que pertenecían al partido independentista, se dice que tenían una base firme. La decisión de la enseñanza bilingüe en la isla ha sido siempre considerada como una decisión tomada por una entidad externa. Ha sido rechazada por tener una influencia del exterior "Foreign influence". Se ve como una gran amenaza a la esencia misma de la diversidad cultural de Puerto Rico y su identidad lingüística. Una descripción detallada de la evolución histórica de la enseñanza del inglés en Puerto Rico, se ha dado en otros contextos y se ha dado a conocer por más estudios sobre el tema (Lugo y Median, 2003; Buhring, 1999; Laguerre López, 1997; Pousada, 1996; Resnick, 1993; Schweers, 1993; Epstein, 1970). Como Morales (1999) afirma: "Esto no es el final de la lucha, el péndulo continúa oscilando" (pp. 2-3). Esta historia pone en relieve el constante cambio de política con respecto a la enseñanza de idiomas en la isla a lo largo de los años, permitiendo así, que la cuestión del idioma persista después de cien años de colonización americana. Por lo tanto, no es sorprendente que la ansiedad sobre el aprendizaje de inglés en Puerto Rico exista desde que hubo la imposición del mismo en la isla, en donde el español es su lengua vernácula.

Cuadrado (1993) realizó una investigación sobre el bilingüismo entre los profesionales del área este de Puerto Rico. Se le pidió a ciento cuarenta y cinco profesionales del área de administración de empresas, educación, salud, industria, y servicios sociales; que respondieran un cuestionario. El objetivo del estudio fue determinar si Puerto Rico era un país bilingüe. Las preguntas incluidas en el cuestionario fueron las siguientes: (a) ¿Qué porcentaje de los profesionales eran bilingües? , (b) ¿Qué destrezas del idioma dominaban mejor que otras?, (c) ¿El aprender inglés era considerado importante? , y (d) ¿Qué idiomas debían ser oficializados en Puerto Rico? Los resultados indicaron que el 69% de los participantes nunca habían vivido menos de un año en un país de habla inglés. El 72% dijo hablar inglés con habilidades consideradas de excelentes a pobre. En cada área profesional se encontró una correlación entre el porcentaje de personas que hablan inglés, y el salario ganado. Por lo tanto, aquellos que tenían salarios más elevados eran bilingües, (hablantes de inglés y español.) De acuerdo con Cohen y Norst (1989) los estudiantes expresan sus temores y ansiedades cuando se les ponen en situaciones que tienen que realizar ante sus compañeros y el profesor. Estos miedos y ansiedades se reflejan no sólo a través del uso de palabras tales como: vergüenza, trauma, miedo, nervios, frustración, y resentimiento; y así sucesivamente, sino a través de su lenguaje corporal. Los estudiantes tienden a ponerse ruborizados, sofocados, sus manos comienzan a temblar, sus corazones tienden a latir fuertemente y pueden experimentar dolores de cabeza en tales condiciones. Las investigaciones han demostrado que la ansiedad es común en casi todas las disciplinas de aprendizaje. Recientemente, Cassady (2010) introdujo la ansiedad académica "Academic anxiety" como el conjunto de ansiedades experimentadas por los estudiantes mientras están en la escuela. Los estudiantes puertorriqueños que aprenden inglés como un segundo idioma enfrentan constantes luchas en las escuelas al tratar de aprender su segunda lengua. Lo más probable es que va a experimentar el rechazo y la burla negativa de parte sus compañeros burlones. Los estudiantes pueden lidiar con la frustración por la falta de comprensión y siente una sensación de impotencia debido a sus esfuerzos desesperados por aprender un idioma nuevo. Esto no debe sorprender a nadie, ya que el ambiente fuera del salón de clase no les obliga producir el idioma. Tomar un curso de lenguas extranjeras en la escuela o universidad puede que no sea siempre una tarea fácil. Una pregunta que es de mucho interés en el campo de la adquisición de un segundo idioma es, ¿por qué algunos estudiantes aprenden un segundo idioma de manera exitosa mientras que otros alumnos no? Varias razones se han postulado para esto, incluyendo factores individuales, como las habilidades cognitivas, características de la personalidad, las actitudes, y los factores afectivos. Tres factores afectivos que son de suma importancia son: actitudes, motivación, y la ansiedad.

