

LOS RETOS EDUCATIVOS DEL SIGLO XXI EN ESPAÑA Y LATINOAMÉRICA: DE LAS TIC A LA ENSEÑANZA INCLUSIVA

Luis Matosas López (ed.)

**LOS RETOS EDUCATIVOS DEL SIGLO XXI EN ESPAÑA
Y LATINOAMÉRICA: DE LAS TIC A LA ENSEÑANZA INCLUSIVA**

Luis Matosas López (ed.)

Originalmente publicado en 2019 en Madrid, España,
por GKA Ediciones como parte de la colección Desafíos
Intelectuales del Siglo XXI.

2019, los autores

2019, Luis Matosas López (ed.)

2019, GKA Ediciones



Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada:

No se permite un uso comercial de la obra original ni la
generación de obras derivadas.

*Los retos educativos del siglo XXI en España y Latinoamérica:
de las TIC a la enseñanza inclusiva / por Luis Matosas López (ed.)*

ISBN: 978-84-15665-35-9

Las opiniones expresadas en cualquiera de los artículos publi-
cados en este libro son la opinión de los autores individuales y
no los de GKA Ediciones, ni de los editores. Por consiguiente, ni
GKA Ediciones ni los editores se hacen responsables y se exi-
men de toda responsabilidad en relación con los comentarios
y opiniones expresados en cualquiera de los artículos de este
libro.

Este libro ha sido financiado por la Comunidad Internacional
de Educación y Aprendizaje - www.sobrelaeducacion.com

**LOS RETOS EDUCATIVOS DEL SIGLO XXI EN ESPAÑA
Y LATINOAMÉRICA: DE LAS TIC A LA ENSEÑANZA INCLUSIVA**

Luis Matosas López (ed.)

ÍNDICE

Prólogo <i>Luis Matosas López</i>	7
CAPÍTULO 1. EL AFIANZAMIENTO DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN	
Competencias TIC de la UNESCO en el nivel de reorientación y evolución en escuelas unidocentes y liceos rurales de la Dirección Regional de Aguirre (Costa Rica) <i>Ana Gabriela Bejarano Salazar, Roy Aguilera Jinesta</i>	11
Formación docente y tecnologías para el empoderamiento y la participación Un estudio en México y España <i>Rebeca Elena Tapia Carlín, José David Morales Díaz, Rita Yáñez Garnica, Michael Thomas Witten Ulrich, Joaquín Sueiro Justel</i>	27
Las redes sociales Un nuevo paradigma pedagógico en la educación superior <i>Gladys Lagos Reinoso</i>	41
Condiciones básicas para la formación docente en alfabetización digital <i>Jesús Samuel Gálvez Escanlona</i>	53
Dominio de las unidades de competencia digital en estudiantes de primero de magisterio <i>Miguel Pérez Ferra, Rocío Quijano López, Javier Rodríguez Moreno</i>	65
CAPÍTULO 2. AVANCES PSICOPEDAGÓGICOS	
Representaciones psicopedagógicas sobre los juegos de crianza como recurso de intervención temprana En beneficio del desarrollo de la integración sensorial <i>Carla Beatriz Barbagallo</i>	85
La investigación en las licenciaturas en educación infantil Nuevas rutas hacia la transformación de la práctica pedagógica <i>Ana María León Rodríguez</i>	105
El aprendizaje-servicio y su aportación a la mejora de la convivencia en los centros Una experiencia en los estudios de psicopedagogía <i>Elena María Lorenzo-Llamas, Isabel Pascual Gómez</i>	117

Influencia de las emociones en la concepción de nuevos aprendizajes en alumnos de tercer y quinto semestre de innovación educativa de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo	131
<i>Blanca Lizbeth Martínez Tozcano, María Magdalena Rivera Warner</i>	

CAPÍTULO 3. LA CONTEXTUALIZACIÓN EN ENTORNOS INDUSTRIALES

La multiculturalidad y los negocios	
Las dimensiones culturales de Hofstede como elemento clave de las negociaciones en Colombia	147
<i>Enrique José Vega Pérez, Guillermo Angulo Vega, Stephany Valle Córdoba</i>	
Los procesos de aprendizaje en las empresas de inserción	161
Qué y cómo se aprende	
<i>María José Chisvert-Tarazona, Alicia Ros-Garrido, Davinia Palomares-Montero, Míriam Abiétar-López</i>	
Mecatrónica agrícola	
Ingeniería emergente en el siglo XXI	179
<i>José Ramón Soca Cabrera</i>	
Gestión curricular del modelo formativo de especialistas en Relaciones Internacionales; una travesía decisiva	195
<i>María Elena Álvarez Acosta, Olga Carmelita González Mesa</i>	

CAPÍTULO 4. LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA INCLUSIVA

Diseño de material educativo	
Guía para niños con discapacidad auditiva	207
<i>Yessica Sánchez Hernández, Emilio Crisol Moya, María Jesús Caurcel Cara</i>	
Dificultades y trastornos de aprendizaje	215
<i>Adriana Gabriela Rangel Carrera</i>	
La situación de las altas capacidades intelectuales a nivel nacional e internacional	
Avances alcanzados, dificultades encontradas y logros pendientes	227
<i>Silvia Álvarez Fernández</i>	
La mediación pedagógica como intervención	241
<i>Enrique Romero Pedraza, Jorge Luis Arellanez Hernández, Erika Cortés Flores y Martha Elba Ruiz Libreros</i>	
Acoso escolar y habilidades sociales en niños y niñas de 9 a 15 años de la ciudad de Bogotá	255
<i>Dolly Enith Vargas Martínez, Juan Manuel Durán</i>	

PRÓLOGO

La educación es, sin lugar a duda, el eje vertebrador de cualquier sociedad moderna. Sobre los profesionales de la enseñanza recaerá, por tanto, la responsabilidad de crear ciudadanos íntegros a la vez que competentes. No obstante, esta tarea está condicionada por la naturaleza dinámica y cambiante de la sociedad en la que se desarrolla. Los desafíos educativos a los que hacen hoy frente los profesionales de la enseñanza difieren de los desafíos de hace dos décadas, y estos a su vez, son diferentes de los que deberemos afrontar en el futuro.

Este libro explora algunos de los retos educativos del momento actual, retos que además son compartidos por los profesionales de la enseñanza tanto en España como en Latinoamérica.

La presente obra recoge estudios y reflexiones de diferentes profesionales, de todas las etapas formativas, en torno a cuatro grandes bloques temáticos: el afianzamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), los avances psicopedagógicos experimentados, la contextualización de la educación en entornos industriales y la importancia de la enseñanza inclusiva.

Estoy convencido de que todos los capítulos del presente libro invitarán a la reflexión, contribuirán a acercar al lector los retos de la educación en el siglo XXI, y ayudarán a los profesionales de la enseñanza a hacer frente a los desafíos venideros.

Luis Matosas López
Universidad Rey Juan Carlos

Capítulo 1. El afianzamiento de las TIC en la educación

COMPETENCIAS TIC DE LA UNESCO EN EL NIVEL DE REORIENTACIÓN Y EVOLUCIÓN EN ESCUELAS UNIDOCENTES Y LICEOS RURALES DE LA DIRECCIÓN REGIONAL DE AGUIRRE (COSTA RICA)

*Ana Gabriela Bejarano Salazar, Roy Aguilera Jinesta,
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica*

Palabras clave: aprendizaje; tecnologías de la información; formación de docentes; Internet

DEFINICIÓN DEL OBJETO O PROBLEMA DE ESTUDIO

En Costa Rica, existen múltiples propuestas a nivel del Ministerio de Educación Pública [MEP] para mejorar el acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales en las aulas, tanto desde el programa Tecno@prender (Díaz, 2015, párr.1), como con otros programas desarrollados por el Programa Nacional de Informática Educativa de la Fundación Omar Dengo [PRONIE – MEP - FOD] y fundaciones colaboradoras como Quirós Tanzi y empresas como Intel con el programa Intel Educar.

En este sentido, la inclusión de las TIC en las aulas se ha dado desde los laboratorios de informática educativa en las instituciones públicas a partir de 1987 (FOD, 2013, párr.1) y se ha mantenido hasta nuestros días con múltiples propuestas como la robótica, la computación física, el uso de tecnologías digitales, en los cuales las clases han sido impartidas por especialistas de Informática Educativa y tiene una cobertura a nivel nacional de un 66% de las instituciones públicas (MEP, 2016). Recientemente, se ha incursionado el uso de las TIC en niveles como preescolar, primaria y secundaria con robótica (Díaz, 2016, párr. 1) y tecnologías móviles, las cuales son brindadas por docentes especialistas en el nivel educativo (preescolar, educación general básica I y II ciclo y educación diversificada) pero que no son especialistas en programación y TIC, sobre estos docentes se basa el objetivo del trabajo, el cual es exponer los resultados del análisis cuantitativo de los estándares TIC de la UNESCO de un grupo de docentes de la Dirección Regional de Aguirre que emplean las tecnologías móviles en las aulas con el modelo uno a uno, movilabs y Tecno@prender.

JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo busca diagnosticar las competencias TIC de la UNESCO en los tres niveles de reorientación (competencias: diseñar, implementar y evaluar) y en el primer nivel de evolución (competencia diseñar) en un gru-

po de cincuenta docentes de la Dirección Regional de Aguirre en escuelas multigrado, liceos rurales y de zona indígena y cómo estos han empleado las tecnologías digitales en las clases considerando que se tiene una baja conectividad a Internet inferior a 3Mbps donde la cobertura de la región oscila entre el 60% y menos del 70% y en zona indígena la conectividad es de un 45% (MEP, 2016). En este sentido, es necesario conocer las experiencias docentes en el aula, sugerir cómo se pueden integrar las TIC al currículo y cómo fortalecer la formación del docente de aula regular con tecnología educativa para ser empleado en los ambientes escolares.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La tecnología ha sido un elemento fundamental en la historia de la humanidad, esta ha facilitado la realización de tareas por medio de la productividad, considerando factores como reducción de costos, aumento de la velocidad de trabajo y mejora en la calidad de procesos y productos, sobre todo en la sociedad postindustrial, tanto Cohen (2007) como Castells (2000) indican esta influencia en los diferentes ámbitos de la vida tales como la educación, el entretenimiento, el ámbito laboral, entre otros.

Esta influencia tecnológica, ha experimentado una aceleración vertiginosa en las últimas décadas con el fortalecimiento de las TIC, donde los individuos requieren desarrollar las destrezas para su uso en los procesos cotidianos ya sea en el entorno laboral o personal. Cuando los sujetos no tienen las mismas oportunidades de acceso a las TIC e Internet (Peral, Arenas, Villarejo, 2015) se le denomina brecha digital y puede ser catalogada en tres tipos: de acceso, cuando una persona no puede acceder a las TIC; de uso, cuando el sujeto sabe emplear o no la tecnología y de la calidad de uso de las TIC, que será marcado por los conocimientos de cada usuario (Duque, 2009).

Tanto el rol del estudiante como el del docente han sido impactados por el uso de herramientas tecnológicas dentro del contexto educativo (UNESCO, s.f.), hoy se pretende que los estudiantes tengan la habilidad de trabajar por medio de diferentes tecnologías digitales y que aprovechen las facilidades que los programas informáticos ofrecen (Fundación Omar Dengo, Ministerio de Educación Pública, Fundación CRUSA, 2009). El proceso educativo debe centrarse en el estudiante, entendiéndolo como la razón principal de existencia del proceso mismo (Astori, 2014), sin embargo, quien administra y dirige dicho proceso desde su arista metodológica es el docente.

El proceso educativo debe centrarse en el estudiante, entendiéndolo como la razón principal de existencia del proceso mismo, sin embargo, quien administra y dirige dicho proceso desde su arista metodológica es el docente. Si cerrar las puertas a sugerencias y mejoras, el profesional en educación es quien debe pensar los mejores usos para los recursos tecnológicos, enlazando estos con los objetivos, contenidos y tiempo disponible para alcanzar las metas propuestas en sus planes de trabajo. Esto genera que el rol del docente cambie en cuanto al conocimiento que tiene de tecnología, su aplicación en el sistema educativo y su función dentro de la guía del proceso, generando competencias nuevas y fomentando las ya existentes.

La UNESCO y el modelo de apropiación

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura (en adelante UNESCO) define competencias y estándares TIC enfocadas en la dimensión pedagógica, esto se hace para guiar el perfil docente donde el manejo de las TIC es una característica fundamental para mantenerse actualizado y para vincular las TIC en el proceso educativo de forma eficiente y potenciadora del aprendizaje.

La UNESCO (2016) establece que el potencial que ofrecen las TIC para el proceso educativo depende de la apropiación que haga el docente de estas y que debe permear todos los escenarios, tales como “lengua oral, escrita, lenguaje audiovisual, gráfico, numérico, estético, etc.” (p.11).

Para la apropiación de las TIC, que es la manera de cómo los docentes integran las TIC a su práctica diaria, la UNESCO (2016) retoma los tres niveles de evaluación del modelo de Hooper y Rieber (1995): nivel de integración, nivel de reorientación y nivel de evolución; que se enriquecen con aportes relacionados a “1) las competencias diferenciadas para diseñar, implementar y evaluar escenarios educativos apoyados en TIC, y 2) se describen niveles de conocimiento, utilización y transformación de prácticas educativas con apoyo de las TIC”. Esta vinculación se aprecia en la siguiente figura:

Al ser la población de este estudio incipiente en el uso de las TIC, el análisis se enfocó en el nivel de reorientación y evolución, sin embargo, se considera fundamental describir de forma breve los tres niveles.

Nivel de Integración

En este nivel se contemplan las TIC como “herramientas que facilitan la presentación de contenidos, la comunicación y la transmisión de información” (UNESCO, 2016, p.19).

La UNESCO (2016) señala que el diseño se enfoca en la mejora de la gestión cotidiana del escenario educativo; considerando el uso de las TIC para “informar sobre actividades a realizar, optimizar los canales de acceso a los contenidos y flexibilizar el tiempo y el espacio para el manejo de recursos” (p.19).

En cuanto a la implementación, el modelo señala que se buscan “prácticas que se dirigen a la digitalización de los contenidos de clase, como el paso de los documentos del papel a lo digital”. (UNESCO, 2016, p.19).

Para la evaluación se propone que el docente analice la “efectividad de la integración de las TIC a su práctica educativa, el docente hace énfasis en los límites y aportes en términos de economía de tiempo, recursos y acceso a gran cantidad de información”. (UNESCO, 2016, p.19).

Nivel de Reorientación

El modelo establece que en este nivel “el docente utiliza las herramientas tecnológicas para organizar su práctica pedagógica con la participación activa de los estudiantes en torno a actividades particulares de enseñanza - aprendizaje” (UNESCO, 2016, p.20). Las TIC pasan de ser herramientas de consulta de información a herramientas para construir conocimiento y permiten el modelamiento de resoluciones de problemas.

Nivel de Evolución

En este nivel, el docente potencia las relaciones entre los estudiantes y contenidos y otros actores como sus pares, el docente, instituciones, redes de investigación entre otros para crear canales de comunicación para el desarrollo del pensamiento crítico (UNESCO, 2016, p.21).

Apropiación TIC en los escenarios educativos de Costa Rica

En Costa Rica, el sexto informe del Estado de la Educación establece desafíos que se relacionan directamente con la apropiación de las TIC en los entornos educativos.

Un primer desafío se enfoca en la conectividad a Internet de centros educativos, ya que, “de las 6.088 conexiones registradas en el año 2016, el 63,6% tuvo una velocidad inferior 5 MB (Programa Estado de la Nación, 2017, p.162). Así mismo, se retoma la necesidad de “mejorar la apropiación de las tecnologías digitales por parte de los centros que han asumido el reto de implementar propuestas educativas con dispositivos móviles, a fin de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y la gestión de las instituciones” (Programa Estado de la Nación, 2017, p.162).

Para la mejora de la educación es fundamental que el docente se apropie de las TIC y que estimule su uso en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula. Esta tarea cae directamente sobre el docente, debido a que es el actor que planifica las acciones, las herramientas y la metodología que se emplearán para el logro de los objetivos planteados. Sin embargo, se no se cuenta con una cultura que beneficie un accionar tendiente al empleo de las TIC para potenciar las capacidades de los estudiantes, ya que en cuanto al uso de las TIC “los maestros hacen un uso básico de ellas y generalmente por períodos que no superan las cuatro horas semanales” (Brenes et al., 2016, citado por Programa Estado de la Nación, 2017, p.46).

Otro dato a destacar son las oportunidades que el acceso a las TIC puede brindar a estudiantes en condiciones de desigualdad y riesgo. Esto se evidenció en los resultados adversos de PISA (Programme for International Student Assessment, por sus siglas en inglés), donde se aprecia que, a pesar de que la mayoría de los estudiantes costarricenses obtuvieron calificaciones muy bajas, hubo casos en los que el rendimiento alcanzado por algunos estudiantes que provienen de contextos sociales y familiares adversos fue superior al de estudiantes en condiciones potenciadoras, en este fenómeno se determinó que “el acceso y uso de las tecnologías de información es uno de los factores que les permite a estos jóvenes superar la adversidad y alcanzar el éxito académico.” (Montero et al., 2017, citado por Programa Estado de la Nación, 2017, p.52).

A pesar del poco uso de las herramientas TIC en los materiales didácticos, “los proyectores multimedia, las computadoras, los celulares y las pizarras inteligentes se usan en menos de un 5% del tiempo lectivo y mayoritariamente en colegios de alto desempeño”, los estudiantes evidenciaron interés y disposición de su uso, tanto para actividades personales como educativas. (Programa Estado de la Nación, 2017, p.72). Esto pone en la mesa la necesidad de que los docentes empleen las TIC en los procesos educativos.

Modelo uno a uno, Movilabs y Tecno@prender

En Costa Rica, existen múltiples programas que tienen como objetivo el uso de las TIC para mejorar las oportunidades de los estudiantes y crear escenarios educativos que aprovechen las potencialidades que brindan las herramientas tecnológicas y móviles y así, empoderar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

En el caso del modelo uno a uno, el MEP firmó en el 2011 un convenio con la Fundación Quirós Tanzi por medio del programa “Conectándonos” donde se le brinda a cada estudiante una computadora portátil de bajo costo del modelo XO, los niños emplean estas computadoras generalmente en la institución educativa e incluso algunos pueden llevarla a sus hogares, donde la familia también es beneficiada con su uso.

Referente a los movilabs, estos espacios nacieron conjuntamente entre el MEP y la FOD, donde se pretende formar a los estudiantes como líderes científicos (Díaz, 2014, párr. 2). En este proyecto las escuelas tienen carritos móviles con aproximadamente 26 computadoras portátiles y el docente de aula puede acceder a ellas para su uso en el salón de clases.

Aunado a lo anterior, la Dirección de Recursos Tecnológicos del MEP impulsó el Programa Nacional de Tecnologías Móviles [PNTM] Tecno@prender, el cual, a través de siete modelos de acción educativa, brinda equipos y asesoramiento a los docentes para el uso de tecnologías digitales móviles en los diferentes centros educativos del país.

METODOLOGÍA

La investigación general es realizada bajo un enfoque mixto, el cual “recopila datos cualitativos y cuantitativos y se analizan, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias producto de toda la información recabada” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, pág. 546). No obstante, este documento hace referencia a un extracto de esta, en la recopilación de los datos cuantitativos del estudio, sobre este tipo de investigación Hernández, Fernández y Baptista (2010, p.10) indican que “el enfoque cuantitativo pretende intencionalmente “acotar” la información (medir con precisión las variables de estudio...)”. La población comprende a cincuenta directores de escuelas unidocentes, liceos rurales y zona indígena que se encuentran ubicados en la Dirección Regional de Aguirre, los cuales fueron elegidos considerando: la ubicación geográfica (zona rural e indígena), y el equipo tecnológico en las instituciones educativas (movilabs, modelo uno a uno, Tecno@prender). El instrumento para recopilar la información consistió en un cuestionario auto administrado, constituido por tres categorías referentes a los niveles de integración, reorientación y evolución de la UNESCO y se aplicó durante el segundo cuatrimestre del 2017, al finalizar la aplicación se realizó un estudio de los indicadores para posteriormente trabajar las oportunidades de mejora con los profesores. Para lo anterior, se realizaron los siguientes procedimientos:

1. Se realizó una búsqueda bibliográfica sobre competencias TIC para docentes, eligiéndose el modelo de la UNESCO por completitud y atinencia.

2. Se elaboró una escala de Likert para cada descriptor de los niveles y preguntas de respuesta abierta para conocer la percepción del maestro sobre el nivel de reorientación y evolución en su práctica educativa.
3. Especialistas en el área de educación y tecnología validaron el instrumento.
4. Se diseñó el instrumento en el software libre para encuestas Lime-Survey y se habilita el acceso al diagnóstico, el mismo es enviado por correo electrónico a los profesores.
5. Los resultados se exportaron a una hoja de cálculo.
6. Con la información recopilada en la escala de Likert para los diferentes niveles se realizó un análisis estadístico y con las respuestas a las preguntas abiertas, se realiza un análisis interpretativo desde el enfoque fenomenológico, donde se entienden las experiencias docentes y percepciones del uso de las TIC en las aulas.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para el análisis de los resultados, las tablas que se muestran a continuación tenían además de la escala de Likert, una columna adicional donde el docente aportaba observaciones sobre la competencia e indicadores de los diversos elementos, en cada tabla se muestra la cantidad de respuestas totales en valores absolutos. Para favorecer la lectura de la información se muestra la tabla con la escala y se procede a explicar al final de cada tabla las observaciones brindadas por los docentes en las observaciones. A nivel general, en la Tabla 1 se muestra que los docentes tienden a percibir para los elementos de “conocer”, “utilizar” y “transformar”, en la competencia de diseño lo realizan generalmente “algunas veces”, debido a sus conocimientos de las TIC ya que por razones de formación académica y de lejanía geográfica, la cual dificulta la conectividad a Internet, no tienen la oportunidad de estar en constante formación o investigando sobre herramientas tecnológicas para incorporarlas a las clases.

Tabla 1. Nivel de reorientación estándares TIC UNESCO en la competencia de diseñar

Descriptores del elemento	Escala			
	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
Competencia: Diseña				
Elemento: Conoce				
Reconoce la importancia de utilizar las TIC para optimizar la práctica educativa que se da en un escenario educativo, en términos de la construcción de conocimiento.	33	13	3	1
Identifica en el escenario educativo la relación entre las actividades, los contenidos y las TIC.	21	24	4	1

Reconoce que las TIC permiten replicar las prácticas educativas en diferentes escenarios.	27	17	6	0
Conoce las posibilidades que ofrecen las TIC para la evaluación y el seguimiento de los estudiantes	23	22	5	0
Elemento: Utiliza				
Plantea actividades de construcción colaborativa de conocimiento.	13	28	8	1
Plantea el uso de las TIC como herramientas para proveer a los estudiantes múltiples representaciones de los contenidos: multimedia, hipermedia.	10	29	9	2
Plantea el uso de herramientas TIC que faciliten la organización semántica del conocimiento, como mapas conceptuales, esquemas y cuadros, para apoyar presentaciones y para que los estudiantes analicen y organicen lo que saben o lo que están aprendiendo.	14	25	9	2
Plantea el uso de herramientas TIC que permitan el modelamiento dinámico (simulaciones, hojas de cálculo, micromundos, etc.) para establecer relaciones dinámicas entre fenómenos complejos y abstractos.	11	21	12	6
Propone evaluaciones apoyadas en TIC que permitan evidenciar la construcción de conocimiento del estudiante.	8	24	13	5
Elemento: Transforma				
Durante el diseño de escenarios educativos apoyados en TIC adiciona y/o reorganiza herramientas que no había utilizado, a partir de experiencias previas de diseño.	8	28	12	2
Adiciona, suprime y/o reorganiza contenidos, actividades y/o evaluaciones apoyadas en TIC para optimizar las demandas del escenario educativo.	0	23	15	2
Propone adaptaciones del escenario educativo con criterios de cambio: novedosos, estéticos, de accesibilidad, apoyados en TIC.	15	21	11	3

Fuente: Estándares y competencias TIC desde la dimensión pedagógica UNESCO, pp. ,38- 40, 2016.

Como se observa en la Tabla 1 referida a la competencia de diseñar en el nivel de reorientación, en el elemento “conocer” los docentes coinciden mayoritariamente en que “siempre” y “algunas veces” identifican las TIC en el escenario educativo, no obstante, los mismos indicaron en las observaciones que dada su área de formación, conocen pocas herramientas tec-

nológicas que los apoyen en los procesos que requieren, la mayoría de las aplicaciones que conocen es porque docentes de otras escuelas se las han recomendado, por búsquedas empíricas o porque un docente de informática educativa les apoya ocasionalmente.

Sobre el elemento “utilizar”, los docentes hacen referencia a el uso de elementos básicos de la computadora, como los paquetes ofimáticos donde crean presentaciones, muestran videos, hacen prácticas en documentos de texto y los más avanzados, emplean hojas de cálculo para simulaciones matemáticas. Otros profesores hacen referencia al uso de libros electrónicos de alguna editorial, los cuales vienen preconfigurados con ejercicios de autoevaluación, no obstante, este último escenario se da en pocos casos. La mayoría indica realizar un uso básico de la computadora tanto por desconocimiento de programas para un fin específico, como por los problemas de conectividad a Internet. En el ámbito de las evaluaciones, todos indican desconocer cómo realizar evaluaciones con herramientas tecnológicas y se remiten al registro en papel con el que registran las notas.

Referente al elemento “transformar”, los profesores proponen leves adaptaciones incorporando las TIC, por ejemplo, si los estudiantes están en la clase de español, en lugar de escribir un cuento en el cuaderno, lo realizan en una hoja de texto de la computadora y en lugar de realizar un dibujo a mano, lo pueden elaborar por medio de la aplicación Paint©. Sin embargo, otras áreas como las matemáticas son poco exploradas para realizar estas adaptaciones a pesar de que poseen hojas de cálculo.

En la Tabla 2, referida a la competencia de implementar en el nivel de reorientación, se observa que nuevamente los profesores tienden a nivel general a percibir que realizan “algunas veces” lo que indica cada descriptor del elemento. En el caso particular de los descriptores de evaluar a través de TIC, utilizar diversas aplicaciones de herramientas, los docentes manifiestan al igual que en la competencia anterior, que desconocen muchas herramientas con las cuales podrían alcanzar los objetivos de aprendizaje y que muchas de las que conocen hay que pagarlas, lo cual les es materialmente imposible, además de que necesitarían capacitación para su uso y adaptación al currículo. También les sucede que perciben mayor facilidad del uso de las TIC en el área de Español, Estudios Sociales y Ciencias, pero no así en Matemática.

Tabla 2. Nivel de reorientación estándares TIC UNESCO en la competencia de implementar

Descriptores del elemento	Escala			
	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
Competencia: Implementa				
Elemento: Conoce				
Comprende el funcionamiento de las herramientas TIC para favorecer la construcción de conocimiento (activo, autónomo, colaborativo, etc.).	24	17	6	3

Conoce cómo evaluar el conocimiento adquirido por el estudiante a través de las TIC.	11	23	12	4
Reconoce la evaluación como un proceso de seguimiento y de acompañamiento a partir de la participación de los estudiantes.	15	28	5	2
Reconoce el aporte de las TIC para monitorear el proceso de construcción de conocimiento: nivel de participación de los estudiantes, cambio conceptual y/o desempeños finales.	18	21	9	2
Elemento: Utiliza				
Utiliza diversas aplicaciones y/o herramientas TIC para alcanzar objetivos de aprendizaje y/o razonamiento específicos para favorecer: Las múltiples representaciones de un fenómeno	11	28	10	1
Utiliza diversas aplicaciones y/o herramientas TIC para alcanzar objetivos de aprendizaje y/o razonamientos específicos para favorecer: La organización del conocimiento.	9	29	10	2
Utiliza diversas aplicaciones y/o herramientas TIC para alcanzar objetivos de aprendizaje y/o razonamientos específicos para favorecer: Establecer relaciones dinámicas entre fenómenos complejos y abstractos.	11	29	8	2
Utiliza diversas aplicaciones y/o herramientas TIC para alcanzar objetivos de aprendizaje y/o razonamientos específicos para favorecer: La construcción colaborativa de conocimiento	10	29	9	2
Realiza evaluaciones apoyadas en TIC que permitan evidenciar la construcción de conocimiento de los estudiantes en coherencia con los objetivos de aprendizaje	8	29	11	2
Utiliza las TIC para proveer retroalimentación a los estudiantes a partir de su proceso de evaluación	10	28	9	3
Elemento: Transforma				
En escenarios educativos apoyados en TIC adicional, suprime y/o reorganiza herramientas según los objetivos de aprendizaje y los desempeños de los estudiantes, a partir de la información sistemáticamente recolectada.	7	30	11	2
Propone adaptaciones al escenario educativo apoyadas en TIC a partir de criterios de cambio: estéticos y de accesibilidad.	10	27	11	2

Fuente: Estándares y competencias TIC desde la dimensión pedagógica UNESCO, pp. 41- 43, 2016.

En el elemento “conocer” de la Tabla 2, los docentes en su mayoría coinciden en que “siempre” conocen el funcionamiento de las herramientas TIC y que “algunas veces” conocen como evaluar, reconocen la evaluación como un proceso de seguimiento y reconocen el aporte de las TIC para monitorear el proceso de construcción de conocimiento.

En cuanto al elemento “utilizar” y al elemento “transforma”, los profesores en su mayoría señalan que “algunas veces” hacen uso de las TIC para alcanzar los objetivos de aprendizaje. En esto hacen énfasis en elementos de diversa índole para no hacer un uso más exhaustivo de los equipos tales como: actividades extracurriculares en las que deben participar con los estudiantes como festivales y ferias que les disminuyen la cantidad de lecciones, la solicitud de los padres de familia de ver los cuadernos con la materia y las prácticas para los exámenes de forma escrita, los problemas con virus u otros elementos que ralentizan los equipos, entre otros. A pesar de las dificultades, los maestros manifiestan dentro de sus intereses el diseño de escenarios con aulas virtuales para colocar los materiales, realizar las evaluaciones y brindar más interactividad a sus clases.

En la Tabla 3 se muestra la información de la competencia de evaluar en el nivel de reorientación. En el elemento de “conocer” se observa que los profesores en su gran mayoría reconocen “siempre” que las TIC favorecen la evaluación, seguimiento y cambio de los escenarios educativos, pero esto contrasta en el elemento “utilizar” con que muchos de ellos solo utilizan “algunas veces” las TIC tanto para evaluar y monitorear el escenario educativo. De igual forma sucede con el elemento “transformar”, donde nuevamente gran parte de los profesores “algunas veces” proponen adaptaciones y estrategias con el aporte de las TIC, dentro de las razones señaladas para no hacer un uso más exhaustivo de las TIC se obtuvo que la constante fluctuación del acceso a Internet incide en ello, además de que requieren ser capacitados en herramientas gratuitas y libres para ser empleadas en el salón de clase donde no requieran una conexión constante a Internet.

Tabla 3. Nivel de reorientación estándares TIC UNESCO en la competencia de evaluar

Descriptores del elemento	Escala			
	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
Competencia: Evalúa				
Elemento: Conoce				
Reconoce que las TIC facilitan el seguimiento y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.	29	16	4	1
Reconoce que un escenario educativo es susceptible de experimentar cambios significativos a partir de la incorporación de las TIC.	29	17	3	1

Reconoce que la incorporación de las TIC en un escenario educativo favorece la construcción de conocimiento.	32	14	3	1
Elemento: Utiliza				
Utiliza la información que brindan las TIC para evaluar la efectividad de las prácticas apoyadas en TIC en la construcción de conocimiento.	11	26	11	2
Monitorea los beneficios y costos de usar las TIC en escenarios educativos, en términos de la construcción colaborativa del conocimiento, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje activo	10	25	12	3
Elemento: Transforma				
Propone adaptaciones y cambios a partir del análisis de la eficacia de la integración de las TIC en un escenario educativo	8	30	9	3
Establece estrategias para evidenciar el aporte de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.	7	30	11	3

Fuente: Estándares y competencias TIC desde la dimensión pedagógica UNESCO, pp. ,44- 46, 2016.

En la Tabla 4 se muestra la información de la competencia de diseñar en el nivel de “evolución”. En el elemento de “conocer” se obtuvo que los maestros en su mayoría consideran de importancia buscar información actualizada sobre las tendencias educativas mediadas con TIC, sin embargo, las personas que “pocas veces” o “nunca” lo consideran argumentan elementos sociales de las áreas donde trabajan, por ejemplo la situación socioeconómica de las familias de los niños que es apremiante, la constante inmigración, las situaciones de estabilidad laboral de los padres de familia y el envío de los niños a las escuela u otros elementos de riesgo que son prioritarios y son atendidos por los docentes, por lo que no tienen mayor disponibilidad para investigar sobre el tema. Complementariamente a esta información, los docentes coinciden en que si bien es cierto las TIC ofrecen grandes ventajas, ellos mismos reconocen que realizar la planificación de escenarios educativos con estas, consume una gran cantidad de tiempo ya que no son especialistas en TIC y dicho tiempo lo requieren para realizar los múltiples planeamientos para cada estudiante que atienden en las distintas materias. Sobre la adaptación de las TIC a los múltiples escenarios educativos, reconocen el elemento, pero no les es funcional porque los niños que atienden son de diferentes niveles y por lo tanto, la materia de uno de los estudiantes es casi que exclusiva para él, dado que no es replicable en los demás niveles.

Sobre el elemento “utilizar”, los docentes refieren que dadas las consideraciones anteriores: falta de conocimiento en las herramientas, fallos en la conexión a Internet, elaboración de planeamientos casi individualizados para cada estudiante por materia en las escuelas multigrado, atención a múltiples

comisiones de los liceos y situaciones sociales de la población atendida, los profesores solo desarrollan “algunas veces” los escenarios con TIC. Dentro de las acciones realizadas indican: el uso de presentaciones de PowerPoint® para exponer un tema, la presentación de videos para luego analizarlos con los estudiantes, el trabajo con procesadores de texto, entre otros.

Tabla 4. Nivel de evolución estándares TIC UNESCO en la competencia de diseñar

Descriptores del elemento	Escala			
	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
Competencia: Diseña				
Elemento: Conoce				
Reconoce la importancia de buscar información actualizada sobre las tendencias educativas actuales mediadas por TIC.	31	13	5	1
Reconoce las demandas de tiempo en cuanto a la planificación y desarrollo de un escenario educativo apoyado por TIC.	31	15	4	0
Reconoce la importancia de tener claros los recursos y límites al utilizar las TIC antes de diseñar un escenario educativo.	33	12	5	0
Conoce la importancia de la coherencia entre los contenidos, las actividades y la evaluación en un escenario educativo con TIC.	31	15	4	0
Conoce que las herramientas TIC pueden ser adaptadas a múltiples escenarios educativos, según las demandas particulares de cada uno.	29	16	5	0
Elemento: Utiliza				
Estructura escenarios educativos donde se evidencia la relación entre los contenidos, las actividades y la evaluación.	12	29	7	2
Como consecuencia de la incorporación de las TIC propone cambios significativos en otros escenarios educativos replicando contenidos, actividades y/o evaluaciones.	12	30	6	2
Configura escenarios educativos que no serían posibles sin el uso intencional de las TIC.	10	28	9	3
Propone situaciones educativas a partir de las TIC que favorecen el aprendizaje colaborativo, la solución de	14	25	9	2
Plantea estrategias tecnológicas para la presentación de contenidos y actividades que consideren los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.	10	30	8	2

Identifica los tipos de evaluación y herramientas TIC que permiten evaluar un escenario educativo según los objetivos de aprendizaje.	15	25	7	3
Elemento: Transforma				
Realiza cambios en el diseño de escenarios educativos apoyados en TIC en pro de las necesidades de los estudiantes y las características de los contenidos.	11	27	10	2
Enriquece la estructura de un escenario educativo a partir del potencial que tienen las características de las TIC.	14	25	8	3
Considera las nuevas posibilidades que ofrecen las TIC en pro de enriquecer escenarios educativos a partir de sus características y potencialidades para el aprendizaje.	21	24	4	1
Generaliza su conocimiento a través del acompañamiento a sus pares en el diseño de un escenario educativo apoyado en TIC.	13	25	10	2

Fuente: Estándares y competencias TIC desde la dimensión pedagógica UNESCO, pp. 47- 49, 2016.

Finalmente, sobre el elemento “transforma” la tabla 4 muestra grandes similitudes con los anteriores elementos del nivel, dado que se reconoce el aporte de los escenarios educativos apoyados con TIC pero no son generalizables por la modalidad de las escuelas multigrado, no obstante, en los liceos sí tienen más probabilidad de esta generalización pero situaciones con los equipos o del planeamiento de la lección, son obstáculo para el uso continuo de los equipos.

CONCLUSIONES

El sexto informe del estado de la educación indica que “la mayoría de los docentes cuenta con niveles de apropiación en etapas iniciales” (Programa Estado de la Nación, 2017, p. 163), haciendo referencia a la apropiación de las TIC, esto se corrobora con el grupo de docentes del estudio, los cuales apuntaron un conocimiento básico de aplicaciones, falta de formación universitaria a lo largo de la carrera donde se incorporaran las TIC y falta de capacitación en herramientas para la producción de escenarios educativos con tecnologías.

El mismo informe del estado de la educación indica que los docentes “además, presentan limitaciones para ajustar sus modelos didácticos hacia enfoques más centrados en el estudiante, aprovechar las potencialidades de todas las herramientas a su disposición tanto locales como virtuales” (Programa Estado de la Nación, 2017, p. 163), esta apreciación se corrobora en el grupo de docentes, no obstante se realiza la salvedad que no es viable para el profesor el uso de herramientas virtuales por la escasa conectivi-

dad de las zonas alejadas del Gran Área Metropolitana [GAM], por lo que la visión de que tecnología se asocia al uso de Internet, debe dar cabida a un cambio significativo, donde el docente sea valorado como el especialista de contenidos y elabore sus materiales por medio del uso de herramientas tecnológicas off line y pasar de ser un “consumidor” de contenidos digitales a un “productor” de los mismos.

Otra acotación del mismo informe señala que el docente debe “trabajar de manera colaborativa, responsabilizarse por su desarrollo profesional y potenciar el uso de TIC para extender el proceso de aprendizaje fuera del aula” (Programa Estado de la Nación, 2017, p. 163). En este sentido, se debe señalar que la responsabilidad es tripartita: por parte de las instituciones de formación superior es necesario que todos los planes de estudio, indistintamente del área, incluyan el uso de TIC para que cuando el profesional llegue a las aulas, conozca con qué herramientas tecnológicas trabajará. Además, el MEP debe capacitar a los docentes cuando introduce una tecnología en las instituciones educativas y esta capacitación debe incluir tanto el factor técnico (manejo de los equipos, uso de programas, entre otros) como la articulación didáctica para el mejor aprovechamiento de las herramientas durante las lecciones y finalmente, el profesional en educación debe estar anuente y asistir a las capacitaciones y buscar la autoformación, para brindar a sus estudiantes un ambiente de aprendizaje que integre los recursos tecnológicos con los que cuenta la institución.

Como la formación del estudiante involucra a múltiples actores: estudiantes, docentes, directores, padres de familia; el informe también indica sobre la vinculación que logre realizar el docente con estos últimos para la apropiación de las TIC. En este sentido, el grupo de docentes mostró una gran comunicación haciendo el uso de las TIC con los padres de familia: emplean Facebook para dar noticias de interés de la institución, poseen grupos de WhatsApp para comunicarse con los encargados del estudiante, envían correos electrónicos, prestan los equipos para que los niños los usen en sus casas, pero se presentan algunas dificultades por parte de los padres de familia para el uso de los equipos e inclusive, consienten en algunas oportunidades el mal uso de los mismos ingresando a sitios no aptos para los menores.

Se observó que tanto para el nivel de reorientación como el de evolución, el elemento asociado a “conocer” en todas las competencias, la mayoría de maestros conocían los descriptores y valoraban como “siempre” su importancia, no obstante para los elementos “utiliza” y “transforma” la valoración cambia a “algunas veces”, dadas las situaciones de formación académica, acceso a Internet, conocimiento de herramientas y otros propios de la realidad de aula que no permiten un mayor uso de las tecnologías digitales móviles en los contextos educativos.

RECOMENDACIONES

Es perentorio que tanto el MEP, como las fundaciones que apoyan las diversas propuestas educativas con tecnologías digitales y móviles, desarrollen capacitaciones atinentes para que los docentes puedan emplear los equipos con los que son dotados las diversas instituciones educativas.

Así mismo, existen otros aspectos correlacionados en el uso de los equipos que es importante abordarlos con los docentes, como el uso de licencias, el software libre y propietario, el uso y funcionamiento de antivirus, actualizaciones de los equipos, entre otros; que requieren que el proveedor apoye al maestro en ello para el correcto uso de los equipos.

Es importante acotar que las condiciones de la GAM son muy particulares en cuanto a conectividad y velocidad de Internet, y las instituciones educativas de zonas rurales e indígenas no poseen el mismo acceso, por lo que se recomienda que FONATEL destine recursos tanto para el mejoramiento de la infraestructura en las instituciones como que el MEP capacite a los docentes en herramientas que no requieran de conexión a Internet, mientras se obtiene mejor conectividad a nivel país.

Otro aspecto destacado por los docentes, fue que los programas de estudio universitario no incluían el uso de tecnología durante su formación, por lo que es necesario que las instituciones de formación superior incorporen dicho elemento a lo largo de las carreras universitarias.

Aunado a lo anterior, es indispensable capacitar a los docentes desde el MEP pero además, brindar un seguimiento y acompañamiento a los docentes para que puedan implementar en el aula el uso de las TIC.