1. Situaciones específicas que causan ansiedad

Se ha estimado que aproximadamente un tercio de los estudiantes que aprenden un idioma extranjero, experimentan algún tipo de ansiedad (Horwitz, Horwitz y Cope; 1986). Investigaciones han demostrado que hay un sin número de maneras que el aprendizaje de una lengua extranjera pueda causar ansiedad en el aprendiz. Las causas pueden dividirse en tres fuentes principales: (1) las características del alumno, (2) las características del maestro, y (3) los procedimientos llevados a cabo en el salón de clase. Esas características que pueden causar ansiedad en el alumno son: la baja autoestima, la competitividad, la percepción subjetiva de tener un bajo nivel de habilidad, temor al comunicarse, la falta de aceptación por sus compañeros de grupo y creencias absurdas respecto al aprendizaje de idiomas. Young (1990) compiló una lista de actividades en el salón de clase que son percibidas por los estudiantes como causantes de ansiedad: juego de roles espontáneos en frente de la clase, hablar en frente del grupo, presentaciones orales o parodias en frente de la clase, presentar un diálogo preparado, y los trabajos escritos en la pizarra.

Los estilos de enseñanza y aprendizaje son considerados como un fuerte potencial productor de ansiedades. Si el estilo de enseñanza del maestro y el estilo de aprendizaje del estudiante no son compatible ocurre un encontronazo style wars, y esto puede desencadenar o aumentar los niveles de ansiedad, enfatizó (Oxford, 1999). El maestro entonces debe ser creativo y utilizar nuevas ideas e herramientas para enseñar en su salón de clase. Estas ideas requieren cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo una participación más activa y ágil.

3 Cómo se puede reducir la ansiedad

Para disminuir la ansiedad en el salón de clase los maestros deben crear un ambiente positivo de enseñanza, adoptando un papel de facilitador en vez de dictador. Los maestros deberían aprenderse los nombres de los estudiantes y usarlos para que ellos se sientan en confianza. Además, deben animar y alentar a los alumnos en vez de amenazarlos con un estilo interrogatorio, evitar el sarcasmo, la intimidación y dar a los estudiantes una retroalimentación positiva para que su autoestima sea estable que les produzca aprender y atreverse a hablar el idioma. La investigación descubrió que hay métodos para disminuir la ansiedad que afecta a los estudiantes que aprenden inglés como segundo idioma. Entre estos, se encontró que utilizar la técnica de aprendizaje colaborativo (Cooperative learning) ayuda a reducir la ansiedad en los estudiantes, son efectivas estas actividades estructuradas del aprendizaje colaborativo puesto que reducen la ansiedad del idioma. Asimismo, proveen una atmósfera en la cual se puede desarrollar el idioma sin sentirse amenazados. De esta forma, mejora la experiencia de aprendizaje, el rendimiento académico y aumenta la motivación de los alumnos (Nagahashi, 2007). Los educadores deben ayudar al estudiante a adoptar una actitud de ánimo y hacer que el mismo entienda que los errores son parte del proceso del aprendizaje de un lenguaje y que todo el mundo cometerá errores. Los errores no son malos, de hecho, ellos indican que en realidad el alumno está aprendiendo y que está atravesando por los procesos de aprendizaje de ese idioma. Las actividades que más se utilizaron para contrarrestar estas ansiedades fueron: (1) el buen sentido del humor del profesor, (2) juego de roles, (3) entrevistas entre sus compañeros, y (4) actividades dirigidas a las técnicas de aprendizaje colaborativo. Al integrar el uso de entrevistas y juego de roles de los estudiantes con sus compañeros de clase, se sugirió que la capacidad de escuchar, "Listening comprehension anxiety" y la de hablar de forma comprensible, "Oral communication anxiety", disminuye la ansiedad en el lenguaje (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986).