REFERENCIAS

- Astori, D. (25 de marzo del 2014). El alumno es el centro del proceso educativo, no el docente. El observador. Recuperado de: <https://www.elobservador.com.uy/el-alumno-es-el-centro-del-proceso-educativo-no-el-docente-n274718>
- Castells, M. (2000). Materials for an Exploratory Theory of the Network Society. *The British Journal of Sociology*, 51(1), 5-24.
- Cohen, D. (2007). *Tres lecciones sobre la sociedad postindustrial*. Buenos Aires: Katz.
- Díaz, K. (2014). Estudiantes aprenden ciencias con tecnología móvil. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/noticias/estudiantes-aprenden-ciencias-tecnologia-movil>
- Díaz, K. (2015). MEP lleva tecnología digital a las aulas. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-lleva-tecnologia-digital-aulas>
- Díaz, K. (2016). MEP y empresa privada se unen para llevar robótica a las aulas. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-empresa-privada-se-unen-para-llevar-robotica-aulas>
- Duque, C. (8 agosto, 2009). ¿Qué tipos de brechas tecnológicas existen? [Blog post]. Recuperado de https://www.icesi.edu.co/blogs_estudiantes/cduque/2009/02/05/%C2%BFque-tipos-de-brechas-tecnologicas-existen/
- Fundación Omar Dengo. (2013). Historia. Recuperado de: http://www.fod.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=112
- Fundación Omar Dengo, Ministerio de Educación Pública, Fundación CRUSA. (2009). Estándares de desempeño para estudiantes en aprendizaje con tecnologías digitales. Recuperado de: http://www.fod.ac.cr/estandares/docs/descargas/el_proyectoestandares.pdf

- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Ministerio de Educación Pública (2016) Resultados de I Censo Nacional de Tecnologías Móviles [diapositivas Power Point]. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/i-censo-nacional-tecnologias-digitales>
- Morales, N. (2016). El reto de la brecha digital y las personas mayores en el medio rural español. El caso de Castilla y León. *Journal of Communication*. 13. 165. 10.14201/fjc201613165185.
- Programa Estado de la Nación. (2017). Sexto informe estado de la educación en Costa Rica. San José: Programa Estado de la Nación
- Peral, B., Arenas, J. & Villarejo, Á.F. (2015). From Digital Divide to Psycho-digital Divide: Elders and Online Social Networks. [De la brecha digital a la brecha psico-digital: Mayores y redes sociales]. *Comunicar*, 45(2), 57-64. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-06>
- UNESCO. (2016). Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>
- UNESCO. (s.f.). Alfabetización Mediática e Informativa. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/index.php?id=127053&L=2>

FORMACIÓN DOCENTE Y TECNOLOGÍAS PARA EL EMPODERAMIENTO Y LA PARTICIPACIÓN

Un estudio en México y España

*Rebeca Elena Tapia Carlín,
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México*
José David Morales Díaz, Benemérito Instituto Normal del Estado, México
Rita Yáñez Garnica, Escuela Normal de Tecámac, México
*Michael Thomas Witten Ulrich,
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México*
Joaquín Sueiro Justel, Universidad de Vigo, España

Palabras clave: *tecnologías para el empoderamiento y participación; formación docente; comunidades de aprendizaje; competencias docentes; creencias docentes; pensamiento complejo*

INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea demanda del docente del siglo XXI competencias para acceder, seleccionar y hacer uso de la tecnología de la información como una herramienta de comunicación y colaboración en la práctica profesional con miras a atender las necesidades del entorno y ampliar la cobertura educativa (Malo, 2000; Prendes et al 2018). Esto se da debido a que vivimos en un mundo globalizado, con el creciente uso de la tecnología en la enseñanza-aprendizaje.

Actualmente, los docentes de las Instituciones de Educación Superior (IES), se les demanda una práctica profesional basada en competencias, definidas en los planes de estudio; es decir deberán movilizar diferentes saberes para desarrollar en sus estudiantes competencias genéricas y profesionales, de manera eficaz; Zabala (1995) considera que “uno de los objetivos de cualquier buen profesional consiste en ser cada vez más competente en su oficio, mediante el conocimiento y la experiencia, del conocimiento de las variables que intervienen en la práctica y la experiencia para dominarlas.” (p.11). Pero ¿cómo el docente puede llegar a ser un profesional de su acción? Perrenaud (2004) argumenta que el “profesional no se entiende sin una gran capacidad de reflexión en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno.” (p. 12). Por lo que, se trata de reflexionar para mejorar, bajo una metodología que le permita innovar, cambiar su práctica, de acuerdo a las demandas de sus estudiantes, de los aprendices.

La educación superior en México enfrenta diferentes retos entre ellos se encuentra la incorporación de las TIC en los procesos de gestión y construc-

ción del conocimiento. El docente del siglo XXI debe ser un docente preparado para generar competencias profesionales en el alumnado. Así, el educador será diferente al docente tradicional, ya que debe despertar el interés por aprender, cómo aprender, cómo mantener actualizado el conocimiento; es decir, que facilite la adquisición de conocimientos pero también que promueva el desarrollo de valores y actitudes (Delors, 1996; Galvis, 2007).

El presente trabajo analiza las creencias basadas en las experiencias de los investigadores en el diseño y uso de las *Tecnologías para el Empoderamiento y Participación* (TEP) siguiendo el modelo RECREA en una *Comunidad de Práctica* (CoP). Dicha CoP se encuentra constituida por profesores investigadores de Cuerpos Académicos (CAs) de una universidad mexicana, una española y dos escuelas normales mexicanas, todos ellos dedicados a la formación de docentes. El estudio se perfila considerando los trabajos de Prendes et al (2018) y Luna y Tapia (2017). Así, el estudio analiza la trayectoria inicial de la CoP al implementar una propuesta innovadora para formar, empoderar y fomentar la participación de docentes de diferentes niveles educativos generando una práctica docente innovadora e inclusiva a partir del análisis de la realidad (PRADII) (Tapia et al, 2017). Esta experiencia se realiza como parte del trabajo de una red de redes mexicana financiada que se denomina Red de Comunidades de Aprendizaje para la Renovación Superior (RECREA), cuyo objetivo es contribuir a la renovación de la Educación Superior empleando TIC, en especial empleando plataformas educativas bajo el modelo de competencias. En el caso de esta CoP, se centra en la formación de docentes tanto en pregrado como en posgrado. Así, el trabajo de la CoP se enfoca en promover el empoderamiento, la participación y el desarrollo de competencias docentes empleando TIC en educación superior (Prendes et al, 2018). Los resultados del presente trabajo reportan investigación en educación superior en dos países empleando los siguientes enfoques: cualitativo y en especial investigación acción colaborativa. Este reporte busca documentar el trabajo de una CoP RECREA para descubrir los significados, identidad, agencia y creencias de los docentes miembros de la red y sus alumnos como docentes en formación acerca del desempeño docente empleando TEP. Asimismo, el estudio pretende brindar elementos que coadyuven a otras CoP a mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la formación docente en educación superior. La investigación y el trabajo de la CoP consideran los principios del pensamiento complejo y las TEP en la educación superior en México y España.

FORMACIÓN DOCENTE

La palabra formación docente implica un proceso diferente al entrenamiento. El entrenamiento docente se lleva a cabo con el objeto desarrollar habilidades docentes como resultado del conocimiento de estrategias y práctica docentes. La formación, por otro lado se lleva a cabo con el objeto de generar un cambio interno en los docentes en formación, de promover la reflexión y modificar el desempeño docente (Schön, 1983).

El presente trabajo se deriva del trabajo de la red RECREA. El objetivo de dicha red es generar mejores prácticas centradas en la enseñanza-apren-

dizaje de los estudiantes que son docentes en formación y en servicio, así como colaborar en la construcción colectiva del conocimiento entre los docentes-investigadores participantes en la red que son docentes de universidades y escuelas normales a partir de un proceso reflexivo profesional como lo sugiere Schön (1983). Asimismo, la red busca fortalecer e innovar la investigación colaborativa con una mirada reflexiva empleando nuevas metodologías y tecnologías de la información y comunicación con un enfoque sistémico complejo, siguiendo la propuesta de Bezerra-Fagundes (2016). Se considera importante emplear los resultados de docencia e investigación de este proyecto en la mejora de los programas de Formación Docente en los que laboran sus miembros. Los profesores que participan en esta red se desempeñan como formadores de docentes de educación superior, media superior, secundaria, primaria y preescolar.

Competencias docentes

La formación basada en competencias se ha venido llevando a cabo en diversos países iberoamericanos desde el marco de un discurso pedagógico modernizante buscando la eficiencia y la calidad formando en instituciones educativas al capital humano que requiere el mercado local y global. De esta manera las competencias se conceptualizan como comportamientos habituales y observables que permiten que una persona tenga éxito en una actividad o función (Tobón, 2010). Las competencias integran conocimientos, habilidades y valores (Pérez, Castillo y Vélez, 2011). Laurencio, Folgueira y Cordova (2006) definen a la competencia como:

“ La competencia es la posibilidad real que tiene el ser humano de integrar y movilizar sistemas de conocimientos, hábitos, habilidades y valores para la solución exitosa de aquellas actividades vinculadas a la satisfacción de sus necesidades cognitivas y socioprofesionales, demostradas en su desempeño, al tomar decisiones y solucionar las situaciones que se presentan en la vida social y laboral (pp. 73-74).

Así, las competencias docentes serían aquellos comportamientos observables que le permiten al docente tener éxito en su práctica educativa. Cabe señalar que dichos comportamientos son derivados tanto de los conocimientos como de las habilidades desarrolladas por los docentes resultado de su formación profesional y experiencia docente. Las competencias docentes, también conceptualizadas como competencias pedagógicas

Creencias, pensamiento complejo y comunidades de práctica

Las creencias docentes determinan el actuar del maestro. Es a partir de la reflexión que este actuar se puede modificar, como lo sugiere Richards et al (2003). Las creencias se definen como enunciados que el individuo considera como ciertos que tienen un valor cognitivo y afectivo (Borg, 2001).

Las comunidades de práctica se definen a partir de un grupo de personas que comparten una misma responsabilidad profesional y que, preocupados

por un problema común o movido por un interés común, profundiza en su conocimiento y pericia en ese asunto a través de una interacción continuada (Sanz Martos, 2009). Esta interacción continuada hace que se conciba al aprendizaje como un proceso de participación social en una relación de lo individual y lo colectivo, donde se adquiere un compromiso mutuo y se crean recursos para compartir un repertorio de significados. En este sentido Wenger (2001) menciona que la dualidad de lo individual y lo colectivo se da introduciendo el concepto de identidad como pivote entre lo social y lo individual evitando una dicotomía simplista en las interacciones por lo que “el aprendizaje no se puede diseñar: sólo se puede facilitar o frustrar”.

TECNOLOGÍAS PARA EL EMPODERAMIENTO Y LA PARTICIPACIÓN

Las tecnologías de la información y el conocimiento (TIC) han revolucionado los procesos de enseñanza-aprendizaje en diversos niveles educativos, pero especialmente en educación superior, ya que facilitan los procesos de generación y transmisión de información. Pero las TIC ahora se catalogan como TAC y TEP. Las TAC son las tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento y éstas se enfocan en el manejo de información y conocimientos. Por otro lado, las TEP son las tecnologías para el empoderamiento y la participación, y éstas a su vez se enfocan en generar un pensamiento crítico que permita al sujeto reflexionar críticamente acerca de su realidad y así poder transformarla con su participación (Quintero et al, 2015). La red RECREA fomenta el uso de TIC, TAC, TEP en sus cursos, ya que promueve el uso de las tecnologías para la transmisión del conocimiento, desarrollo de competencias y el empoderamiento de los docentes en formación.

EL ESTUDIO

Metodología

La metodología empleada en el estudio es de corte cualitativo con el formato de estudio de caso de las creencias de los miembros de una CoP. Fue un estudio que se realizó con la aplicación de un cuestionario y de entrevistas semiestructuradas.

Participantes

El proyecto RECREA surge de la propuesta nacional que plantea la Subsecretaría de Educación Superior, a través de la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGSU) en coordinación con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DEGESPE) en 2017 para integrar redes entre cuerpos académicos (CAs) consolidados o en consolidación de Universidades Públicas Estatales (UPES) y CAs en formación o en consolidación de Escuelas Normales (EN) de la República Mexicana, bajo el enfoque de Comunicad de Práctica (CoP). En este sentido, el propósito

nacional de la RED RECREA es impulsar un proceso continuo de innovación docente entre académicos integrando grupos de profesores bajo el proyecto RECREA; generando así un espacio de reflexión y trabajo colaborativo en comunidades de práctica. La mayoría de los participantes de este estudio son miembros de una red RECREA, también se incorporó al estudio un docente de origen europeo, colaborador del proyecto.

El estudio se llevó a cabo con cinco formadores de docentes, de los cuales eran dos de universidades públicas estatales mexicanas, uno de universidad pública española y dos de escuelas normales mexicanas. Los participantes mexicanos son miembros activos de la red RECREA y el participante español es colaborador de dicha red. Todos ellos eran docentes con amplia experiencia amplia como formadores de docentes. Sus edades oscilaban entre los 35 y 62 años de edad. La caracterización de los participantes de este estudio se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Participantes del estudio

	Tipo de Institución	Objetivo del Programa de Formación Docente	Género	Experiencia Profesional
P1	Escuela Normal (EN)	Docentes de primaria	Masculino	25 años
P2	Escuela Normal (EN)	Docentes de Preescolar	Femenino	15 años
P 3	Universidad (U)	Docentes de inglés en diferentes niveles educativos	Femenino	30 años
P4	Universidad (U)	Docentes de inglés en diferentes niveles educativos	Masculino	20 años
P5	Universidad (U)	Docentes de español en diferentes niveles educativos	Masculino	35 años

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento

Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario electrónico con preguntas de Escala Likert y preguntas abiertas que generaron narrativas cortas guiadas describiendo la valoración numérica proporcionada en la pregunta de Escala Likert. El cuestionario fue diseñado por los autores de este trabajo tomando en cuenta las aportaciones de Luna (2015), del Ministerio de Educación de Ecuador (s.f), y del Ministerio de Perú (2014). Asimismo, se aplicaron entrevistas que permitieron identificar las creencias de los participantes.

Se seleccionaron las diez características más relevantes mencionadas en las referencias antes citadas, mismas que se emplearon para solicitar a los docentes que reflexionaran acerca de la presencia de esa característica relacionada con una buena práctica docente en su desempeño docente en el curso impartido con la metodología sugerida por el proyecto RECREA y la evaluaran en formato de Escala Likert. Como se mencionó anteriormente, el

proyecto de redes RECREA busca promover el uso de TIC en las CoP de Educación Superior en programas de formación de docentes. A cada pregunta con formato de Escala Likert se le asoció una pregunta abierta misma que le pidió a los participantes que explicara su respuesta numérica vertida en su respuesta de la Escala Likert. Así, se obtuvieron las respuestas numéricas y la justificación de la valoración de la práctica docente vertida por los participantes en forma de narrativa corta guiada.

Resultados

Los resultados se procesaron en formato de tabla con el objeto de poder integrar en un organizador las respuestas de los participantes y así poder compararlas de manera resumida, resaltando los elementos principales de sus narrativas. Las respuestas se encuentran en la Tabla 2.

Tabla 2. Resumen de respuestas de los participantes

Pregunta	Part. 1 EN	Part. 2 EN	Part.3 U	Part. 4 U	Part 5 U
1. El contenido de la práctica es sumamente relevante para el desempeño profesional de los docentes en formación.	5 Porque contemplan diferentes situaciones para el desarrollo de las competencias profesionales y genéricas.	4 Al tratarse de un curso en el que el producto final es un protocolo de investigación, el seguimiento fue sistemático y personalizado hasta la entrega del mismo.	4 Los alumnos eran libres para interpretar los alumnos de distintas maneras según su historia personal y conocimientos previos.	5 El curso fue diseñado en torno a las necesidades de los alumnos. Tuvieron libertad de elegir los contenidos de sus presentaciones vinculados a su desarrollo personal y profesional.	5 El curso mediado por la tecnología motivó a los estudiantes. Esto les sirve para su práctica futura.

<p>2. La práctica buscó generar equidad.</p>	<p>5 El grupo presenta una diversidad cultural que requiere ser atendida con un enfoque de oportunidades para todos, conforme sus características de competencias.</p>	<p>4 Uno de los aspectos que rescata el curso, es fomentar en el docente en formación un razonamiento reflexivo, sistemático, planificado y riguroso que le permita sustentar su práctica educativa, basada tanto en los avances de la investigación necesarios para realizar intervenciones.</p>	<p>4 Buenas prácticas deben generar un sentido de equidad entre participantes. Las tareas en clase y la manera de promover interacciones entre alumnos generó un sentido de equidad entre los alumnos.</p>	<p>5 Sí, porque se realizaron actividades en donde se promovió la reflexión en torno a su práctica docente y la atención a grupos vulnerables y en esa reflexión se tocaron temas de equidad. Asimismo, los alumnos tenían las mismas actividades tanto para alumnos como para alumnas.</p>	<p>5 En mis cursos siempre busco generar equidad.</p>
<p>3. La práctica fomentó ampliamente la participación de los alumnos.</p>	<p>5 El curso partió de los intereses de los estudiantes y su compromiso por desarrollar ciertas competencias para la docencia.</p>	<p>5 Al tratarse de un curso taller, la participación en las actividades fue consistente.</p>	<p>4 Buenas practicas también deben.</p>	<p>5 Los alumnos participaron en la elaboración de sus trabajos los presentaron y comentaron.</p>	<p>5. Si, la tecnología fomenta la participación.</p>
<p>4. La práctica se centró en los alumnos y permitió el trabajo personalizado.</p>	<p>5 Se generaron espacios de asesoría a partir de la observación de sus necesidades.</p>	<p>3 Al tratarse de un curso en el que el producto final es un protocolo de investigación, el seguimiento fue sistemático y personalizado.</p>	<p>4 Los alumnos eran libres para interpretar los alumnos de distintas maneras según su historia personal y conocimientos previos.</p>	<p>5 El curso fue diseñado en torno a las necesidades de los alumnos. Cada uno de ellos tuvo la libertad de elegir los contenidos de sus presentaciones</p>	<p>5 La tecnología permite atender a los estudiantes de manera individual.</p>

<p>5. La práctica enfatizó el uso de aprendizaje basado en proyectos y/o problemas.</p>	<p>5 La evidencia integradora que señaló mi programa, relacionado con la competencia de salida, fue el proyecto de innovación sobre su práctica, lo que permitió establecer diferentes situaciones de aprendizaje que permitiera al los estudiantes movilizar sus competencias, además partió del autodiagnóstico, la revisión teórica, la caracterización del contextO del proyecto.</p>	<p>4 Uno de los aspectos que rescata el curso, es fomentar en el docente en formación un razonamiento reflexivo, sistemático, planificado y riguroso que le permita sustentar su práctica educativa por lo tanto la práctica se enfatizó en el aprendizaje basado en problemas y la investigación como herramienta para resolverlos.</p>	<p>4 Los alumnos tenían tareas de distintas niveles de dificultad y varios proyectos individuales y en grupo.</p>	<p>5 El curso entero estuvo diseñado en el proyecto de desarrollo de proyectos iniciando con una reflexión del proyecto de vida personal, profesional y finalmente de atención a grupos vulnerables en el ejercicio de su profesión,</p>	<p>5. En mis cursos incluyo proyectos para que los estudiantes apliquen los aspectos teóricos del curso.</p>
---	---	--	---	--	--

6. La práctica promovió el aprendizaje colaborativo.	4 Se trató de formar equipos de colaboración resultando el cumplimiento de las tareas, sin embargo es necesario continuar trabajando sobre situaciones donde se involucren más los estudiantes como verdaderos colectivos de aprendizaje.	5 Algunas sesiones de trabajo se diseñaron para articular el trabajo entre iguales, con la finalidad de encontrar aportes de orden teórico y reflexivo que posibilitaran un enriquecimiento de aprendizaje.	4 Trabajaban en grupo cada sesión de clase	4 Si se dio el aprendizaje colaborativo de manera natural, ya que los docentes en formación tuvieron la oportunidad de interactuar con sus compañeros como expertos de tecnología, especialmente. La interacción se dio de manera natural, aunque pudo haberse reforzado.	4. Se dio colaboración en algunas de las actividades.
7. La práctica motivó a los alumnos.	4 Considero que en su mayoría, ya que al revisar los productos y las tareas se puede observar que algunos estudiantes no se involucran por completo, esto me hace pensar que no todos se motivaron, aún de la constante retroalimentación.	4 De acuerdo al propósito que plantea el curso, el interés por la investigación, se reflejó en el diseño y construcción de los diferentes proyectos de investigación; y en la participación dinámica por indagar sobre los problemas educativos.	4 La mayoría parecían motivados	5 Desde el inicio del curso, los alumnos se motivaron significativamente. Como desde el inicio se les informó que iban a diseñar un proyecto vinculado a su experiencia profesional con grupos vulnerables, esto les motivó de manera natural.	5 El uso de plataformas motiva a los estudiantes. El diseño del sitio es importante para motivarlos.

<p>8. La práctica cultivó la creatividad de los alumnos</p>	<p>5 Definitivamente, se enfocó a generar espacios de propuestas que cambiaran sus referencias inmediatas, para innovar.</p>	<p>4 El curso enfocado al diseño de una investigación, contribuyó a la construcción e instrumentación de proyectos de investigación ad hoc en contextos educativos.</p>	<p>5 Los alumnos produjeron una gran variedad de productos de alta creatividad.</p>	<p>4 Si se cultivó la creatividad de manera natural, ya que los docentes en formación tuvieron la oportunidad de diseñar sus presentaciones integrando elementos de su agrado de manera creativa. El curso no enfatizó la creatividad de manera explícita, sin embargo, algunos alumnos la integraron de manera natural.</p>	<p>4 Las tareas que asigno a los estudiantes les requieren del uso de su creatividad.</p>
<p>9. La práctica promovió la innovación</p>	<p>5 Totalmente, presentaron trabajos a partir de sus necesidades de narraciones de sus experiencias en la intervención, aun de que fueran modestas, trataron de dar el enfoque de hacer su práctica diferente.</p>	<p>5 El uso de las TIC se convirtió en el eje no solo para dar sentido al objetivo de la investigación; sino que se planteó como un recurso, que permitió crear propuestas de innovación y con ello enriquecer los diversos proyectos de investigación de las alumnas.</p>	<p>3 Los alumnos usaron los recursos disponibles en maneras innovadoras pero nada totalmente fuera de lo esperado.</p>	<p>5 Si, debido a que se le pidió a los alumnos que utilizaran las TIC en todas las tareas del curso y como elemento integral del proyecto final de la materia.</p>	<p>4 El uso de las tecnologías y la computación promueve la innovación.</p>

10. La práctica promovió el aprendizaje más allá del aula	4 Esa fue la consigna hacer del curso un espacio de investigación, creo se logró en la mayoría a manera de observar su entrega, producto fue cuatro trabajos de difusión en el próximo congreso de escuelas normales.	4 El aprendizaje cobra sentido cuando las actividades se complementan con la vida cotidiana de la práctica docente de las alumnas; considero que al contextualizar su objeto de estudio, el propósito del cumplió generando un aprendizaje reflexivo, sistemático, planificado y riguroso que les permitió sustentar su práctica educativa.	4 Los alumnos tenían que buscar recursos fuera del aula para cumplir con el proyecto principal del curso.	5 Si, ya que los alumnos reflexionaron acerca de su desempeño docente y profesional, en torno a su acción docente y profesional, y como preparación para su futuro desempeño docente y profesional (Murphy, 2014).	
Principales similitudes	Se identificaron casi todas las características en todas las prácticas.				

En resumen, se puede decir que cada una de las prácticas se puede catalogar como una buena práctica, no hubo diferencias significativas entre las buenas prácticas de las EN y las universidades. Los participantes las consideran buenas prácticas debido a que estas se diseñaron en torno a proyectos, motivaron a los alumnos, tuvieron contenido relevante, promovieron la participación de los alumnos, la equidad, la creatividad, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje más allá del aula, por lo tanto se puede decir que las prácticas de la CoP fueron buenas prácticas. De esta experiencia, los participantes del estudio consideran que el trabajo colaborativo entre ellos aunado a su experiencia docente y de investigación les permitió generar estas buenas prácticas. Sin embargo, todos ellos coinciden en señalar que existen elementos que son perfectibles dentro de éstas, y que es necesario continuar reflexionando como CoP y seguir realizando investigación que permita evidenciar las fortalezas y las debilidades de cada una de las prácticas docentes.

CONCLUSIONES

La realidad mexicana y la española comparte experiencias similares, aunque el desarrollo tecnológico aún presenta retos en ambos países, las ventajas del uso de plataformas educativas son evidentes. El poder conocer y comparar ambas realidades, le permitió a los investigadores entender ambos contextos. Dada la importancia del uso de las TIC en los procesos educativos, se confirma la importancia del proyecto RECREA, ya que está dirigido a la formación de docentes de educación superior que a su vez van a incidir en la educación básica en México, buscando generar prácticas reflexivas empleando TEP.

Las tecnologías, en especial las plataformas educativas fueron empleadas como TAC y TEP, ya que promovieron el desarrollo de competencias, la reflexión crítica, el pensamiento complejo e involucraron a los alumnos en la solución de problemas tanto educativos como interdisciplinarios motivándolos a tomar acción y a participar en la transformación de su entorno social actuando a partir de la detección de necesidades en su contexto. El discurso del empoderamiento se percibe presente en todas las prácticas de la CoP. Su estudio merece presentarse en un estudio por separado, con el objeto de comprender y analizar todas los elementos e implicaciones que se presentan cuando el empoderamiento se lleva a cabo en un curso de formación docente.

La metodología RECREA ha generado un impacto positivo en los alumnos que han participado con esta metodología. Este estudio presenta un acercamiento a algunos de los beneficios que se han observado en los contextos estudiados que comprenden esta CoP RECREA. Los participantes coinciden en señalar que ellos creen que este tipo de intervención educativa ha generado efectos positivos en su práctica docente y en sus alumnos.

Se sugiere continuar realizando investigación en programas de formación de docentes y en otras disciplinas en torno a la inclusión de TIC, TAC, TEP y el trabajo colaborativo docente para formar otras CoP y reflexionar de manera conjunta respecto a la práctica docente innovadora inclusiva y convertirla además en solidaria PRADIIS, con el objeto de contribuir a la solución de los problemas que nos atañen como ciudadanos del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Bezerra-Fagundez (2016). Concepts of the teacher as researcher and reflective teacher: Perspectives about teacher's work. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 281-298.
- Borg, M. (2001). Teacher beliefs. Key concepts in ELT. *ELT Journal*, 55, 186-187.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Galvis, R.V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16, 48-57.
- Laurencio, A., Folgueira, D., Córdova, C. La enseñanza problémica y sus potencialidades didácticas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 3/2005. URL Disponible en: http://www.google.com/search?q=cache:q3FGJdsEFscj:www.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/03200.

- Luna, C. (2015). The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century. *Education Research and Foresight*. Working Papers. UNESCO.
- Luna, H.R. y Tapia, R.E. (2017) Facebook groups as an interactive learning resource. *Lenguas en Contexto*, 15(15), 85- 93.
- Malo, S. (2000). La educación del siglo XXI. Líneas estratégicas del desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. *Revista de la Educación Superior*, 113 (29), 1-8.
- Ministerio de Educación de Ecuador (sf.). Buenas Prácticas Educativas Exitosas y/o Innovadoras.
- Ministerio de Educación de Perú.(2014). 15 Buenas Prácticas Docentes: Experiencias pedagógicas premiadas en el I Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes. Lima, Perú: Ministerio de Educación UNESCO.
- Pérez, C., Castillo, M.C. y Vélez, M. R. (2011). La formación de competencias pedagógicas: Una nueva perspectiva para la enseñanza de lenguas. En E. Fernández y C. Pérez (Comp.) *La formación de profesionales universitarios: Problemas y perspectivas*. Puebla: BUAP.
- Perrenoud, (2004). Introducción: nuevas competencias profesionales para enseñar. En *Diez nuevas competencias para enseñar* (pp.7-11-12-15). Barcelona: Graó.
- Prendes, M. P., Gutiérrez, I. y Martínez, F. (2018). Competencia digital: Una necesidad del profesorado universitario del siglo XXI. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 56, 7,1-22. DOI:<http://dx.doi.org/10.6018/rted/56/7>
- Quintero, S.P., Díaz, A.M., Ortiz, G.E. (2015). *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, 6(2), 241-245. , www.redalyc.org/html/5177/51775148610/
- Richards, J.C, Gallo, P.B. y Renandya, W.A. (2003). Exploring teacher's beliefs and the process of change. *PAC Journal*, 1, 41-64.
- Sanz Martos, S. (2013). Las comunidades de práctica son tendencia. *Revista de los Estudios de Ciencias de la información y de la Comunicación*, 19, 1-4.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Tapia, R.E., Morales, D., Witten, M. y Yáñez, R. (2017). Proyecto RECREA: Zona Centro 2. PRODEP. Julio 2017.
- Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. 3a ed. Bogotá: ECOE.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. México, D.F: Paidós.
- Zabala, A. (1995). La práctica educativa. Unidades de análisis. En *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (pp.11-14-206-209). Barcelona: Graó.

LAS REDES SOCIALES

Un nuevo paradigma pedagógico en la educación superior

Gladys Lagos Reinoso, Universidad de Guayaquil, Ecuador

Palabras Claves: aprendizajes, Internet, redes sociales, estrategias, paradigma

INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías de la información (TIC) han transformado la sociedad y la forma de desenvolverse de las personas, en todos los campos, logrando acortar distancias, simplificando procesos, agilizando resultados y optimizando recursos, esta realidad es la que determina un nuevo ámbito cultural con diferentes maneras de generar conocimiento y de transmitir información (Caritá, Padovan y Pereira, 2011), son estas nuevas herramientas: Blogs, mensajerías instantáneas, la nube, Big Data y por supuesto las redes sociales con Facebook a la cabeza, las que están invadiendo las aulas de clases y por consiguiente cambiando estructuras, librando inhibiciones, creando espacios abiertos al cambio, conjugando todo, hacia un nuevo paradigma pedagógico dentro de los campos académicos y de formación.

La universidad de hoy se enfrenta a un nuevo tipo de estudiantes, aquellos que han nacido con la tecnología en sus venas, con una cordón umbilical virtual entre el celular y la persona que pareciera estuvieran incorporado desde su concepción, lo que le transfiere características y nuevas formas de enfrentar los procesos diarios ya que han crecido bajo la influencia de las herramientas tecnológicas como las redes sociales, blogs, plataformas digitales, mensajerías instantáneas etcétera, son los llamados Nativos digitales (*Prensky Marc, 2010*), que han aprendido a leer y escribir en un mundo crecientemente digital. Son los hábitos de estudios y aprendizajes de estas generaciones han sufrido fuertes cambios con grandes preferencia por el aprendizaje basado en el ambiente colaborativo y el acceso de información. Esta es la capacidad de hacer distintas tareas a la vez y el uso intensivo de las redes sociales y las mensajerías instantáneas.

Las redes sociales se han impregnado en las personas, convirtiéndose en un verdadero fenómeno de masas Flores (2009), así mismo según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) publicó, en la red social Twitter, que en el Ecuador 4,2 millones de personas tienen, una cuenta en las redes sociales y pasan en ellas, en promedio, 7,22 horas al día, la conectividad mejoró en Ecuador por lo que el uso de las redes sociales, blogs, plataformas digitales se volvió accesible y obviamente los jóvenes las han hecho parte de sus vidas, se han convertido en el espacio libre y refrescante para intercambiar información y conocimiento de una forma rápida, sencilla y cómoda, son plataformas conformadas por una diversidad de seres humanos donde no importa la raza, color de piel ni religión, se unen por

intereses comunes como puede ser amistad, romance, parentesco, política, hobbies como cine , tv, comics y un sinnfín de gustos y sabores. Las redes sociales constituyen un sistema enorme de gustos y preferencias que está en constante crecimiento e innovación y que se identifican con necesidades y problemas semejantes que pueden tener unos con otros, por lo que el docente se enfrentan a un nuevo escenario que obliga a replantear en profundidad el sistema educativo.

La meta de los docentes de educación superior se enfoca en reestructurar la academia y darle un aire fresco, adaptándola a una nueva sociedad digitalizada sujeta a constantes cambios, es por ello que las redes sociales y específicamente Facebook, constituye el medio más representativo entre las plataformas digitales, y no se debe pensar que su uso es una pérdida de tiempo para los jóvenes, De la Torre (2009), ya que, si las redes sociales son utilizadas de forma adecuada, ellas incorporan de forma implícita en los estudiantes la autonomía, el trabajo cooperativo y diversos tipos de técnicas colaborativas, así mismo está el intercambio de información y el manejo de la misma en tiempo real, con una rapidez de expansión exorbitante por lo que se vuelven una poderosa herramienta en el ámbito educativo, y dependerá de los docentes aprovechar esta situación y la predisposición de los estudiantes hacia el uso académico de las redes sociales (e.g.: Espuny, González, Lleixà & otros, 2011), Así mismo las redes sociales y diversas aplicaciones hacen que el aprendizaje sea más interactivo y significativo y sobre todo que se desarrolle en un ambiente más dinámico (Imbernón, Silva & Guzmán, 2011). La variedad de información que se puede manejar en las redes sociales, las hacen mas prometedoras en los ambientes educativos, ya que se les puede dar múltiples usos dependiendo de las necesidades educativas (haro, J 2009), por lo que el uso y enfoque que se le de en el aula de clases será de exclusividad de los docentes y el proceso educativo quienes definirán los objetos sociales en torno a los cuales se empleará la red. Por lo todo lo expuesto, los objetivos principales de esta investigación fueron; Identificar la relación existente entre el uso de las diferentes redes sociales en el contexto universitario como estrategia metodológica, determinar el nivel de conocimiento de uso de las redes y analizar las actitudes hacia las redes sociales por parte de los estudiantes universitarios, lo que se encamina hacia un nuevo paradigma pedagógico en la educación superior en donde se requiere planificar de modo correcto el uso didáctico de las redes sociales y en particular del Facebook en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes y profesores de séptimo semestre dela carrera de Informática y Sistemas multimedia la Facultada de Filosofia de la Universidad de Guayaquil.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

El objetivo de esta investigación radica en el estudio de las redes sociales como nuevo paradigma de la educación superior, para esto se empleó un diseño de tipo no experimental descriptivo,, con la participación de 250 es-

tudiantes y 23 docentes a quienes se les aplicó una encuesta descriptiva de carácter sociológico (Flores y López, 2014; Cabero y Marín, 2013; Falahah. y Rosmala, 2012). con el fin de recabar la información pertinente a los objetivos de estudio, la encuesta constaba con 18 preguntas con 26 ítems para estudiantes y docentes donde hubieron dos tipos de preguntas cerradas, en la que se le daba la opción a los encuestados de elegir si, no y otras en formato de Escala Likert con cuatro opciones de respuesta: Nunca = 1; A veces = 2; Casi siempre = 3; y Siempre = 4. Las preguntas estaban clasificadas por cinco categorías o dimensiones, y subcategorías mostradas en la Tabla 1. La encuesta se aplicó de manera impresa a docentes y estudiantes, por medio de la información proporcionada por la coordinación académica en cuanto a los horarios de clases y ubicación de aulas para efectuar las visitas a las diferentes cursos y paralelos de la carrera; se tituló “Uso de las Redes Sociales en la educación superior”.

Tabla 1. Categorización de la Encuesta

No.	Categorías	Subcategorías
01	Datos Generales	1. Edad
		2. Género
		3. Semestre
02	Uso de las TIC's y Redes Sociales	1. Las Redes Sociales mas usadas
		2. Razones de mayor uso de Redes Sociales
		3. Apoyo académico en las Redes Sociales “Facebook”
		4. Tiempo de dedicación a Redes Sociales en el ámbito educativo
		5. Posibilidad de crear un grupo de las asignaturas en una red social

Fuente: Gladys lagos 2018

Con el fin de medir la fiabilidad del instrumento y la consistencia interna (encuesta) se utilizó coeficiente alfa de Cronbach para lo cual se realizó una prueba piloto en dos semestres. Este coeficiente alcanzó los siguientes valores: Séptimo Semestre: docentes 0,813, estudiantes 0,820 Octavo Semestre: docentes 0,913, estudiantes 0,933. Valores que aseguran un alto grado de fiabilidad sobre las respuestas de los docentes y de los estudiantes de los semestres en estudio, y según las recomendaciones dadas por (George y Mallery, 2003).

Población

La carrera de Informática y Sistemas multimedia de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil en Séptimo y Octavo semestre cuenta con 250 estudiantes matriculados, por lo que

la población de estudio estuvo dada por 100% de los estudiantes y se aplicó una muestra de 23 docentes, según cifras proporcionadas por la secretaria de la carrera.

Planificación de la investigación

La investigación realizada tuvo varios episodios importantes tales como: Levantamiento de la información en base a la fundamentación teórica de la inclusión de las redes sociales como nuevo paradigma de la educación superior, así mismo tras recopilación, revisión documental y análisis, este proceso tomo unos tres meses; Diseño de la investigación, el cual comprendió el desarrollo metodológico a partir de los paradigmas de investigación cuantitativa y cualitativa, basándose en el modelo descriptivo usando las encuestas como técnica para la recolección de información pertinente que den respuesta los objetivos planteados, motivos de investigación; Elaboración de la Encuesta, definida la población se procede a elaborar el cuestionario impreso usando preguntas cerradas con respuestas de si y no así como también preguntas de opciones múltiples, una vez elaborado se procedió a su aplicación a los 250 estudiantes en todos los salones de clases de séptimo y octavo semestre de la carrera de Sistemas multimedia de la facultad de filosofía de la Universidad de Guayaquil, un estimado en tiempo que le tomo a un estudiante responder el cuestionario fue de 2 a 3 minutos y la aplicación del total de las encuestas fue de una semana, luego de la cual se procedió a la tabulación, análisis e interpretación de los datos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El uso de las redes sociales ha crecido considerablemente entre la comunidad universitaria. El 93,2% de los encuestados se calificó como usuario de alguna red social. La distribución de los encuestados por semestre fue la siguiente: Séptimo Semestre 62,7%; Octavo Semestre 37,3%; ; Por otra parte, el 65 % de los encuestados fueron estudiantes de primer ciclo y el 35 % de segundo ciclo. El perfil general de los encuestados muestra una población equitativa en cuanto al género, ya que el 49,5% (n= 124), pertenece al género masculino de los cuales 87,3% son estudiantes y 12.7% profesores; así mismo el 50,5% (n=126), del género femenino, donde 33,7% son profesoras y 66,3% estudiantes, en cuanto a las edades Tabla 2, se puede observar que numero significativo de la población analizada en esta investigación es adulta, y que no alcanzaron a ser nativos digitales (Wodzicki et al., 2012) y que de alguna manera les esta constado trabajo ingresar al mundo de la tecnología (Cabra-Torres y MarCiales-ViVas, 2009). Algunos investigadores (Wodzicki et al., 2012; Bennett et al., 2008) señalan que los nativos digitales poseen habilidades excepcionales con el internet totalmente diferente a las generaciones anteriores, así mismo señalan que esta generación maneja las redes sociales de forma más eficaz y eficiente, tanto para fines sociales como de aprendizaje.

Tabla 2: Rango de edades de la población (n=273)

Edad	Estudiantes		Profesores	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
20-25	32	12,80%	0	0%
26-30	89	32,60%	0	0%
31-35	58	23,20%	3	1,10%
36-40	34	12,45%	8	2,93%
más de 41	37	13,55%	12	4,40%
Total	250	91,57%	23	8,43%

Del total de encuestados, estudiantes y docentes (n=273), el 95,2% (n=260) pertenece a alguna red social, de los cuales 92,3% (n=240) son estudiantes y 7,7% docentes (n=20), es importante dejar claro que serán con estos valores con los que se hará referencia en los cálculos posteriores. Los motivos por los cuales el 4,8% restante (n=13) no hacen parte de las redes sociales son: con un 2,19% (n=6) no están bien informados sobre ellas, el 1,49% (n=4) dice no tener tiempo y prefieren ocupar su tiempo libre en otras actividades y el 1,12% (n=3) no les interesa. Se pudo observar que ningún estudiante señaló tener problemas en acceso a internet. Las redes sociales, al igual que la tecnología son un complemento importante para mejorar el nivel académico, por lo que la percepción de que éstas mejoran el nivel académico en los encuestados fue del 82,4% para estudiantes y 75% para profesores. En relación al grado de incidencia en el nivel académico se encontró que el 97,1% de los estudiantes encuestados afirman que las redes sociales tienen influencia en el mejoramiento de los niveles académicos y que están de acuerdo en que se las utilicen en el aula como nuevo paradigma pedagógico en la educación superior, y afirman que pueden ser usadas como herramientas académicas. En cuanto a los profesores el 89,0% estuvieron de acuerdo.

La amplia acogida de las redes sociales entre los universitarios permite que estas puedan ser usadas como herramientas colaborativas de interacción entre docentes y estudiantes, Morduchowicz (2012), Así mismo Falah y Rosmala (2012) en su investigación encontraron que un gran número de encuestados estaban de acuerdo en tener acceso libre a las redes sociales en horarios laborales. También observaron que para el 60% ellos las redes sociales no solo las usan para entretenimiento sino también para compartir información y comunicaciones sobre actividades docentes, tales como, mensajes de los profesores para reprogramación de clases, suspensión de actividades, recordatorios de tareas entre otras, y para esto las aplicaciones más usadas fueron Facebook, twitter, WhatsApp.

Según los resultados que se observan en la Tabla 3, la red social más usada por estudiantes y docentes (n=260), es Facebook, red social que facilita el intercambio de información, la interacción y colaboración de grupos de trabajo. Su alto grado de conectividad y gestión de tareas la convierten en la mejor opción para desarrollar actividades académicas colaborativas, ya que no solo es útil por su capacidad de conectar personas sino por su evolución constante hacia

dar soporte a experiencias de interacción complejas y continuas. Esto conlleva a estructurar procesos de aprendizaje colaborativo en conjunto con las herramientas comunicativas de la aplicación. Las redes sociales, permiten ampliar sus potencialidades a través de la instalación de aplicaciones y módulos para formar grupos de trabajo armando una comunidad educativa desarrollando actividades heterogéneas (Llorens & Capdaferro, 2011), lo que transforma a las redes sociales en un nuevo modelo pedagógico al servicio de la Academia.

Tabla 3: Redes Sociales más usadas (n=260)

	Profesores	%	Estudiantes	%
Facebook	15	75%	200	83%
Twitter	2	10%	30	13%
Lindklin	3	15%	10	4%
Google+	1	5%	5	2%
Total	20	100%	240	100%

Fuente: Gladys Lagos. 2018

Facebook proporciona un entorno virtual en el que un grupo de trabajo puede compartir opiniones, enviar información, armar discusiones, elaborar propuestas y contenidos, organizar eventos, estableciendo así lo que se denomina una comunidad virtual de aprendizaje (Llorens & Capdaferro, 2011). Cuando una comunidad pasa de ser el solo intercambio de información a ser el de aprendizaje y desarrollo profesional, entonces se transforma en una comunidad virtual de aprendizaje (Llorens & Capdaferro, 2011; Mc-Millan y Chavis, 1986).

En la Tabla 4 se observa que 48% (n=145) del total de encuestados utiliza las redes sociales como herramienta educativa, quedando solo por dos puntos, por debajo de la mensajería instantánea (51%), lo cual evidencia que las redes sociales tienen gran importancia en la vida educativa de los estudiantes de Carrera de informática y Sistemas Multimedia de la Facultad de Filosofía. Este nuevo modelo pedagógico permite el aprendizaje colaborativo e involucra espacios de intercambio de información que fomentan la cooperación (Islas y Carranza, 2011).

Tabla 4: Razones de mayor uso de redes sociales "FaceBook" (n=260)

Uso de la red social	Frecuencia	Porcentaje
Contactar familiares y amigos, Comentar fotos/videos/noticias, likes	132	51%
Intercambiar información y conocimiento académico	66	25%
Motivo de estudio o profesional	59	23%
Diversión y ocio	2	1%
Total	260	100

Fuente: Gladys Lagos. 2018

También se consultó a los encuestados por el apoyo académico que encuentran en las redes sociales, como se puede observar en la tabla 4 que los estudiantes, utiliza las redes sociales para encontrar a gente que les ayude a resolver dudas relacionadas con las asignaturas o con los exámenes (37% n= 95); encontrar compañeros con la que se puede compartir y realizar trabajos de clase o que proporcione materiales útiles para el estudio (32% n= 82) y consultar novedades generales relacionados con los estudios (18% n= 48). Parte del estudio que se hizo se encontró que mas del 80% de los estudiantes tienen entre sus contactos en las redes a algún profesor de la universidad. Tan sólo un 14,5%, que no lo ha hecho. Esta investigación demuestra la aceptación por parte de estudiantes y docentes, en la carrera de informática y sistemas Multimedia de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil. Así mismo se crea una posibilidad didáctica enorme; como se viene dando en las universidades América Latina, (Islas y Carranza, 2011), donde su uso y aceptación está creciendo considerablemente.

Tabla 5. Apoyo académico en las redes sociales “Facebook” (n=260)

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Para solucionar dudas de los contenidos o exámenes	95	37%
Para hacer trabajos de clase e intercambiar documentación y recursos útiles para la asignatura	82	32%
Para estar al día de lo que ocurre en la asignatura (cambios, imprevistos)	48	18%
Para consultar recomendaciones de libros o recursos que hace el profesor	12	5%
Tutorías, consultas al profesor	12	5%
No la usa como apoyo académico	11	4%
Total	260	100%

Fuente: Gladys Lagos. 2018

Se observa en la Tabla 6 que al menos el 91% (n=239) de los encuestados dedica hasta cuatro horas a las redes sociales, con lo que se demuestra su amplio uso en los procesos pedagógicos para comentar tareas, enviarse material, buscar información, entre otras. La utilización de redes sociales, constituye un nuevo principio que sustenta la educación para todos, una enseñanza libre de fronteras geográficas, que permita desarrollar la educación permanente o continua, haciendo uso de la educación a distancia, la cual, reduce con eficacia, los obstáculos que representan el tiempo y el espacio; en ella, se recurre a métodos, técnicas y recursos que elevan la productividad y la flexibilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje (Alfonso, 2003). También se consultó si estaría dispuesto a recibir capacitación para el uso pedagógico de las redes sociales y el 94% estudiantes respondió afirmativamente

mientras, por su parte los profesores en un 100% están dispuestos a recibir capacitación para la implementación de las redes sociales en la academia.

Tabla 6: Tiempo de dedicación a redes sociales en el ámbito educativo (n=260)

Horas dedicadas	Frecuencia	Porcentaje
1-2 h al día	152	58%
3-4 h al día	87	33%
4-5 h al día	15	6%
5 en adelante	1	0%
Total	260	98%

Fuente: Gladys Lagos. 2018

Los datos de la encuesta indicaron que un porcentaje importante de estudiantes (42,6%) ha incluido entre sus contactos al perfil institucional de la Universidad de Guayaquil, lo que indica interés por sus estudios. No obstante, para profundizar en las expectativas sobre el uso las redes como nuevo paradigma pedagógico en la Educación superior, se planteó a la totalidad de la población de este estudio (n= 273), la posibilidad de crear grupos de estudios de cada asignatura en la red social Facebook, los resultados fueron altamente significativos, como se observa en la Tabla 6, donde, el 98% le dio una valoración positiva, mientras un 2% que lo considera en contra o indiferente. Según Llorens & Capdaferro (2011) las redes sociales favorecen la cultura de comunidad virtual y el aprendizaje social. Desde un punto de vista psicossociológico, los usuarios que interactúan en la red en torno a un tema u objetivo común, generan lazos interpersonales de apoyo, espontaneidad, y libertad de expresión, sin la formalidad del aula de clases lo que mejora su rendimiento académico.

Tabla 6. Posibilidad de crear un grupo de las asignaturas en una red social (n= 273)

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Negativo	60	21,98%
Ni positivo ni negativo	22	8,06%
Positivo	178	65,20%
No sé	13	4,76%
Total	273	100%

Fuente: Gladys Lagos. 2018

Mediante los resultados encontrados en esta investigación se pueden evidenciar que las redes sociales se están convirtiendo en una herramienta colaborativa que fomenta el desarrollo de la comunicación y que podría ser

útil en los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta que la mayoría de los encuestados usan estas herramientas un tiempo considerable, y en varios casos si las incluyen como parte de sus actividades académicas. Por lo que, las redes tiene gran potencial para hacer una transformación educativa que permitirá espacios de diálogo para el aprendizaje y comunicación entre docentes y estudiantes; es decir, un sitio donde la interacción, la diversidad y multiculturalidad se respeten, y, al mismo tiempo, fomenten el aprendizaje colaborativo y la metacognición de los actores con actividades que conlleven a la autoevaluación o reflexión sobre el trabajo realizado (Islas y Carranza, 2011). Se demostró también la existencia de un amplio campo de acción de las redes sociales, que en conjunto con el conectivismo, están derribando fronteras del aprendizaje rígido hacia aprendizaje menos formal. Se trata de reducir las limitaciones de las teorías conductista, cognitivista y constructivista frente a los efectos de la tecnología sobre la comunicación y el aprendizaje. A consecuencia del potencial manifiesto de las nuevas tecnologías y redes sociales como herramientas para la educación, las redes sociales presentan posibilidades pedagógicas extraordinarias con carácter social en la construcción del conocimiento (Llorens & Capdaferro, 2011), ampliando horizontes y reduciendo la brecha digital aun existente.

CONCLUSIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio reveló que las redes sociales tienen gran aceptación en fines académicos entre estudiantes y docentes, siendo Facebook la más usada seguida por Twitter y Google+, por lo que urge la creación de políticas institucionales que regulen el manejo y aplicación formal de las redes sociales como nuevo paradigma en la Educación Superior.

Estas políticas institucionales deberán relacionar con los objetivos de la Universidad en las áreas de enseñanza y de investigación, incorporando estrategias institucionales en torno a la implementación formal del uso de las redes sociales y en especial, Facebook, en el currículo. También se considera importante adoptar planes de capacitación constante sobre el uso pedagógico de las redes sociales entre la comunidad universitaria de la Carrera de informática y sistemas multimedia, ya que a pesar de la potencialidad de las redes sociales en el ámbito académico. Esto nuevamente pone en la mira al docente quien es el vocero principal del fomento de la aplicación Facebook, en el uso académico y participativo de los estudiantes quienes deben verla como una herramienta de apoyo al trabajo en el aula y que los contenidos que generen y viertan en ella lo interioricen y pongan en práctica, luego llegado el momento es el docente decide cuándo y cómo usara las redes sociales como nuevo paradigma en la educación superior; Castañeda (2010) señala también que si bien el nivel de aceptación en lo educativo de las redes sociales es enorme, el docente deberá despertar el interés tanto de los demás docentes, directivos y estudiantes para integrar a Facebook como nuevo paradigma pedagógico de la Educación Superior.

REFERENCIAS

- Alfonzo, Antonio. (2003). Estrategia instruccional. [Documento en línea]. Disponible: www.medusa.unimet.edu.ve/educación/fbi21/estrategias.pdf. [Consulta: 2017, febrero, 15].
- Cabero, J. y V. Marín, Percepciones de los estudiantes universitarios latinoamericanos sobre las redes sociales y el trabajo en grupo, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(2), 219-235 (2013).
- Cabra-Torres, F. y G.P. MarCiales-ViVas, Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los ‘nativos digitales’: una revisión, *Revista Universitat Psychologica*, 8(2), 323-338 (2009).
- Caritá, Edilson Carlos; PADOVAN, Victor de Toni y PEREIRA S., Leandro Manuel. (2011). “Uso de redes sociais no processo ensinoaprendizagem: avaliação de suas características”, en <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/61.pdf> [fecha de consulta: 12 de Agosto de 2017]
- Castañeda, L. (2010). Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos. Sevilla: MAD.
- De Haro, J.J. (2010). Redes Sociales para la educación. Madrid: Anaya.
- De la Torre, A. (2009). Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6, 1; 9.
- Falahaha, S. y D. Rosmala, Study of Social Networking usage in Higher Education Environment, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 67(10), 156-166 (2012).
- Flores, J.M. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. *Comunicar*, 33; 73-81.
- Flores, K. y M.C. López, Las motivaciones y los usos sociales y educativos que los estudiantes universitarios hacen del Facebook, *Revista de Tecnología y Sociedad*, 4(7), 1-10 (2014).
- Imberñón, F.; Silva, P. & Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, 36; 107-114.
- López, P.L., Población muestra y muestreo, *Punto Cero*, 69-74 (2004).
- Llorens, F. y N. Capdeferro, Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 31-45 (2011).
- McMillan, D.W. y D.M. Chavis, Sense of community: A definition and theory, *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23 (1986).
- Morduchowicz, D., Los adolescentes y las redes sociales, *Conexión pediátrica*, 5(1), 1-2 (2012).
- Prensky, M. (5 de October de 2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Prensky, M. (2009). *H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3).
- Suarez Guerrero, Cristóbal. (2010). “La formación en red como objeto de estudio” [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 7, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: 22 de marzo de 2017].

Wodzicki, K., E. Schwämmlein y J. Moskaliuk, “Actually, I Wanted to Learn”: Study-related knowledge exchange on social networking sites, *The Internet and Higher Education*, 15(1), 9–14 (2012).

CONDICIONES BÁSICAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Jesús Samuel Gálvez Escanlona, ISCEEM, México

Palabras clave: alfabetización digital; cultura digital; neurociencia; tecnología digital cultura docente

INTRODUCCIÓN

La presente artículo parte del proyecto de investigación sobre las condiciones básicas para la formación docente en alfabetización digital, donde se busca reconocer y analizar el proceso de docentes del nivel medio superior frente a la alfabetización de tipo digital, identificar sus interacciones, significados, métodos para enfrentar el cambio de mentalidad necesario para desarrollar e interactuar en ambientes que integren la tecnología a procesos educativos tanto en la actividad docente como en la interacción con estudiantes, con características de nativos digitales, y pares educativos, migrantes digitales en su mayoría.

Este proyecto comienza en el mes de agosto de 2016 al ingresar al programa de maestría en investigación educativa del ISCEEM, unidad académica Ecatepec, en ese momento solo se buscaba conocer la necesidad de cursos de capacitación para competencias digitales en docentes de nivel medio superior.

Al comenzar a trabajar en el seminario de investigación, conocer el estado del arte, el estado del conocimiento, así como bibliografía más actualizada y las fuentes de datos de diversas instituciones, la perspectiva de la investigación se va modificando y comienza a adquirir sentido y dirección.

En la actualidad, la globalización presenta retos y oportunidades a los jóvenes para integrarse al mundo laboral y profesional con éxito. La economía internacional se basa en la información y el uso de tecnología digital, la carencia de conocimientos y habilidades de tipo informacional y uso de tecnología digital potencia una forma de exclusión de la sociedad del conocimiento y la información, las instituciones educativas representan el principal lugar donde los jóvenes tienen el acceso y la oportunidad de adquirir habilidades en el manejo de la tecnología digital, por tal motivo, se requiere que el docente tenga conocimiento, manejo y apropiación de la cultura digital.

El problema de las nuevas mentalidades y formas de comunicación que se desarrollan en los llamados “nativos digitales” ponen en desventaja a los docentes de instituciones educativas puesto que los métodos de enseñanza tradicionales no cubren las necesidades de los estudiantes. Otro aspecto relevante, es el aporte de la neurociencia en los procesos de aprendizaje, conocimiento que

permite a los docentes nuevos enfoques para enriquecer su práctica docente mejorando su desempeño como promotores de la alfabetización digital y potenciando las propuestas y experiencias de aprendizaje en las aulas.

Definir las condiciones básicas para la alfabetización digital en la formación docente permitirá fomentar el desarrollo de programas y políticas que fortalezcan la formación y actualización docente en el desarrollo de competencias digitales, así como fundamentos para la generación de ambientes de aprendizaje. La relevancia de esta investigación no sólo es por el uso técnico de la tecnología digital, sino la exploración de las lógicas, la interpretación de los nuevos códigos y significados, los aportes de las neurociencias en el ámbito educativo, así como la distribución y comunicación de contenidos, productos y mensajes que se articulan con la alfabetización digital.

Como valor teórico, se cubrirá una ausencia en la investigación de habilidades digitales docentes en el nivel medio superior; los aportes de las ciencias cognoscitivas en el ámbito educativo, la alfabetización digital, su importancia como factor de inclusión en la sociedad del conocimiento y la información en el Estado de México.

Es importante mencionar el aporte sobre cómo se construyen en la vida cotidiana las condiciones básicas para el desarrollo de las habilidades digitales, las posibilidades de construcción de ambientes de aprendizaje considerando la interacción entre “nativos digitales” e “inmigrantes digitales” en un contexto de características que guardan mucha similitud con la mayor parte de las escuelas que conforman el sistema de bachillerato tecnológico del Estado de México.

Desarrollo

Articulación de elementos para la alfabetización digital

Desarrollar el proceso de problematización para hacer visible lo no visible, es el proceso que le da vida y esencia al proyecto de investigación. Siguiendo la metodología propuesta por Sánchez (1993) donde la problematización es un proceso complejo durante el cual el investigador va definiendo que investigar, es un período de desestabilización, clarificación del objeto de estudio y un trabajo de construcción gradual del problema de investigación.

Período que permite ver las diversas aristas de la situación originaria, enumerando los distintos referentes, en su mayoría empíricos, para establecer al paso del tiempo las posibles interrelaciones de los elementos que parecían no tener relación alguna, de igual manera aparecen elementos y actores que no figuraban en el mapa inicial. Un proceso semejante a establecer en el mapa todos los puntos de eventos y trazar las posibles conexiones, y ahí donde aparece un entrecruzamiento es donde debemos analizar la posible interrelación.

Partiendo de las intuiciones originarias, como son:

Los docentes de educación media superior no utilizan las tecnologías digitales

- El uso de la tecnología en las aulas mejoraría el aprovechamiento escolar de los alumnos

- ¿Cuáles son las tecnologías más adecuadas para una institución de bachillerato tecnológico del Estado de México?
- El tiempo destinado para actualización docente se aprovecharía mejor si se impartieran talleres de capacitación para el uso de tecnología educativa.

En este punto el universo de posibilidades, elementos y actores de la situación, se ha convertido en un universo muy grande, por lo que se establece la estrategia de utilizar ejes de problematización para tener una estructura que permita categorizar y articular los conceptos, la teoría y la práctica.

El primer eje Alfabetización Digital exige ubicar las categorías teóricas: Alfabetización digital, cultura y contexto. La definición del eje permite establecer el fuerte desplazamiento del concepto TIC hacia la alfabetización digital, desplazamiento que comienza en el año 2009 a partir de la RIEMS (reforma integral de la educación media superior) que promueve el uso de las TIC en los procesos educativos y se inician programas de formación docente como PROFORDEMS (programa de formación docente en educación media superior) que realiza capacitación a distancia en el diseño de estrategias didácticas apoyadas en TIC. Posteriormente, en el año 2012 se hace énfasis en las competencias digitales que los docentes deben adquirir para aprovechar el potencial de recursos educativos, equipo de cómputo y la red internet.

En el año 2015, de acuerdo con el estado del conocimiento elaborado por la doctora Gloria Hernández Flores, aparece en el XI Congreso de Investigación Educativa el área de conocimiento denominada “entornos virtuales de aprendizaje”, el concepto más utilizado es tecnología digital, concepto que articula el lenguaje, los nuevos códigos de comunicación y significación, los recursos disponibles en la red internet, así como las lógicas de usos e integración.

El concepto Alfabetización digital aborda la tendencia internacional sobre los conocimientos y habilidades para decodificar los signos y las formas de comunicación de la sociedad actual, utilización de la tecnología digital para la creación y producción de conocimiento, su comunicación a través de los medios virtuales, y la reducción de la brecha digital.

El concepto propuesto por Lanksher &Knobel (2008) sobre la alfabetización digital plantea un enfoque abierto donde los nuevos alfabetismos tienen una connotación sociocultural, definiéndose como formas de crear, transmitir, comunicar contenidos en diferentes tipos de formatos como wikis, redes sociales, blogs, son nuevas formas de comunicarse que utilizan y desarrollan sobre todo los jóvenes y que se han denominado “nuevos alfabetos”. La pregunta que surge aquí es la siguiente: ¿Es posible que los docentes logren una comunicación eficaz en los procesos de enseñanza con estudiantes que manejen nuevas y diversas formas de comunicación e interacción?

Los ejes restantes junto con sus categorías son:

- 2do eje: Práctica docente, categorías: Actitud hacia las tecnologías, Tecnología educativa, Cultura docente y digital, capitales económico y social
- 3er eje: Institución educativa, categorías: Contexto, infraestructura, acceso y políticas institucionales.
- 4to eje: Estudiantes, categorías: Cultura digital, uso de dispositivos móviles.

El desarrollo de los ejes de problematización y la fundamentación teórica, así como los referentes empíricos permiten definir mejor el problema de estudio: en la actualidad, la globalización presenta retos y oportunidades a los jóvenes para integrarse al mundo laboral y profesional con éxito. La carencia de conocimientos y habilidades potencia una forma de exclusión de la sociedad del conocimiento y la información, las instituciones educativas representan el principal lugar donde los jóvenes tienen el acceso y la oportunidad de adquirir habilidades en el manejo de la tecnología digital, por tal motivo, se requiere que el docente tenga conocimiento, manejo y apropiación de la cultura digital para que sea formador de los ciudadanos del siglo XXI.

La cultura tradicional docente está presente en las instituciones de educación media superior, lo que representa un reto para lograr la sensibilización sobre la importancia de la alfabetización digital, la comprensión de los procesos de aprendizaje relacionados con las funciones cerebrales superiores, y el rol del docente como responsable de la preparación de sus estudiantes.

En mi experiencia docente el acceso, uso y apropiación de la tecnología digital requiere de un proceso de formación de diversas etapas, aunado a un cambio de mentalidad para su inserción en los procesos educativos, además de determinar las mejores políticas que propicien el acceso y uso de la tecnología, así como la consideración de los avances de la neurociencia en el ámbito educativo, estos elementos definen la búsqueda de lo que llamo las condiciones básicas para la formación docente en alfabetización digital.

El vínculo alfabetización digital y cultura docente presenta resistencia para el cambio a las formas de enseñanza y uso de las herramientas digitales, la cultura docente tradicional está presente en la mayoría de las aulas por lo que pensar en la herramienta digital como una carga más de trabajo, es una constante en la opinión del docente.

Se plantea la necesidad de implementar un taller de alfabetización digital dirigido a la comunidad docente para sensibilizar sobre la importancia del proceso de alfabetización, dotar de instrucción técnica y uso de programas, así como de una preparación enfocada al pensamiento crítico y la comunicación de los productos desarrollados en el taller. La implementación del taller es una oportunidad para observar de primera mano el posible desarrollo del cambio de mentalidad, indispensable para la adaptación a las nuevas formas de comunicación y significación, así como el proceso de desarrollo de productos propios de las tecnologías digitales y su difusión a través de los diferentes canales de transmisión disponibles en la red.

La pregunta que se considera como central, después del proceso de problematización y definición del problema de estudio es:

- ¿Cuáles son las condiciones básicas en la formación docente en el marco de la sociedad del conocimiento?
- Las preguntas subsidiarias que circulan en el ambiente de este proceso son:
- ¿Cuáles son los mecanismos que permitan el tránsito de la cultura docente tradicional a cultura docente digital?
- ¿Cómo se desarrolla la alfabetización digital?

- ¿Cuáles serán las condiciones básicas que propicien en el docente de nivel medio superior el interés por desarrollar la alfabetización digital en sus alumnos?
- ¿Cuál es el aporte de la neurociencia a la formación y actualización docente?

PERSPECTIVA TEÓRICO- METODOLÓGICA

Cambio de mentalidad para la Alfabetización Digital

Es importante definir la alfabetización digital, apoyándose en autores que hayan trabajado el tema para comprender y tener una guía a seguir, de esta forma contrastar las condiciones en las que se pretende desarrollar la investigación y encontrar nuestra propia perspectiva.

La alfabetización es un elemento central de las políticas educativas y del desarrollo curricular en muchos países. Se concibe el alfabetismo concebido en tres dimensiones entrelazadas de aprendizaje y práctica: la operacional, la cultural y la crítica (Green, 1988)

La operacional es el manejo de instrumentos, procedimientos y técnicas necesarios para poder utilizar el sistema de lenguaje. Supone ser capaz de poder leer y escribir en una serie de contextos de forma adecuada. La dimensión cultural, supone la competencia en el sistema de significados de una práctica social, se centra en la comprensión de los textos en relación con los contextos. La dimensión crítica implica la conciencia de que todas las prácticas sociales y todos los alfabetismos se construyen en sociedad y son socialmente “selectivos” incluyen algunas representaciones y clasificaciones (valores, finalidades, reglas, normas y perspectivas) para participar con eficacia y productividad en cualquier práctica alfabetizada, las personas deben socializar en ella.

Gilster (1997) define el alfabetismo digital como la “capacidad de comprender y utilizar la información en múltiples formatos de una amplia diversidad de fuentes cuando se presenta a través de ordenadores y, en especial, a través de internet. El alfabetismo digital supone “adaptar nuestras competencias a un nuevo medio evocador y nuestra experiencia de internet está determinada por nuestro dominio de las competencias fundamentales”. El alfabetismo digital implica “dominar ideas, no tecleos”.

El Docente para la alfabetización digital

Después de leer a Judith Kalman y conocer el trabajo que desarrollo en el Departamento de Investigación educativa (DIE) perteneciente al CINVESTAV del IPN, toman sentido los contenidos de los programas de estudio del bachillerato tecnológico, que en mi labor docente se utilizan actualmente, donde se trabaja por cuadrantes que describen una secuencia didáctica basada en la investigación cibergráfica. De acuerdo con Knobel (en Kalman, Guerrero, & Hernandez, 2014) actualmente el reto para la educación es ayudar eficazmente a los docentes a desarrollar nuevas formas de construir, compartir ideas y textos en los procesos educativos en el aula, mediante el uso de recursos, tecnologías y redes digitales disponibles y de fácil acceso.

Actualmente, la web 2.0 requiere de docentes que entiendan la evolución y capacidades de la red de internet, para que compartan el modo en el que el usuario promedio emplea las tecnologías digitales para buscar información con sentido, así como para almacenar y compartir recursos digitales, reconociendo el valor del trabajo en equipo, para construir contenidos, mejorar el diseño, y tener acceso a múltiples fuentes de información.

El docente de este enfoque debe fomentar la participación en el salón de clase haciendo sentir al estudiante capaz de hacer aportaciones valiosas en las actividades de aprendizaje (Knobel en Kalman, Guerrero, & Hernandez, 2014).

Los planes y programas de nivel medio superior incluyen diversas estrategias para utilizar la investigación cibergráfica, pero la mayoría de los docentes desconocen principios básicos, como son: uso de buscadores, marcadores, bases de datos; además de que no fomentan el pensamiento crítico para determinar qué información es confiable, de tal manera que no se puede aspirar a los niveles de pensamiento superior para que los estudiantes desarrollen el análisis y la síntesis.

La Neurociencia en el ámbito educativo

Es importante que todo agente educativo conozca cómo aprende el cerebro, cómo procesa la información, la relación de las emociones, los sentimientos y los estados conductuales, lo que llega a ser un requisito indispensable para la innovación pedagógica y la transformación de los sistemas educativos. Como afirma Campos (2010) "En este sentido, la Neuroeducación contribuye a disminuir la brecha entre las investigaciones neurocientíficas y la práctica pedagógica".

La calidad de la educación está relacionada con la calidad del educador. El informe *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015* (Unesco, 2006) destaca la importancia de la formación y capacitación docente para la calidad de la educación. En este sentido, se hacen necesarias iniciativas de formación y capacitación de educadores para lograr la innovación y transformación de la educación. Sin embargo, ¿cómo transformar sin conocer qué será transformado? (Campo, 2010)

Los aportes de las Neurociencias en el ámbito educativo:

1. las instituciones educativas representan un ámbito de enorme influencia en el proceso de desarrollo cerebral ya que nuestros alumnos y alumnas pasan un promedio de 14 años y miles de horas en un aula.
2. los factores o experiencias a las cuales están expuestos los alumnos y alumnas en el aula pueden estar armonizados o no con los sistemas naturales de aprendizaje y de memoria del cerebro, lo que va a reflejar directamente en el desarrollo del potencial cerebral.
3. el maestro es un agente significativo en la confluencia de la teoría y la práctica y por ello, su formación, capacitación y competencia para la innovación facilitarán la unión entre las Neurociencias y la educación. (Campos, 2010, p:5)

Que el docente conozca los aportes de la neurociencia como una forma de conocer de manera más amplia el cerebro, cómo es, cómo aprende, cómo procesa y registra, para que a partir de ahí rediseñe las experiencias de aprendizaje que mejore la interacción con sus estudiantes de la era digital.

METODOLOGÍA

Esta tesis se ubica en un enfoque cualitativo comprendido como tradición reflexiva en movimiento al encuentro de lo subjetivo en un contexto específico, donde el objetivo primordial es conocer la visión del investigado, el significado que le atribuye a las acciones que conforman su actuar cotidiano en el contexto donde se interrelaciona. Sobre la investigación cualitativa, Denzin y Lincoln (1994) destacan que “es multimétodica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio”

Lo anterior implica que los investigadores cualitativos, recopilan información y hacen énfasis en los significados, en la interpretación de las acciones, estudian la realidad en su contexto natural. La investigación cualitativa implica la utilización y recolección de gran variedad de datos provenientes de entrevistas, experiencias personales, historias de vida, observaciones, imágenes, sonidos que describen la rutina y situaciones problemáticas donde los significados en la vida de los individuos están presentes.

Esta investigación busca partir de la realidad más que de los conceptos por lo que la etnometodología que se centra principalmente en cómo se desarrollan las realidades humanas; en los acontecimientos cotidianos y las influencias del conocimiento común en las ciencias humanas. Se interesa especialmente por ¿cómo actúan y se reproducen los modelos estables del accionar?, intentando entender cómo la vida cotidiana es producida y organizada.

Así, en lugar de producir explicaciones causales deductivas, tienen como finalidad el producir descripciones. Ponen en el centro del análisis en cómo le da sentido la gente a sus actividades diarias de manera que el comportamiento siga formas socialmente aceptables. (Crespo, 2011). Por lo que considero necesario denominar como razonamiento práctico docente a los métodos que utiliza el docente en su actuar cotidiano en la institución educativa.

El análisis de las actividades cotidianas de los miembros de una comunidad, pone de manifiesto las reglas y los procedimientos que se realizan. Por lo que, una atenta observación y un análisis de los procesos que intervienen en las acciones pueden revelar los procedimientos mediante los cuales el actor interpreta la realidad social. Por lo que, es esencial observar el modo en que los actores sociales producen y tratan la información en los intercambios, y su uso del lenguaje como recurso; “cómo construyen un mundo razonable con el fin de sobrevivir en él” (Coulon, 1995)

Interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico se enfoca en la importancia del significado e interpretación como procesos humanos esenciales. Al interaccionar los individuos crean significados compartidos y estos significados conforman su realidad. Por lo anterior, el investigador debe buscar comprender como la gente categoriza su contexto social, cómo piensan y que criterios tienen para decidir su actuar ante las diversas situaciones (Mead, 1934)

El interaccionismo simbólico desarrolla una metodología que implica estudiar detalladamente el fenómeno en el medio ambiente en el cual se

desarrolla, su objetivo debe ser estudiar la interacción social a partir del punto de vista de sus propios actores.

De acuerdo con Blumer (1969) de manera metodológica el interaccionismo simbólico implica centrarse en la organización social. La unidad básica en toda interacción es la relación entre dos individuos, por lo que todas las estructuras sociales se forman a partir de las relaciones interhumanas que ocurren en la vida cotidiana. La interacción sucede entre personas que usan comunicación simbólica y a través de esta acción crean entendimiento común. El interaccionismo simbólico es una ciencia interpretativa, una teoría psicológica y social que trata de representar y comprender el proceso de creación y asignación de significados al mundo de la realidad vivida, esto es, la comprensión de actores y lugares particulares (Schwandt, 1994).

Buscar la comprensión del proceso de creación y asignación de significados a las interacciones de los docentes del nivel medio superior que son los actores de este proceso de investigación, representa una de las mejores formas de comprender la realidad construida en el contexto de una institución del Estado de México.

Diseño de investigación

El contexto de la institución educativa donde se realizó el estudio es el municipio de Chiconcuac de Juárez, ubicado en el Estado de México. Un municipio reconocido por su actividad comercial, donde una de las frases que más se escucha por parte de los adolescentes del municipio es: “¿Para qué estudio?, mejor saco mi puesto y gano más”, lo que denota el poco interés por el desarrollo académico y el valor que se le da a una educación formal, así como la nula respuesta de la escuela para la sociedad. La institución educativa es el CBT CHICONCUAC, escuela de nivel medio superior perteneciente al sistema de Bachillerato Tecnológico del Estado de México.

En esta etapa, los criterios de selección de candidatos: edad, sexo, perfil profesional, años de servicio. Se considera además, que se estudiaran siete casos de docentes: cuatro mujeres y tres hombres.

Se realizaron observaciones para recabar datos sobre las actividades de la institución, actividades en el aula, prácticas docentes y condiciones de infraestructura.

En la segunda parte se aplicaron entrevistas a docentes que cumplan con los criterios de selección.

Estructuración de elementos para entrevista

De acuerdo con Rodríguez, Gil, & García, (1999) con el análisis e interpretación de los resultados, el entrevistador sistematiza, ordena, relaciona y extrae conclusiones relativas al problema de estudio. Los datos recogidos son transformados en información sobre el problema de estudio o bien en claves que conducen a la modificación de ciertas conductas de los sujetos entrevistados.

Para la elaboración del instrumento de recogida de datos para la investigación sobre condiciones básicas para la alfabetización digital, durante las sesiones del seminario de investigación se determinaron cinco ejes para el

desarrollo del guión de entrevista, los cuales son los siguientes: I. Datos generales, II. Formación; III. Docencia; IV. Valoración del uso de la tecnología digital, y V. Usos de la tecnología digital.

Aspectos del análisis de datos cualitativos

El análisis de datos es la parte más interesante del proceso de investigación. Los datos recolectados sitúan al investigador frente al reto de encontrar significado, conexiones, interrelaciones de documentos con transcripciones que reflejan descripciones de fenómenos o procesos; expresiones de la vida cotidiana de los actores en el campo educativos; así como los modos de organización y las estructuras de relaciones.

La siguiente parte del proceso del tratamiento de datos tratando de preservar su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización, también se utiliza la denominación análisis de contenido, donde se utilizan las categorías para organizar conceptualmente la información.

La categorización, es la herramienta más útil en el análisis cualitativo, posibilita la clarificación conceptual. Una categoría soporta un significado o grupo de significados. Las categorías pueden referirse a situaciones, contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, métodos y estrategias, así como procesos. (Rodríguez, Gil, & García, 1999, p. 208)

De la obtención de resultados y conclusiones.

El proceso de análisis busca como resultado la obtención de conclusiones. Los resultados de un estudio permiten avanzar en la explicación, comprensión y conocimiento de la realidad educativa contribuyendo a la teorización. Van Maanen (1985, mencionado en Rodríguez, Gil, & García (1999, p. 214) “denomina a las conclusiones “conceptos de segundo orden” pues se constituyen a partir de los datos, o conceptos de primer orden, es decir, a partir de las propiedades estudiadas en el campo y las interpretaciones que hacen los propios participantes”.

HALLAZGOS DEL TRABAJO DE CAMPO

Un primer acercamiento permite establecer que la infraestructura y la falta de conectividad no es un obstáculo determinante para los procesos de alfabetización digital; por otra parte, la actitud del docente, la edad y el campo disciplinar del docente tienen mayor influencia en el éxito de procesos de alfabetización.

A continuación menciono los puntos más relevantes al momento de finalizar las primeras entrevistas.

- La institución de educación media superior y el sistema de bachillerato tecnológico tienen como prioridad la conservación de la matrícula así como los indicadores de eficiencia terminal, situación que deriva en la poca atención al rendimiento académico de los estudiantes.
- El vínculo alfabetización digital y cultura docente presenta resistencia para el cambio a las formas de enseñanza y uso de herramientas digitales.
- En cuanto a la actitud hacia el uso de las tecnologías digitales, las mujeres muestran mayor interés por el uso de la tecnología en sus clases

y expresan que los cursos de capacitación son necesarios para complementar su preparación, por otra parte, los hombres muestran buena actitud hacia el uso de la tecnología, pero muestran apatía hacia los programas de capacitación.

- Por otra parte, el desarrollo del Taller de alfabetización digital en su primer acercamiento, me hace ver la necesidad de desarrollar un Manual Teórico-práctico para el mejor aprovechamiento del tiempo en los laboratorios de computo.
- El razonamiento práctico docente y la docencia emergente se van construyendo desde las biografías individuales donde la familia tiene un papel primordial en la determinación y la acción que se materializa al concluir una carrera en educación superior, tal afirmación surge de los casos analizados en el Estado de México. La institución educativa como ente regulador de prioridades, normas y procedimientos tiene una influencia que permea en los sentidos y acciones de los actores del escenario educativo, por lo que el vínculo biografía – gestión institucional son elementos constituyentes del razonamiento práctico docente y la docencia emergente.
- La primera condición básica es la formación docente, que debe estar constituida por la formación inicial de una educación universitaria o de educación normal, además del componente de actualización profesional en el área de conocimiento del docente, y el concepto de docente como guía en varios ámbitos, no solamente en el proceso de aprendizaje que tiene lugar en el aula, sino también, formar en hábitos, proporciona estrategias y herramientas que tienen aplicación en la vida cotidiana de los estudiantes, así como la preocupación por la integración del estudiante a la sociedad y la cultura.
- La mirada del docente es “escuela para la vida”, los docentes entrevistados reconocen su función como guías y formadores de sus estudiantes, además se preocupan porque ese conocimiento también tenga aplicación fuera de la escuela, en la sociedad, así como en la formación de hábitos que les ayuden en su vida cotidiana.
- El vínculo docencia-sociedad es importante puesto que mejora la interacción con sus estudiantes con características de nativos digitales permitiendo reconocer las necesidades y estilos de aprendizaje que son diferentes en cada individuo. Compromiso con lo social, retribuir a la sociedad, transmitir conocimiento y aprender de forma interaccionista permite un mejor actuar docente reconociendo las necesidades de los nativos digitales.
- la construcción de la categoría Aprendizaje neuroadaptativo a partir de las aportaciones de las investigaciones neurocientíficas, cuyos resultados se han aplicado al campo de la educación, resulta importante la consideración de los avances en investigación sobre los procesos de aprendizaje, el procesamiento de información en el cerebro humano y los resultados de programas basados en neuroeducación para que los docentes tengan perspectivas que enriquezcan su práctica docente y puedan contribuir al desarrollo de innovaciones educativas.

- Después de abordar la construcción de la categoría Aprendizaje Neuroadaptativo puedo afirmar que si el agente educativo conoce cómo aprende el cerebro, las relaciones e influencias del entorno que puedan propiciar u obstaculizar el aprendizaje, así como las influencias internas, la planificación o propuesta curricular en el aula podrá ser enriquecida con diferentes estrategias que ofrecerán a los estudiantes oportunidades para desarrollar un aprendizaje de manera más natural, aprovechando todas las potencialidades del cerebro humano.
- Es importante, considerar que el cerebro nunca deja de aprender, por lo que es imprescindible desarrollar programas de actualización docente que estimulen y refuercen nuevos aprendizajes, uso de las nuevas tecnologías y diversos métodos de enseñanza, así como el diseño y producción de materiales didácticos basados en las multirepresentaciones, si esto se lleva a cabo en los tiempos de capacitación, al transportarlo al aula las posibilidades de generar con éxito ambientes de aprendizaje estimulantes aumentan considerablemente.

REFERENCIAS

- BAguirre, G., & Ruiz, M. (2012). Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria. *Innovación Educativa*, 3-4.
- COMIE. (2011). COMIE. Obtenido de Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa: <http://comie.org.mx/v4/secciones-congres-nacional-de-investigacion-educativa>
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. España: Paidós.
- Crespo, G. (22 de marzo de 2011). Ilustrados. Comunidad educativa. Obtenido de <http://www.ilustrados.com/tema/13255/Etnometodologia-como-metodo-investigacion-cualitativa-aplicacion.html>
- Fernández, J. M. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva de la psicología de la educación. *Educación y Tecnología*, 1-39.
- Kalman, J., Guerrero, I., & Hernandez, Ó. (2014). *El profe 2.0 La construcción de Actividadesde aprendizaje con tecnologías de la información, la comunicación y el diseño*. México: Ediciones SM.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2010). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Ortoll, E., Casacuberta, D., & Collado, A. J. (2007). *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social*. Barcelona: UOC.
- Rodríguez, G., Gil, J., & Garcia, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles educativos*, 1-25.
- Sánchez, R. (1999). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva en la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. México: UNAM/CESU/ANUIES.
- Travieso, J. L., & Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social. UOC papers *Revista sobre la sociedad del concimiento*, 1-9.

DOMINIO DE LAS UNIDADES DE COMPETENCIA DIGITAL EN ESTUDIANTES DE PRIMERO DE MAGISTERIO

Miguel Pérez Ferrá, Universidad de Jaén, España
Rocío Quijano López, Universidad de Jaén, España
Javier Rodríguez Moreno, Universidad de Jaén, España

Palabras clave: Grado de Educación Primaria; competencia digital; criterios didácticos de competencia; motivación

ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

El presente estudio es parte de una investigación de I+D+i, denominada: “Evaluación y desarrollo de dos competencias genéricas en estudiantes de primer año del grado de Maestro en Educación Primaria”, con referencia: EDU2015-70491-R. Se pretende conocer que percepción tienen los estudiantes que van a iniciar estudios de primer curso del Título de Grado de Maestro en Educación Primaria, sobre su dominio, respecto a los criterios de desempeño definidos en la competencia digital. Las dimensiones que definen la escala se determinaron mediante un análisis factorial exploratorio que, junto a la estabilidad, determinaron el número de ítems de la escala.

La relevancia del estudio surge de la importancia que se asigna en el Proceso de Bolonia (1999) a las competencias transversales, entendidas como espacios de logro a alcanzar por los futuros profesionales.

La redefinición de los fines formativos que inspiran el nuevo modelo educativo universitario, basado en una realidad epistemológica diferente, que articula nuevos modos de concebir la formación de los universitarios, basada en procedimientos que permiten a los estudiantes generar conocimiento a partir de la información previa.

Estas afirmaciones sitúan a la competencia digital más allá de acciones que la reducen a la búsqueda y difusión de información; por el contrario, también aborda el desarrollo de la capacidad de seleccionar la información, entenderla, procesarla, organizarla y transformarla en conocimiento, aplicándola a diferentes situaciones y contextos (De Pablos, 2010; Gewerc, Montero-Mesa, Pernas, Alonso-Ferreiro, 2013; Pérez-Ferrá, Quijano-López, y Ocaña-Moral, 2013). Dicho lo cual, la competencia digital constituye un eje transversal necesario en la formación de los universitarios, como se recoge en el documento de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (Comunidades Europeas, 2007). En este mismo sentido se pronuncian Gábarra, Rodríguez-Martín y Moreno-Rodríguez, (2017).

Se evidencia, por tanto, que la formación de los futuros maestros es fundamental, y está mediada, en gran medida, por el ejercicio de la competencia digital para obtener información, gestionarla, generar conocimiento desde la misma y difundirlo. Pero, sobre todo, es un recurso de primera magnitud para articular procesos metodológicos en la formación (Gabarda, Rodríguez-Martín y Moreno-Rodríguez, 2017), así se han manifestado organizaciones como la International Society for Technology in Education (ISTE) (2008) o la directiva sobre Orientación Normativa Estratégica de la Alfabetización Mediática e Informacional de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2014).

Estas reflexiones previas en las que se enmarca la concepción de lo que es la competencia digital, en la línea del marco de la Comisión Europea, recordadas por Pérez-Mateo, Romero y Romeu (2014), corroboran el decurso seguido desde la Declaración de Bolonia (1999) y evidencian la sintonía de los autores de esta colaboración con los planteamientos definitorios de la competencia digital, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Desde esta colaboración se pretende determinar las unidades de competencia básicas, así como los criterios de desempeño adscritos a cada una de ellas, respecto a la competencia digital, en el contexto de estudio de las universidades de Granada, Jaén y Oviedo, así como la percepción que tienen los estudiantes integrantes de la muestra sobre su dominio, en relación a los criterios de desempeño determinados en dichas unidades de competencia.

La estructura ontológica de la competencia digital para los estudiantes encuestados quedó definida por cuatro unidades de competencia, a saber: “Navegación y resolución de problemas técnicos”, “Disposiciones legales, derechos de autor y licencias”, “Desarrollo, integración y estructuración de contenidos” e “Interacción a través de medios digitales y gestión de la identidad digital”.

Las dimensiones surgen de la correlación que se establece entre los diferentes criterios de desempeño (variables), en torno a una misma dimensión. El análisis y justificación de las dimensiones queda definidos por el modelo de competencia digital adoptado, que es el propuesto por el Instituto de Prospectiva de Estudios Tecnológicos, de la Unión Europea, adaptado a los estudiantes de referencia.

Respecto a la “Navegación y resolución de problemas técnicos”, según INTEF (2017) esta unidad de competencia supone la habilitación de los estudiantes para identificar necesidades, recursos digitales y tomar decisiones en la elección de “herramientas digitales”, apropiadas a los problemas a resolver. Se alude a la resolución de problemas técnicos, se identifican necesidades y se dan respuestas técnicas en función de las necesidades de recursos, como la asignación de posibles soluciones a las necesidades percibidas. Del mismo modo, la unidad de competencia referenciada comprende la creatividad en la utilización de tecnologías digitales, así como la participación colaborativa en la producción de software multimedia, con finalidades

didácticas. También integra analizar y detectar las necesidades de mejora y conocimiento de los nuevos desarrollos de la competencia digital.

Respecto a la navegación, indicar que permite a los futuros maestros buscar información en la red y analizarla, procesos incipientes para la generación de autoformación en entornos virtuales, que superan las dificultades de las variables espacio y tiempo (Castañeda, 2009; Chapa, 2015; Revelo, Revuelta y González-Pérez, 2018).

Una segunda unidad de competencia responde al modo de “Cómo abordan los estudiantes las disposiciones legales, los derechos de autor y licencias”, aspectos necesarios para que el alumnado que se ha iniciado en los estudios de Magisterio vaya familiarizándose con la necesidad de referenciar autores y fuentes, según normas vigentes, así como consultar las disposiciones legales que regulan los derechos de autor o también conocer los procedimientos por los cuales un autor puede liberalizar sus derechos para hacer su obra de dominio público y gratuito. Estos requisitos previos son necesarios para poder trabajar en el ámbito de la competencia digital, con el sentido ético que debe comportar en el ámbito de la educación la prioridad del respeto a los demás. Si bien la actual Ley de Propiedad Intelectual presenta ciertas salvedades para los docentes e investigadores, ya que en su artículo 32.2) indica que estos colectivos no necesitan autorización del autor para realizar actos de reproducción, distribución y comunicación pública de pequeños fragmentos de obras. Xalabarder (2015) va más allá y argumenta que:

La introducción de un doble límite para permitir que agregadores y motores de búsqueda realicen enlaces a contenidos periodísticos disponibles en línea es una de las cuestiones que más críticas levantó en la tramitación parlamentaria de esta ley; no solo por la inseguridad jurídica que se deriva de su más que deficiente redacción, sino también porque pueden perjudicar la libre competencia y el correcto funcionamiento del mercado interior de la UE (p. 121).

De todos modos, los expertos en el tema aconsejan que se amplíen los límites del art. 32-3-5 del TRLPI para fines docentes y de investigación.

La tercera unidad de competencia responde al “Desarrollo, integración y estructuración de contenidos digitales”. Ha de centrarse en la optimización de las habilidades de los estudiantes de Magisterio, requeridas para mejorar sus posibilidades creativas. Aspectos tales como: producción, reelaboración y creatividad en la elaboración de software informático; además de la aplicación del sentido crítico en la utilización y creación de nuevos materiales, constituyen elementos básicos para su logro.