4. Discusión de los hallazgos

Los hallazgos encontrados indicaron que los estudiantes que aprenden inglés como segundo idioma sufren de distintas ansiedades. Estas ansiedades son: (1) miedo a una evaluación negativa, (2) temor a comunicarse, (3) ansiedad a los exámenes, (4) pavor a ser ridiculizados ante sus compañeros, (5) cometer errores, (6) temor al fracaso, y (7) miedo a no dar el grado "(Fear of living up to the standards)". Se descubrió que ese miedo a una evaluación negativa "(Fear of negative evaluation)" es una fuerte causa de ansiedad en el aprendizaje del idioma. Son esos miedos, prejuicios, actitudes negativas y las ansiedades las que impiden el aprendizaje en los estudiantes. Además, se encontró que los varones tienen mayor ansiedad en las clases de inglés que las hembras, ya que se considera que las hembras son más hábiles en el aprendizaje de idiomas que los hombres. Los hombres tienen una mayor frecuencia al fracaso del aprendizaje de una lengua lo cual hace que se inclinen a atribuirle su mal desempeño en la clase de inglés a esa baja capacidad. Por ende, están más preocupados por las clases de inglés (Zhao, 2007).

Conclusiones

Es un reto para la educación proveer experiencias de aprendizaje que consideren criterios como la memoria, la autoestima, y la creatividad, los cuales ofrezcan espacios de catarsis de emociones, y una comunicación en la que el estudiante desarrolle su seguridad y autoestima. Friedman, Friedman y Amoo (2002), afirmaron que el humor en el aula tiene muchos efectos beneficiosos, los cuales mejoran la motivación, reducción de ansiedad y de estrés, facilitan la colaboración y las relaciones interpersonales. Investigaciones demostraron que las actitudes del estudiante, sus motivaciones, y el grado de participación en el proceso de aprendizaje de esa segunda lengua jugaron un papel importante, ya que son extremadamente importantes para el éxito de esos estudiantes porque mejoran sus habilidades en ese segundo idioma (Celce Murcia, 2001; Brown, 2000; Lightbown & Spada, 1999; Ellis, 1997, 1994; Barasch & James Vaughn, 1994; Krashen, 1985, 1982). Friedman, indicó que entre los beneficios que tiene el buen humor es mejorar: (a) la capacidad de retención, (b) el aprendizaje de la información que se enseña, (c) la motivación, (d) el disfrute de la clase, y (e) la reducción la ansiedad y el estrés (Friedman & Chiasson, 2002). En este estudio se determinó una posible forma de motivar a los alumnos a aprender un segundo idioma. Se encontró que una de esas formas es mediante la reducción de su filtro afectivo (Krashen, 1982). Cuando los niveles de ansiedad en los estudiantes son reducidos, entonces son capaces de recibir la información adecuada con el fin de adquirir ese segundo idioma. El lenguaje se ve en situaciones de la vida auténtica y real, son las situaciones chistosas que permiten a los estudiantes expresarse sin miedo, sin tener pavor a ser ridiculizados y sin temor a la crítica; como resultado, la ansiedad y el estrés se reducen. Entonces, los estudiantes son animados a atreverse a utilizar ese segundo idioma.

Los estudiantes puertorriqueños se enfrentan a una amplia gama de problemas y situaciones en su diario vivir, pero muy pocos maestros hablan acerca de cómo trabajar estas situaciones difíciles de aprendizaje en los alumnos. Los estudiantes necesitan ser escuchados. Si ellos sienten que son apoyados, tendrán el valor para hablar y aprender; entonces los maestros tenderemos la oportunidad de romper con barreras que impiden el aprendizaje. Canalizar las emociones del estudiante hacia un fin productivo es una aptitud magistral, motivándolos desde su interior en vez de amenazarlos. Es esta la meta, alcanzar a reducir la ansiedad en el salón de clase para ayudar al alumno a aprender el idioma de forma relajada.

CONVOCATORIA

LEAN EDUCATION MAGAZINE



Envíanos tu escrito con aportes educativos y de investigación. Aporta a mejorar nuestra educación. Deseamos conocerte.

ENVÍA TU ESCRITO, DUDAS O PREGUNTAS A:

LEANEDUCATIONCORP@GMAIL.COM

**LEAN EDUCATION
MAGAZINE
(C) 2020**