Las afirmaciones anteriores conducen a reflexionar que la competencia digital supone en el ámbito de la educación un recurso-soporte, de los diferentes materiales que se vayan elaborando para el desarrollo de la actividad docente, razón por la que es necesario que el dominio de todas esas acciones transversales vaya necesariamente asociado al conocimiento y a

la toma de decisiones desde el ámbito del conocimiento didáctico, aplicado a la realidad del alumnado con el que se va a trabajar, que Gisbert y Esteve (2011) han concretado en: “una utilización de las ‘herramientas’ de forma productiva, que vaya mucho más allá de un uso estrictamente operacional” (p.55). Percepción también recogida por San Martín (2017) al afirmar que: “Los ordenadores y las telecomunicaciones facilitan el acceso a información, datos y demás materiales, pero el conocimiento es otra cosa, por cuanto interpela al sujeto cognoscente, al ser humano que piensa, juzga y valora” (p. 279). Lo que viene a decir lo mismo, aunque desde una mirada más general.

Coincidimos con Gómez-Mendoza (2017) en que la realidad epistemológica de una materia está determinada no solamente por ella misma, sino que evoluciona con el tiempo, según las van-guardias del momento, pero –en el caso que nos ocupa– la finalidad de la competencia digital se vincula –como fuente de información y recurso– al servicio de la Didáctica, capaz de favorecer y dar soporte a software informático, que permite articular actividades y sus correspondientes tareas, dando lugar a una secuencia didáctica. Una última unidad de competencia que emerge de este estudio es la “Interacción a través de medios digitales y gestión de la identidad digital”. La educación se puede considerar uno de los espacios que han sido mediados por la incidencia de las tecnologías digitales, atendiendo a ello, surgen dos aspectos esenciales para el conocimiento y dominio de quienes en un próximo futuro ejercerán la profesión de maestro o maestra; de una parte, se trata de posibilitar desde las facultades de educación la utilización de “herramientas” diversificadas, a fin de interactuar con diferentes fuentes de información digital, tales como imágenes, enlaces, audios, videos y repositorios de descarga, que permitan a los futuros docentes “hacerse visibles” transversalmente en espacios de intereses homólogos y, en un futuro próximo, establecer redes de colaboración con otros centros educativos, así como con espacios sociales próximos a las escuelas, tanto física como culturalmente.

El hecho de que en los momentos actuales el estudiante sea el centro del proceso formativo, demanda que los futuros profesores adquieran el conocimiento de “herramientas” que favorezcan la mediación en la construcción del conocimiento y la interacción social (Adell y Castañeda, 2012; Castellanos-Sánchez, Sánchez-Romero y Calderero, 2017), que –en el caso de los estudiantes– supone la base para interactuar con otros estudiantes de modo virtual, con el fin de trabajar en colaboración. Pero como dimanante de esas interacciones surge la necesidad de gestionar la identidad digital, ya que, en este nuevo contexto cultural, los datos personales que se han “subido” a la red definen aspectos de la identidad personal, razón por la que es conveniente protegerlos. La identidad digital es esencialmente social. Cuando la persona difunde información en las redes, quienes entran en contacto con ella le caracterizan y reconocen de forma efectiva, incluso en aquellas ocasiones que no se ha producido una verificación presencial de su identidad. La identidad digital es subjetiva, tanto en la percepción del “yo” como del “nosotros”. Están fundadas en la experiencia que personas diferentes construyen sobre una o diferentes identidades, razón por la que tiene el riesgo de atribuirle a una determinada persona en su vida fuera de la red (Giones-Valls y Serrat-Brustenga, 2010).

Se podría afirmar que la identidad digital es la identificación que generamos a través de nuestras acciones, y se va definiendo con diferentes tipos de información, tales como la que se halla en los diferentes perfiles sociales: Facebook, LinkedIn, etc.; aquella otra de la que dejamos constancia en foros, blog, etc., así como la que componemos mediante contenidos digitales, aspectos que delimitan la reputación online (Rodríguez-Ruiz, 2018). En definitiva, es un modo más de proyectar a través de formato digital la identidad profesional docente que se va definiendo en los futuros maestros y maestras.

La revisión de la literatura permitió definir el siguiente problema de Investigación: “¿Que percepción tienen los estudiantes de primer curso del Título de Grado de Educación Primaria sobre su nivel de dominio respecto a la competencia digital?”

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Población y muestra

Se llevó a cabo un muestreo incidental de carácter probabilístico. La muestra quedó integrada por 673 estudiantes, pertenecientes a las universidades de Granada (323, 48%), de Jaén (114, 17%) y de Oviedo (236, 35%); hombres (163, 24,2%), mujeres (510, 75,8%); recursos TIC que utilizan (smartphone o iphone, 606, 90%), ordenador PC (15,3%), ordenador portátil (52, 7,7%).

Elaboración de la escala

Se diseñó una escala tipo Likert porque cumple con objetividad la función clave de servir de nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población estudiada (De Lara-Guijarro y Ballesteros-Velázquez, 2001).

La escala se planteó con cinco opciones de respuesta: “nunca” (N=1), “casi nunca” (CN=2), “en algunas ocasiones” (AO=3), “casi siempre” (CS=5), “siempre” (S=5). Se elaboró con las aportaciones de la bibliografía y la experiencia de los investigadores que la han diseñado, con cincuenta y un ítems de partida.

Los estudiantes cumplimentaron las escalas en horario escolar. Se les explicó la finalidad del cuestionario, indicándoles que no era vinculante cumplimentarlo, y que no debían abandonar el aula en caso de no hacerlo, a fin de que no se evidenciara quienes habían optado por no realizarlo.

VALIDEZ Y FIABILIDAD

Validez de contenido

La validez de contenido redujo los cincuenta y un ítems iniciales a treinta y tres. El proceso seguido fue someter a juicio de expertos los ítems inicialmente propuestos, indicando si la redacción de cada uno de ellos respondía a las posibilidades interpretativas de los componentes de la muestra y, si realmente consideraron que cada variable era adecuada para lo que quería medir.

Validez de constructo

Para la validez de constructo se aplicó la técnica multivariante de análisis factorial para reducir, estandarizar y validar la información recogida en el cuestionario aplicado a los estudiantes encuestados. El análisis factorial se realizó mediante el procedimiento de componentes principales (PrC), con fines exploratorios. La determinación de la cantidad de factores se ha elaborado según el criterio de raíz latente de Kaiser-Meyer-Olkin. Posteriormente, se aplicó la rotación varimax (máxima varianza) con normalización de Kaiser (tabla 1).

La prueba de esfericidad de Bartlett confirmó la existencia de factores subyacentes en la matriz de datos, por su alto nivel de significación obtenido. Se ha optado por un índice de discriminación de 0,5, partiendo para realizar la validez de constructo de 36 ítems.

Tabla 1. Resumen estadístico del análisis factorial.

Medida de adecuación muestral	Kaiser-Meyer-Olkin	0,867
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi- cuadrado	7260,477
	Gl.	1275
	Sig.	0,000

Fuente: Elaboración propia.

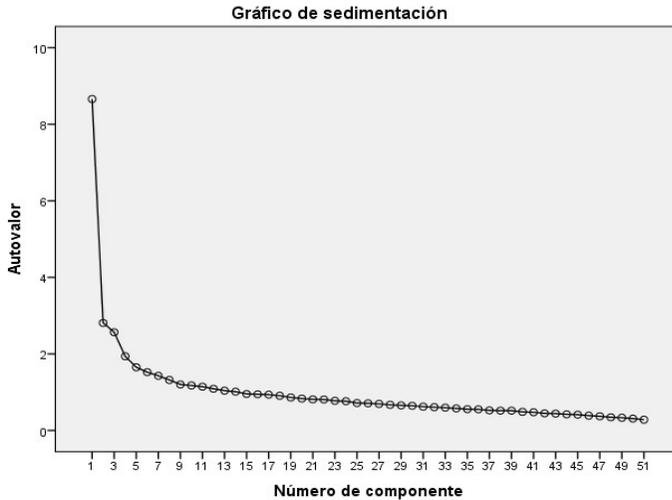
La solución definitiva del análisis factorial define 4 factores, que integran 21 de los ítems originalmente propuestos, explicativos del 41,316% de la varianza total explicada (tabla 2) y en el gráfico 1 se presenta la sedimentación de los componentes.

Tabla 2. Varianza explicada y agrupación de los ítems en factores (rotación varimax).

Factores	Varianza explicada por factor	Ítem que integran cada factor
F-1: Navegación y resolución de problemas técnicos	16,978%	1,10,37,38, 44,45,47,
F-2: Disposiciones legales, derechos de autor y licencias.	15,508%	14,21,22,23,33,34,35
F-3: Desarrollo, integración y estructuración de contenidos	5,031%	27,29,31,32
F-3: Desarrollo, integración y estructuración de contenidos	5,031%	27,29,31,32
Varianza total explicada		41,316%
Número de factores		4

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1. Grado de sedimentación de los componentes.



Fuente: Elaboración propia.

Fiabilidad

Se determinó la estabilidad de la escala cuando es aplicada a una misma persona en diferentes ocasiones y condiciones similares. El Alfa de Cronbach respecto a la totalidad de la escala es de (0,791). La eliminación de cada ítem respecto a la totalidad aporta los siguientes datos (ítem nº 33= 0,770<0,789=ítem nº 22). No se suprimió ningún ítem, ya que al eliminar sucesivamente cada uno de ellos, el resultado no aporta un alfa superior al de la totalidad de la escala; es decir, 0,791. Se aplicó el Alfa de las dos mitades para conocer el nivel de consistencia de las dos partes del cuestionario; en los ítems impares se obtuvo un alfa=0,695; en los ítems pares un alfa=0,710; por consiguiente, hay consistencia y equilibrio razonables en la fiabilidad de los ítems pares respecto a los impares.

Al no ser la correlación total de elementos corregida de ningún ítem de la escala cero o negativa (ítems 33= .470 > .123=Ítem 12) no se suprimió ningún ítem, quedando integrada la escala por las dimensiones e ítems que figura en la tabla nº 2; es decir, 21 ítems.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Aportar indicios a la literatura y al ámbito de la epistemología sobre criterios de desempeño relacionados con la competencia digital y sus respectivos niveles de dominio, en estudiantes que inician su formación en el Título de Grado de Educación Primaria.

Objetivos específicos

- Conocer el nivel de desempeño de los estudiantes en relación a navegación y resolución de problemas técnicos.
- Determinar el nivel de conocimiento y aplicación de criterios de desempeño respecto a disposiciones legales, derechos de autor y licencias.
- Valorar la capacitación de los estudiantes para el desarrollo, integración y estructuración de contenidos.
- Averiguar el nivel de interacción que tienen los estudiantes a través de medios digitales y cómo gestionan su identidad digital.

MÉTODO

Se realizó un estudio descriptivo-correlacional de carácter transversal. El estudio descriptivo ha permitido establecer predicciones incipientes sobre la orientación de las opiniones de los sujetos integrantes de la muestra (Cardona-Arias, 2015). Se utilizaron porcentajes, medidas de tendencia central (media, mediana) y de dispersión (desviación típica). El estudio correlacional permitió establecer relaciones el nivel de relación entre las diferentes unidades de competencia. Los análisis se efectuaron con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 23 de IBM. Los casos perdidos fueron imputados mediante regresión lineal, dado que el porcentaje en las variables ítem no superó en ningún caso el 10%.

RESULTADOS

Estudio descriptivo-correlacional

El estudio descriptivo determinó el valor central promedio de todos los casos de cada variable, Media (M); el valor que mide las frecuencias en dos mitades iguales, mediana (Md) y después se determinó el grado de dispersión o de heterogeneidad de las puntuaciones individuales, desviación típica (α) (Morales-Vallejo, 2008).

La “Navegación y resolución de problemas técnicos” permite a los estudiantes buscar información digital en la red, así como la resolución de problemas básicos o más complejos; además de la identificación de necesidades y de respuestas tecnológicas a partir del análisis de las propias necesidades, así como el uso adecuado de la tecnología digital de modo creativo.

En dicha unidad de competencia las percepciones de los estudiantes respecto a los criterios de desempeño que la integran son diferentes. En algunas ocasiones los estudiantes: “identifican problemas técnicos, explicando con claridad en qué consiste el mal funcionamiento” [ítem, 44(M=2,92-3,00Md=-0,07-Asimetría) (M2,92±1,263 α = 4,183/1,657)intervalo]; “resuelven problemas técnicos no complejos relacionados con dispositivos y entornos digitales habituales, con la ayuda de un manual o información técnica disponible” [ítem,45(M=2,97-3,00Md=-0,03-Asimetría),(M=2,97±1,263 α = 4,233/1,707) intervalo]; “configuran el navegador web de su ordenador cuando lo consideran necesario” [ítem, 1(M=3,04-3,00Md= +0,04-Asimetría), (M=3,04±1,371=

4,411/2,669-intervalo)]; “consultan foros especializados que les ayuden a resolver dudas o problemas [ítem, 47(M=3,37-3,00Md= +0,37- Asimetría), (M=3,37±1,133= 4,503/2,237-intervalo)] y “saben cómo actuar cuando detectan una amenaza de seguridad en sus dispositivos” [ítem, 38 1(M=3,41-3,00Md= +0,41- Asimetría), (M=3,41±1,1258= 4,5358/2,152- intervalo)]. Estos resultados indican que en los ítems 44, 45, 1, 47 y 38, el alumnado solo ejercita los criterios considerados “en algunas ocasiones”. Las asimetrías son pequeñas en los ítems 44, 45 y 1, aunque en los dos primeros hay un sesgo hacia la izquierda y en el ítem 1, lo hay hacia la derecha. Sin embargo, en el ítems 47 y 38 hay una asimetría en la distribución algo más acentuada, con un sesgo hacia la derecha en ambas. La dispersión en los 5 ítems es media-alta, máxima desviación típica posible ($\alpha=2$), concentrándose la razón de intervalo ($\pm\alpha$), es decir, el 68,3% de las opiniones, entre “casi nunca” y “casi siempre”, en los ítems 38, 44, 45 y 47, mientras que en el ítem 1, el 68,3% de las opiniones se definen entre el intervalo de “en algunas ocasiones” y “casi siempre”.

Los estudiantes “utilizan espacios de almacenamiento externo con ese fin, tales como discos duros, nubes y memorias USB” [ítem, 10 (M=3,72-4,00Md= -0,28- Asimetría), (M=3,72±1,328Md=4,748/2,392- intervalo)] y “realizan operaciones básicas de mantenimiento y protección de los dispositivos que utiliza, tales como: actualizaciones de sistemas, actualizaciones de acceso, antivirus, contraseñas de acceso”, [ítem, 37 (M=3,88-4,00Md= -0,12- Asimetría), (M=3,88±1,118= 4,998/2,762- intervalo)]. En ambos criterios de desempeño, ítems 10 y 37 la asimetría es poco acentuada, orientándose el sesgo en ambas hacia la parte izquierda de la curva. La dispersión sigue siendo media-alta; sin embargo, al aumentar el tamaño de la media y de la mediana, los respectivos intervalos se posicionan entre “siempre” y “casi nunca”, ítem, 10 y “siempre” y “en algunas ocasiones” y “siempre” (tabla 3).

Tabla 3. Dimensión – I: Navegación y resolución de problemas técnicos.

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DISPERSIÓN	M.	Md	Asim.	DT.
1. Configuras el navegador web de tu ordenador (Chrome, Mozilla, Explorer...) cuando lo consideras necesario?	3,04	3,00	+0,04	1,371
10. Utilizas espacios de almacenamiento externo con ese fin (discos duros, nubes y memorias USB).	3,72	4,00	-0,28	1,328
37. Realizas operaciones básicas de mantenimiento y protección de los dispositivos que utilizas: actualizaciones de sistemas, actualizaciones de acceso, antivirus, contraseñas de acceso, etc.	3,88	4,00	-0,12	1,118
38. Sabes cómo actuar cuando detectas una amenaza de seguridad en tus dispositivos y equipos.	3,41	3,00	+0,41	1,258
44. ¿Identificas un problema técnico explicando con claridad en qué consiste el mal funcionamiento?	2,92	3,00	-0,08	1,263

45. Resuelves problemas técnicos no complejos relacionados con dispositivos y entornos digitales habituales con la ayuda de un manual o información técnica disponible.	2,97	3,00	-0,03	1,196
47. Consultas foros especializados que te ayuden a resolver dudas o problemas.	3,37	3,00	+0,37	1,133

Fuente: Elaboración propia.

La unidad de competencia: “disposiciones legales, derechos de autor y licencias” define la familiarización de los estudiantes con el hábito de referenciar autores y fuentes de información digitales, así como consultar frecuentemente aquellas disposiciones que regulan los derechos de autor y licencias.

Hay tres criterios de desempeño en los que los estudiantes se agrupan en torno a “casi nunca”, tales como que “consultan las disposiciones legales que regulan los derechos y deberes de quienes emiten y reciben mensajes digitales”, [ítem, 21 ($M=2,40-2,00M_d= +0,40-$ Asimetría), ($M=2,40\pm 1,386= 3,786/1,014-$ intervalo)]; “preocupación por conocer los procedimientos por los cuales un autor puede liberalizar sus derechos para hacer su obra de dominio público y gratuito” [ítem, 35 ($M=2,44-2,00M_d= +0,44-$ Asimetría), ($M=2,44\pm 1,584= 4,024/0,856-$ intervalo)] y “preocupación por conocer las normativas que regulan los derechos de autor según el tipo de licencia, para protegerlos” [ítem, 33 ($M=2,51 -2,00M_d= +0,51-$ Asimetría), ($M=2,51\pm 1,353= 3,863/1,157-$ intervalo)].

Las evidencias de los resultados de los ítems 21, 35 y 33, ponen de manifiesto que el alumnado no ejercita “casi nunca” los criterios de desempeño representados por los ítems 21, 35 y 33, presentando una asimetría media-baja, con sesgo hacia la derecha y una desviación típica comprendida entre media y media-alta, cuyo intervalo ($\pm\alpha$); es decir, el 68,3% de los informantes se encuentra comprendido entre “nunca” y “casi siempre”-

Se posicionan en torno a “algunas ocasiones”, los criterios de desempeño: “cuando se comparte información y contenidos obtenidos en línea, cita al autor y la fuente, siguiendo normas existentes” [ítem, 14 ($M=3,13 -3,00M_d= +0,13-$ Asimetría), ($M=3,13\pm 1,251= 4,381/1,879-$ intervalo)] y “se tienen presentes las características socioculturales de las audiencias hacia las que diriges tus mensajes digitales que creas para difundirlos a través de internet” [ítem, 23 ($M=3,47 -3,00M_d= +0,47-$ Asimetría), ($M=3,47\pm 1,453= 4,923/2,017-$ intervalo)]. En el ítem 14 la asimetría es baja y hacia la derecha y el 68,3% de las opiniones se concentran entre “casi nunca” y “casi siempre”, lo que supone una heterogeneidad media-alta. Sin embargo, el ítem 23 presenta una asimetría media, también con un sesgo hacia la derecha y con un incremento de la heterogeneidad, ya que el 68,3% de los casos se posicionan entre “casi nunca” y “siempre”.

El torno a “casi siempre” se posiciona el criterio de desempeño: “cuando emites y recibes mensajes digitales cumples las normas legales que regulan la transferencia de información”, [ítem, 22 ($M=3,72 -3,00M_d= +0,70-$ Asimetría), ($M=3,72\pm 1,977= 5,00/1,743-$ intervalo)]. El ítem de referencia plantea

un sesgo hacia la derecha, ciertamente elevado y una heterogeneidad en las respuestas, que posiciona el 68,3% de las opiniones entre “casi nunca” y “siempre” (tabla 4).

Tabla 4. Dimensión – II: Disposiciones legales, derechos de autor y licencias.

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DISPERSIÓN	M.	Md.	Asim.	DT.
14. Cuando compartes información o contenidos obtenidos en líneas, citas el autor y la fuente, siguiendo las normas existentes.	3,13	3,00	+0,13	1,251
21. Consultas las disposiciones legales que regulan los derechos y deberes de quienes emitimos y recibimos mensajes digitales.	2,40	2,00	+0,40	1,386
22. Cuando emites y recibes mensajes digitales cumples las normas legales que regulan la transferencia de información.	3,72	3,00	+0,72	1,977
23. Tienes presentes las características socioculturales de las audiencias hacia las que diriges tus mensajes digitales que crean para difundirlos a través de internet.	3,47	3,00	+0,47	1,453
33. Te preocupas de conocer las normativas que regulan los derechos de autor según el tipo de licencia para protegerlos.	2,51	2,00	+0,51	1,353
34. Respetas las obligaciones y derechos previstos en la normativa que regulan las licencias de uso de los materiales creados por los autores.	3,37	3,00	+0,37	1,543
35. Te preocupas de conocer los procedimientos por los cuales un autor puede liberalizar sus derechos para hacer su obra de dominio público y gratuito.	2,44	2,00	+0,44	1,584

Fuente: Elaboración propia.

La tercera unidad de competencia denominada “Desarrollo, integración y estructuración de contenidos”, se estructura en torno a la capacitación de los estudiantes para ser creativos e integrar los contenidos en torno a unidades conceptuales más complejas.

En torno a “casi nunca” se organizan “gestionar espacios web donde publicar contenidos multimedia publicados por ti” [ítem, 27 (M=2,52 -2,00Md= +0,52- Asimetría), (M=2,52±1,318= 3,838/1,202 intervalo)] y “crear audios digitales mezclando voz y música” [ítem, 29 (M=2,33-2,00Md= +0,33- Asimetría), (M=2,33±1,233= 3,563/1,1097 intervalo)]- En el ítem 27 hay una asimetría media y un intervalo entre “nunca” y “casi siempre”; mientras que en el ítem 29 la asimetría es baja, aunque en ambos es hacia la derecha. El intervalo está comprendido en el ítem 27 entre “nunca” y “casi siempre”, mientras que en el ítem 29 entre “en algunas ocasiones” y “nunca”. Por lo

que se puede aludir a una dispersión elevada de las opiniones de los estudiantes, aunque la mediana las posiciona las dos en torno a “casi nunca”.

En esta misma unidad de competencia hay otros dos ítems que se posicionan “en algunas ocasiones”. Se hace referencia a “si los estudiantes crean videos propios insertando fotografías, gráficos, fragmentos de películas y textos [ítem, 31 (M=2,81 -3,00Md= +0,19- Asimetría), (M=2,81±1,250= 4,060/1,560, intervalo)] y “uso de programas de edición digital de aula y/o vi-deo, para modificar contenidos creados por el alumno u otros autores”, [ítem, 32 (M=2,75-3,00Md=-0,25-Asimetría), (M=2,75±1,811= 4,561/0,939, intervalo)]. En ambos casos la asimetría es poco acentuada, teniendo en el ítem 31 un sesgo hacia la derecha, mientras que en el ítem 32, el sesgo cambia de signo y se orienta hacia la izquierda. Cabe también destacar la heterogeneidad tan acentuada de las puntuaciones, que en ambos casos, en el 68,3% oscila entre “nunca” y “casi siempre” (tabla 5).

Tabla 5. Dimensión – III: Desarrollo, integración y estructuración de contenidos.

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DISPERSIÓN	M	Md.	Asim.	DT
27. Gestionas espacios web donde publicar contenidos multimedia publicados por ti	2,52	2,00	+0,52	1,318
29. Creas audios digitales mezclando voz y música.	2,33	2,00	+0,33	1,233
31. Creas videos propios insertando fotografías, gráficos, fragmentos de películas y textos	2,81	3,00	+0,19	1,25
32. Usas programas de edición digital (de audio y/o video) para modificar contenidos creados por ti o por otros autores.	2,75	3,00	-0,25	1,811

Fuente: Elaboración propia.

La cuarta y última unidad de competencia se denominada “Interacción a través de medios digitales y gestión de la identidad digital”, la integran 3 criterios de desempeño, a saber: “mediante la navegación interacciones con diferentes fuentes de información digital” [ítem, 13 (M=4,23-5,00Md=-0,77-Asimetría), (M=4,23±0,9067= 5,00/3,3233, intervalo)]; “gestionas tu identidad digital, cuidando de hacer públicos solo aquellos datos personales que deseas que se conozcan” [ítem, 24 (M=4,41-5,00Md=-0,59-Asimetría), (M=4,41±0,9067= 5,00/3,4933, intervalo)]. Las asimetrías son acentuadas en ambos casos y hacia la izquierda, disminuyendo la dispersión respecto a los otros parámetros considerados, aunque levemente. La dispersión se sitúa en ambos criterios de desempeño entre “en algunas ocasiones” y “siempre”.

Un tercer criterio de desempeño se refiere a si se “utilizan, al menos 3 herramientas digitales distintas para interactuar con los demás”, [ítem, 12 (M=4,73-5,00Md=-0,27-Asimetría), (M=4,73±0,687=5,000/4,043, intervalo)]. Se orienta este criterio de desempeño hacia “siempre”, con una asimetría poco significativa, hacia la izquierda de la curva y una dispersión que sitúa el 68,3% de las opiniones entre “casi siempre” y “siempre” (tabla 6).

Tabla 6. Dimensión – IV: Interacción a través de medios digitales y gestión de la identidad digital.

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DISPERSIÓN	M	Md.	Asim.	DT.
12. Utilizas, al menos, tres herramientas digitales distintas para interactuar con los demás (correo electrónico, Whatsapp, chat de texto, video-chat, redes sociales, etc.)	4,73	5,00	-0,27	0,687
13. Cuando navegas, interacciones con diferentes fuentes de información digital (imágenes, enlaces, audios, videos, repositorios de descarga)	4,23	5,00	-0,59	,9067
24. Gestionas tu identidad digital, cuidando de hacer públicos solo aquellos datos personales que deseas que se conozcan.	4,41	5,00	-0,59	0,955

Fuente: Elaboración propia.

Coefficiente de correlación lineal de Pearson

Se utilizó la P de Pearson, ya que como se indica en el epígrafe de método, se cumple el criterio de normalidad de la curva y de homocedasticidad.

Atendiendo a los resultados del análisis correlacional bivariante, las correlaciones más elevadas, respecto a los criterios de desempeño en los que se alcanzan mayores índices de debilidad, son [$r(\text{ítem},21/\text{ítems}33) 0,460 \leq 1$] y entre [$r(\text{ítem},33/\text{ítems}35) 0,444 \leq 1$]; es decir, hay una correlación elevada, ya que aunque las cifras son moderadas, los criterios de desempeño correlacionados que, en principio podría parecer discretos, medios-bajos, en función de lo elevado de la muestra, concretamente seiscientos setenta y tres estudiantes, se podría considerar como media-alta (Pedhazur, 1997).

Se puede afirmar que “casi nunca” a los estudiantes “les preocupa conocer las normativas que regulan los derechos de autor y deberes de quienes emiten o reciben mensajes digitales”, criterio de desempeño que se relaciona positivamente con la escala “preocupación por conocer las normativas que regulan los derechos de autor según el tipo de licencia elegida para protegerlos”, correlación, también positiva con respecto a la escala “preocupación por conocer los procedimientos por los cuales un autor puede liberalizar sus derechos para hacer su obra de dominio público y gratuito”

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Respecto a la “Navegación y resolución de problemas técnicos”, los estudiantes son capaces de almacenar información y realizar aquellas operaciones básicas de mantenimiento de los dispositivos digitales. Sin embargo, no lo son para detectar y solucionar otros problemas más complejos de sus dispositivos y, lo que es preocupante, de buscar información adecuada para sus futuros estudios en foros especializados. Sobre el particular se ha indicado que los españoles suspenden en materia de competencia multimedia e informacional, y únicamente alcanzan un nivel competencial suficiente, del

61%, debido a la consecución de habilidades técnicas e instrumentales (Ferrés, Aguaded y García-Matilla, 2012); tal vez, el problema más significativo en esta unidad de competencia sea el desconocimiento de cómo buscar la información adecuadamente y que sea de calidad.

En la unidad de competencia “Disposiciones legales, derechos de autor y licencias”, las carencias en los criterios de desempeño se agudizan. Es evidente, por los resultados que se evidencian, que los estudiantes no conocen la legislación al respecto, consiguientemente no la aplican, ni se preocupan por conocer los procedimientos y las normas que regulan el uso de la información procedente de medios digitales. Es común entre los estudiantes considerar que solo tienen derechos de autor las obras registradas en el Registro de la Propiedad Intelectual, conste expresamente el “copyright” o bien se puede copiar todo lo que está “subido” en internet. En definitiva, se trata de que los estudiantes entiendan que:

Debemos concebir la investigación como un proceso dirigido a la producción del conocimiento y su difusión, pero en el marco de un compromiso ético que garantice la credibilidad de ese conocimiento y su aplicación humanitaria (Márquez-Fernández, 2001, p. 640).

Un tercer aspecto a considerar es la unidad de competencia “Desarrollo, integración y estructuración de contenidos”, cuyos criterios de desempeño están muy relacionados con la competencia comunicativa, y presentan déficit considerables en los estudiantes encuestados. Esta unidad de competencia que se estructura en torno a la capacitación de los estudiantes para ejercer la creatividad, integrar los contenidos en torno a unidades conceptuales más complejas y generar estructuras coherentes, evidencia que el alumnado que accede a los estudios de Magisterio no disponen de una capacitación previa para utilizar las TIC como soporte para generar programas de intervención en los que se conjuga creatividad y estructuración de contenidos, de modo que faciliten el aprendizaje significativo. Es lo que Tejada y Pozos-Pérez (2018) consideran como:

(...) las Competencias de Generación del Conocimiento, concebidas como máximo nivel de desarrollo de la competencia digital del docente, donde lo que se potencia es la creación del conocimiento orientado a la creatividad y la innovación del hecho educativo con alcances a niveles más amplios hacia el contexto social (p. 36).

En este sentido, pero en el ámbito de la interpretación de la información, se han pronunciado Pérez-Ferra, Quijano-López y Muñoz-Galiano (2018) al afirmar que los “estudiantes acceden a una gran diversidad de información en línea sobre la Universidad, el problema es la interpretación de esa información” (p.168).

En último lugar se aborda la unidad de competencia “*Interacción a través de medios digitales y gestión de la identidad digital*”. Los estudiantes son capaces de interactuar con diferentes fuentes y de gestionar adecuadamente

su identidad personal. Sin embargo hay una dispersión media-alta en las apreciaciones que la muestra tiene de ello. En lo que si hay un mayor nivel de homogeneidad es en las respuestas que dan, en relación a que utilizan al menos 3 “herramientas” digitales. Se constata, por tanto, que tienen el conocimiento de “herramientas” digitales; que son capaces de gestionar adecuadamente su identidad digital, realidad que favorece la mediación en la construcción del conocimiento y la interacción social (Adell y Castañeda, 2012; Castellanos-Sánchez, Sánchez-Romero y Calderero, 2017), sobre todo para generar futuras redes entre centros y favorecer el intercambio de experiencias.

A modo de conclusión, se podría argumentar que los estudiantes no desarrollan, en líneas generales, un plan de formación en TIC, acorde con lo que van a ser sus necesidades formativas, razón por lo que la Universidad ha de procurar establecer nexos con los centros de Secundaria, a fin de establecer las demandas que son necesarias para que los estudiantes puedan iniciar con garantías sus estudios de Magisterio.

Es cierto que los estudiantes son competentes para almacenar información y realizar operaciones muy básicas de mantenimiento de los dispositivos digitales. Sin embargo, no lo son para detectar y solucionar otros problemas más complejos de sus dispositivos. Tampoco son capaces de gestionar problemas más complejos de sus dispositivos, ni de conocer las direcciones y procesos de búsqueda que les permitan acceder a una información de calidad. Tampoco son muy conscientes de cómo utilizar la información que pueden hallar en la red, a fin de referenciarlos, lo que supone un cierto riesgo.

Del mismo modo, los estudiantes no tienen el dominio necesario para ejercer la creatividad e integrar la información disponible en torno a unidades conceptuales más complejas, que les permitan ser creativos a la hora de diseñar procesos metodológicos para el aula.

Tan solo presentan puntos fuertes, además de los ya indicados, en los procesos relativos a las interacciones digitales y en la gestión de la identidad digital. Lo dicho debe de ser punto de partida para la reflexión sobre la coordinación entre centros de Secundaria y la Universidad, así como para profundizar en aquellas unidades de competencia que son necesarias para iniciarse en el diseño de planteamientos metodológicos previos a la intervención de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coords.): Tendencias emergentes en educación con TIC (pp. 13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Cardona-Arias, J. A. (2015). Ortodoxia y fisuras en el diseño y ejecución de estudios descriptivos. *Revista med de la facultad de medicina*, 23 (1), 40-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5326812>

- Castañeda, L. (2009). Las Universidades apostando por las TIC: modelos y paradojas de cambio institucional. *Edutec*, 28, 1-14. Doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2009.28.453>
- Castellanos-Sánchez, A., Sánchez-Romero, C. y Calderero, J. F. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1-9. Doi: <http://dx.doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1148>
- Chapa, M. (2015). La investigación: una competencia en constante desarrollo de los profesionales de la educación. En M. Chapa (Coord.): *Investigación Educativa y Formación docente (11-24)*. Sabinas de Hidalgo (México) Servicio de publicaciones Escuela Normal Pablo Livas.
- Comunidades Europeas (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente un marco de referencia europeo. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Declaración de Bolonia (1999). Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza Bolonia. Colonia, 19 de junio de 1999.
- De Lara-Guijarro, E., Ballesteros-Velázquez B., (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.
- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 7(2). UOC., 1-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3666613.pdf>
- Ferrés, J., Aguaded, I., y García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Revista ICONO14. Revista Científica De Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 10 (3), 23-42. doi:<http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>.
- Gabarda, V., Rodríguez-Martín, A. y Moreno-Rodríguez, M. D (2017). La competencia digital en estudiantes de magisterio. Análisis competencial y percepción personal del futuro maestro. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 253-274, 253-274. <http://dx.doi.org/10.6018/j/298601>.
- Gewerc, A., Montero-Mesa, L., Pernas, E. y Alonso-Ferreiro, A. (2011). Competencia digital y planes de estudio universitarios. En busca del eslabón perdido. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 14-30. Doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1070>.
- Giones-Valls, A. y Serrat-Brustenga, M. (2010). La gestión de la identidad digital: una nueva habilidad informacional y digital. *BiD*, 24, 1-15. Doi: 10.1344/105.000001545.
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48-59. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359/3423>
- Gómez-Mendoza, M. A. (2017). Elementos para la elaboración de un currículo informacional y documental: desplazamientos y desafíos digitales. *RELATEC. Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 127-141. Doi: <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.16.2.127>.

- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) (2017). Proyecto Marco Común de Competencia digital Docente” del Plan de Cultura Digital en la Escuela. MEC. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- International Society for Technology in Education (2008). The ISTE NETS and Performance Indicators for Teachers. Recuperado de <http://www.iste.org/standards/ISTE-standards/standards-for-teachers>
- Márquez-Fernández, A. (2001) La ética del investigador frente a la producción y difusión del conocimiento científico. *Revista Venezolana de Gerencia*, 6, (16), 632-650. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/290/29061608.pdf>
- Morales-Vallejo, P. (2008) *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). Orientación normativa y estratégica de la alfabetización mediática e informacional. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>
- Pedhazur, E. J., (1997). *Multiple Regression in Behavioral Research* (3rd ed.). Orlando, FL: Har-court Brace.
- Pérez-Ferra, M., Quijano-López, R. y Ocaña-Moral, M^a. T. (2013). El profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior: dos años después. *Educatio Siglo XXI*, 31 (2), 235-253. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/187611>
- Pérez-Ferra, Quijano-López, R. y Muñoz-Galiano, I. (2018). Transición de Secundaria a la Universidad en estudiantes de los títulos de maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén. *Aula Abierta*, 47(2), 167-176. Doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.167-176>.
- Pérez-Mateo, M., Romero, M y Romeu, T. (2014). La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir competencias digitales. *Revista Comunicar*, XXI.(42), 15-24. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-01>.
- Revelo, J., Revuelta, F. I. y González-Pérez, A. (2018). Modelo de integración de la competenciadigital del docente universitario para su desarrollo profesional en la enseñanza de la matemática. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 196-224, doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.6910>.
- Rodríguez-Ruiz, A. (13 de abril de 2018). ¿Qué es la identidad digital y cómo hemos de gestionarla? [mensaje en un blog]. Recuperado de <https://somechat.es/identidad-digital-que-es-como-gestionarla/>
- San Martín, A., Peirats, J. y Waliño, M. J. (2017). La formación docente y los sueños sobre el aula 3.0. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 2(1), 71-94. Recuperado de <https://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/635/644>
- Tejada, J. y Pozos-Pérez, K. V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 22, (1), 25-51. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63620/pdf_60

Xalabarder, R. (2015). La reforma del artículo 32 del TRLPI: una reforma explosiva, injustificada y doblemente inútil. *Revista de Internet, Derecho y Política*, 20, 121-139. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/IDP/article/viewFile/305645/395514>

Capítulo 2. Avances psicopedagógicos

REPRESENTACIONES PSICOPEDAGÓGICAS SOBRE LOS JUEGOS DE CRIANZA COMO RECURSO DE INTERVENCIÓN TEMPRANA En beneficio del desarrollo de la integración sensorial

*Carla Beatriz Barbagallo, Universidad Nacional de General San Martín,
Argentina*

Palabras clave: *juegos de crianza; integración sensorial; intervención temprana; psicopedagogía*

EL DESARROLLO DE LA INTEGRACIÓN SENSORIAL Y SU RELACIÓN CON LOS JUEGOS DE CRIANZA EN LOS PRIMEROS AÑOS. INTEGRACIÓN SENSORIAL Y SU DESARROLLO

La conceptualización teórica de Ayres (2004) respecto a la integración sensorial ha sido uno de los sustentos teóricos sobre los que se fundamentó la presente investigación.

Según Ayres (2004), la integración sensorial se define como un acto inconsciente del cerebro de organizar sensaciones, dadas por los sentidos, para ser usados en respuesta adaptativa al ambiente. Esta respuesta posee un objetivo concreto y significativo a una experiencia sensorial, lo cual implica un reto y un nuevo aprendizaje, clave en cada comportamiento social. Este proceso requiere una organización cerebral para que las sensaciones sean localizadas, clasificadas y ordenadas. Cuando las sensaciones dadas por los diferentes sistemas fluyen organizadas e integradas, el cerebro las utiliza para crear percepciones, comportamientos y aprendizajes (Ayres, 2004).

Ayres (2004), destaca tres sistemas básicos para el desarrollo de la integración sensorial: el sistema táctil, el sistema propioceptivo y el sistema vestibular.

El sistema táctil, ofrece información y sensaciones a través de la piel, en relación con presión, la textura, el calor, el frío, dolor y movimiento del vello corporal (Ayres, 2004).

El sistema propioceptivo hace referencia a la información sensorial que surge en los movimientos de contracción y estiramiento de los músculos, en flexión, enderezamiento, tracción y compresión de articulaciones (Ayres, 2004).

Finalmente, el sistema vestibular se relaciona con la información ofrecida a partir de sensaciones de las variaciones de posición y movimiento, desde núcleos vestibulares provenientes del oído interno y del cerebelo (Ayres, 2004).

Al desarrollo de los tres sistemas propuestos por Ayres (2004), interesa el aporte que hacen Lázaro y Berruezo (2009), quienes consideran que el desarrollo humano se organiza de manera piramidal, conteniendo en una base amplia cada uno de los sistemas descriptos por Ayres (2004) (ver anexo Figura 1: "Pirámide del desarrollo") (Lázaro y Berruezo, 2009). A esta base, se le van superponiendo diversas capas, cada vez más reducidas, hasta

culminar en una cúspide que sustenta los escalones anteriores, de los cuales resulta la conducta adaptativa. Por lo tanto, la eventualidad de dar respuestas adaptadas va a poner en marcha todos los mecanismos sensoriales, perceptivos, neurológicos y cognitivos del sujeto, que intervienen en la posibilidad de resolver los problemas y situaciones a las que se enfrenta de manera cotidiana (Lázaro y Berruezo, 2009). Es por ello que se encuentra en la cúspide de la pirámide. En muchos casos, los fallos de adaptación de diferente tipo, se dan a partir de no haber realizado un adecuado proceso de construcción de sus posibilidades de desarrollo, por causas endógenas o exógenas (Lázaro y Berruezo, 2009).

Desde la base se van estableciendo en orden ascendente diferentes fases. En el primer año: el desarrollo de los sistemas sensoriales, constituido por un primer nivel de las estimulaciones básicas del desarrollo: táctiles, vestibulares y propioceptivas. Y un segundo nivel que agrupa a los sentidos: visión, olfato, gusto e interocepción. Entre el primero y tercer año, se da el desarrollo sensoriomotor y contiene el tercer nivel: el tono y relajación, equilibrio y coordinación dinámica general, la madurez de reflejos y las praxias. El cuarto nivel concentra el esquema corporal, la conciencia lateral, la conciencia de la respiración y la capacidad de la integración sensorial. Entre los tres y doce años, el desarrollo continúa perfeccionándose en base a lo previamente estructurado (Lázaro y Berruezo, 2009). De esta manera, en cada nivel siguiente se va ajustando el desarrollo motor; el control postural, las coordinaciones, lo visomotor, las destrezas de lenguaje, las habilidades del juego simbólico, la atención, lo espacial y lo temporal. Hasta alcanzar el aprendizaje académico, la autonomía personal y finalmente la conducta adaptativa (Lázaro y Berruezo, 2009).

A los fines de este trabajo, importó destacar la relevancia del período comprendido entre los cero y tres años, teniendo presente los aportes de Piaget (1975) en torno al desarrollo de la inteligencia sensorial y motora que Montes Castillo (2003) toman al respecto: Esta inteligencia que posee el niño resulta de su herencia, de la interacción con el ambiente y del uso progresivo de experiencias adquiridas. El fundamento del movimiento en esta etapa es la percepción sensoriomotora. Una actividad que puede entenderse como un sistema regulador compuesto de exterocepción y propiocepción a través de la piel, los tendones, los músculos, las articulaciones y el sistema vestibular, en conexión con el sistema visual y auditivo (Montes Castillo, 2003, pág. 306).

Esta última idea se encuentra íntimamente ligada al desarrollo de la integración sensorial durante los primeros años. A la cual se suma el aporte que Lázaro y Berruezo (2009) hacen al respecto de este período sensoriomotor. Un período en el que una vivencia añade a la pura sensación la carga emocional, que siempre se relaciona con el contacto con otros humanos. Es aquí, más que en cualquier otro momento, en el que se da la perfecta confluencia del desarrollo corporal, el desarrollo mental y el desarrollo del control emocional (Lázaro y Berruezo, 2009).

Se podría concluir que, el cúmulo de interacciones sensorimotoras que ofrecerían los juegos corporales, entre los que se incluyen los juegos de

crianza, aportarían la probabilidad de sentar las bases de funciones cognitivas posteriores. Todo ello, gracias a las posibilidades de integrar sensaciones variadas, ofrecidas por los diferentes sistemas sensoriales y los procesos posteriores en los que éstos están implicados. Esta contribución teórica, debería ser reconocida por aquellas personas que acompañan el desarrollo y sus procesos, a fin de poder estimular, ayudar, compensar o resolver situaciones que a lo largo de este camino pudieran observarse. (Lázaro y Berruezo, 2009). Ello justificaría la necesidad de considerar los aportes que puedan ofrecer las evidencias empíricas previas, en relación con la integración sensorial y los juegos corporales en los primeros años, desde la mirada psicopedagógica.

APORTES EMPÍRICOS RELACIONADOS CON INTEGRACIÓN SENSORIAL

Las investigaciones que consideran la temática de la integración sensorial, son frecuentes desde el campo de la psicomotricidad. Al realizar al búsqueda desde la disciplina psicopedagógica, se evidenciaría cierta escasez empírica que provenga exclusivamente de este ámbito. Esto se acentúa, al pretender rescatar evidencias sobre la integración sensorial en relación a los juegos corporales.

Un aporte interesante lo ofrecería una investigación que pone el foco en intervenciones sobre el desarrollo de la integración sensorial, desde una mirada psicomotriz. En el trabajo de Ibáñez López, Mudarra Sánchez & Alfonso Ibáñez (2009), aborda desde la perspectiva ecológica, la importancia de la estimulación psicomotriz en la infancia. Por lo tanto, emplea enfoques teóricos del desarrollo psicomotor, resaltando dominios como el control postural, el esquema corporal, la lateralidad o el aprendizaje perceptivo-motor. Todos aspectos ligados con el desarrollo de la integración sensorial y sus diferentes sistemas detallados con anterioridad. Esta investigación apuntó a estudiar los beneficios de la intervención psicomotriz temprana y la relevancia de prácticas parentales de estimulación, mediante un estudio empírico. El diseño pretest-postest permitió demostrar la eficacia del Método Estitsológico Multisensorial, que implica estimular a bebés a partir del contacto corporal, a fin de mejorar la adquisición y el desarrollo de las destrezas motoras multisensoriales en niños. Los resultados dieron cuenta de la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los niveles de motricidad, desarrollo sensomotor, reacción y coordinación motriz de los niños del grupo experimental, respecto al grupo control (Ibáñez López, Mudarra Sánchez & Alfonso Ibáñez, 2009).

Este estudio, ofrecería evidencias acerca de la importancia de intervenir tempranamente, con recursos adecuados a fin de tener progresos positivos en el desarrollo psicomotor durante los primeros años. Un período en el que los diferentes sistemas encargados de integrar sensaciones propioceptivas y exteroceptivas se encuentran en pleno desarrollo, siendo necesario presentar al niño estímulos pertinentes. Justamente el objetivo se vincularía a favorecer la interrelación e integración de la información que estos estímulos le ofrecen, a fin de dar respuestas adaptativas más adecuadas al medio (Ayres, 2004).

El hecho de considerar que este proceso se desarrolla durante los primeros años, probablemente el juego y sus variantes de juego corporal, que Calmels (2010) destaca a partir del contacto entre el niño y el adulto en los juegos de crianza, podrían conformar el complemento adecuado en beneficio del desarrollo del niño.

EL JUEGO Y SU DEFINICIÓN

El juego constituye una forma genuina y privilegiada de expresión, de actividad placentera gracias a la cual se puede ampliar el horizonte de la propia imaginación, relacionarse con otro, reconocer y conocerse (Luzzi & Bardi, 2009). El tema ha sido investigado desde múltiples enfoques y disciplinas, lo cual hace que puedan existir variadas definiciones al respecto.

Etimológicamente la palabra “juego” deviene de dos vocablos en latín: “iocum” (ligereza, broma, pasatiempo) y “ludus-ludere” (jugar, divertirse con algo). La Real Academia Española lo define como “Acción o efecto de jugar”, “Ejercicio recreativo sometido a reglas, en el cuál se gana o se pierde”.

La psicología ha sido durante décadas la disciplina con más aportes en torno al desarrollo individual de la mentalidad de los sujetos. Los diferentes abordajes de la infancia y centralmente del juego tienen su momento en la obra de Piaget (1977). Fue él quien, además de su interés por la psicología de la infancia, toma al juego como un elemento de desarrollo cognitivo, pensando en la infancia con diferentes niveles de acercamiento al conocimiento, en los que se subraya el papel del juego en cada construcción (Enriz, 2011). Por su parte, Porstein (2011) cita a Vigotsky (1933), destacando su aporte sobre el juego y menciona: el juego es el tipo de actividad infantil que contiene todas las tendencias del desarrollo; *“es fuente de desarrollo y crea zonas evolutivas de lo más inmediato; tras el juego están los campos de necesidades y los cambios de conciencia de carácter general”* (Porstein, 2011, pág. 28). A lo anterior, se agrega la atención sobre la posibilidad creativa de la imaginación en la infancia, que Vigotsky da al juego. Tomándolo además como una instancia donde producción, re-producción y creación se mixturán de modo particular. Adjudicando además un sentido social de las acciones que caracterizan la vida lúdica (Enriz, 2011).

Los abordajes de Freud (1988) y Winnicott (1971) destacados por Luzzi y Bardi (2009) van en otro sentido. La innovación de sus propuestas consiste en colocar al juego como un elemento de tratamiento, de curación, en el proceso de indagación de una persona sobre sí misma. Para Freud (1988), a pesar de los diferentes momentos por los que transita su teoría, el juego es considerado una “actividad” destacada de la vida anímica infantil. Para Winnicott (1971), el juego se vincula al desarrollo. Por ello en el juego, el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior usándolos al servicio de su realidad interna o personal. Además de destacar que para dominar lo que está afuera es necesario “hacer”, no solo pensar o desear, por eso jugar es hacer (Winnicott, 1982). De esta forma, el desarrollo, va de los fenómenos transicionales al juego, de éste al juego compartido, y de éste a las experiencias culturales. Así el juego es conceptualizado como actividad

creadora, conformando en cada uno de ellos un “logro”, base y raíz de la capacidad para crear y utilizar símbolos, donde el ambiente posee un papel fundamental (Luzzi & Bardi, 2009).

De acuerdo con Landen (2013), el juego como actividad humana es en esencia una actividad intencionada, voluntaria e implica desafíos y búsqueda de placer. En él se ponen en escena todas las capacidades físicas, cognitivas, psicológicas y motrices, entre otros aspectos, que hacen comprometer plenamente al sujeto que juega. Además de permitir el establecimiento de un espacio de intercambio con los otros y el entorno cercano. Lejos ha quedado la intención de situar al juego solo como ocio, simple entretenimiento o como oposición al trabajo, propio de antiguos conceptos de una filosofía dualista que ha caído al vacío con los paradigmas actuales. Hoy, nuevas problemáticas de las sociedades occidentales involucran a los niños pequeños, y el juego y sus formas, revelan valores y problemáticas sociales, además de promover el cambio en las prioridades y el aprendizaje de nuevos valores (Landen, 2013).

Muchas de las definiciones anteriores, destacarían y se ocuparían preferentemente del juego, desde las acciones propias del niño. Al decir de Calmels (2010), *“las referencias al juego y al jugar, se vinculan con más facilidad a las acciones lúdicas de la niñez y prescinden de la participación del adulto”* (Calmels, 2010, pág. 13). Ello justificaría su intención de considerar al niño y al adulto en el momento cotidiano de juego. De esta manera, atenderá a los juegos esencialmente corporales que ocurren en los primeros años de vida: los juegos de crianza.

APORTES EMPÍRICOS SOBRE LA TEMÁTICA DEL JUEGO

En términos generales, la temática del juego es abordado desde la disciplina psicológica, sin focalizar específicamente sobre los juegos de crianza.

Shejtman (2010) y sus colaboradores, destaca al juego en la primera infancia y su relación con la regulación afectiva. Ofreciendo evidencias a partir de un estudio longitudinal realizado con díadas de madres e hijos, relacionando el juego, la interacción con las madres y la autorregulación en los niños. Esta investigación ofreció como resultado, la consideración del juego como mediatizador del logro entre la transición de la regulación afectiva diádica, a la autorregulación en niños a los cinco años. Además de rescatar el valor del juego en la interacción con adultos cercanos, a fin de conseguir un progresivo pasaje de una regulación externa, hacia la propia del niño (Shejtman, et al., 2010). En este caso, el aporte no solo está dado desde la mirada del juego del niño, sino también la importancia de la presencia del adulto en mismo, tal como Calmels (2010) considera. Una temática que será desarrollada más adelante.

Otro estudio, muestra la importancia del juego en los primeros años en situaciones de contextos desfavorecidos, rescatándolo como un dispositivo de intervención ante la crisis de algunas instituciones sociales (como la familia, la escuela) (Paolicchi, et al., 2009). El propósito, fue investigar durante tres años la implementación de un programa de juegotecas, como dispositivo de intervención, en familias provenientes de contextos con elevada

vulnerabilidad social, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo era propiciar, junto con las madres que asistían a los talleres, una reflexión sobre el desarrollo infantil en torno al juego, por la relevancia de su impacto en la constitución subjetiva. Más allá de otros resultados obtenidos, se destacan observaciones realizadas en los talleres con madres e hijos apareciendo conceptos arcaicos sobre el juego y la concepción de éste en la infancia. Algunas representaciones de los padres, según la conclusión del estudio, alejaría la posibilidad de tomar al juego como una forma de desarrollo integral del niño. Por lo tanto, el estudio mencionado (Paolicchi, et. al., 2009), sumaría el interés de cuán importante podría ser intervenir preventiva y tempranamente con niños y padres, en el desarrollo del niño, desde una mirada psicopedagógica.

LOS JUEGOS EN LOS PRIMEROS AÑOS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LA INTEGRACIÓN SENSORIAL

El desarrollo sobre la teorización de la integración sensorial que propone Ayres (2004), permitiría vincular los juegos corporales de los primeros años, que Calmels (2010) conceptualiza como juegos de crianza.

Los juegos de los primeros años, se basan exclusivamente en lo corporal, en juegos motores y simbólicos, que luego evolucionan en juegos reglados y grupales, además de los tradicionales. El contenido de los juegos corporales de los primeros años, constituiría la matriz desde la cual se organizan los juegos de la niñez, la adolescencia y la vida adulta (Landen, 2013). Ese “jugar es hacer” que aporta Winnicott (1971), compromete al cuerpo. Esta acción, tiene siempre una implicancia corporal, una incidencia sobre el mundo externo que modifica a su vez, el mundo interno. Esto permite repensar el lugar de los juegos propios de los primeros años, esencialmente corporales y compartidos durante la interacción adulto y niño, que Calmels (2010) define como “juegos de crianza”. Conceptualizando la crianza como *“intento de establecer cuáles son las acciones que el adulto y el niño comparten y se constituyen como juego”*. (Calmels, 2010, pág. 19).

Los juegos de crianza, son transmitidos generacionalmente y se crean a partir de un encuentro, de una necesidad entre un adulto y un niño, resaltan la asimetría adulto-niño, lo cual marca la diferencia entre ambos. En un doble movimiento, se discriminan como personas en tránsitos diferentes que se reúnen en el jugar, en un espacio y tiempo común; integra al niño y al adulto en un mismo momento (Calmels, 2010, pág.18).

Continuando con Calmels (2010) estos juegos, además de ser una actividad lúdica o pre lúdica, se comparten durante la crianza; *“se dan especialmente durante los primeros años y son esencialmente juegos corporales. Requieren un acuerdo, más allá de no estar programados de antemano, además de estar ligadas a lo tónico-emocional”* (Calmels, 2010, pág. 14).

Calmels (2010), considera tres juegos elementales de la crianza: juegos de sostén, juegos de ocultamiento y juegos de persecución. Los tres tienen la característica común de *“desarrollarse a lo largo del crecimiento,*

manteniendo el contenido primario que le ha dado origen, pero transformándose a través de la mediación de objetos o de la situación del cuerpo propio, del otro, y los espacios” (Calmels, 2010, pág. 14).

De acuerdo con el mismo autor, los juegos de sostén, son aquellos en los que el niño es sostenido por el adulto, realizando acciones entre las que se incluye: mecer, girar, caer, subir y bajar, trepar.

Los juegos de ocultamiento incluyen aparecer, desaparecer, ocultarse y mostrarse. Perder y encontrar la presencia del otro o de objetos.

Finalmente, los juegos de persecución, se refieren al pasaje de la indefensión al ejercicio de la defensa. Siendo necesario un perseguidor, un refugio, el cuerpo del adulto, que se abre para recibir y se cierra para proteger, y un perseguido.

Cada uno de éstos, supone una actividad corporal y compartida. No se trata de etapas sucesivas, ni excluyentes. Sino que son actividades que se van transformando y complejizando a lo largo de la vida. Cada juego deja huellas en la experiencia, una vivencia a partir de lo corporal como espacio de expresión lúdica de ser en placer (Calmels, 2010).

Dado que estos juegos permitirían al niño un contacto corporal con otros y consigo mismo, además de descubrir sensaciones y nuevas experiencias, a nivel emocional y cognitivo, probablemente puedan ser un recurso de intervención en favor del desarrollo de la integración sensorial. Dado que la actividad motriz desplegada durante los mismos es necesaria para ensayar, armar, desarmar y crear espacios dentro del espacio (Calmels, 2010). Estos juegos son *“Fuente de sensaciones de origen vestibular, propioceptivo que actúan sobre el tono, el equilibrio, las emociones y por ende, inciden en la conciencia de sí mismo. Están mucho más centradas sobre el propio cuerpo que sobre los objetos exteriores” (Porstein, 2011, pág. 28).*

En este sentido, y relacionando lo anterior Ayres (2004) manifiesta que: El ingrediente básico del juego, es el impulso interior que el niño expresa para realizarse personalmente como ente sensomotor (...) lo importante es que el niño siga su impulso para producir una actividad física con la que domine su entorno y su cuerpo. La actividad física produce estimulación sensorial y respuestas adaptativas que ayudan a organizar el cerebro (Ayres, 2004, pág. 174).

De esta manera, las posibilidades de *“alimentarse sensorialmente” (Ayres, 2004)*, que pueden ofrecer los juegos de crianza, al permitir al niño mecerse, sostenerse, correr, ser perseguido, saltar y girar, produciendo gran cantidad de información vestibular, propioceptivo y táctil, conformarían los tres sistemas ligados directamente al desarrollo de la integración sensorial.

INTERVENCIÓN TEMPRANA Y PSICOPEDAGOGÍA

La intervención temprana y su relación con la disciplina psicopedagógica, conformaron otros aspectos que dieron fundamento a la presente investigación, aunque las evidencias científicas encontradas solo ofrecen una mirada al campo disciplinar desde la formación académica de los psicopedagogos pero no desde su ámbito de intervención (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010).

Los datos aportados de esta investigación, acerca de los modos de actuación psicopedagógica, tal vez puedan ser complementados con los posibles resultados que el presente estudio pretende llevar a cabo, respecto de las representaciones de los psicopedagogos en el marco de la intervención temprana.

RECORRIDO SOBRE LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN TEMPRANA

A lo largo de los últimos años, la intervención temprana se ha ido transformando en un concepto integrador de las actuaciones sociales, dirigidas a garantizar la igualdad de oportunidades de los niños con discapacidades o en situaciones de riesgo biopsicosocial y sus familias. Los cambios sociales, los enfoques que dan primacía al desarrollo personal y la participación social, junto con nuevos escenarios de intervención fueron convirtiendo a la atención destinada a niños pequeños, en una actividad compleja que requiere un trabajo en equipo, la colaboración de la familia y de otros sectores sociales (Pérez López, Martínez Fuentes, Díaz Herrero & Brito de la Nuez, 2011).

De acuerdo con Martínez Mendoza (2000) *“La necesidad de proporcionar una estimulación propicia en el momento oportuno, condujo inexorablemente a la consideración de impartir esta estimulación desde los momentos más tempranos de la vida, surgiendo así el concepto de estimulación temprana del desarrollo”* (Martínez Mendoza, 2000, pág. 4). Siguiendo con Martínez Mendoza (2000), el hecho de reconocer que las estructuras biofisiológicas y psíquicas se van conformando durante la edad preescolar, junto con la consideración de la plasticidad del cerebro humano y los períodos sensitivos del desarrollo, condujeron a la necesidad de estimular estas condiciones desde edades tempranas.

En 1959, el término de estimulación temprana se pudo ver reflejada en el documento de la Declaración de los Derechos del Niño, enfocándola como una forma especializada de atención a niños en condiciones de alto riesgo biológico y social, privilegiando a aquellos de sectores marginales o carenciados. Estando especialmente dirigido a estimular a niños discapacitados, disminuíos en sus capacidades o minusválidos. Por lo tanto, la consideración de niños en riesgo sentó los fundamentos de la necesidad de este tipo de estimulación. Entre las condiciones de riesgo se consideraban aquellas que generaban déficit de índole biológica, como alteraciones del sistema nervioso central, niños prematuros y postprematuros, por daños encefálicos, disfunciones cerebrales y daños sensoriales, por alteraciones genéticas (como el Síndrome de Down), por cardiopatías y perturbaciones emocionales a partir de fallas en relaciones vinculares primarias y ambientales (Martínez Mendoza, 2000).

De acuerdo a lo anterior, la concepción de estimulación temprana no surgió como algo necesario para todos los niños, sino para aquellos con carencias o limitaciones físicas, familiares y sociales. De esta manera, los primeros tiempos de acuñación del concepto, se restringió a los niños en riesgo, y al plantear qué hacer con estos niños y niñas, se difunde el término

de intervención temprana.

En la reunión de la CEPAL – UNICEF, celebrada en Santiago de Chile en 1981, citada por Martínez Mendoza (2000), se plantea a la intervención como: Acciones deliberadas e intencionales dirigidas hacia grupos específicos de población, identificados por sus condiciones de riesgo, con el fin de prevenir un problema específico, lo que la ubica en la prevención primaria. Tratarlo para evitar un daño potencial, a nivel de prevención secundaria. O bien buscar la rehabilitación del individuo afectado, lo que implica la prevención terciaria (Martínez Mendoza, 2000, pág. 5).

Por lo tanto, el fundamento de esta intervención enfocado a la deficiencia, también considerará la creación de programas dirigidos a niños no incluidos dentro de la situación de riesgo planteada desde el inicio (Martínez Mendoza, 2000).

Siguiendo con los aportes de Martínez Mendoza (2000), la valoración hacia los niños en riesgo, tiene un fundamento biológico, en el que el desarrollo se concibe a partir de la maduración del sistema nervioso, donde la falta de estimulación podría retardar ese desarrollo, pero no acelerarlo significativamente sino estaban creadas las condiciones internas del mismo. De esta manera, no solo la exanimación física del niño cobra particular importancia a los fines de un programa de intervención. También las estructuras que deben ser estimuladas para compensar el déficit o defecto, de cualquier índole. Por lo tanto, la estimulación sensorio perceptual y motriz, se convierten en las áreas fundamentales a ejercitar en una intervención temprana que propicie el desarrollo de un niño.

Relacionado a la conceptualización anterior, actualmente la definición presentada por Belda, Casbas Gómez, Trapero & cols (2000) en el Libro Blanco de Atención Temprana destacan que: Se entiende por Atención Temprana el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar. (Belda, Casbas Gómez, Trapero & cols., 2000, pág. 12).

De esta manera quedaría definitivamente planteada la necesidad de una intervención, no solo ante una situación de riesgo, sino también desde un punto de vista preventivo, a partir de necesidades transitorias que pudiera presentar la población infantil.

Esta problemática teórico-conceptual sobre la atención a los niños pequeños ha ido tomando fuerza, además de contar con una diversidad de enfoques que van desde la identificación del sujeto de los programas de atención, pasando por las conceptualizaciones de precoz, temprana u oportuna, hasta llegar a las concepciones que las sustentan o sobre las que subyacen (Grenier, 2003).

De esta manera, los términos, “estimulación temprana”, “intervención temprana”, “intervención oportuna”, “estimulación precoz”, fueron conformando las variadas formas de denominar este cruce disciplinar, que se lo

vincula al desarrollo normal o alterado de niños pequeños, con una diversidad de definiciones que conforman su campo de acción (Tallis, 1999).

A esta variedad de conceptualización se le sumaría la utilización “alternativa” de los términos. En cierta forma, se podría considerar que estimular implica intervenir; aunque no siempre intervenir apunte a estimular. Según Chávez Torres (2003) la diferencia entre acciones de estimulación e intervención radica en que: Las primeras pretenden favorecer todo tipo de experiencias que el niño necesita para su desarrollo armónico e integral. Las segundas implican un diagnóstico previo de las condiciones de riesgo, con base en el cual se establecerá el tipo de manejo más adecuado, que favorezca en el niño las experiencias que necesita para su desarrollo armónico e integral (Chávez Torres, 2003, pág. 281).

De acuerdo a esta diferencia de sentidos, intervenir tempranamente, guarda un sentido desde lo preventivo. Según Brizuela (2001), teniendo *“la posibilidad, en tiempo reducido, de promover la salud física y psíquica del niño, como también de prever accidentes y maltrato infantil”* (Brizuela, 2001, pág.124).

Por su parte Fonagy (1996), citado por Brizuela (2001), afirma que el potencial de las intervenciones tempranas aún no ha sido acabadamente desarrollado. De todas formas, establece algunas conclusiones fundamentales al respecto, tales como: Que la prevención necesita focalizarse tanto sobre factores de riesgo, como protectivos que se visualizan en el niño y su familia. Que la atención precoz de las anomalías vinculares es imprescindible por el impacto que éstas tienen en el ámbito educativo institucional. Una base segura vincular predispone positivamente la organización simbólica y esto impacta en los aprendizajes escolares (Brizuela, 2001, pág. 124).

Por lo tanto, esta forma de conceptualizar la intervención implicaría pensarla no solo desde el conocimiento de una discapacidad instalada. Sino también como una atención temprana y oportuna de niños, con el fin de promover su desarrollo. Un desarrollo, cuyo abordaje se enriquece al comprenderlo desde la teoría de la “ecología del desarrollo humano” propuesta por Bronfenbrenner (1979), considerado por Papalia, Olds y Feldman (2000).

En el marco de esta teoría, Bronfenbrenner (1979) define a la conformación del desarrollo a partir de la interacción de un sistema con diferentes niveles (micro sistema, meso sistema, exo sistema, macro sistema y crono sistema), en el que se pueden identificar factores de riesgo y protectivos en relación al desarrollo. Cada sistema ejerce diferentes influencias a la hora de considerar el desarrollo de un niño, por lo tanto deberían ser tenidos en cuenta en el marco de cualquier intervención, aun en la temprana. Papalia, Olds y Feldman (2000) en base a los aportes de Bronfenbrenner (1979) en este sentido, destacan que *“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, sus talentos y sus capacidades, sus discapacidades y su temperamento”* (Papalia, Olds & Feldman, 2000, pág. 40). Esta perspectiva contextual, permitió enfatizar el componente social del desarrollo, haciendo variar la atención de las investigaciones al respecto, haciendo foco desde el niño hacia las unidades interactivas más amplias (Papalia,

Olds & Feldman, 2000). Por lo tanto, sostener la mirada hacia el niño, desde los aportes de la ecología del desarrollo, implicaría un proceso de abordaje de la intervención que dé cuenta de estos aspectos. En este sentido, el proceso comenzaría con una evaluación como punto de partida. Al intervenir tempranamente, será necesario tener en cuenta diferentes evaluaciones que impliquen establecer potencialidades educativas y del desarrollo en general; asimismo considerar el funcionamiento del lenguaje, el desempeño motor, las interacciones parentales, el medio socio-económico, las situaciones de riesgo y su contrapartida. También importaría las posibilidades que ofrecen los factores protectivos, los individuales y del entorno que el niño presente, siendo necesario involucrar a los padres en el proceso (Brizuela, 2001). Además de considerar que *“las posibilidades de intervención temprana se acrecientan al reconocer los diferentes recursos que posee un bebé. En el sentido del enorme caudal de registros con que cuenta un ser humano para poder aprender o modificar comportamientos”* (Echeverría, 2000, pág. 134).

En palabras de Echeverría (2000), trabajar desde una intervención teniendo en cuenta las instancias interactivas vinculares, ejercen una importancia significativa en las primeras producciones cognitivas. Por ello, *“la intervención temprana será organizada cuando los desajustes vinculares precoces pudieran provocar cierto impacto en la actividad cognitiva y simbólica del niño”* (Echeverría, 2000, pág. 137). Para ello, se crea un espacio de trabajo terapéutico temprano, que apunta a orientar y elaborar junto con los padres, los diversos niveles de organización, a fin de permitirles organizar un espacio para pensar a su niño desde otra óptica. Además de contemplar las áreas visomotoras, de interacción social, del lenguaje entre otras, conjugadas con propuestas dinámicas y la organización cognitiva, como espacios interrelacionados para la constitución del sujeto (Echeverría, 2000).

Esta forma de intervención terapéutica, que parte de una evaluación como primera forma de intervención, seguida de la planificación de objetivos terapéuticos, podría tomar aspectos lúdicos como modalidad de intervención. Lo lúdico como herramienta preventiva y terapéutica que liga el jugar, con objetivos terapéuticos o de aprendizaje. Así se interviene no solo desde conflictos instalados, sino también desde la prevención de los mismos (Öfele, 2002).

Este recorrido teórico permitiría apreciar que la definición de intervención temprana, conformaría un período con acciones sistemáticas que tienden a proporcionar experiencias necesarias en la infancia temprana, con el objeto de desarrollar al máximo el potencial psicológico, físico y social (Tallis, 1999). Desde una acción preventiva en sus diferentes modalidades, primaria, secundaria o terciaria.

INTERVENCIÓN TEMPRANA EN ARGENTINA

El campo disciplinar de la intervención con niños pequeños, tiene sus inicios simultáneamente en Estados Unidos, España y Argentina. Solo en Argentina toma el nombre de “Estimulación temprana”, mientras que en

España se la reconoce como “Estimulación precoz”. En nuestro país, la neuropediatra Lidia Coriat, fue quién convocó profesionales de diferentes disciplinas para investigar problemas del desarrollo infantil. Ella y su equipo del Hospital de niños Ricardo Gutiérrez de la Ciudad de Buenos Aires, abordaron la atención de bebés con trastornos orgánicos, neurológicos, genéticos, sensoriales, madurativos y de conexión con el medio, recortando el campo de trabajo de la disciplina específicamente a bebés con dificultades en su desarrollo.

En aquel momento, se conformó un equipo con profesionales de diferentes campos disciplinares, a pesar de que no se conseguía abarcar las necesidades que aquellos pacientes del hospital requerían. Esta dificultad fue reconsiderada por el equipo, dado que cada uno efectuaba una mirada desde lo que su disciplina le permitía, conformando intervenciones recortadas. Por tal motivo, diferentes interrogantes fueron reorganizando las coordenadas que ubican el centro de la estimulación temprana. Una disciplina que se ha ido construyendo con los aportes de la medicina, la neurología, la psicología genética, la kinesiología, la fonoaudiología, puericultura y psicoanálisis como disciplinas centrales (Coriat, 1997).

Las acciones fundamentales de esta disciplina se vincularían a una intervención a partir de una situación de riesgo o ante necesidades transitorias que pudiera presentar un niño en sus primeros años. Por ello, Coriat (1997) va a considerar la estimulación temprana como disciplina terapéutica que apunta a entender al niño pequeño, no como algo dañado a reparar, sino como alguien que se está estructurando y construyendo, al descubrir y hacer propio su cuerpo y sus producciones. Un niño que abordará sus dificultades cuando la realidad le presente un obstáculo en lo que él desea conseguir. Es en este momento, en el que el terapeuta ofrecerá, mostrará y acompañará a aquella falta, trabajando junto con los padres. Dado que la mirada de ellos tendrá valor para producir marcas estructurantes en el niño, otorgando además significación singular a sus producciones (Coriat, 1997).

INTERVENIR TEMPRANAMENTE EN PSICOPEDAGOGÍA

Desde una intervención psicopedagógica, el dispositivo terapéutico con niños pequeños, favorecería no solo a ellos, sino también a que los padres puedan observar las acciones que pueden realizar sus niños. Al percibir qué hacen, los padres también los reconocen desde otra mirada y es ahí donde tiene lugar la intervención. Por lo tanto, se aborda el trabajo no solo desde aspectos cognitivos de los niños, sino también desde la interacción entre padres e hijos pequeños (Echeverría, 2000).

Esta forma de intervenir implicaría por parte de los psicopedagogos reconocer un tipo particular de inserción en este campo. Un accionar profesional que va más allá de lo realizado dentro del sistema educativo formal, en equipos de orientación escolar, en educación especial u orientación laboral. La ampliación de funciones vinculadas al trabajo con niños pequeños, hace necesario superar cualquier limitación, defendiendo la posición de la psicopedagogía como ámbito interdisciplinar. En el mismo confluyen la

psicología escolar y de la educación, la orientación educativa, la educación especial, el diagnóstico o evaluación psicopedagógica, y las bases didácticas para la intervención (Cabrera Pérez & Bethencourt Benítez, 2009). En este escenario, es necesario reconocer los destinatarios de la intervención temprana, tanto padres e hijos, que conforman el propio objeto de estudio del quehacer psicopedagógico. A partir de allí, se compone una sistematización de la intervención, con una participación activa de la familia y un espacio abierto a la circulación de conocimiento. Un abordaje con un encuadre sustentado en la confianza y en la ausencia de acciones que reflejen juicios, respecto de la crianza como base de toda situación relacionada con el aprendizaje (Echeverría, 2000).

Estas posiciones teóricas en torno a la intervención temprana, probablemente requieran tener en cuenta aspectos propios de la disciplina psicopedagógica, respecto al valor de las representaciones que los mismos profesionales poseen acerca de los alcances y particularidades de su intervención en éste ámbito. Por tal motivo, importaría recuperar el concepto de representaciones sociales, que Ventura, Borgobello & Peralta (2010) retoman en su estudio, distinguiéndolas como *“aquellas que enmarcan un campo teórico y de investigación, con el propósito de indagar ciertos fenómenos desde una perspectiva, que toma simultáneamente lo psicológico y lo social como interdependientes del proceso de construcción del individuo y de la sociedad”* (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010, pág. 655).

Estas representaciones sociales, como sistema de valores, nociones y prácticas que orientan a los sujetos de una determinada comunidad para poder manejarse en ella e intercambiar códigos individuales y colectivos (Moscovici, 1979), también designan modalidades de pensamiento práctico, al decir de Jodelet (1985) citado por Ventura, Borgobello & Peralta (2010). Lo cual permitiría interpretar y dar sentido a lo que emerge del contexto.

Tal vez, este “compartimiento de pensamiento cultural y práctico”¹, merecería sondear los supuestos que circulan entre los profesionales y su acción terapéutica temprana, dentro de la disciplina psicopedagógica.

A lo anterior se agregaría que la psicopedagogía es un campo disciplinar con una breve tradición científica y académica. En ella se rastrean diferentes definiciones que pueden quedar circunscriptas a un “quehacer con alto contenido práctico”, hasta tomarla como una *“disciplina destinada a la prevención, diagnóstico y tratamiento de las dificultades del aprendizaje en sentido amplio”* (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010, pág. 656). Además de sumarse el lugar polémico de la psicopedagogía entre la psicología y la pedagogía, y sus disputas en torno al objeto de estudio, su incumbencia profesional y sus propias teorías para llevar a cabo sus prácticas (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010).

Este amplio campo disciplinar incluiría en su marco teórico de trabajo, la intervención temprana y oportuna para ayudar al niño en el aprendizaje de acciones que promuevan su desarrollo integral. En este sentido, Fiondella (1999) toma los aportes Coriat y Jerusalinsky (1974) y destaca que,

1 Entrecorrido de la autora.

este marco teórico en que se basa la propuesta terapéutica de la intervención temprana podría cumplirse por medio de técnicas psicopedagógicas y psicomotrices fundamentadas teóricamente en el conocimiento de teorías de la maduración neurológica, del desarrollo cognitivo y afectivo. Teniendo como objetivo la posibilidad de ofrecer diferentes recursos, a fin de que el niño recupere su lugar como persona. Esta idea se aleja de un “bombardeo de estímulos” (Fiondella, 1999), pero se liga a entregar ideas, imágenes, objetos y acciones que tengan para el pequeño un sentido, una construcción progresiva de su propia significación como personas, en relación con el medio que los rodea. Respecto a estos procesos de significación, se instalarían dos premisas básicas de esta intervención terapéutica que contienen la importancia del estímulo como elemento funcional de la actividad: La primera referida a que la estimulación se destinaría a brindar impulso a funciones existentes en el sujeto, susceptibles a ser reavivadas por medio del estímulo. La segunda premisa, se referiría a que la estimulación actúa por medio de actividades que produce en el sujeto estimulado y nunca por acciones pasivas que pudiera experimentar (Fiondella, 1999, pág. 153).

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

Investigación con finalidad aplicada, con una mirada analítica en torno a representaciones psicopedagógicas respecto de los juegos de crianza como recurso terapéutico, en favor del desarrollo de la integración sensorial en los primeros años de vida.

Orientación teórico-metodológica: cualitativa con objeto de focalizar en un aspecto particular de la práctica psicopedagógica y las representaciones de los profesionales sobre la misma sin efectuar generalizaciones cerradas. Desde un punto investigativo, se trata de un estudio descriptivo, no experimental y transversal, estableciendo interpretaciones cuantitativas y cualitativas de los resultados obtenidos.

Hipótesis general de la investigación: Las representaciones de los profesionales del campo de la psicopedagogía, incidirían en el reconocimiento de los juegos de crianza, como recurso de intervención temprana, en beneficio del desarrollo de la integración sensorial en los primeros años.

Objetivo general de la investigación: Describir en qué medida las representaciones de los psicopedagogos, en el marco de la intervención temprana, permiten considerar los juegos de crianza como posible recurso terapéutico destinado a niños en los primeros años de vida.

Muestra: Pequeña muestra no probabilística conformada por profesionales formados y egresados en la disciplina psicopedagógica de la Universidad Nacional de General San Martín.

Instrumentos de recolección de datos: Procedimiento de recolección de datos múltiples, tomando como referencia el estilo utilizado en la investiga-

ción: “Representaciones acerca del campo disciplinar y formación profesional de la psicopedagogía en un contexto académico argentino” de Ventura, Borgobello & Peralta (2010). Cuestionario con preguntas de opción múltiple, escalas tipo Likert y preguntas abiertas, con preguntas que permitieron poner en relación: Las representaciones propias acerca del lugar del juego en intervención temprana. Las representaciones propias, específicamente de los juegos de crianza, dentro de la intervención temprana. La postura psicopedagógica en cuanto a los recursos terapéuticos tomados en intervención temprana con niños pequeños. Las posibles estrategias y recursos de intervención, a fin de favorecer el desarrollo de la integración sensorial durante los primeros años. La forma de recolección de datos, permitió obtener información de diferente naturaleza, tratando variables ordinales y textuales, de acuerdo a las respuestas dadas, representando las unidades de análisis y los indicadores que esta investigación pretendió poner en relación.

CONCLUSIONES

El reconocimiento de la incidencia de las representaciones sociales como sistema de valores construidos individual y socialmente (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010), han permitido analizar la medida en que éstas podrían llegar a influir dentro de la práctica psicopedagógica en intervención temprana.

Los datos obtenidos a partir del cuestionario, permitieron analizar las representaciones adjudicadas a un grupo reducido de profesionales respecto a su práctica. Una práctica destinada a intervenir con niños pequeños, en la que el juego en términos generales conformaría un instrumento y recurso primordial, de acuerdo a las respuestas de los integrantes de la muestra. Lo cual daría cuenta del lugar preponderante del juego tanto como fuente de desarrollo (Porstein, 2011), como elemento de tratamiento (Luzzi y Bardi, 2009) y como herramienta preventiva y terapéutica (Öfelé (2002).

Al indagar específicamente respecto del lugar de los juegos de crianza conceptualizados por Calmels (2010), al parecer no poseerían mayor valoración respecto de otras estrategias y recursos en intervención temprana, a fin de ser utilizados en beneficio del desarrollo de la integración sensorial en niños pequeños.

Los datos habrían demostrado una alta valoración y vinculación otorgada entre los juegos de crianza y el desarrollo del proceso de la integración sensorial, guardando relación directa con la teoría que sustenta el presente trabajo (Ayes, 2004, Calmels, 2010). Pero al recuperar las consideraciones de los profesionales consultados, respecto a la posibilidad de incluir estos juegos como recurso en favor del mencionado proceso de desarrollo, las respuestas obtenidas parecerían no ubicar los juegos de crianza en un lugar significativamente prevalente o preferente, respecto de otras estrategias o acciones terapéuticas. Lo mencionado, también habría quedado corroborado a partir de los datos otorgados de la pregunta abierta del cuestionario. Se apreciaría que las frases creadas ad hoc, que permitieron nuclear las frecuencias léxicas de los profesionales, darían cuenta de aspectos propios de

una organización de intervención temprana, en la que eventualmente también se podrían incluir a los juegos de crianza como estrategia terapéutica destinada a niños pequeños, en beneficio del desarrollo de la integración sensorial. De esto se ha desprendido la reflexión de que probablemente, las representaciones, como construcciones sociales sobre el campo disciplinar y práctico psicopedagógico, podrían estar teniendo su incidencia al respecto. Además de continuar evidenciando que la psicopedagogía aun sería un campo disciplinar en proceso de construcción permanente (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010, Cabrera Pérez & Bethencourt Benítez, 2009). Al igual que el campo de acción adjudicado a la intervención temprana, que ha ido modificándose de acuerdo a cambios sociales, ha ampliado sus funciones que superan la situación de aprendizaje y ha conformado a sus destinatarios tanto a padres como a hijos (Pérez López, Martínez Fuentes, Díaz Herrero & Brito de la Nuez, 2011, Cabrera Pérez & Bethencourt Benítez, 2009, Echeverría, 2000). Pero, aunque en menor medida, dentro del discurso de los profesionales de la muestra, se la continuaría relacionando con una práctica dirigida a niños a partir de una situación de riesgo establecido.

De acuerdo a lo mencionado, a fin de ampliar la mirada analítica de los datos obtenidos, y considerando que las representaciones sobre un campo disciplinar se van construyendo desde la formación académica y la acción práctica, se pretendió encontrar posibles correlaciones entre las representaciones de los profesionales consultados, respecto de su formación y el tiempo destinado a intervenir con niños pequeños. Estas últimas, habrían conformado dos posibles variables dependientes, que podrían incidir en la construcción de representaciones de aquellos recursos terapéuticos destinados a esta práctica.

De tal manera, los resultados obtenidos darían cuenta que la formación permitiría crear representaciones compartidas dentro del campo disciplinar. Pero además, el tiempo de intervención con niños pequeños, es el que también iría conformando la manera de organizar esta modalidad de la práctica psicopedagógica, que al parecer no estaría enfocada en una única dirección, respecto a los posibles recursos terapéuticos en beneficio del desarrollo de la integración sensorial. En conclusión, las representaciones psicopedagógicas construidas desde la formación y la práctica del campo disciplinar de los profesionales consultados, podrían estar incidiendo tanto en la manera de considerar como recursos terapéuticos a los juegos de crianza en favor del proceso de integración sensorial; como también en las decisiones respecto a las estrategias destinadas a organizar el encuadre terapéutico y preventivo en este sentido.

Finalmente, esta investigación ha sido el punto de partida y de reflexión respecto del lugar de los juegos de crianza como beneficio del neurodesarrollo en los primeros años, habiendo podido incluirla reflexivamente dentro de mi práctica docente en los primeros años de escolaridad, como fuente de aprendizaje integral de niños pequeños.

REFERENCIAS

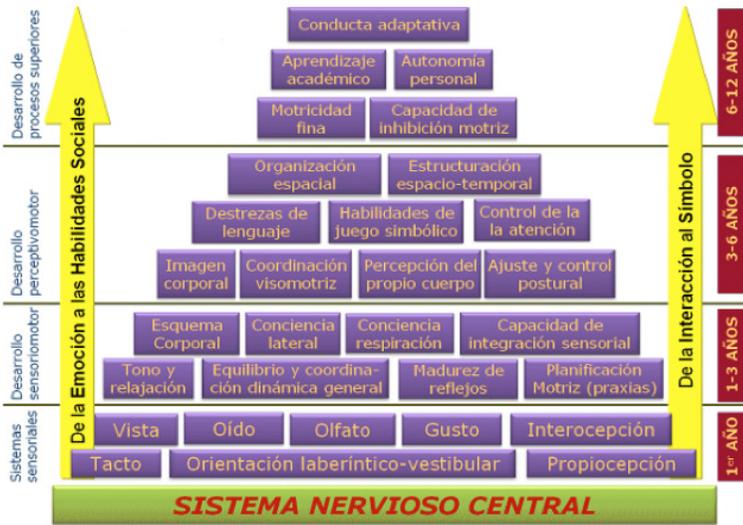
- Ayres, J. A. (2004). El sistema nervioso. Evaluación e intervención. En Jean Anna Ayres "La integración sensorial en los niños". (Cap. 3, 29-46, Cap. 10, 149-162, 2ª ed.). Barcelona: TEA.
- Belda, J. C., Casbas Gómez, J. C., Trapero, Ma.I., García Sánchez, M., Gutiez Cuevas, F., Quesada, P., Linares von Schmitterlöw, E., Manjón Ortega, C., Márquez Luque, C., Mayo Taga, A., Maza Sisniega, R., Mena, C., Molineiro Santos, A., Muñoz, J., Narváez Ruiz, E., Pajuelo, C., Pegenaute Lebrero, C., Ramos Sánchez, F., Ruiz Vesga, I., Sebastián, E., Tapia Lizeaga, J., Vázquez, T. (2000). Libro blanco de la atención temprana. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Centro Español de Documentación sobre Discapacidad. Madrid.
- Brizuela, M., Echeverría, H., Matar, E., Tello, G. (2001). Intervención temprana y redes sociales. En Mireya Brizuela, Haydeé Echeverría, Emilia Matar & Gabriela Tello "Los contextos en la práctica de la educación especial". *La diversidad como valor*. Córdoba: Triunfar.
- Cabrera Pérez, L. & Bethencourt Benítez, J. T. (2009). La psicopedagogía como ámbito científico-profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (21), 893-914. DOI: 1696-2095.
- Calmels, D. (2010). Características predominantes de los juegos de crianza. En Daniel Calmels "Juegos de Crianza, el juego corporal en los primeros años de vida". (Cap. 1, 13-36, 3ª Ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Chávez Torres, R. (2003). Desarrollo del niño, seguimiento e intervención. En Raquel Chávez Torres "Neurodesarrollo neonatal e infantil". (Cap. 6, 263-279). Colonia La Joya, México: Médica Paranamericana.
- Coriat, H. L. (1997). Estimulación temprana: la construcción de una disciplina en el campo de los problemas del desarrollo infantil. *Escritos de la infancia*, 5 (8), 29-34.
- Echeverría, H. (2000). La intervención temprana en el campo psicopedagógico. En Liliana Bin, Adriana Diez & Héctor Waisburg "Tratamiento psicopedagógico, Red interinstitucional en el ámbito de salud". (Cap. 10, 131-138). Buenos Aires: Paidós.
- Enriz, N. (2011). Antropología y juego: apuntes para la reflexión. *Cuadernos de antropología social*, 34 (34). ISSN 1850-275X.
- Erikson, E. (1950). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Fiondella, A. M. (1999). Acompañando al bebé y su familia cuando hay trastornos sensoriales. En Jaime Tallis, Gabriela Tallis, Haydeé Echeverría, Jorge Garbarz & Ana María Fiondella "Estimulación temprana e intervención oportuna. Un enfoque interdisciplinario biopsicosocial". (2ª Ed.). Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Grenier, M. E. (2003). La estimulación temprana: un reto del siglo XXI. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/celep/index.html>.
- Ibáñez López, P., Mudarra Sánchez, M., Alfonso Ibáñez, C. (2009). La estimulación psicomotriz en la infancia a través del método estitsológico multisensorial de atención temprana. *Educación XXI. Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 7, 111-133.

- Landen, P. (2013). Desarrollo lúdico. En Paula Landen *"El libro de las interacciones tempranas, prohibida la educación a distancia"*. (Cap. 6, 72-84). Buenos Aires: Albatros.
- Lázaro, A., Berrueto, P. (2009). La pirámide del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 9 (34), 15-42. ISSN: 1577-0788.
- Luzzi, A., Bardi, D. (2009). Conceptualización psicoanalítica acerca del juego de los niños: Punto de partida para una investigación empírica en psicoterapia. *Anuario de Investigación*. 16, 53-63. ISSN 1851-1686.
- Martínez Mendoza, F. (2000, julio). La estimulación temprana: enfoques, problemáticas y proyecciones. Ponencia. *III Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar "Infancia y Desarrollo"*. La Habana, Cuba.
- Montes Castillo, M. (2003). Estimulación múltiple temprana. En Raquel Chávez Torres *"Neurodesarrollo neonatal e infantil"*. (Cap. 21, 306). Colonia La Joya, México: Médica Paranamericana.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Ófele, M. R. (2002). El juego en psicopedagogía. Recuperado de www.instituto.ws/mro/cap05/html.
- Paolicchi, G., Colombres, R., Pennella, M., Maffezzoli, M., Botana, H., Cortona, P., Olleta, M., García Labandal, L., Garau, A. (2009). El juego como dispositivo de intervención ante la fragilidad actual de las instituciones sociales. *Anuario de investigaciones. Facultad de psicología. UBA*, XIV, 227-240.
- Papalia, D. E., Olds, S., Feldman, R. (2000). El mundo de los niños: ¿cómo lo descubrimos?. En Diane E. Papalia, Sally Wendkos Olds, Ruth Duskin Feldman *"Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia"*. (Cap. 2, 39-40; 11ª Ed.). Punta Santa Fe, México: Mc Graw Hill.
- Pérez López, J., Martínez Fuentes, M. T., Díaz Herrero, A., Brito de la Nuez, A., (2011). Prevención, promoción del desarrollo y atención temprana en la Escuela Infantil. *Educación en Revista*, 17 (43), 17-32.
- Porstein, Ana M. (2011). Cuerpo, movimiento y juego como ejes transversales de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el jardín maternal. Herramientas conceptuales para comprender mejor a los niños/as y a nuestra práctica como docentes en propuestas corporo-motoras. En Ana María Porstein *"Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial"*. (Cap. 1, 21-32). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Schejman, C., Duhalde, C., Silver, R., Vernengo, M., Esteve, M., Huerín, V. (2010). Los inicios del juego en la primera infancia y su relación con la regulación afectiva diádica y la autorregulación de los infantes. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología. UBA*, XVII, 253-264.
- Tallis, J. (1999). Introducción. De semántica y definiciones. En Jaime Tallis, Gabriela Tallis, Haydeé Echeverría, Jorge Garbarz & Ana María Fiondella *"Estimulación temprana e intervención oportuna. Un enfoque interdisciplinario biopsicosocial"*. (2ª Ed.). Madrid: Miño y Dávila Editores.

- Ventura, A. C., Borgobello, A.; Peralta, N. S. (2010). Representaciones acerca del campo disciplinar y formación profesional de la psicopedagogía en un contexto académico argentino. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21 (3), 653-668.
- Wallon, H. (1979). *Orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. (2ª Ed.). Barcelona: Gedisa.

ANEXO

Figura 1: Pirámide del desarrollo



Fuente: Lázaro y Berruezo, 2009

LA INVESTIGACIÓN EN LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Nuevas rutas hacia la transformación de la práctica pedagógica

Ana María León Rodríguez, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Palabras clave: Saber pedagógico, formación docente, formación en investigación, infancia.

1. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA PROPUESTA FORMATIVA DE LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

En Colombia, el proceso de formación docente se ha configurado en medio de cambios políticos, sociales y culturales que han incidido de una manera definitiva en la construcción de una perspectiva de la educación y del rol del maestro como uno de los protagonistas principales en el campo educativo. López y Otálora (1982), plantean la necesidad de estudiar la formación profesional docente en el contexto de las Facultades de Educación, partiendo del reconocimiento de la universidad como gestora de la sociedad y la cultura, y de la importancia de analizar en profundidad la perspectiva profesionalista y utilitarista de la educación superior, específicamente de los programas de licenciatura.

En su estudio realizado en dos Facultades de Educación de universidades reconocidas del país, López y Otálora (1982) destacan las fallas en la formación de docentes que se presentan que, aunque fueron identificadas hace más de 20 años, investigaciones recientes demuestran que siguen latentes, tal como la mediocridad en la transmisión de saberes, la falta de concordancia entre las diferentes necesidades educativas, la falta de claridad en cuanto a la finalidad perseguida en el proceso de formación de licenciados, además de una subordinación de los aspectos conceptuales (filosófico – epistemológico – histórico y social), por el aspecto operativo, mecánico e instrumental de los contenidos impartidos, lo cual “obstruye un proceso de formación que responda al principio de interacción de la teoría con la práctica” (p. 102).

Otra de las falencias se configura dadas las transformaciones en el currículo y la búsqueda de flexibilidad y se enfoca hacia la interdisciplinariedad, pues según lo plantean López y Otálora (1982), la falta de un trabajo interdisciplinario en el abordaje de los fenómenos objeto de estudio en el proceso educativo, hace que el nivel académico sea pobre y se vea caracterizado por la transmisión de contenidos descontextualizados y sin una utilidad real para el docente.

Torres (1996) expone otro punto a tener en cuenta al identificar las falencias en los procesos de formación docente, relacionado de manera directa con los planteamientos de López y Otálora (1982) en su investigación, y

está enfocado en las instituciones, pues afirma que éstas y en cierta medida, algunos programas de formación docente, “han sido la mejor escuela demostrativa de la escuela transmisiva, autoritaria, burocrática, que desdeña el aprendizaje” (p. 44), por tanto, señala, es necesario desde estas instituciones y desde los docentes formadores de docentes, la construcción de prácticas pedagógicas que le permitan al educando vivenciar el escenario de la escuela y las comunidades desde su formación, y construir estrategias, tanto a nivel de contenidos, como enfoques y valores y, en las cuales prime la coherencia entre lo que aprenden y lo que enseñan.

En el campo de la formación docente en Latinoamérica y Colombia, varios docentes coinciden no solamente en la importancia de identificar las fallas del sistema de educación superior en las facultades de educación, sino proponer, bajo diversas perspectivas (nuevos modelos de formación docente, programas de formación profesional docente, entre otros), alternativas para redimensionar la preparación académica de los docentes, en donde surgen como características principales: la necesidad de articular la formación docente con la investigación y la proyección social (con miras a trascender el campo de acción del maestro a la escuela); ofrecer a los docentes la posibilidad de aprendizaje permanente, no solamente en el ejercicio de su profesión, sino desde su permanencia en la institución formadora; la participación de los docentes en la formulación de políticas y nuevos programas de formación, cambiando la perspectiva del maestro como beneficiario, para convertirlo en un sujeto social y gestor en el contexto educativo; mantener la práctica en diversos escenarios formales, no formales e informales, como la posibilidad de que el maestro en formación se enfrente el escenario real de la escuela y las comunidades.

Por lo anterior, uno de los aspectos en el cual se ha centrado la atención a nivel histórico y epistemológico es la práctica pedagógica en los procesos de formación docente, pues diversas investigaciones analizan en profundidad las características de dicha práctica pues en ésta se evidencia la pedagogía como aquella que orienta la acción del maestro y, el saber pedagógico, como el saber que se construye mediado por la reflexión frente a la experiencia y los procesos identitarios que se consolidan a partir del rol que se asume en el escenario escolar. En Colombia, las investigaciones en torno a la práctica pedagógica, se remontan a los años setenta, principalmente por el interés de los maestros que conforman el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, el cual se originó en el año 1975, momento en el que este colectivo de maestros, compuesto por Olga Lucia Zuluaga, Jesús Alberto Echeverry, Alberto Martínez Boom, Humberto Quiceno y Guillermo Sánchez, inician sus reflexiones en torno a la pedagogía, la práctica pedagógica y el papel del maestro en la enseñanza y en la sociedad. Este grupo de docentes, que forman parte de cinco universidades, ha consolidado trabajos pioneros que se han convertido en el estatuto teórico, conceptual y metodológico en torno a la pedagogía, posicionando en todo momento el hecho de que estas inquietudes investigativas surgen en medio de la práctica misma de la docencia y que son éstas las que convierten al maestro en “soporte del saber pedagógico” (Zuluaga, 1999. p. xii).

Uno de las orientaciones principales del Grupo ha sido su participación en la consolidación de políticas educativas, hasta el punto en que sus reflexiones permitieron que el Estado se pronunciara, impulsara y organizara modalidades educativas que aportaron en el enriquecimiento de la estructura investigativa, las innovaciones pedagógicas y la reestructuración de las instituciones formadoras de maestros. Así mismo, a partir de las investigaciones realizadas por el Grupo y como conclusión de la metodología implementada en el riguroso análisis histórico y documental, elaboran el Archivo Pedagógico Colombiano, el cual constituye una de las más amplias colecciones que se tiene en Colombia sobre pedagogía y educación.

El trabajo desarrollado, específicamente en el marco de la línea de investigación *Historia de las Prácticas Pedagógicas*, orientó la consolidación de uno de los primeros trabajos investigativos en el campo de la educación Colombia: “La práctica pedagógica del Siglo XIX en Colombia”, componente del proyecto interuniversitario *Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia*. Esta investigación se convierte en un antecedente clave de la historia de la práctica pedagógica en nuestro país, ya que parte de un contexto histórico – social específico, en el cual el maestro apenas empezaba a reconocerse como agente con una función y al cual era necesario ofrecerle las herramientas necesarias para el desarrollo de su oficio, además, realiza un análisis sistemático sobre la práctica pedagógica en su conjunto, tomando como punto de partida el cuestionamiento alrededor de *¿Qué significa rescatar la práctica pedagógica, teniendo presente que partimos de una consideración de la pedagogía como saber y como disciplina en formación?*

El rescate de la práctica pedagógica, de la manera que lo plantea el Grupo, parte del reconocimiento de que esto sólo se logra al recuperar la historicidad de la pedagogía, abordando la discursividad que alrededor de la pedagogía ha surgido y analizar de una manera detenida el saber pedagógico en nuestra sociedad; discursividad no sólo enfocada al registro de objetos del saber sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de la sistematicidad de la pedagogía, dado que ésta involucra, no solamente el sujeto del saber, sino al saber en sí mismo.

Como primer objetivo de este análisis, los investigadores llaman la atención sobre la necesidad de diferenciar pedagogía y práctica pedagógica, lo cual conlleva a plantear preguntas sobre el saber pedagógico y, por ende, enmarca el estudio del sujeto soporte del saber pedagógico: el maestro y su práctica (pedagógica). En este análisis de las prácticas pedagógicas, se realiza una fuerte elaboración de la noción de discurso, debido a la importancia que cobra como práctica reglada que constituye el saber de la sociedad; y por tanto, el análisis del discurso enfocado en las prácticas pedagógicas, se aborda desde el análisis enunciativo (análisis lógico, análisis gramatical y análisis de los actos del lenguaje), para lo cual los autores toman como punto de referencia, tanto en el análisis del saber pedagógico, como el del discurso.

Producto de esta y otra investigaciones desarrolladas por diferentes profesionales en el país y al reconocer la importancia que tiene la universidad como institución política y cultural, se ha vinculado como parte constitutiva

de su misión la proyección social, la cual se refleja en el trabajo que se desarrolla en diferentes contextos y que impacta directamente en la sociedad. Por lo anterior, las Facultades de Educación han planteado – y en la mayoría de los casos replanteado – sus propuestas educativas buscando la formación de docentes críticos, reflexivos y con la posibilidad de desempeñar su labor no solamente en instituciones educativas, sino en diferentes sectores de la sociedad que les permitan consolidarse como actores fundamentales en el trabajo con las comunidades.

Por lo anterior, la práctica pedagógica en los programas de formación de docentes ha sido un aspecto de estudio fundamental, pues se parte del principio de que ésta propicia el desarrollo de competencias que permiten al estudiante ejercer un rol específico en diferentes contextos, fortaleciendo sus relaciones sociales, la perspectiva frente a su profesión en un escenario real y, proyectarse en el ejercicio de su papel como docente. Por su parte, (Cannon, 2002; Mayor, 2001; Hativa, 2001; Michavilla y Martínez, 2002, citados por Molina, 2008), señalan la importancia de la práctica – o prácticum – en la formación de profesionales, pues ésta posibilita “Dar una visión del mundo del trabajo, desarrollar habilidades profesionales y de interrelación social, incrementar las posibilidades de empleo, autoconfianza, etc.” (p. 338).

Tal ha sido el nivel de interés de las prácticas pedagógicas en los procesos de formación de docentes en el país, que éstas se han convertido en objeto de diferentes investigaciones, lideradas precisamente por docentes que, en su mayoría, se encuentran vinculados a programas de licenciatura en diferentes facultades. Para Ana María Aragón Holguín (2010), directora de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad San Buenaventura de Cali, la práctica pedagógica en el programa se considera:

El eje transversal de los saberes al posibilitar la creación de lazos de cooperación interinstitucional con distintos sectores de atención a la población infantil, propiciar el reconocimiento del rol social del docente, identificar realidades y tendencias educativas actuales de los distintos sitios visitados, alentar la elaboración de proyectos pedagógicos, reconocer las necesidades educativas especiales, atención a la diversidad y la educación inclusiva, configurar el campo curricular de la educación formal y trabajar con la comunidad (p. 97).

Por lo anterior, argumenta además la necesidad de fundamentar la práctica desde la diada investigación – práctica pedagógica, pues es el ejercicio investigativo el que permite que el estudiante desarrolle ejercicios de observación crítica de la realidad, reflexionando alrededor de sus propias elaboraciones conceptuales y construyendo estrategias de enseñanza que generen aprendizajes contextualizados y significativos.

En consonancia con lo anterior, Peña y Durán (2011) hacen referencia a la importancia de desarrollar procesos de formación al interior de las licenciaturas en los cuales se privilegie la articulación práctica pedagógica y proceso de investigación formativa, a partir de dos ámbitos de interacción: la

mediación y los escenarios. Desde esta perspectiva, la mediación se entiende como “una acción orientada a garantizar en el estudiante una educación dirigida a la problematización, la creación, el diálogo, la concientización y la participación” (p. 107) y, el escenario educativo se concibe más allá de un espacio físico, ya que se configura con la participación de los actores y las dinámicas que convergen en dicho espacio, lo que permite que el docente en formación tenga la posibilidad de reflexionar alrededor de su práctica realizando una lectura de su realidad mediada por la investigación.

2. LA INVESTIGACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE SABER PEDAGÓGICO

El reconocimiento del maestro a nivel social y político, ha llevado a que, desde diferentes escenarios, se demande por la consolidación de políticas educativas con mayor impacto e incidencia en los procesos de formación docente, tomando en cuenta su importancia en la transformación de la cultura y la sociedad. De igual manera, y como lo posicionan en todo momento docentes – investigadores desde diversos escenarios globales, no es posible mejorar la calidad de la educación, si no se propende por un mejoramiento de la calidad profesional de los maestros.

Tal como lo reivindica Torres (1996), lograr lo anterior

(...) exige no más de lo mismo – más cursos, más años de estudio, más certificados – sino una transformación profunda del modelo convencional de formación docente (tanto inicial como en servicio), el cual ha empezado a mostrar claramente la ineficiencia e ineficacia tanto desde el punto de vista de los maestros, su crecimiento y desempeño profesional, como el escaso impacto de dicha formación sobre los procesos y resultados a nivel del aula de clase” (p. 3).

Por tanto, dicha transformación demanda partir de dimensionar lo que implica la formación de maestros, partiendo de cuestionamientos como los que plantea Iván Bedoya Madrid, docente – investigador de la Universidad de Antioquia: *¿Qué es formar a un sujeto llamado maestro, para que pueda ser tal cuando le corresponda hacerlo?, ¿Se trata de formar o sólo de orientar a los futuros profesores? Lo anterior plantea, indiscutiblemente, que la formación docente exige más que una adquisición de contenidos estrictamente disciplinares y más que el conocimiento de los elementos principales de la pedagogía y la didáctica.*

En la medida en que estos elementos sean recogidos, no solamente por los maestros que forman parte de los diferentes escenarios educativos, sino por los actores que participan en la consolidación de políticas educativas, será posible aportar en un mejoramiento de fondo de los programas de formación docente en el país, situados en la realidad del siglo XXI y, más aún a la realidad colombiana, en donde fenómenos como el desplazamiento, la violencia y el conflicto armado, demandan un maestro particular.

De igual manera, en la consolidación de estas políticas, es fundamental que se analice a profundidad el papel de la investigación en los programas

de licenciatura, no limitando la formación docente solamente al campo del conocimiento disciplinar y la adquisición de herramientas didácticas, sino propiciando escenarios para la reflexión alrededor de lo que implica la investigación en la construcción de saber pedagógico y el posicionamiento del maestro como sujeto político, actuando en los diferentes escenarios de toma de decisiones, para lo cual, la investigación juega un papel fundamental, pues ésta permite que el maestro revise su práctica, actualice sus conocimientos y participe en la consolidación de propuestas contextualizadas y pertinentes para la realidad educativa en la cual participa.

Asimismo, si bien es necesario que se generen políticas y acciones concretas en donde se centre la atención en los procesos de formación docente,

es prioritario que se piense en ¿Qué tipo de investigación se espera de los docentes en formación?, y ¿Cómo es posible que los maestros conviertan la investigación en el sentido de su práctica y su práctica misma en objeto de investigación?, partiendo de estos interrogantes, será posible lograr – no solo desde el discurso, sino desde acciones concretas en esta realidad inmediata – el posicionamiento del maestro como profesional investigador; transformador de la realidad, productor de saber: como un verdadero sujeto político” (León, 2009 p. 13).

Desde esta perspectiva, reflexionar alrededor de la investigación en los programas de licenciatura implica posicionar la labor del docente en la sociedad, pues se le reconoce como un agente constructor de saber alrededor de la reflexión sobre su práctica, sobre su ser y hacer en diferentes escenarios sociales y sobre la trascendencia de su profesión al no encontrarse limitado al aula, sino proyectar su acción en el escenario mismo de la comunidad. Castro, Liliana y otros (2015), resaltan la investigación como un rasgo identitario del maestro, pues por medio de dicho ejercicio, lleva a cabo una lectura rigurosa y crítica de la realidad y genera propuestas de intervención ante diferentes problemáticas que, en el caso de los educadores infantiles, se relacionan de manera directa con las infancias, sus escenarios de formación y socialización.

En consonancia con lo anterior, Díaz (2007) nombra la importancia de formar un docente – investigador que se encuentre en la capacidad de generar un diálogo entre la teoría, la reflexión y la práctica, sistematizando sus experiencias, observando y analizando de manera crítica la realidad educativa y comunitaria, generando así nuevos conocimientos. Para lograrlo, es necesario que las instituciones de educación superior asuman como eje principal de sus propuestas de formación la “cultura de la investigación”, reconociendo el papel de ésta en el desarrollo y la evolución de la sociedad y del país, pues sus resultados permiten transformaciones importantes a nivel social, cultural, político y económico.

La investigación que desarrollan los docentes en diferentes escenarios permite redimensionar su papel en la sociedad, razón por la cual, como se han nombrado previamente, es fundamental analizar las propuestas formativas de los programas de licenciatura, centrando su misión en la formación de docentes investigadores, lo cual demanda, según Díaz (2007):

Superar la noción de formar solo para enseñar y que la investigación está reservada, sólo, a los expertos. Este proceso formativo desde las perspectivas, ontológica, epistemológica y teórica, debe contribuir con la elaboración de nuevos conocimientos, en una realidad compleja, que supere la distancia teoría y práctica y donde el docente pueda participar, de manera activa, en proyectos de investigación, publicaciones de experiencias y programas de formación de investigadores (p. 12).

Finalmente, además de centrar la atención en la investigación y la necesidad de reivindicar el papel del maestro en la construcción de políticas educativas, es fundamental que desde los escenarios en los cuales éste participa, se incluya la formación de redes y colectivos de maestros, pues es bajo estas formas de organización que es posible proyectar, planear y construir en conjunto, propuestas para el mejoramiento de la calidad educativa en nuestro país.

3. A MANERA CONCLUSIÓN: UNA RUTA DESDE LA INVESTIGACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL QUEHACER DOCENTE

El reconocimiento del maestro en la sociedad, de la mano de las diferentes reformas educativas que se han presentado en los últimos treinta años en nuestro país, han permitido que las facultades de educación planeen con mayor detenimiento las propuestas de formación de docentes, de cara a las demandas de la sociedad y a los sujetos en particular. De ahí el surgimiento y posicionamiento de conceptos fundamentales e infaltables en la formación de maestros: la pedagogía como disciplina fundante, la necesidad de formar un maestro investigador e innovador de su práctica pedagógica y la producción de saber pedagógico.

Dichos elementos son rescatados como las herramientas con las que cuentan las licenciaturas para orientar sus propuestas, enfocadas en la formación de docentes críticos, intelectuales, políticos, que reconozcan en su práctica pedagógica, la posibilidad de producir conocimientos y saberes que aporten a la construcción de un proyecto de nación y a la cualificación de los procesos educativos que se desarrollan en el país.

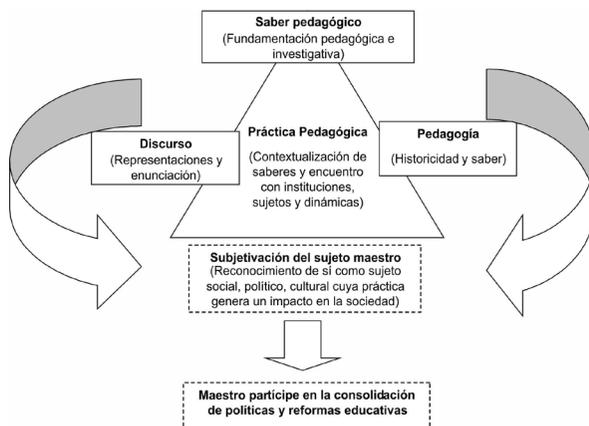
Es por medio del análisis de la investigación y la práctica pedagógica que se logra la contextualización de los saberes y conocimientos que se abordan en el escenario escolar, por lo que es necesario que se ofrezcan las herramientas necesarias para que el docente genere un diálogo permanente entre dichos conocimientos y saberes y la realidad, motivando en sus estudiantes procesos de formación caracterizados por la pregunta, el encuentro con el otro y la indagación permanente, lo cual genere nuevas formas de relacionarse con el contexto en el cual convive cotidianamente.

Por lo anterior, es posible evidenciar que los programas de educación infantil, por lo general, cuentan con escenarios pensados para la formación de *“maestros investigadores e innovadores de la infancia”*, a través del abor-

daje de elementos teóricos, los cuales se contextualizan y contrastan en la práctica pedagógica, así como la importancia que brinda a la investigación como ejercicio que permite acercar a los estudiantes a la indagación, la sistematización, la escritura, a través de un diálogo con los aspectos teóricos estudiados.

Sin embargo, a pesar de este reconocimiento y retomando los elementos centrales producto del análisis realizado anteriormente, se hace necesario fortalecer los diferentes espacios con los que cuentan las licenciaturas, consolidando en sus propuestas formativas la articulación práctica pedagógica, investigación y pedagogía (reflexión pedagógica), como los principales insumos para la producción de saber pedagógico. Igualmente, es desde el espacio de la práctica que es posible fortalecer la formación pedagógica, pues los más importantes cuestionamientos acerca de la práctica pedagógica, se generan en estos espacios: ¿Qué enseñar? (conocimientos disciplinares, cotidianos), ¿A quién voy a formar? (reconocimiento de los sujetos de la práctica), ¿Para qué voy a enseñar? (contextualización de los saberes con miras a lograr una formación no solamente académica, sino cognitiva, emocional, humana), ¿Cómo voy a enseñar? (estrategias bajo las cuales se desarrollarán los procesos de enseñanza y aprendizaje).

Esquema 1: Ruta de articulación práctica pedagógica e investigación en la construcción de saber pedagógico



Es a partir de la producción de saber pedagógico, tanto en los procesos de formación, como en el ejercicio de la docencia, que es posible que el maestro se reconozca a sí mismo como un intelectual propositivo, crítico y con una participación directa en diferentes espacios educativos, logrando la subjetivación del sujeto maestro, en el que establece una relación productiva y enriquecedora con el saber, el contexto y los sujetos a formar y se reconoce como productor de conocimiento, a partir de una experiencia de sí, que le posibilita analizarse, interpretarse y posicionarse.

3.1. INFANCIA COMO OBJETO DE ESTUDIO INTERDISCIPLINAR

En la actualidad, la categoría de infancia se sitúa como una construcción social, histórica, política y cultural mediada por discursos y prácticas desde la perspectiva de los niños y niñas como sujetos derechos, desde la incursión de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde los efectos de la globalización en el escenario educativo y, paralelamente, desde el estudio sobre las diversas problemáticas que emergen en la sociedad de hoy y en las cuales aparecen las infancias como sujetos de investigación y protagonistas en la construcción de nuevas políticas de atención y protección.

Desde esta perspectiva y tomando en cuenta la importancia que tiene reconocer las concepciones de infancia que emergen en las prácticas pedagógicas y en diferentes procesos investigativos, la investigación desarrollada en el año 2006 por el Grupo Infancia y Educación del proyecto curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional denominada "Estado del arte de los proyectos pedagógicos de la Licenciatura en Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional", da a conocer las concepciones de infancia que construyeron los estudiantes a lo largo de su formación en dicha licenciatura y que se materializan en sus proyectos de investigación.

En principio, el ejercicio investigativo de tipo documental, desarrollado por el grupo, tuvo lugar debido al interés por reconocer las concepciones e imaginarios de infancia presentes en los 112 trabajos de grado consultados y, además, identificar la formación pedagógica a la cual le apostaba la licenciatura en Preescolar en ese momento histórico.

La metodología bajo la cual se llevó a cabo la investigación, contempló dos elementos importantes: por un lado, la elaboración de resúmenes analíticos y la definición de dos tipos de categorías que orientaron la interpretación de la información: descriptivas y analíticas. Entre las categorías descriptivas, se destacaron elementos como el año de culminación del trabajo de grado, predominancia temática, área geográfica, instituciones, sector educativo y niveles de atención a la infancia. Entre las categorías analíticas, se sitúan tres elementos clave en la formación de las licenciadas en educación preescolar: las tendencias pedagógicas y metodológicas predominantes en los trabajos de grado, las concepciones de infancia y las concepciones de maestro y de otros agentes educativos involucrados en los procesos de formación. Finalmente, otro aspecto importante en la organización metodológica fue la clasificación de los trabajos en tres períodos históricos: de 1984 a 1988, de 1988 a 1998 y de 1998 a 2002.

Si bien se realiza una categorización a fin de analizar la información de los diferentes trabajos de grado, el principal aporte de la investigación desarrollada por el Grupo Infancia y Educación, es la fundamentación conceptual alrededor de las concepciones de infancia, tomando como referente para dicho análisis, la perspectiva histórica en la cual se ha configurado la categoría de infancia y, la manera en que emerge dicha categoría en la legislación colombiana. Producto del análisis de los trabajos de grado, fue posible situar de qué manera las concepciones de infancia se han configurado

desde diferentes ámbitos de acuerdo al período de tiempo en el cual se desarrollaron las investigaciones y las características propias de la formación pedagógica de la época: desde lo pedagógico, lo sociocultural, lo psicológico y lo biológico y, finalmente, desde la perspectiva de desarrollo integral.

Lo anterior permitió al grupo de investigadoras concluir que en la mayoría de las investigaciones consultadas se hace referencia al papel de los niños y niñas como *sujetos de la acción pedagógica*, con saberes y experiencias, y su vez con necesidades particulares e individuales, que resaltan la importancia de una atención y formación integral. Paralelamente, se reconoce al niño y la niña como *seres lúdicos*, lo cual resalta desde el ámbito biológico y psicológico, que su desarrollo se encuentra mediado por procesos multidimensionales. Por otro lado, se sitúa a los niños y niñas como *sujetos en la sociedad*, como actores que participan en diferentes escenarios: familiares, escolares y comunitarios, cuyas dinámicas intervienen de manera directa en su formación como seres socioculturales, lo cual les ha permitido posicionarse como protagonistas en la creación de nuevas políticas nacionales e internacionales.

De igual manera, otro aspecto clave que señalan las investigaciones y que se convierte en un pretexto para modificar sistemas educativos y planes de estudio en diferentes escenarios escolares, es que dicho posicionamiento de los niños y niñas como sujetos de derechos, permitiendo reconocer la importancia de una educación de calidad, replanteando así las prácticas pedagógicas, específicamente en el último período consultado (1998 - 2002), resaltando la importancia de privilegiar una mirada hacia la infancia desde su complejidad, mediada por elementos lúdicos, de expresión y de socialización.

Por último, vale la pena resaltar de qué manera las tendencias educativas inciden en las concepciones de infancia de cada período histórico, las cuales permitieron la consolidación de nuevos discursos y prácticas. Sin duda, la investigación desarrollada por el Grupo Infancia y Educación se convierte en un referente para comprender las diferentes transformaciones que se han dado en el campo de la formación de docentes, pues al identificar las concepciones de infancia, fue posible reconocer la manera en que los estudiantes de la licenciatura comprendían su sujeto de estudio y, a partir de allí, configuraban prácticas y procesos investigativos. Dicho reconocimiento dio paso a la formulación de diferentes investigaciones al interior de las facultades de educación que motivaban la reflexión y la consolidación de nuevas propuestas alrededor de la formación de docentes en el país.

Finalmente, tomando en cuenta la importancia de reconocer las infancias como objeto de estudio interdisciplinar en los programas de formación de docentes, se hace necesario llevar a cabo investigaciones en las cuales se identifique cuál es la concepción de infancia de los docentes en formación, de qué manera entienden al sujeto niño / niña al cual dirigen sus discursos y prácticas pedagógicas y cómo los sitúan en el campo de la educación contemporánea; de esta manera, será posible reorientar la propuesta formativa en las licenciaturas, ofreciendo a la sociedad profesionales en educación infantil conscientes de su labor como actores sociales y de su responsabilidad en la formación de niños y niñas que aporten a la configuración de una nueva sociedad.

REFERENCIAS

- Aragón, A. (2010). Prácticas pedagógicas universitarias. Una experiencia que transita entre la transdisciplinariedad y el desarrollo del talento humano creativo. *Revista Ciencias Humanas*. Volumen 6, N° 2. pp. 95 – 108.
- Castro, L. y otros (2015). Las prácticas en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil: una experiencia formativa. Editorial Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- Chamorro, A. y otros (2008). Las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula con estudiantes de pregrado de tres universidades de Bogotá. Tesis de Maestría. Programa de Maestría en Docencia. Universidad de la Salle. Bogotá, Colombia.
- Díaz, V. (2007). ¿Cómo formar a un docente investigador? Conferencia central presentada en la XII Jornadas Institucionales de investigación 2007 UPEL – IPB. Núcleo Táchira, Venezuela.
- León, A. (2009). El maestro como sujeto político: formación en investigación para el posicionamiento y democratización del saber pedagógico. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Presente y Futuro de la profesión docente en Colombia. FECODE – Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Bogotá, Colombia
- López, N. y Otálora, L. (1982). Análisis de los programas del área de Formación Profesional docente y preparación para la investigación en el proceso de formación de profesionales de la educación. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Departamento de Postgrado. Bogotá, Colombia.
- Molina, E. y otros (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación* 346. pp. 335 – 361.
- Nossa, B. y otras (2007). Concepciones de infancia en el Programa de Educación Preescolar. *Revista Colombiana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional. Número 53. pp. 194 – 220.
- Peña, C. y Durán Y. (2011). La formación de educadores infantiles en la Universidad de Pamplona: análisis de una experiencia significativa. *Revista Educación y Ciudad*. N° 20. pp. 100 – 116.
- Torres, R. (1996). Formación docente: Clave de la reforma educativa. *Revista Nuevas formas de aprender y enseñar*. UNESCO – OREALC, Santiago de Chile.
- Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto del saber. Editorial Universidad de Antioquia. Siglo del Hombre Editores. Bogotá, Colombia.

EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y SU APORTACIÓN A LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS

Una experiencia en los estudios de psicopedagogía

*Elena María Lorenzo-Llamas & Isabel Pascual Gómez,
Universidad de Alcalá, España*

Palabras clave: *acoso escolar; análisis sociométrico; aprendizaje-servicio; clima de aula; competencias; convivencia; educación superior*

INTRODUCCIÓN

En educación superior, la docencia universitaria se enfrenta al desafío de mejorar la productividad y competitividad del alumnado. Son varios los autores (Deeley, 2016; Páez Sánchez y Puig Rovira, 2013; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006; Tapia, 2006; entre otros) que ponderan las excelencias del aprendizaje-servicio (ApS), como metodología innovadora, que combina perfectamente la necesidad expresada y facilita el dar respuesta a la misma. Llegando a señalar que esta metodología contribuye al bien común y proporciona conocimientos, competencias y valores a los estudiantes (Páez Sánchez y Puig Rovira, 2013).

El inicio de este trabajo se encuentra en las competencias que la guía docente de la asignatura Evaluación psicopedagógica (Lorenzo-Llamas, 2017), dentro del Máster en Psicopedagogía de la Universidad de Alcalá, explicita como de obligada adquisición por el alumnado universitario. Especialmente acentúa el énfasis en la práctica profesional en dicho ámbito, la aplicación de estrategias de intervención, la realización de una propuesta de respuesta de actuación educativa, la aplicación de la documentación institucional respecto a evaluación psicopedagógica, y la capacidad de argumentación para dar respuesta a las necesidades y diversidad del alumnado presente en las aulas de los centros educativos. Todo ello deja patente la necesidad de trasladar los contenidos de la asignatura a un contexto práctico.

Sin caer en la simpleza de quedarnos sólo en las bondades del ApS, acertamos a fijarnos en su esencia. De tal forma que el aprendizaje del alumnado universitario mejora el servicio prestado en un contexto real y viceversa. Es decir, el servicio da sentido a su aprendizaje. Tal y como dice Susan Deeley, “para crear sentido o para comprender, hay una cierta necesidad de combinar el mundo físico con el mundo del pensamiento siempre inconcluso” (Deeley, 2016, p. 38). La puesta en práctica de la teoría en una aplicación con un sentido humanista, social y altruista, puede incrementar exponencialmente la profundidad de los aprendizajes del alumnado universitario. Siendo este el deseo de todo docente, tanto en el marco de la Educación Superior como en etapas educativas inferiores.

El auge del ApS en la actualidad como metodología con poder formador y transformador impulsó la búsqueda de una aplicación práctica en los es-

tudios de psicopedagógica. Siguiendo a Tapia (2001; 2006) “aprender, sirve; y servir, enseña”, se planteó como objetivo cubrir una necesidad en un contexto socio-educativo real. El valor del presente estudio, es la vinculación de ambas dimensiones, aprendizaje y servicio, sin resaltar este último por encima del primero. Es una propuesta que no se ofrece al margen de la asignatura –como créditos de libre elección– sino dentro de ella. Resaltando la vinculación de la acción con los contenidos académicos. De tal forma que, el alumnado ha tenido una asignatura de referencia y una profesora-tutora que ha seguido su trabajo y le ha ayudado a reflexionar sobre su experiencia.

Asimismo, en la propuesta desarrollada se tuvo en cuenta la importancia de la reflexión dentro del ApS, para lograr un equilibrio entre el aprendizaje y el servicio. Tal y como señalan algunos autores,

El Aprendizaje-Servicio se define por un núcleo compuesto por tres dinamismos pedagógicos básicos: la detección de necesidades reales de la comunidad que se convierten en retos para el alumnado, la definición de una actividad de servicio que contribuya a paliar dichas necesidades y, por último, la adquisición de contenidos, competencias y valores propios de los estudios que cursan los participantes (Puig, 2009). Cuando una propuesta de Aprendizaje-Servicio articula correctamente estas tres dimensiones estamos ante una buena práctica educativa. Sin embargo, no es fácil conseguir que las tres dimensiones sean significativas, ni tampoco es fácil lograr que la vinculación entre ellas sea estrecha. Para conseguirlo hace falta un elemento mediador: la reflexión [...]. La actividad reflexiva incrementa la fuerza educativa de cada uno de los dinamismos del Aprendizaje-Servicio y refuerza los vínculos entre dichos dinamismos. Además, la reflexión da sentido social y personal a la implicación en actividades de Aprendizaje-Servicio. (Páez Sánchez y Puig Rovira, 2013, p. 15).

Para abordar los contenidos del proyecto presentado en esta asignatura universitaria se tuvieron en cuenta dos líneas que conforman “los tres dinamismos pedagógicos básicos” del trabajo: la detección de una mejora en el clima de aula y la convivencia de un centro educativo, la prevención y detección del acoso escolar, y la adquisición de contenidos propios de la sociometría.

Cómo la sociometría puede ayudar a mejorar el clima de aula y la convivencia en el centro, y a prevenir y detectar el acoso escolar, es el planteamiento fundamental del proyecto de ApS presentado.

Por ello, hemos de tener en cuenta qué es el acoso escolar. La investigación del maltrato entre iguales señala que:

La naturaleza del fenómeno del “maltrato entre iguales”, también conocido a nivel internacional como “bullying”, hace referencia al establecimiento y mantenimiento de relaciones desequilibradas de poder entre sujetos que conviven en contextos compartidos del entorno escolar, durante espacios

de tiempo prolongados, en las que se establecen dinámicas de dominación y sumisión que desembocan en agresiones de quienes ejercen el poder de forma abusiva hacia quienes son sometidos al papel de blancos o víctimas de esos abusos (Avilés, 2006a; Olweus, 1978, 1998; Ortega 1992). Todo ello en un conocimiento y consentimiento compartido por la gran mayoría de quienes lo observan diariamente en la convivencia del grupo constituido sin hacer nada para deshacer ese desequilibrio. (Avilés Martínez, Iruetia, García-López, y Cabaño, 2011, p. 58).

Las características de este maltrato han sido ampliamente explicadas por varios autores (Ortega y Mora-Merchán, 2008; Olweus, 1998; Rincón, 2011; Rodríguez Hidalgo y Ortega Ruíz, 2017; Sullivan, Cleary, y Sullivan, 2005; entre otros) quienes indican que el acoso implica: La intención de hacer daño (físico, verbal o psicológico); el desequilibrio de poder, por lo que la víctima necesita ayuda; la reiteración de las conductas, lo que permite diferenciarlo del conflicto aislado. Produce en la víctima una merma progresiva de la autoestima y fortalece la relación de dominio-sumisión del maltrato entre iguales. Olweus (Olweus, Limber y Mihalic, 1999; Olweus, 2004) considera que un solo episodio puede darse con tanta virulencia que sea suficiente para establecer una relación de dominación duradera.

Por otro lado, entender qué es la sociometría es clave para valorar los aprendizajes y resultados del alumnado participante. El objetivo de la sociometría consiste en estudiar, analizar y evaluar de forma cuantitativa los grupos de alumnado. Todo ello, con el fin de conocer su organización y medir las relaciones sociales entre sus miembros en una situación de elección (Moreno, 1934, 1954). Entre las funciones de la sociometría destaca: lograr mayor integración social, conocer mejor a los miembros del grupo y las interrelaciones entre ellos, reducir las tensiones, distribuir tareas, y explorar la estructura del grupo.

El objetivo general de este estudio es desarrollar en profundidad el conocimiento teórico del alumnado universitario sobre el análisis sociométrico de grupos y consecuentemente realizar una evaluación para la prevención y mejora de la convivencia en un contexto real. Los objetivos de este trabajo se han de dividir necesariamente en dos, teniendo en cuenta la metodología de ApS a aplicar: objetivos de aprendizaje y objetivos de servicio.

En primer lugar, los objetivos específicos a alcanzar por el alumnado universitario son: conocer la teoría sobre la prevención y detección del acoso escolar; conocer las bases teóricas de la sociometría y saber aplicarlas a un contexto (real); realizar un análisis críticoreflexivo de un contexto dado; elaborar propuestas viables para la mejora del clima de aula en un contexto (real) a través de un informe psicopedagógico. El carácter de realidad dado a dichos objetivos se atribuye a la aplicación del ApS. Sin dicha metodología, desaparecería esta "realidad".

En segundo lugar, como objetivos específicos del servicio prestado a la comunidad definimos: analizar el funcionamiento interno de grupos-clase del primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria (E.S.O.); detectar

perfiles de riesgo y relaciones inapropiadas para la convivencia en el aula; y, realizar propuestas de mejora fundamentadas en los resultados de la evaluación psicopedagógica efectuada.

METODOLOGÍA

El diseño de este trabajo se concreta en un proyecto que atiende a una demanda real de un centro educativo: un Instituto público de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid. Estando este centro situado en un contexto socio-económico bajo y con necesidad de mejora de la convivencia escolar. De tal forma que, se seleccionó un bloque de contenidos teóricos de la asignatura Evaluación psicopedagógica para dar respuesta a la mejora del clima de convivencia y del clima de aula de determinados grupos-clase del Instituto demandante. Así, nos centramos en el análisis sociométrico de grupos como fundamento teórico y la realización de un Informe Sociométrico como resultado práctico. El proceso requirió de un diseño previo de materiales y pruebas psicopedagógicas a aplicar a los participantes, la aplicación de dichas pruebas en el Instituto demandante, y la devolución de resultados con feed-forward y feed-back dado por ambas partes (alumnado universitario y profesorado del Instituto).

La temporalización del proyecto se ajustó al primer trimestre del curso académico 2017-2018.

Participantes

Los participantes en el estudio fueron 16 alumnos de la asignatura Evaluación psicopedagógica, la profesora de esta asignatura, 150 alumnos de primer y segundo curso de educación secundaria obligatoria y 7 profesores del Instituto.

El alumnado universitario pertenecía íntegramente al itinerario de Inclusión educativa del Máster de Psicopedagogía de la Universidad de Alcalá. Para la realización del proyecto, el alumnado universitario se congregó en cuatro grupos de trabajo colaborativo. Asimismo, el alumnado del Instituto se encontraba agrupado en 6 clases de referencia. Estos últimos, fueron seleccionados por su nueva incorporación al centro y/o por presentar comportamientos inadecuados en la convivencia.

Instrumentos

Mediante las técnicas Sociométricas utilizadas se midió el grado de cohesión grupal, la presencia de rechazos significativos, los líderes tanto positivos como negativos de cada grupo-clase de alumnos de Secundaria, los índices sociométricos grupales (expansividad, elecciones y expectativas), la estructura del átomo social y la detección de perfiles de acoso.

Los instrumentos de medida utilizados, han sido un cuestionario sociométrico ad hoc, construido por el alumnado universitario de la asignatura a partir de la teoría vista en clase. Este cuestionario constaba de un bloque de cuatro preguntas sobre elecciones y rechazos tanto para el trabajo

en clase como para relaciones de ocio; y un bloque de dos preguntas explorando las expectativas de elección y rechazo del alumnado de Secundaria.

Asimismo, se utilizó un cuestionario adaptado del Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato (Avilés Martínez, 1999, 2005). Cambiando la escala de valoración de cada ítem por una escala tipo Likert de 0 a 10, para facilitar la comprensión de la puntuación en base 10 al alumnado de Secundaria. Dicho cuestionario consta de 16 ítems, con preguntas de contraste, sobre el maltrato entre iguales tanto físico, verbal o psicológico, presencial o virtual. Su aplicación fue masiva, a cada grupo-clase de alumnado de Secundaria, y en formato papel.

Los instrumentos utilizados para el seguimiento del proceso de ApS del alumnado universitario fueron: los informes psicométricos que realizaron como trabajo de la asignatura Evaluación psicopedagógica; la observación directa en las reuniones con los profesores del Instituto y en la aplicación de instrumentos sociométricos en las aulas con el alumnado de Secundaria; y un cuestionario ad hoc de autoevaluación. Con este cuestionario, se midieron cuatro momentos del proceso de ApS llevado a cabo en la asignatura, con carácter reflexivo.

Procedimiento

En este artículo se presenta una fase de un procedimiento de investigación-acción (Elliot, 1991; Lewin, 1988; Salazar, 1992), en el marco de la aplicación del ApS a un contexto concreto. El diseño de los ciclos en espiral, se reduce a tres ciclos: en primer lugar, se diseña una intervención, se aplica y se evalúa con un análisis sociométrico de resultados; en segundo lugar, se diseña un informe, se traslada al equipo docente del centro y se evalúa la concordancia de resultados y la viabilidad de las propuestas de mejora diseñadas; se rediseñan las propuestas de mejora, se implementan y se evalúa su efectividad en la mejora del clima de clase y la convivencia.

Análisis

El análisis de este estudio es mixto, contando con una parte cuantitativa (análisis sociométrico) y otra cualitativa (análisis de contenido).

En el marco del proyecto de ApS, se ha realizado un análisis cuantitativo sociométrico con la ayuda de un software específico. Las técnicas Sociométricas desarrolladas fueron: Test Sociométrico General, Átomo Social, Constelación, Técnica del Blanco, Técnicas de observación (Escala de Bales). También se realizó un análisis estadístico descriptivo del Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato (CIMEI, Avilés Martínez, 1999, 2005), calculando indicadores identificativos de perfiles del Acoso con Excel.

El análisis cualitativo, se centró en un análisis de contenido con categorías de análisis emergentes, no prefiguradas. Aplicando criterios de bondad de la investigación, se ha realizado una triangulación de datos y de las fuentes de datos.

Asimismo, para valorar el impacto del ApS en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado universitario se realizó también un análisis de contenido del Cuestionario ad hoc de autoevaluación.

RESULTADOS

Las evidencias empíricas de la autoevaluación de los estudiantes universitarios se pueden clasificar en cuatro momentos reflexivo-procesuales: inicio de la asignatura, proceso de ApS, incidentes críticos y valoración final.

Entendemos por incidente crítico aquellos acontecimientos que provocaron un cambio significativo en el proceso de aprendizaje del alumnado universitario. Tal y como señalan Bruster y Peterson (2013), quienes examinaron en su investigación el uso de incidentes críticos como “una herramienta de reflexión empleada por los candidatos a maestros durante su semestre de enseñanza”. También Páez Sánchez y Puig Rovira (2013), indican que uno de los mejores caminos para lograr la conexión entre el servicio a la comunidad y los aprendizajes académicos, competencias profesionales y valores cívicos, es implicar al alumnado universitario en actividades de reflexión. En nuestro estudio, propiciamos situaciones para que dichos incidentes críticos pudieran darse, principalmente a través del contacto directo con el alumnado de Secundaria y con el profesorado del Instituto en donde prestaron el servicio el alumnado universitario. Asimismo, entendemos que el hecho de que apareciesen evidencias empíricas en las reflexiones del alumnado universitario sobre cambios en su aprendizaje atribuibles a incidentes críticos, es un indicador de calidad del proceso de ApS desarrollado.

En la Figura 1 se recoge una muestra de las evidencias empíricas más relevantes en cada una de las etapas del proceso.

Figura 1. Evidencias empíricas del proceso de ApS del alumnado universitario.

Inicio de la asignatura
AAPL: “Pese a ser graduada en Educación Primaria, durante los cuatro años de carrera, nunca se trabajó, ni tan siquiera una asignatura en la que se tratasen estos temas. [...]”
BUA: “Durante mi experiencia y desarrollo académico, sí que había escuchado la palabra “evaluación psicopedagógica”, pero durante mis años de carrera nunca en las clases hemos aprendido el concepto o en lo que consistía esta evaluación [...]”
LLR: “Cuando comenzó el curso, apenas conocía un par de test , como el PROES o el PROLEC, y sabía simplemente que se realizaban para evaluar la lectoescritura. No conocía el procedimiento para realizar un informe psicopedagógico ni mucho menos quién debía llevarlo a cabo.”
Proceso de ApS

AHV: “Al acabar el tema llevamos a cabo un trabajo empleando la metodología ApS, ya que realizamos un informe sociométrico en un instituto [...]. Llevar a cabo esa práctica fue **muy enriquecedor** ya que **fue ponerse en el papel del orientador de primera mano**. Vernos delante de los alumnos y después, analizar los datos e irnos dando cuenta de todos los problemas que se nos iban poniendo delante y buscándoles solución.”

AAPL: “En lo que respecta al Informe de evaluación sociométrica que realizamos en el centro escolar I.E.S., **he de decir que fue todo un regalo poder ver un caso práctico real. La motivación al recibir la noticia fue sublime**. Al mismo tiempo, sentí mucha responsabilidad, ya que los resultados y nuestras propuestas iban a ser tenidas en cuenta para mejorar el ambiente y las relaciones del aula. Por tanto, **no era un mero trabajo, poco significativo, en el que no conocíamos a los alumnos**.”

BUA: “En cuanto al trabajo realizado con el Sociograma, **me ha hecho ver que no es lo mismo que te lo expliquen, que poder experimentarlo** de forma práctica en un aula. Me ha parecido **un trabajo muy interesante y duro** puesto que lleva muchas horas realizar un estudio tan específico.”

RBG: “**Nunca creí que fuera tan productivo y a la vez tan complicado** su desarrollo y su interpretación.”

Incidentes críticos

AHV: “cuando volvimos al instituto para trasladarle a la tutora las conclusiones recogidas salimos contentas de la reunión. [...] Le explicamos cada punto del trabajo uno por uno y ponía gran interés comentando los resultados e, incluso, dándonos su punto de vista desde la perspectiva del carácter y el comportamiento de cada uno de sus alumnos, **pudiendo nosotros entender** ciertas elecciones y rechazos que habían salido de manera reiterada en el informe.”

BCE: “lo más característico de los resultados obtenidos a partir del test sociométrico, fue la **poca coherencia entre las expectativas de un alumno con el grupo-clase en las posibles elecciones y rechazos recibidos**. En este sentido, se pueden identificar no solo las relaciones sociales existentes, sino observar ciertas dificultades individuales a la hora de comprender y entablar relaciones sociales equilibradas y sanas. ”.

BCRO: “Tras la realización del proyecto, al ponerlo en común con la tutora correspondiente al aula, **nos dimos cuenta, de la gran importancia que tiene la interacción profesor- alumno** con el fin de conocer a los diferentes niños y sus situaciones. Debido a varios conflictos que se habían dado en el aula, **era necesario cambiar algunas de las agrupaciones** que habíamos realizado previamente en el trabajo.”

Valoración final

AHV: “Para concluir diré, que **esta asignatura es una de las que más he disfrutado** durante este cuatrimestre. Creo que la manera en la que han transcurrido **las clases** nos han permitido un **seguimiento activo de las mismas** y que además, **al basarnos en la experiencia propia** y en el desempeño de distintas actividades lo que **hemos conseguido ha sido un aprendizaje significativo.**”

BCE: “me gustaría recalcar mi sorpresa ante la diversidad de tipos de evaluación psicopedagógica que existen. Antes de comenzar la asignatura, para mí, una evaluación psicopedagógica era entendida como la que establece el modelo psicométrico. Ahora, una vez finalizada ésta, he comprendido la amplitud y variedad de sus posibilidades con relación a los distintos modelos existentes a utilizar.”

BCRO: “Esta asignatura me ha servido principalmente para darme una base sobre estos conceptos, sobre todo **aspectos importantes** que el día de mañana **son necesarios dentro de esta profesión.**”

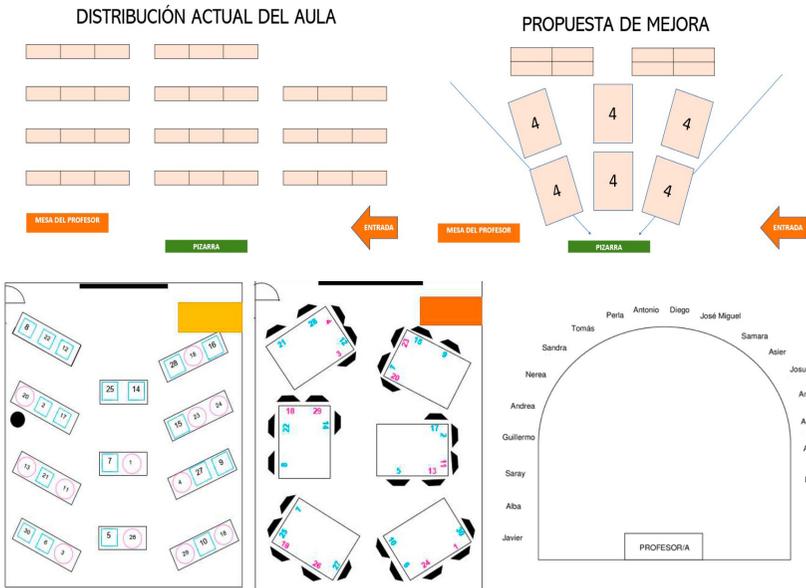
JACG: “la asignatura de Evaluación Psicopedagógica **ha conseguido mantener mi interés en todo momento.**”

Fuente: adaptado de Lorenzo-Llamas, 2018.

Los resultados del análisis sociométrico del alumnado de secundaria indicaron diferencias en la cohesión grupal de las clases, hallando grupos más cohesionados que otros. Se detectaron algunos casos con rechazo significativo, quienes fueron derivados a una valoración psicopedagógica posterior por el Departamento de Orientación del Instituto. Los índices de expansividad, elecciones y expectativas dieron resultados más positivos de lo esperado, no obstante, las expectativas del alumnado no se ajustaban a su realidad social. Se encontraron líderes positivos y negativos en los grupos, así como separaciones llamativas por diferencias de género, lo que condujo a tratamientos específicos de coeducación. Se apreció una llamativa desinhibición del alumnado ante conductas violentas utilizando medios virtuales (redes sociales, e Internet), concluyendo en la implementación de una formación específica a través de un programa de Cibermentores, con ayuda entre iguales, desarrollado en el Instituto.

El resultado más llamativo, fue la nueva distribución que adoptaron las aulas del alumnado de secundaria a partir de las propuestas dadas por los estudiantes universitarios (Figura 2.). Utilizando estructuras de espiga, diseños de trabajo en grupos cooperativos o convirtiendo la clase de música en un símil al modelo de anfiteatro.

Figura 2. Propuestas de distribución espacial del aula implementadas en el Instituto.



Fuente: adaptado de Lorenzo-Llamas, 2018.

DISCUSIÓN

Según investigaciones precedentes a nuestro estudio, el ApS conlleva una serie de beneficios entre los que destacan:

- El aumento del compromiso del alumnado con el aprendizaje (Maloney y Griffith, 2013; McIntyre y Sellnow, 2014). El ApS conlleva un proceso activo de exploración y descubrimiento, es decir un proceso de cambio que depende de la persona, tiempo y lugar. En este sentido, el cambio experimentado en el compromiso del alumnado universitario con su aprendizaje supuso una transformación de sus percepciones personales. Pudiendo ser una catarsis o percibido gradualmente como un lento despertar. Mientras que el cambio en el contexto de servicio incidió en la transformación de las aulas evaluadas priorizando la mejoría en las relaciones grupales.
- Apareció una mejora en la adquisición de los contenidos de la asignatura en los estudiantes universitarios (McIntyre y Sellnow, 2014). El proceso de ApS conllevó una reflexión crítica, y ésta, la creación de sentido. Es un puente que vincula el trabajo académico del curso con el servicio a la comunidad, la teoría con la práctica, y abarca toda la panorámica (Deeley, 2016). Hecho que también pone de manifiesto el alumnado universitario participante en el estudio cuando evidencia “no solo sentía que había terminado la tarea con éxito, sino que mi propuesta tendría una puesta en práctica real.”

- fomento de aspectos relacionados con el desarrollo personal y social del alumnado universitario (responsabilidad, autoestima, valoración de las diferencias individuales, empatía, ...). Tal y como señalan en sus investigaciones Hervás, Fernández, Arco, y Miñaca, (2017), y McIntyre y Sellnow, (2014). Con el ApS fue posible reconocer las ideas preconcebidas, creencias y valores. Asimismo, esta toma de conciencia hizo posible que se pudieran cuestionar. Según Freire (1970), es posible sensibilizar para alcanzar una conciencia crítica. Esto queda reflejado en evidencias tales como, “he salido de mi zona de confort intelectual para darme cuenta a estas alturas de que he aprendido realmente”.
- Vaknin y Bresciani (2013) concluyen en su estudio que el ApS sirve de estímulo de la reflexión y el pensamiento crítico entre el alumnado. En nuestro trabajo, el ApS conllevó incomodidad, al cuestionar al alumnado universitario sus valores y creencias, así como sus preconcepciones sobre el contenido académico y la asignatura. El aprendizaje emerge de la contradicción. Según Rogers, (1969) “todo aprendizaje significativo [...] implica turbulencia” (p.339) lo que ha quedado patente en los resultados expuestos con evidencias empíricas sobre la percepción subjetiva del alumnado universitario antes, durante y después de la aplicación del servicio. Tales como, “he pasado momentos muy complicados”.
- Aparece un incremento en la motivación y satisfacción del profesorado y del alumnado (mejora el ambiente académico y contenido educativo, etc.), según indican Tapia, (2006), y Wilczenski y Coomey, (2007). Además de establecer mayor conexión de la enseñanza del aula con las necesidades del entorno (McIntyre y Sellnow, 2014). El ApS conlleva praxis como combinación del pensamiento crítico y la acción crítica (Dewey, 1938; Freire, 1970). Refleja el ciclo de aprendizaje experiencial, en el que el pensamiento del alumnado lleva a la acción. Una acción que puede extenderse más allá del servicio prestado a la comunidad, más allá del aprendizaje proporcionado en la asignatura, generando un movimiento de puesta en práctica que dé lugar a la autorregulación de su itinerario formativo profesional. Esto se evidencia en el comentario de una alumna universitaria, “¿Qué nuevas metas me fijo? Continuar indagando en más tipos de técnicas y pruebas de evaluación, no solo conocerlas sino saber manejarlas para posibles usos en el futuro.”.

Se ha de resaltar las implicaciones educativas que la aplicación del ApS puede tener. Conlleva una interdependencia entre profesor/a y alumnado en términos de comunicación, confianza y adopción de riesgos (el esfuerzo puede dar frutos o no). El profesor es facilitador del aprendizaje y esto ha sido así en el presente trabajo.

Las limitaciones del estudio pasan por el ajuste a un contexto universitario reducido al marco de una asignatura en los estudios de psicopedagogía. Sería deseable la extensión e interconexión con otras asignaturas y estudios, de forma ecléctica, en el marco de la Educación Superior. Quedando abiertas múltiples líneas de investigación futura, a las que se sume la comunidad universitaria.

REFERENCIAS

- Avilés Martínez, J.M. (1999). CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Valladolid: Grafolid.
- (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999)-Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales. *Anales de psicología*, 21(1), 27. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1288747759?accountid=14475>
- Avilés Martínez, J.M., Irurtia, M.J., García-López, L.J., y Caballo, V.E. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19(1), 57-90.
- Bruster, B.G. and Peterson, B.R. (2013). Using Critical Incidents in Teaching to Promote Reflective Practice. *Reflective Practice*, 14(2), 170-182. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732945>
- Consejería de Educación e Investigación (2018). Mejora de la convivencia y clima social de los centros. Madrid: Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid. Recuperado de <https://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/acoso-escolar>
- Deeley, S.J. (2016). El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. London: Macmillan. (Trad. Esp.: *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004).
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. UK: McGraw-Hill Education.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI (p.o. en 1969).
- Hervás Torres, M., Polo Sánchez, M.T., Fernández Jiménez, C., Fernández Cabezas, M., y Tallón Rosales, S. (2018). Nuevos retos en la educación. El impulso de metodologías alternativas aprendizaje-servicio y mentoría. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 407-416. DOI: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1250>
- Hervás, M., Fernández, F.D., Arco, J.L., y Miñaca, M.I. (2017). Efectos de un programa de Aprendizaje-Servicio en el alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(41), 126-146. DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.41.16049>
- Lewin, K. (1988) Acción-investigación y problemas de las minorías. *Revista de Psicología Social*, 3, 229-240.
- Lorenzo-Llamas, E.M. (2017). Guía didáctica asignatura: Evaluación Psicopedagógica. Madrid: Universidad de Alcalá. Recuperado de http://www3.uah.es/master_psicopedagogiaUAH/wp-content/uploads/2014/10/201652-EV-PSICOPEDAGOGICA-17-18.pdf
- (2018). ApS en Evaluación Psicopedagógica: utilidades del análisis sociométrico. / ApS on Psychopedagogical Assessment: utilities of sociometric analysis. X Encuentro de Innovación en Docencia Universitaria. Alcalá de Henares - Madrid: Universidad de Alcalá.

- Maloney, S.M., and Griffith, K. (2013). Occupational therapy students' development of therapeutic communication skills during a service-learning experience. *Occupational Therapy in Mental Health*, 29, 10-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0164212X.2013.760288>
- McIntyre, K.A., and Sellnow, D.D. (2014). A little bit can go a long way: An examination of required service in the basic communication course. *Communication Teacher*, 28(1), 57-73. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17404622.2013.843012>
- Moreno, J. L. (1933). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, DC, US: Nervous and Mental Disease Publishing Co. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/10648-000>
- (1954). *Fundamentos de Sociometría*. Argentina, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S.F. (1999). *Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: design an implementation issues and a new national initiative in Norway. En P. K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (dirs.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (13-36). Cambridge University Press.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J.A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje*, 31(4), 515-528. DOI: <https://doi.org/10.1174/021037008786140922>
- Páez Sánchez, M., y Puig Rovira, J.M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2), 13-32. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art1.pdf>
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei*. Educar per a la ciutadania. Barcelona: Octaedro.
- Rincón, M. (2011). *Bullying: acoso escolar*. México: Trillas.
- Rodríguez Hidalgo, A.J., y Ortega Ruíz, R. (2017). *Acoso escolar, ciberacoso y discriminación*. Educar en diversidad y convivencia. (1ª ed.). Madrid: Catarata.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Salazar, M.C. (1992). *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Buenos Aires: Hvmánitas.
- Sullivan, K., Cleary, M., and Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: CEAC, Grupo Planeta (GBS).
- Tapia, M.N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El Aprendizaje-Servicio en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Tapia, M.N. (2006). *Aprendizaje-Servicio solidario. Algunos conceptos básicos*. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco

Interamericano de Desarrollo (BID). Recuperado de www.iadb.org/etica

Vaknin, L.W., y Bresciani, M.J. (2013). Implementing quality service-learning programs in Community Colleges. *Community College Journal of Research and Practica*, 37(12), 979-989. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10668926.2010.515515>

Wilczenski, F.L., and Coomey, S.M. (2007). *A practical guide to service learning: Strategies for positive development in schools*. New York, NY: Springer.

INFLUENCIA DE LAS EMOCIONES EN LA CONCEPCIÓN DE NUEVOS APRENDIZAJES EN ALUMNOS DE TERCER Y QUINTO SEMESTRE DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD DE LA CIÉNEGA DEL ESTADO DE MICHOACÁN DE OCAMPO

Blanca Lizbeth Martínez Tozcano, Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, México

María Magdalena Rivera Warner, Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, México

Palabras clave: Emociones; educación; aprendizaje; relaciones

INTRODUCCIÓN

Las emociones se desarrollan poco dentro del aula, por el conflicto que causa el trabajar con ellas, tanto para profesores como para alumnos, además de ser un concepto multidisciplinario polisémico, por las distintas definiciones que se establecen desde la antropología, sociología, educación, psicología entre otras, resultado de ello, se dimensionan distintos acercamientos a las realidades existentes en la escuela y las emociones de los sujetos. A partir de la revisión de las investigaciones de Oros, Manucci & Richaud (2011); Ibáñez (2002); Rodríguez (2015); Cornejo & Cabezas (2016); Paladino (2008); Ferrés & Masanet (2017), se llegó a la conclusión que el término de emociones se refiere a la inducción de un pensamiento humano, el cual se ve reflejado en una acción, esta puede ser negativa o positiva, además, el individuo las demuestra en las relaciones y acciones que toma en la vida cotidiana. Asimismo, permite el desarrollo del sujeto en la sociedad, esto dependerá de cómo aprendió a expresar sus emociones o simplemente a no hacerlo. Está claro que todas las acciones realizadas por una persona están impulsadas por una emoción, por lo tanto, no pueden verse separados de ellas.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Este proyecto nace del interés por revisar distintos trabajos enfocados en la temática, porque las distintas perspectivas de las emociones son fundamentales para el desarrollo del alumno dentro y fuera del aula, ya que se fomentan las relaciones sociales, trasmisión de seguridad en los estudiantes por parte de los docentes; crean conciencia de que no existe un aprendizaje sin involucrar las emociones, debido a que estas toman gran importancia en la vida de los sujetos.

Existen distintos investigadores que han trabajado las emociones, desde el ambiente educativo institucional, hasta la convivencia familiar. El análisis

estudiado en los diversos artículos, empujan a lograr conocimiento de los diversos contextos y cómo estos influyen en el aprendizaje de los sujetos, dentro y fuera de las instituciones educativas. Teniendo metodologías cuantitativas, cualitativas y mixtas, brindando los elementos necesarios para la construcción de una ruta capaz de indagar el objeto de estudio.

Oros, Manucci & Richaud (2011), realizaron un estudio sobre el desarrollo de emociones en la niñez, titulada "Lineamientos para la intervención escolar". El objetivo de dicha investigación fue ofrecer una propuesta para articular el desarrollo emocional positivo con el trabajo áulico cotidiano; utilizando a cuatro docentes con grupos de 10 niños, dos maestras de nivel inicial y dos de Educación General Básica (EGB)¹. Para su estudio se implementó una metodología cuantitativa experimental, con el apoyo de entrevistas estructuradas, observaciones de las clases del grupo y la aplicación de materiales que influyeron en el desenvolvimiento de las emociones de los maestros y alumnos.

Las aportaciones más importantes fueron, la incorporación de actividades que desarrollaron las emociones de alegría, serenidad, gratitud, satisfacción personal y simpatía. Lo anterior permitió mejorar las relaciones entre alumnos y docentes dentro del contexto escolar. Asimismo, se impulsó el nivel de conocimiento enseñado dentro del aula.

Uno de los retos a seguir por parte de los docentes es "...los docentes transmiten de forma permanente mensajes verbales y no verbales... que edifican u obstaculizan la vida emocional de sus alumnos. La escuela influye en el desarrollo social, emocional y moral..." (p. 496).

La trasmisión de mensajes que mencionan las autoras, se observa en el estudio de Ibáñez (2002) cuyo objetivo fue "develar las emociones que surgen en los aprendices de pedagogía de la UMCE en la interacción con sus profesores y compañeros, para proyectar los resultados del estudio a la innovación en las prácticas pedagógicas de los formadores de profesores" (pág.33).

Dicho trabajo se llevó a cabo con mil estudiantes, en grupos focales de seis alumnos. Este estudio tuvo como conclusiones que, los alumnos del UMCE perciben que algunos de sus profesores son entusiastas y que, si tienen presente la incorporación de las emociones, logran incrementar su desarrollo académico. Agregando que el autor en esta ocasión menciona que "nuestra cultura escolar desvaloriza "lo emocional", por considerarlo opuesto a "lo racional"" (pág., 32), algo que en los resultados de nuestro estudio se reafirman, debido a que se observa que tanto docentes como alumnos confirman la desvalorización que menciona Ibáñez.

El estudio hecho por Rodríguez (2015) "La inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de Educación Básica Primaria. Una experiencia desde el contexto de aula", cuyo objetivo fue, "analizar, a partir de la percepción de los niños, la forma como consideran que la inteligencia emocional influye en la resolución de conflictos" (pág. 53), el cual, no solo menciona la importancia, el manejo y el reconocimiento de las emociones.

1 Con edades comprendidas entre los 30 y los 40 años de edad

Entre las conclusiones más importantes de Rodríguez (2015) resalta la existencia de la inteligencia emocional, referida como *un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias, así como las de los demás*” (Salovey y Mayer, 1990. Pág.57.) otro de los resultados que se rescatan en los estudios es que *“el 72,5% de los estudiantes está completamente de acuerdo, que comunicarse con los padres es muy importante, donde la relación con ellos influye en el resultado de las evaluaciones y en la forma de resolver los conflictos”* (pág. 65). Las citas anteriores describen la importancia que tiene las emociones dentro del ámbito escolar que ocultan los estudiantes; esto desde la socialización hasta el proceso cognitivo.

Se requiere algo más que el intelecto para que a nuestros estudiantes les vaya bien en la vida, como lo mencionaba uno de los niños en medio del descanso: “un ser humano excelente que escucha muy cortés, es una persona que agradaba a las personas”. Así como en su etimología el prefijo *emo* traduce “moverse hacia”, en un impulso por hacer algo, se pudo evidenciar que la inteligencia emocional es de gran importancia [y] pertinencia (Rodríguez, 2015, pág. 71).

Uno de los aspectos primordiales que rescata el autor es aprendizaje emocional este concepto es trabajado por Paladino y Gorostiaga (2008) “con el objetivo de destacar la importancia de los conflictos entre pares en el ámbito escolar como un marco social privilegiado para el aprendizaje emocional desde una perspectiva de género” (pag. 1). Se tomó en cuenta la influencia del género en las expresiones emocionales de los sujetos, esto determina en cómo se expresa extrínsecamente ante circunstancias presentadas, el rol que juegan tanto el niño y la niña en la sociedad con respecto a sus emociones.

Sin embargo, existe un diálogo distinto entre la comunicación de los padres y las madres sobre las emociones de sus hijos. Dentro de estas relaciones se perciben ciertas discriminaciones en las emociones de hombres y mujeres, porque en algunos casos, específicamente niños, no se les permite llorar; por lo tanto, se forma una identidad rigurosa en la expresión corporal y sentimental, de tal manera que se limitan las expresiones y sentir de los niños.

Esto mismo, encamina al trato distintivo de los padres ante sus hijos, mientras a la niña se le recibe con mayor afecto, hay cierto desequilibrio de simpatía mostrado por los padres ante los varones, distanciando su interacción amorosa. No obstante, al hombre le cuesta más trabajo demostrar sus sentimientos ante los demás, lo anterior, permite plantear que los padres de familia se comprometan en no determinar cuáles emociones puedan expresar según su género Paladino y Gorostiaga (2008).

No importa si es niño o niña, las emociones siempre prevalecen, sin embargo, son presentadas de distintas maneras mediante el enojo, alegría, felicidad, tristeza y las relaciones con los demás, como también permitir que sean flexibles y reflexivos sobre cómo puede perjudicar la opresión de

emociones para ambos, porque una problemática nos afecta a todos, pero no de una sola manera.

La escuela es un segundo hogar para el alumno por que permanece ocho horas dentro de una institución educativa y doce en casa. Pero, aun conlleven los problemas familia, la autoestima y la interrelación con sus compañeros, estos son algunos de los aspectos vinculados en la influencia en las emociones de los estudiantes, dentro y fuera de la escuela. Es por ello que nace del interés de Cornejo & Cabezas (2016) con el objetivo de “conocer quiénes son los Principales influyentes para motivar al educando a asistir a la escuela. No obstante, no se puede realizar ciertas acciones sin tomar en cuenta las emociones que prevalecen en el sujeto para impulsar intrínsecamente una acción, en este caso la asistencia a clases.

REFLEXIONES

Las emociones son un elemento esencial en el aprendizaje, es importante saber si el colegial docente los toma en cuenta para una mejora en la adquisición de nuevos conocimientos, esto ayudará a que el educado se comprometa a buscar distintas estrategias para una educación significativa y motivadora.

En los estudios revisados se puede analizar la falta de incorporación de las emociones en el salón de clases, puesto que, a pesar de conocer su existencia, aún hay docentes que consideren no su importancia. Cabe destacar que no se pretende etiquetar al culpable de esta falta de integración, ya que no proviene de un solo grupo de personas, sino que las emociones están presentes en todo momento, sin embargo, la expresión o representación que los sujetos le dan son distintas considerando su género y experiencias.

En todo momento las emociones son presenciales en los sujetos, pero la interpretación o expresión resultante es distinta, con importancia y peculiaridad única. En consecuencia, puede afectar o no al alumno en la adquisición de nuevos aprendizajes dentro o fuera del ambiente áulico.

Aunque en las escuelas tradicionalistas, las emociones no son tomadas en cuenta o esa noción se tiene. El miedo es presentable en esta teoría pedagógica, eso se debe a la disciplina forjada al estudiante, acompañado por un castigo como consecuencia de su incumplimiento, limitando la expresión de la misma. Pues, lo único que se pretende lograr es un individuo que pueda almacenar información, pero al mismo tiempo tenga la capacidad de mostrar el conocimiento adquirido.

PROBLEMA A INVESTIGAR

Es difícil la existencia de concentración por parte del estudiante en el aula, cuando hay problemas que los limita capturar la información transmitida por el Profesor. La des concentración es uno de los efectos existentes en el aula para el alumno, es por ello que como innovadores educativos nos vimos en la necesidad de conocer percepción de los docentes en la influencia de las emociones y la influencia que tienen en la manera de trabajar de los estudiantes.

La inquietud bridada de la inexistencia de emociones en la educación empuja a conocer las opiniones de los alumnos acerca de sus profesores, porque en experiencias anteriores, en nivel básico, media superior y superior han enfrentado situaciones, prohibiendo al alumno concentrarse en el salón de clases. Las problemáticas personales de los estudiantes desarrollan sentimiento negativo y bajo autoestima, haciendo una limitación en la motivación académica.

Actualmente con los transcurros de los conocimientos teóricos pedagógicos se han encontrado estrategias distintas para trabajar con el alumnado, aplicadas para obtener un resultado favorable en los estudiantes y sus nuevos aprendizajes que van alcanzando. Esta forma de trabajar con los y las jóvenes estudiantiles favorece en la motivación, pero ¿realmente se toman en cuenta las emociones al tiempo implementar las diferentes actividades para la adquisición de conocimiento?

CONSECUENCIAS EN EL PROCESO EDUCATIVO

En el proceso educativo, el alumno deberá llevar materias que lo formaran como persona para la sociedad. Pues, él será líder y aportará sus conocimientos en el desarrollo social. Pero para lograr llevar eso a cabo, tiene que tener un proceso rígido y complejo en su curso académico. Sin embargo, al docente lo único que le interesa es que el educado tenga las herramientas necesarias para construirse cómo persona. Evitando el involucramiento de sentimientos o emociones, lo cual la educación patriarcal como lo menciona Naranjo (2007) “Es una educación predominantemente intelectual en la que los demás aspectos del ser humano son desestimados” (Pag.180). Como al estudiante se le exige a desarrollarse intelectualmente, dejando a un lado la parte humanista o emocional, preparándolo como un individuo capaz de ser líder y crecer profesionalmente en su entorno social.

En los estudiantes, existe una separación en la cognición y las emociones, las cuales incluyen y afectan la adquisición de nuevos conocimientos; por lo tanto, se desmotiva, presenta tención y displacer en el aula de clases, por ende, disminuye el rendimiento escolar y el desarrollo cognitivo. Según Ledoux (1999)

El cognitivismo es en realidad una doctrina que estudia únicamente un aspecto de la mente la relación con el pensar, el razonar y el intelecto, deja a un lado las emociones. Y en la realidad no puede haber mentes sin emociones serian almas gélidas, creaturas frías e inertes desprovistas de deseo, temor penas o placeres (pág. 6).

Esto nos permite concluir que efectivamente la influencia de las emociones afecta extrínsecamente o intrínsecamente en la adquisición de nuevos conocimientos o aprendizajes. Puesto que la cognición y las emociones son un conjunto de elementos que el educando se tiene para su proceso educativo. En caso de excluir alguno de ellos el rendimiento escolar disminuye afectando en aprendizaje de los estudiantes.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje de los estudiantes de tercer y quinto semestre de la licenciatura de innovación educativa de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo?

OBJETIVO GENERAL

- Comprender la influencia de las emociones en la concepción de nuevos aprendizajes en tercer y quinto semestre de la licenciatura de innovación.

Objetivos Específicos

- Identificar la influencia de las emociones en la enseñanza- aprendizaje del alumno en un ambiente áulico.
- Conocer la importancia de las emociones en la educación de los estudiantes de la universidad desde la perspectiva del alumno y docente.
- Analizar la interacción entre los docentes y alumnos de la universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo

METODOLOGÍA

Esta investigación se enfocó en una metodología cualitativa, debido a la prioridad que se dará a las opiniones de los maestros y estudiantes de la Universidad, esto nos permitirá conocer el entorno educativo, además de saber si se hace la incorporación de las emociones dentro del aula, como el impacto que estas tienen en los alumnos, si es que se integran en las clases.

Lo anterior se realizó mediante la aplicación de entrevistas que fueron grabadas con la autorización de los entrevistados, dirigidas a los profesores de innovación educativa, dos maestras y dos maestros, como también a 4 alumnos de la licenciatura antes mencionada, teniendo un total de 8 entrevistas, además de realizar observación en los grupos de tercer y quinto semestre, lo cual sirvió para cuestionar si las respuestas proporcionadas por los entrevistados fueron verdaderas o hasta qué punto lo fueron.

RESULTADOS Y CONFRONTACIÓN

La presente investigación, se enfocó en conocer el papel que adoptan las emociones en la educación, para esto se plantearon objetivos, que mediante los resultados se observó el alcance de cumplimiento que tuvieron, se realizaron encuestas para el alumno y docente, las cuales permitieron conocer qué conocimiento tienen sobre las emociones, cómo las perciben, dentro del aula, las dificultades y posibles soluciones que ofrecen, teniendo así categorías dividiéndolas en el número de objetivos presentados.

A través de las entrevistas, se pudo dar cuenta que los alumnos no conocen a profundidad el tema, uno de ellos menciona “que son reacciones

que tenemos ante cierta actividad, sentimiento o acción” (EA1F08032018)², mostrando un conocimiento ambiguo del tema, a pesar de ello Guerrit y Zimbardo (2005) lo definen como “calidad de respuestas específicas ante hechos determinados, por lo general de corta duración y relativamente intensa; en tanto los sentimientos y estados de ánimo son de menos intensidad y a diferencia de las emociones pueden durar más tiempo”(García, 2002. pág. 99), reforzando así la idea incompleta que tienen sobre el tema.

Influencia e importancia de las emociones dentro del aula

Las emociones tienen influencia en la educación, esto se ha observado en diferentes trabajos: de Oros, Manucci & Richaud (2011); Ibáñez (2002); Rodríguez (2015); Cornejo & Cabezas (2016); Paladino (2008); Ferrés & Masanet (2017), los cuales permiten conocer que el desempeño del alumno dentro del aula se fue influenciado por las emociones, como beneficiar o perjudicar sus procesos de enseñanza aprendizaje, en las entrevistas realizadas, una maestra mencionó

Sí influye el proceso emocional, tiene que ver con lo que hacemos de manera cotidiana. Entonces si los estudiantes o cualquier persona están trabajando o estudiando y tienen algún problema, se sientan tristes o están enojados etc. Pues puede influir. Igualmente si están alegres e incluso sea para bien o para mal las emociones siempre influyen en todos los procesos educativos (ED1F191217)³

Como menciona el testimonio anterior, nos permite analizar que la maestra sabe de la influencia existente de las emociones dentro de los procesos educativos, agregando que esto no solo influye a los alumnos sino a los trabajadores, teniendo resultados buenos o malos, según el tipo de emoción que presente, las autoras Ibáñez (2002) menciona lo siguiente:

Las emociones definen el espacio de acciones posibles de realizar, entonces las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación: emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán (pág.32, 2002)

La cita hace referencia a las emociones positivas y negativas, la influencia que tienen en todo el ámbito educativo, reforzando lo que mencionó la profesora anteriormente, además un alumno dijo, “Creo que esto influye mucho porque de ello depende la disposición que uno tiene al estudiar” (EA3M080318), teniendo así que tanto alumnos como docentes, conocen el papel y la importancia que adoptan las emociones en la educación.

2 En este trabajo, para respetar la confidencialidad, se utilizan claves para la identificación de los entrevistados, así, EA1F080318, significa, “entrevista alumno, Número 1, sexo femenino, realizada el 08 de marzo de 2018

3 Entrevista Docente, Número 1, sexo femenino, realizada el 19 de diciembre de 2017

Emociones dentro del aula

Cuando se identificó la importancia de las emociones se les preguntó a los maestros qué emociones trabajarían dentro del aula. Al respecto la docente respondió "Trabajo todas las emociones" (EDF1191217), resaltando que tanto las emociones negativas como positivas, tienen que utilizarse en el salón de clases, pero por parte de un profesor él dijo lo siguiente

Dentro del aula emociones pues el amor, el respeto, el sentirse bien, la tristeza, trabajar con la tristeza es algo muy difícil porque si un compañero esta triste como, hay alégrate no estés nomás trasteando, no pues hay cosas que se tienen que atacar de manera indirecta decirle a una persona que esta triste, hay oye que bien te vez hoy sonrío, disfruta la vida haz lo que puedas hacer y hasta ahí, si te sientes mal pues te puedes retirar, yo digo que se puede trabajar con las emociones de manera indirecta, ya de manera muy directa pues estrategias para romper el hielo , dinámicas grupales etc. (EDM2191217).

Entonces, el maestro hace énfasis en la tristeza, debido que para él es una de las más complicadas de manejar, porque no dejas de sentirte así con un simple deja de estarlo, por el contrario, el menciona que debería de hacerlo de una manera que ellos no se den cuenta, que se puede observar su emoción negativa, para esto es necesario la empatía como menciona Rodríguez

Las competencias emocionales desempeñan un papel primordial ante situaciones comunes como el enojo, la tristeza o la alegría; se reflejan en el rostro, el cuerpo, el comportamiento y el estado de salud de los estudiantes, en ese vivir con nosotros mismos que permite proyectar la capacidad de desarrollar una postura empática y asertiva con lo que vive el otro (pág.71, 2015)

Con lo anterior se entiende, que los saberes de las emociones: enojo, tristeza, y alegría se perciben fácilmente, debido a que se reflejan por todo el cuerpo del estudiante, pero una maestra mencionó que los universitarios "Pues generalmente no las expresan" (EDF1191217), teniendo así un conflicto con lo menciona Rodríguez, por lo que se les preguntó qué haría para que los alumnos aprendieran a expresarse, a lo que ella dijo

Vamos, si en algún momento nosotros hiciéramos un ejercicio sobre las emociones al empezar nuestra clase, no, yo creo que nos iría mejor, igual bueno, algunas personas dicen que hay que hacer un poco de yoga con los estudiantes o hay que tratar de hacer un momento de reflexión sobre nuestras emociones al inicio de clase yo creo que con eso nos iría mucho mejor a todos no, pero como estamos muy apresurados con los contenidos educativos pues entonces en cuanto llegamos a clase pues a ver qué es lo que leyeron, vamos a ponernos a trabajar y se nos olvida todo lo demás (EDF1191217)

Los talleres de yoga que menciona la maestra son interesantes, para que los alumnos y docentes estén tranquilos, se sientan a gusto en la clase y así puedan tener mejor relación y aprendizaje, además Rodríguez dice que “el colegio y el aula se convierten entonces en lugares privilegiados para aprender competencias emocionales, de tal manera que los alumnos aprendan a relacionarse consigo mismos, con los demás y su entorno, lo anterior sin agresión e irrespeto (pág. 56, 2015), teniendo así un lugar agradable para desarrollar las habilidades de los alumnos, pero por cumplir por el plan educativo no lo realizan.

Al continuar con la entrevista de alumnos, se analizó que a pesar que los maestros hacen mención de la importancia e influencia de las emociones en la adquisición de nuevos aprendizajes, no son tomados en cuenta, porque al cuestionar si ellos consideraban que los profesores tenían en cuenta las emociones, un estudiante respondió “No, a muchos solo les importa seguir un patrón o sistema de adiestramiento y domesticación sin tomar en cuenta las emociones. Hemos perdido el amor y la empatía por el otro dentro del aula” (EAM4210318).

Cornejo y Cabezas (2016) dicen que “La docencia, como profesión, debe por exposición y obligación en la interacción humana vincularse con la emoción (pág. 82)” pero a pesar de la obligación que mencionan que tiene el docente no se hace eso, porque al preguntar que hace cuando ven a sus alumnos mal, la profesora mencionó “Mmmm pues sinceramente nada” (ED1F191217), pero después de un momento continuo “pero cuando es muy notorio pues si hablo con ellos y les pregunto qué les sucede pero como generalmente tendemos la tendencia a esconder lo que nos pasa pues a veces no me doy cuenta” (ED1F191217), dejando de lado la emociones en lo educativo, en ocasiones por falta de expresión que menciona.

Relaciones dentro del aula

Cuando hablamos de relaciones dentro del aula, nos imaginamos un lugar próspero, alegre, interesante, etc. cuando somos optimistas, de lo contrario es el lugar al que no queremos ir, por lo que se les pregunto a maestros y alumnos sobre cómo perciben sus relaciones en la universidad, una profesora menciona “Pues según yo bien, pero yo pienso que hay que preguntarles a ellos” (EDF1191217), algo que los estudiantes confirmaron, una de ellas dijo “Consideró que buena, no rebaso el límite de confianza” (EA1F080318), obteniendo un ambiente favorable y de respeto, retomando la relaciones áulicas, Cornejo y Cabeza (2016) mencionan lo siguiente

El contexto del desarrollo profesional docente las competencias de los profesores, para promover el aprendizaje socioemocional de sus alumnos, es uno de los elementos centrales para el logro de una formación integral de los estudiantes y está intrínsecamente ligado a la capacidad de favorecer, en los niños, el desarrollo de una identidad positiva (Aron, Milicic & Armijo, 2012. p.82).

La cita anterior, nos muestra que el desarrollo profesional docente es importante para la formación integral de los alumnos, cuando esto no se

realiza de manera adecuada, los alumnos no crean relaciones favorables con sus compañeros y maestros, teniendo conflictos, teniendo así desarrollo de identidad negativa, llegando en momentos a sentirse humillados por sus profesores, un alumno mencionó lo siguiente:

Si, fue muy desanimante porque pedí la palabra dos veces a lo largo de tres clases consecutivas y el docente me ignoró, entonces me llevó a desarrollar mayor insistencia para dialogar, pero a la vez fue un bajón de autoestima porque nunca me había pasado y pensé ¿Qué realmente no soy capaz con este profe? ¿Por qué no me toma en cuenta? ¿Qué grado de intelecto tienen los demás que no me cedió la palabra? (EAM4210318)

Con una relación como la anterior, crea inseguridades en los alumnos, haciendo en ocasiones que dejen la escuela, o cuando ellos hablen de la escuela, se dirigirán a esta con una emoción negativa, porque Ibáñez (2002) dice que “La percepción que tienen los estudiantes de sus relaciones interpersonales con los profesores sería lo que mayor impacto tiene en ellos, y no el contenido o materia de estudio” (p. 33), dando un papel mayor al docente, porque tendrá que tener cuidado con sus acciones, mostrar interés en sus alumnos.

Al preguntarle a una alumna si observa que cuantos maestros se preocupan por sus emociones o de sus compañeros ella mencionó que “Tan solo uno eh visto un par de veces acercarse a personas que yo sé que les pasa algo” (EA3M080318), haciendo que los profesores que se involucran en las preocupaciones de sus alumnos sea menor, pero esto se debe a las estrategias tradicionales que son implementadas. Un profesor argumenta sobre ello diciendo;

Ee bueno en casi en todas las escuelas se privilegia a la razón en lugar de la emoción esto ha llevado a que las escuelas pues estén más enfocadas a los conocimientos que puedan guardar los estudiantes y a la manera en que estos razonan sobre esos conocimientos, pero dejan de lado las emociones, es decir, así como hay un aprendizaje ee a través del razonamiento lógico digamos. Yo pienso que también tendría que ver un aprendizaje a través de las emociones pero hasta el momento no sé lleva acabo y bueno son las escuelas que ustedes llaman tradicionalistas pero también las que no lo son ósea general hay una se le da una mayor importancia a los procesos de razonamiento y no a los procesos emocionales (ED119122017)

Entonces, actualmente se observa ese mayor valor a la razón, dejando de lado a las emociones, sin importar que se conoce la importancia de estas, además Ibáñez señala que “en el ámbito educacional, las emociones de los estudiantes no han sido parte de los factores a considerar para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas; por el contrario, nuestra cultura escolar desvaloriza “lo emocional” por considerarlo opuesto a “lo racional” (2002. p. 32,), por lo que se deberían de cambiar desde las estrategias que ya están preestablecidas, para tener mejores estudiante y personas.

RESULTADOS

En las entrevistas presentadas a los distintos individuos de la universidad de la Ciénega del estado de Michoacán de Ocampo, se observó en el análisis que las respuestas tenían un enlace en las diversas consecuencias que pude presentar la influencia de las emociones en la enseñanza de los estudiantes, como las opiniones de los alumnos y de los docentes.

Lo primero que se observó fue que los alumnos no tienen un conocimiento claro sobre qué son las emociones, porque al preguntarles esto todos respondieron que eran una reacción o representación sobre una acción antes realizada, siendo algo cierto complementándolo

Cuando se cuestionó a los alumnos y maestros sobre la influencia de las emociones, todos mencionaron que influyen en el desarrollo educativo, porque según la emoción que tengan será su desarrollo dentro del aula, pero al continuar con la siguiente pregunta referente a si los alumnos observan que los maestros toman en cuenta sus emociones en su proceso de aprendizaje, la mitad de ellos mencionaron que no, pero por parte de los docentes, al preguntarles sobre qué actitud toman al ver a un alumno con un comportamiento diferente, solamente uno dijo que nada, los demás indicaron que sí realizaban una acción, teniendo aquí una confrontación sobre lo que dicen hacer y lo que los alumnos observan que hacen.

Además, la misma cantidad de estudiantes comentaron que se han sentido denigrado por un profesor, haciendo en momentos que ellos dudaran de su capacidad para hacer las actividades académicas, a pesar de esto los maestros mencionaron que es necesario que desde la primaria es necesario realizar talleres que ayuden al conocimiento de las emociones, para evitar confusiones en las relaciones alumno- docente, y para expresarlas, debido a que ellos dicen que los alumnos no saben manifestarlas, por lo que no saben en qué momento ayudar, teniendo así beneficios en el desarrollo educativo, aprendizaje y mejores relaciones.

Cuando, se habló de la exclusión de las emociones en las escuelas tradicionalistas, los profesores coincidieron, que no solamente en las escuelas tradicionalistas se excluyen si no en la mayoría, debido a que se privilegia a la razón en lugar de la emoción, asimismo mencionan que esto se debe a que se centran a realizar los contenidos educativos, dejando de lado todo lo demás, haciendo referencia a las emociones.

Con lo mencionado, se considera que se cumplieron con los objetivos planteados, debido a que se identificó la influencia, se conoció la importancia de las emociones y analizó la interacción docente-alumno, teniendo una comprensión de la influencia de las emociones en la concepción de nuevos aprendizajes.

Realizando una comparación con la revisión teórica y los estudios realizados, se puede observar que a pesar de la diferenciación de género el hombre es quien debe reprimir sus emociones y la mujer es quien los expresa con mayor potencialidad. En la UCEMICH, con la información impartida por los estudiantes de ambos sexos se pudo observar que son tratados de manera similar.

Al categorizar las opiniones del profesorado de Innovación Educativa acerca de la efectividad considerar de las emociones en la adquisición de nuevos aprendizajes, todos consideran de su importancia. Sin embargo, se pone

hincapié que algunos le dan más que otros, tomando de cuenta que dentro de una institución educativa lo esencial es la cantidad de contenido que el alumno reciba. Aun que se mencionen estrategias para trabajar en conjunto las emociones y la razón, las acciones para que el docente lo realice son limitadas.

CONCLUSIONES

Las emociones influyen de una manera importante en el desarrollo educativo de los estudiantes, ya que, al ellos tener un problema no se desarrollan de manera adecuada, por la falta de interés a la clase, como también cuando un maestro vulnera sus emociones llegan a tener miedo o rechazo a la clase, haciendo que el alumno se trunque en el contexto escolar y social.

En la investigación demuestra que efectivamente las emociones influyen en la adquisición de nuevos conocimientos de los estudiantes y por ende el rendimiento académico disminuye, pues, esto limita a los estudiantes, porque no se sienten en un lugar agradable para desarrollarse, en ocasiones se sienten presionados y desvalorizados, teniendo una desmotivados estudiantil en las diferentes actividades educativas.

De esta manera, el objetivo general planteado anteriormente se logró, debido a que se observó que efectivamente las emociones influyen en la concepción de nuevos aprendizajes, además, del desarrollo social en el aula y fuera de ella. Puesto que, los alumnos y maestros expresaron la importancia de integrar las emociones en el ámbito educativo.

Continuando con lo anterior, se logró identificar la relación que tiene los docentes y alumnos, la cual es profesional desde el punto de vista de los estudiantes, pero, al contrario, los profesores opinan que ellos se desarrollan de manera íntegra y están al tanto de los alumnos, además de ofrecer su ayuda cuando lo necesiten; teniendo así dos posturas contrapuestas.

Respecto a las conclusiones de Ibáñez (2002), estamos de acuerdo con sus investigaciones, pues la desvalorización de las emociones frente a lo racional que el menciona, es importante, ya que se observa en la institución de estudio, teniendo como resultado un ambiente educativo que se vuelve fastidioso para ellos, toman miedo y actitudes negativas al darse cuenta que sus emociones pasan a un segundo o tercer término de importancia.

Por último, lo que se debería de modificar en investigaciones futuras son, que se tenga conversaciones previas con los alumnos y maestros a investigar, para que estos puedan dar su opinión con mayor confianza y sin temor alguno, como investigar más documentos de las emociones en estudiantes universitarios, como los diversos resultados que se tiene.

REFERENCIAS

- Paladino, C. Gorostiaga, D. (2008). aprendizaje emocional y género en situaciones conflictivas. P.p. 1-8
- Cornejo, P. Cabezas, A. (2016). Educar desde las emociones: panorama docente en la educación chilena. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, pp. 74-86

- LeDoux, J.(1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Rodríguez, A. (2015). Inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de Educación Básica Primaria. Una experiencia desde el contexto de aula. *Katharsis*, 19, p.p. 53-72.
- Oros, L. B., Manucci, V. y Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en a niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educ. Educ.*, 14(3), pp. 493-509.
- Ibañez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos*, 28, pp. 31-45. Santiago, Chile.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 36(1), pp. 97-109.
- Naranjo, C. (2007). *Cambia la educación para cambiar el mundo*. Chile: Cuatro propio.

Capítulo 3. La contextualización en entornos industriales

LA MULTICULTURALIDAD Y LOS NEGOCIOS

Las dimensiones culturales de Hofstede como elemento clave de las negociaciones en Colombia

*Enrique José Vega Pérez, Guillermo Angulo Vega, Stephany Valle Córdoba
Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Colombia*

Palabras clave: *Geert Hofstede; cultura; dimensiones culturales; cultura nacional; negociación interregional; diferencias culturales.*

INTRODUCCIÓN

La globalización, como se denominó a la época económica y que aún se vive en la actualidad a nivel internacional y que abarca todos los sectores económicos, financieros, comerciales, tecnológicos, culturales y políticos, de un país, ha provocado un crecimiento de las relaciones a nivel internacional, haciendo que los procesos de fusión, expansión y adquisición empresarial se conviertan en una estrategia frecuentemente utilizada por las compañías para lograr el posicionamiento y sostenibilidad de su marca a nivel mundial. Sin embargo, en su afán por alcanzar los objetivos trazados, muchas empresas enfocan sus esfuerzos en los aspectos comerciales y competitivos, descuidando otros de gran importancia como la cultura. (Omar & Urteaga, 2009)

Este descuido, es el origen de varios de los obstáculos que surgen en una negociación internacional, ya que en muchas ocasiones, el conocimiento y la importancia dada a las diferencias culturales, se vuelven un factor determinante en el éxito o fracaso de un negocio, convirtiéndose en uno de los retos más difíciles que se deben afrontar al hacer transacciones comerciales con otros países, ya que las mismas requieren de la adaptación y entendimiento de la diversidad cultural existente a nivel mundial, acompañada de la comprensión de las percepciones, estereotipos y valores existentes en una población. (Castro & Abreu, 2008)

Por lo anterior, la comprensión de los factores culturales ha cobrado gran interés investigativo en las últimas décadas, ya que desde los trabajos de Mayo en 1972, Smircich y Hofstede en 1983, se ha evidenciado que existen diversos factores culturales que inciden positiva o negativamente en los trabajadores o miembros de una organización a otra. Premisa que incentivó a que desde los años 80's, el estudio de la cultura organizacional y nacional se convirtiera en una herramienta fundamental en la exploración aumentar la competitividad y el posicionamiento de las organizaciones.

Al respecto (Farias, 2007), indica que:

Un importante número de investigaciones ha demostrado que la cultura nacional influye en aspectos tales como el proceso de toma de decisiones (Lu et al., 1999; Singhapakdi et

al., 1994; Swaidan y Hayes, 2005; Vitell et al., 1993), la sensibilidad a los problemas éticos (Armstrong, 1996; Swaidan y Hayes, 2005), el intercambio comercial (Aviv et al., 1997; Heide, 1994; Lee y Jang, 1998), el comportamiento del consumidor (Dawar et al., 1996; De Mooij y Hofstede, 2002; Ericsson et al., 1984), la tasa de adopción de nuevos productos y servicios (Dwyer et al., 2005), el desarrollo de estrategias de compensación e incentivos (Gómez-Mejía y Welbourn, 1991; Hodgetts y Luthans, 1993), las prácticas de recursos humanos (Aycan et al., 2000; Ryan et al., 1999), etc. (p.3)

En este orden de ideas, Hofstede (1980), Trompenaars & Hampden-Turner (1993) y Lewis (2003), reconocen una relación estrecha entre la cultura nacional y la organización, donde establecen que la diferencia gerencial es altamente influenciada por los valores nacionales o regionales. (Castro & Abreu, 2008), describen que algunas de las variables que tienen una fuerte incidencia en la administración internacional son el idioma, las costumbres y tabús, los valores, la conciencia del tiempo, la forma de vestir, la apariencia personal, el rol del género, la familia, la religión y hasta la historia.

Sin embargo, casi cuarenta años antes Geert Hofstede (1980) un ingeniero y psicólogo social, definió la cultura como “la programación mental colectiva que distingue a los miembros de un grupo o categoría de personas de otras” (p.20), considerándolo un fenómeno colectivo que se aprende del entorno social, en el cual las diferencias culturales se manifiestan de manera independiente por sus símbolos, héroes, rituales y valores.

Por tal razón, y con el objeto de obtener una forma de comunicación empresarial (Hofstede, 1980) inició una investigación en una de las corporaciones de mayor magnitud en ese momento, la reconocida empresa IBM, la cual tenía sucursales en más de 50 países alrededor del mundo; esta investigación concluyó, que entre los empleados de los diferentes países existían problemas comunes, pero que variaban en las soluciones de acuerdo al país en el cual se encontraban, lo anterior dio nacimiento a las dimensiones culturales de Hofstede, las cuales representaban cada una un aspecto de una cultura que puede ser medido con relación a otra.

Inicialmente se plantearon cuatro dimensiones las cuales fueron:

- **La distancia al poder**
- **Colectivismo contra individualismo**
- **Feminidad contra masculinidad**
- **Aversión a la incertidumbre.**

En 1991 Michael Bond en un estudio realizado en 23 países agregó una quinta dimensión enfocada a la orientación al largo y el corto plazo y finalmente en el 2010 Michael Minkov agregó una sexta dimensión al ampliar el estudio realizado por Bond a 93 países, esta fue llamada indulgencia frente a restricción. Estas dimensiones se han convertido en un referente para comprender las comunicaciones interculturales e internacionales, identificar los valores nacionales y su relación con las culturas organizacionales.

Cabe resaltar que la cultura no es un factor que se deba tenerse en cuenta solo en transacciones internacionales, ya que incluso dentro de un mismo

país se pueden tener rasgos culturales muy marcados que diferencian a la población, tal como sucede en el caso colombiano; ya que a nivel internacional el país es reconocido por su riqueza multicultural influenciado por el intercambio de dos mundos en la época de la conquista, en los cuales confluyeron tres culturas diferentes: la negra, la indígena y la Europea. (Bonilla, 2005)

La riqueza cultural de Colombia ha sido reconocida catorce veces por la (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, 2016), en adelante UNESCO, inscribiendo 7 sitios de la geografía colombiana como patrimonio mundial y siete manifestaciones culturales como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, dando cuenta de la enorme riqueza y diversidad con la que cuenta el país.

Sin embargo, en Colombia las investigaciones sobre las diferencias culturales interregionales son casi nulas, contrario a los trabajos de múltiples historiadores que revelan nuestra diversidad cultural, como bien lo señala el catedrático colombiano de la Georgia State University, Fernández (s.f):

...desde hace más de una década se celebran en Colombia eventos ligados de alguna manera al campo de los estudios culturales. Distan entonces de ser el resultado de unos pocos catedráticos empecinados en postular una crítica de la cultura como herramienta política, como piensan o arguyen algunos. Los practicantes de los estudios culturales en Colombia distan de ser unas cuantas personas o pequeños colectivos entrelazados en una discusión bizantina. A estas alturas, luego de congresos y simposios y la implementación de programas a nivel de pregrado y posgrado, resulta difícil argüir la inexistencia de una comunidad académica interesada en los estudios culturales. (p.1)

Por su parte Naranjo (2012), indican que, a pesar de la importancia de la incidencia cultural en la mejora del desempeño y competitividad de las empresas, lo cual ha llevado a los países desarrollados a realizar una gran cantidad de estudios empíricos que les permitan conocer las dinámicas culturales dentro de las organizaciones, en Colombia los estudios en esta materia son incipientes.

Por tal razón, se planteó la investigación de la cultura interregional en Colombia, la cual emerge en el interés del empresario por optimizar los procesos de negociación mejorando la competitividad de las organizaciones. Debido a que los procesos serían mucho más sencillos, conociendo la predisposición intrínseca de los individuos miembros de la organización, bien que estos como lo establece Hofstede en su definición de cultura, cuando se hace parte de una región, se adopta una programación mental que los distingue de los demás individuos y es ampliamente influenciado por los valores culturales, que en este caso serán contextualizados en el ámbito regional colombiano, identificando las 6 dimensiones del VSM 2013 (Value Survey Module) de Hofstede.

La identificación de estas dimensiones podrá ayudar no solo a los gerentes de empresas, sino también a líderes de todo tipo de entidades incluyendo las públicas, para la construcción de modelos y reformas que impliquen evolución, permitiendo determinar atajos para la resistencia a los cambios

en los miembros de las organizaciones. (Yaber, Malott, & Valarino, 1998)

Por lo tanto, la presente investigación se realizará con el objetivo de evaluar la influencia de las dimensiones culturales de Hofstede en las negociaciones empresariales de los Departamentos del Atlántico, Risaralda y Distrito Capital, teniendo en cuenta que el reconocimiento cuantitativo de dichas dimensiones sea la base de un modelo extendido y contextualizado a la realidad regional colombiana para mejorar el desempeño de las organizaciones y la comunicación interregional.

Para lograrlo se debe caracterizar las dimensiones en el personal que realiza negociaciones en las empresas de los Departamentos del Atlántico, Risaralda y Distrito Capital, identificar las variables de comunicación organizacional en las empresas de estudio y establecer la influencia de las dimensiones culturales de Hofstede en las negociaciones empresariales de acuerdo a las características socioeconómicas y políticas de las diferentes regiones objeto de estudio.

ESTADO DEL ARTE

Naranjo y Ruiz (2012), realizaron un estudio tomando como referencia la base de datos de Pubindex de Colciencias, en el cual establecieron tres criterios de búsqueda, los cuales fueron, la presencia del término cultura en el título del artículo, que los estudios correspondieran a la realidad colombiana y que el estudio se centrara en la cultura empresarial. Obteniendo como resultado un total de 27 artículos de los cuales 14 se clasificaron como de investigación científica y tecnológica y el restante, es decir, trece artículos correspondían a estudios reflexivos, revisiones teóricas o documentos de reflexión no derivados de la investigación.

De esta forma, y teniendo en cuenta que el proyecto se orienta al ámbito regional, se busca favorecer una integración de todos los ámbitos sopesando las descontextualizaciones de los modelos culturales de autores internacionales que son aplicados sin considerar la realidad colombiana. (Mejía & López, 2007)

Siguiendo el mismo estudio del arte nos topamos con el trabajo de Calderón y Montealegre (2009), el cual propusieron un modelo integrador de factores exógenos y endógenos para determinan su relación con la resistencia al cambio. Ellos integraron unas dimensiones similares a las de Hofstede, como las relaciones de poder, el control de la incertidumbre, el diseño organizacional y la orientación al corto y largo plazo. Los resultados de su investigación constituyen en conclusiones similares a nuestros objetivos, sin embargo, carece de colocación en el ámbito regional. (Calderón & Montealegre, 2009)

Por su lado, de los 11 trabajos empíricos y de los 2 descriptivos, nos encontramos con el trabajo de Merlón Grueso, una doctora en psicología de la Universidad del Rosario. Ella relaciona las prácticas de promoción de las empresas con los valores de Hofstede 2001, es decir 5 variables. Realiza entonces un estudio para responder a 7 hipótesis relacionando los resultados de las dimensiones con la relación directa que tiene con la promoción de personal, con unos 425 empleados de varios sectores económicos. Lo cierto es que, la aplicación de los cuestionarios para identificar las dimensiones

y su relación con cada una de las hipótesis fueron generalmente exitoso a pesar de su soporte empírico.

En cuanto a estudios para medir variables culturales en el caso específico colombiano, las bibliografías son nulas. Sin embargo, en el 2009 en Brasil un grupo de académicos aplicaron la encuesta de valores de Hofstede en 27 estados del país, para determinar las diferencias cros-culturales dentro de las diferentes regiones de la república. Los hallazgos fueron claros y coherentes con la división geográfica del país. Entre otras conclusiones, la valoración de las dimensiones culturales les permitió encontrar los matices más finos de las diferentes culturas del país latinoamericano.

Cabe resaltar que los estudios nacionales e internacionales que valoran la influencia de la cultura en el comportamiento humano son en su mayoría de carácter universal y no contextual, (Paramo & Ramírez) como lo pretende esta investigación.

DE LA CULTURA A LA ORGANIZACIÓN

Una visión general a la cultura

De acuerdo con Aristóteles, uno de los filósofos de mayor transcendencia en los estudios de la evaluación de los seres humanos y las sociedades, al definir al hombre como un animal racional y social por naturaleza, los identifica y diferencia de los demás animales, esta afirmación ha sido ratificada con los diferentes hallazgos que se han realizado a través del tiempo, por medio de los cuales se ha podido evidenciar que desde sus inicios este se mantuvo en clanes o grupos con los cuales compartían interés en común que les permitiera satisfacer sus necesidades. (Prevosti, S.F.)

La evolución, transformación y desarrollo de grupos constituyeron la vida social, dando paso al surgimiento de la organización socioeconómica de la sociedad moderna, la cual según diferentes autores se puede entender como un sistema de relaciones humanas o un conjunto de personas, caracterizadas por un conjunto de comportamientos y normas, adquiriendo una identidad que las diferencian de otros grupos. (García, 1998)

A medida que el hombre evolucionaba aparecían nuevos factores que lo diferenciaban de los demás animales e incluso, permitían identificar y diferenciar a las personas, poblaciones, países y grupos étnicos, es decir, el agrupamiento de personas, esta nueva característica es conocida como cultura, la cual se puede definir desde diferentes enfoques tales como psicológicos, sociales, antropológicos, entre otros., estando todos directamente relacionados con el desarrollo y comportamiento del ser humano. De acuerdo con la Fuente especificada no válida., la cultura debe ser considerada como:

...el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

Sin embargo, es de aclarar que, desde Aristóteles a la fecha, el concepto de cultura ha sido definido de diferentes maneras. Hofstede (1980) mencionado en Omar & Urteaga (2010), la definió como “un conjunto de programas mentales que controlan las respuestas de un individuo en un contexto dado”.

Abreu & Castro (2008) definieron la cultura como las actitudes, comportamientos, creencias, valores que se aprenden de generación en generación, son impuestas por la sociedad y guían y controlan el comportamiento de la sociedad.

Para (Luengo, s.f.), la cultura ha pasado a ocupar una posición importante en la vida académica no solo a nivel sociológico sino a nivel interdisciplinario. Por esta razón, durante muchos años en todos los países se han venido adelantando gran variedad de estudios que permitan determinar la influencia cultural en el desarrollo de las diferentes ciencias de la humanidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, una de las principales disciplinas de estudio de la influencia de la cultura en diferentes áreas es la Cultura Organizacional, considerada como un componente esencial en la productividad empresarial, ya que esta influye directamente en los patrones, conductas, creencias y valores compartidos por los miembros de una organización; lo cuales influyen en la cultura de la empresa, reflejándose en la competitividad de esta. (Salazar, Guerrero, Machado, & Cañedo, 2009)

Colombia un país multicultural

A nivel internacional la riqueza cultural de Colombia ha sido reconocida catorce veces por la (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, 2016), en adelante UNESCO, inscribiendo 7 sitios de la geografía colombiana como patrimonio mundial y siete manifestaciones culturales como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, dando cuenta de la enorme riqueza y diversidad con la que cuenta el país. Los lugares y las fechas desde cuando fueron reconocidos por la UNESCO se encuentran a continuación:

- Puerto, fortificaciones y conjunto monumental de Cartagena. (1984)
- Centro histórico de Santa Cruz de Mompox (1995)
- Parque Nacional Natural Los Katios (1994)
- Parque Arqueológico de Tierradentro (1995)
- Paisaje Cultural Cafetero (2011)
- Santuario de flora y Fauna de Malpelo (2006)
- Parque arqueológico de San Agustín (1995)
- Las manifestaciones culturales son:
- Sistema normativo Wayúu aplicado por el Putchipu'ui (2010)
- Carnaval de Barranquilla (2003)
- Espacio Cultural de Palenque de San Basilio (2005)
- Música de marimba y cantos tradicionales del Pacífico Sur de Colombia (2010)
- Carnaval de blancos y negros de Pasto (2009)
- Procesiones de semana santa de Popayán (2009)
- Los conocimientos tradicionales de los chamanes jaguares de Yurupari (2011)

Cabe resaltar que estos lugares y manifestación se encuentran a lo largo y ancho del territorio colombiano.

De acuerdo con el informe del (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, s.f.), en adelante DANE, denominado Colombia una nación multicultural, en el país prevalecen gran cantidad de grupos étnicos, entre los que se encuentran indígenas, Rom o gitanos, y afrocolombianos, que a su vez están compuestos por afrocolombianos, afrodescendientes, negros o mulatos; Raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina; y Palenqueros de San Basilio, Mahates. Bolívar.

(Bonilla, 2005), indica, que el 12% de la población colombiana es negra, 1,75% indígenas, 20% blancos y el 66,25% son mestizos, sin embargo, vale la pena resaltar que la diversidad cultural Colombiana solo fue reconocida hasta la constitución de 1991, en la cual por primera vez se reconocía el carácter multicultural de Colombia, brindando a las minorías étnicas un número importante de derechos para la protección y promoción de sus tradiciones.

El territorio colombiano se encuentra conformado por cinco regiones, en las cuales hay 32 departamentos, los cuales se encuentran divididos en 1059 municipios que cuentan con autonomía para la administración de sus políticas sociales, económicas, turísticos, de planeación, de medio ambiente, de transporte y vías de comunicación, de desarrollo de sus zonas de fronteras y la posibilidad de crear y suprimir municipios. (Aguilera, 2002)

En la figura 1, se pueden apreciar las cinco regiones en las cuales se encuentra dividido el País y los departamentos que la componen; cada una de estas regiones se caracteriza por tener manifestaciones culturales diferentes, en las cuales se encuentra una amplia variedad de costumbres en aspectos gastronómicos, tradiciones y expresiones artísticas, festividades, vestimenta, comportamientos sociales y personales, entre otros, que convierten a Colombia en una nación multicultural.

Figura 1. Mapa de las Regiones Colombianas



Figura 1. Mapa de Colombia con número de cuidadores caracterizados por región.

Fuente: Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112014000300008

Cultura organizacional

La cultura organizacional surge como tema de interés al inicio de los años ochenta, en su proceso de evolución dejó de ser solo un elemento en las organizaciones, para convertirse en un componente de relevante importancia estratégica y diferenciadora para aquellas empresas que buscan obtener ventajas competitivas (Porter, 1980); (Barney, 1986). Existen diversos estudios en los cuales se evidencia el impacto positivo que tiene la cultura a nivel organizacional, ya que esta no solo influye en la percepción de los individuos -moral de los empleados, el compromiso, la productividad, la salud física, el bienestar emocional- (Huselid, 1995); (Delery y Doty, 1996) sino también en los resultados financieros de las organizaciones (Denison, 1990; Gregory et ál., 2009).

La cultura organizacional sirve de guía a los empleados de las organizaciones y da las pautas acerca de cómo las personas deben comportarse al interior de las mismas. Se tiene evidencia de que existen organizaciones en las cuales la cultura es tan fuerte que se puede ver cómo se afecta la conducta de la gente en el momento en que traspasa las puertas de la empresa, transformando la manera como se desenvuelven, dependiendo del contexto en el que se encuentre o la influencia que reciba del medio.

A continuación, se referencian las definiciones de algunos de los autores más representativos y reconocidos en el estudio de la cultura organizacional.

Tabla 1. Principales Definiciones de Cultura Organizacional

AUTORES	DEFINICIONES
Ouchi, W. (1981)	La cultura organizacional consta de una serie de símbolos, ceremonias y mitos que comunican al personal de la empresa los valores y las creencias más arraigadas dentro de la organización. Estos rituales concretan lo que serían ideas vagas y abstractas, haciendo que cobren vida y significado.
Schein, E. (1988)	Es un modelo de presunciones básicas inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo dado al ir aprendiendo a enfrentarse con sus problemas de adaptación externa e interna, que hayan ejercido la suficiente influencia como para ser consideradas válidas y, en consecuencia, ser enseñadas a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir esos problemas.
Hofstede, G. (1991)	Es un programa mental colectivo que distingue a los miembros de un grupo o categoría de otro. Es compartida por personas cuya vivencia está dentro del mismo ambiente social donde fue aprendida.
Allaire y Firsirotu (1992)	Es un compuesto de variables endógenas y factores exógenos, tales como: 1. un sistema socio estructural compuesto de relaciones entre las estructuras, las estrategias, las políticas y otros procesos formales de gerencia, 2. un sistema cultural que agrupa los aspectos expresivos y afectivos de la organización en un sistema colectivo de símbolos significativos, 3. los empleados como individuos, con su talento, sus experiencias y su personalidad, creadores, formadores y unificadores de importancia, que elaboran activamente una realidad organizacional coherente a partir del flujo continuo de los acontecimientos

Mirón et ál., (2004)	Conjunto de creencias y valores compartidos por los miembros de una misma organización el cual influye en sus comportamientos.
-------------------------	--

Fuente: Elaboración propia. (2017)

Son muchas las definiciones que se pueden hacer de la cultura organizacional dependiendo del contexto desde el que sea observada, sin embargo, las definiciones apuntan a características comunes que permiten agruparlas en tres niveles (Schein, 1986): el subyacente, en el que se ubican los principios, las presunciones básicas y las creencias que conforman un conjunto de referencias que pueden ser consideradas como válidas si tienen la suficiente influencia con el paso del tiempo; el siguiente nivel es el valorativo, comprende las normas, las estructuras, las estrategias, los sistemas, las habilidades y los estilos de liderazgo que dirigen el comportamiento de un grupo social y, por último, el nivel de las manifestaciones observables, es decir, el nivel donde las prácticas y las estrategias adquieren verdadero significado dando origen a una realidad organizacional dotada de una identidad que la hace diferente a las demás.

DIMENSIONES CULTURALES DE HOFSTEDE

En la década de los años 70's con el apoyo de la empresa IBM, que era considerada la empresa líder en desarrollo tecnológico, Geert Hofstede realizó un enorme trabajo en 70 países, con el objetivo de determinar la incidencia de la cultura en el comportamiento de los empleados de esta compañía y su influencia en el desarrollo organizacional, este estudio fue realizado a 100.000 empleados de ventas y servicios.

El trabajo de Hofstede (1980) representa en la actualidad una de las más utilizadas formulaciones para la valoración de dimensiones culturales. La aplicación de su modelo se extiende a todo ambiente que propicie la construcción de una cultura, es decir, organizaciones, instituciones, ciudades, regiones o países. Sus modelos de valoración cultural han favorecido el análisis del impacto de la cultura a nivel socioeconómico de países y regiones, posterior aplicación de métodos sociales para fortalecer el desarrollo humano. (Ros, 2002)

A través de este estudio Hofstede demostró que hay características culturales a nivel regional y nacional que afectan el comportamiento de la sociedad y la organización. Naranjo & Ruiz (2012) Para el desarrollo del estudio se implementó inicialmente el modelo de las cuatro dimensiones culturales, que según Hofstede (1980) fueron:

- **La distancia al poder (PD):** definida como el punto hasta el cual los miembros menos importantes de las organizaciones e instituciones de un país esperan y aceptan que el poder se distribuya desigualmente.
- **Individualismo Vs Colectivismo (IDV):** Desde el colectivismo indica que tan fuerte es la cohesión social, debido a la valoración dada a las relaciones personales y morales entre individuos de un grupo. Por su parte el individualismo se presenta en sociedades en las que los la-

zos entre los individuos no son muy fuertes, en esta sociedad se espera que el individuo se cuide así mismo y a su familia inmediata.

- **Masculinidad Vs Feminidad (MAS):** La masculinidad se presenta en las sociedades en las que los valores dominantes están impulsados a la competencia, el rendimiento y el éxito, este es un sistema de valores que se inicia en la escuela y predomina hasta la organización. Por su parte una sociedad feminista enfoca sus esfuerzos al cuidado de los demás y a la calidad de vida. La cuestión con esta dimensión es determinar que motiva a la sociedad si es querer ser el mejor, o querer lo que se hace. Son masculinos, es decir, el papel del género está claramente definido, los hombres son autoritarios y fuertes; mientras que el papel de la mujer queda relegado a los sentimientos y la preocupación por el hogar. Por su parte, la feminidad se caracteriza por presentarse en aquellas sociedades en las que tanto los hombres y las mujeres tienen los mismos roles.

- **Aversión a la incertidumbre (UAI):** la cual define los límites hasta donde los miembros de una cultura se sienten inseguros o por las situaciones desconocidas, e intentan evitar estas situaciones. Se podría decir que esta dimensión mide el nivel de riesgos que están dispuestos a asumir las personas y si las normas escritas son o no necesarias.

Posteriormente Michael Bond agregó una quinta dimensión y finalmente Michael Minkov en el estudio más reciente agregó una sexta dimensión, estas fueron:

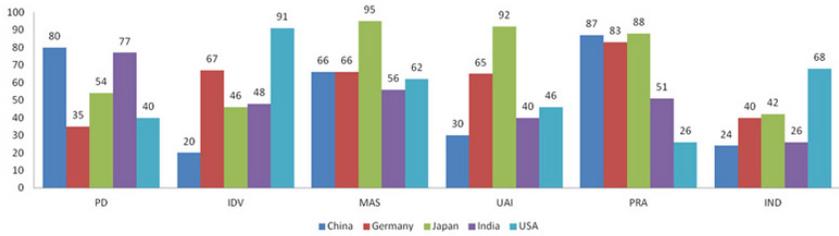
- **Orientación al largo o corto plazo (PRA):** Las culturas en las cuales predomina la perseverancia, se fomenta las recompensas futuras y se comprende la importancia de adaptarse a las situaciones cambiantes presentan una orientación al largo plazo; por el contrario, aquellas sociedades que prefieren la estabilidad y la firmeza personal, el respeto por las tradiciones y el cumplimiento de las obligaciones sociales tiene una orientación al corto plazo.

- **Indulgencia Vs Restricción (IND):** Indulgencia es sinónimo de una sociedad que permite la satisfacción relativamente libre de los impulsos humanos básicos y naturales relacionados con disfrutar de la vida y divertirse. Restricción significa una sociedad que suprime la satisfacción de las necesidades y regula por medio de estrictas normas sociales.

La siguiente grafica muestra un comparativo de los resultados obtenidos de la investigación de Hofstede en algunos de los principales países alrededor del mundo. Se puede observar que Estados Unidos se caracteriza por su baja distancia al poder, son individualistas, prevalece la masculinidad en la cultura, evitan la incertidumbre, tiene una tendencia al corto plazo y son muy normativos. Por otro lado, se tiene el país de Alemania, el cual se diferencia de los Estados Unidos en su disposición al largo plazo y su baja indulgencia. Japón otro de los países que aparece en la gráfica se caracteriza por ser la cultura más masculina de las analizadas, además, les gusta asumir riesgos.

China es similar a la India, excepto que los chinos son mucho más pragmáticos y colectivos que la mayoría de las naciones.

Figura 2. Comparación de los resultados de Hofstede



Fuente: Obtenido de <http://www.geerthofstede.nl/>

Hofstede en Colombia

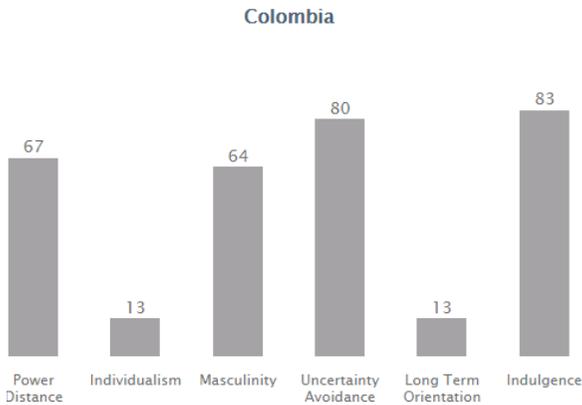
En la última investigación basada en las seis dimensiones culturales, Colombia fue incluida en los países objeto de análisis, los resultados obtenidos permiten obtener una visión en conjunto de la cultura y compararla con respecto a las del resto del mundo.

De acuerdo con Contreras, Barbosa, Juárez & Robles (2013), el índice de Distancia de poder en Colombia indica que existe alta inequidad del poder y del bienestar, no obstante, esta condición es aceptada por los miembros de la sociedad a los que les parece adecuado que el poder lo tengan unos pocos. Esto explica que muchos creen que las circunstancias de poder sean simplemente un hecho de la vida, siendo aceptada en todos los niveles de la sociedad. (Hofstede, 2013)

Con respecto a la dimensión de individualismo versus colectivismo, la cultura colombiana presenta el más bajo nivel de individualismo de Latinoamérica; esto indica que se trata de una sociedad colectivista, que mantiene un fuerte vínculo entre los miembros de un grupo, con su familia extensa, o con sus compañeros, se trata de una sociedad que considera que es importante contar con otros para lograr cumplir sus metas. Contreras et al (2013)

De acuerdo con Hofstede (2013), la sociedad colombiana está altamente orientada al éxito, es decir, que los colombianos son competitivos, sin embargo, teniendo en cuenta que son altamente colectivista, significa que esta rivalidad se da con miembros de otros grupos o clases sociales. En Colombia las personas buscan pertenecer a grupos que les den estatus.

Figura 3. Resultados de Hofstede en Colombia



Fuente: Recuperado de <https://geert-hofstede.com/colombia.html>

Los resultados obtenidos en la dimensión de evasión a la incertidumbre indican que se trata de una sociedad con bajo nivel de tolerancia al cambio y por tanto prefiere no asumir los riesgos que los cambios generan. También indica que en el país existen reglas para todo, siendo un país bastante conservador, lo que se refleja en el respeto a la religión, sin embargo, no siempre se siguen y respetan las leyes, este factor depende de la opinión del grupo al que se pertenezca. (Hofstede, 2013)

En la dimensión de orientación al largo plazo, los colombianos obtuvieron una baja puntuación, lo que significa que las personas esperan resultados inmediatos, tienen un fuerte respeto por las tradiciones y solo una pequeña porción ahorra para el futuro.

La sexta dimensión indica que Colombia es un país indulgente, es decir, las personas tienen una fuerte voluntad a seguir sus impulsos y deseos con respecto a disfrutar de la vida y divertirse, poseen una actitud positiva y gastan el dinero a su antojo. (Hofstede, 2013)

CONCLUSIONES

Se puede concluir al terminar el presente artículo de investigación que a nivel internacional se ha descubierto que la cultura tiene incidencia directa en el mundo de los negocios y en las relaciones comerciales que se puedan establecer entre miembros de diferentes compañías entre países y por ende en la actitud de las personas pertenecientes a una organización. Este análisis ha llevado a gran cantidad de investigadores alrededor del mundo a replicar o apoyar nuevas herramientas de recolección de datos para comprender su cultura en las dimensiones desarrolladas por Geert Hofstede.

En el caso colombiano aún existen pocos estudios que permitan determinar un comportamiento organizacional de las diferentes regiones con las que cuenta el país, aunque es importante anotar, que a nivel general existen los resultados obtenidos por Hofstede en su última investigación.

RECOMENDACIONES

Para lograr una mayor comprensión del comportamiento cultural de la población y su incidencia en las organizaciones colombianas, se recomienda adelantar el presente estudio de las dimensiones culturales de Hofstede en las regiones colombianas, lo cual permitirá obtener unos resultados comparativos del comportamiento de las personas en las organizaciones.

REFERENCIAS

- Aguilera , M. (2002). *Division Politica Administrativa de Colombia*. Obtenido de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/enero2002/division.htm>
- Bonilla , D. (2005). *Los Derechos Fundamentales y la Diferencia Cultural: Analisis del caso Colombia* . Obtenido de <http://www.seminario2005.unal.edu.co/Trabajos/Bonilla/Los%20derechos%20fundamentales%20y%20la%20diferencia%20cultural.pdf>
- Calderon , R., & Montealegre , J. (s.f.). *Sujetos y Culturas Organizacionales de las Compañías Extranjeras* . *Escuela de Administración* , 2009 .
- Castro, O. y J. L. Abreu. Como afecta el contexto cultural en la administración de los negocios internacionales. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 679-700. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v3-n1/3\(1\)%20679-700.pdf](http://www.spentamexico.org/v3-n1/3(1)%20679-700.pdf)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (s.f.). *Colombia una nación multicultural: su diversidad étnica*. Obtenido de http://www.dane.gov.co/censo/files/presentaciones/grupos_etnicos.pdf
- Farías Nazel, P; (2007). Cambios en las distancias culturales entre países: Un análisis a las dimensiones culturales de Hofstede. *Opcción*, 23() 85-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31005207>
- Fernández , H. (2010). *Breves apuntes sobre los estudios culturales en Colombia*. Obtenido de http://www.colombianistas.org/Portals/0/Revista/REC-40/REC40_Presentacion.pdf
- Florencia Urteaga, A; Omar, A; (2010). El impacto de la cultura nacional sobre la cultura organizacional. *Universitas Psychologica*, 9() 79-92. Recuperado de <http://colpos.redalyc.org/articulo.oa?id=64712156007>
- García , A. (1998). *Sociedad en Hobbes, Locke y Marx* . *Revista de derecho - Universidad del Norte*, 1-15 .
- Hofstede, G. (1983). *Cultural Consequences: International differences in work-related values* (Vol. 5). SAGE Publications, INC.
- Hofstede, G. (2016). *What about Colombia?*. Recuperado de <https://geert-hofstede.com/colombia.html>
- Luengo , M. (s.f.). *Fundamentos y carencias de los estudios culturales: una revisión teórica - crítica del ámbito popular culture*. *REIS*, 101-133.
- Mejía, L., & Lopez , S. (2007). *Aproximaciones Teóricas al Concepto de Cultura* . *Revista Gestión y Región* , 4-20.

- Mendoza , A. (s.f.). *Colombia: Ordenamiento Territorial*. Obtenido de <http://www.sogeocol.edu.co/documentos/01col.pdf>
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2013). *Diagnostico Cultural de Colombia: Hacia la Construcción del Índice de Desarrollo Cultural*. Bogotá D.C. : Torreblanca Agencia Gráfica .
- Naranjo, J C; Ruiz, Y B; (2012). La investigación sobre cultura organizacional en Colombia: una mirada desde la difusión en revistas científicas. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*,8(0) 285-307. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67925837006>
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (2016). *Lista de Patrimonio Mundial*. Obtenido de [ortal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=45692&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=45692&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, La Ciencia y la Cultura. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Obtenido de <http://www.un.org/es/globalissues/culture/>
- Prevosti , A. (S.F). *La naturaleza humana en Aristóteles* . Obtenido de <file:///C:/Users/guillermo/Downloads/Dialnet-LaNaturalezaHumanaEnAristoteles-4100293.pdf>
- Ros, M. (2002). *Los valores culturales y el desarrollo socioeconómico: una comparación entre teorías culturales* (Vol. 99). Revista Española de Investigaciones Sociológicas.
- Salazar, J, Guerrero, J, & Cañedo, Y. M. (2009). Clima y cultura organizacional: dos componentes esenciales en la productividad laboral. 75.
- Yaber, G., Malott, M., & Valarino, E. (1998). Gerencia de sistemas conductuales y cambio organizacional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30, 291.

LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LAS EMPRESAS DE INSERCIÓN

Qué y cómo se aprende

*María José Chisvert-Tarazona, Alicia Ros-Garrido,
Davinia Palomares-Montero, Míriam Abiétar-López
Universitat de València, España*

Palabras clave: vulnerabilidad; empresas de inserción social; aprendizaje en el trabajo; trayectorias de aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas ha aumentado la vulnerabilidad y la precariedad (Standing, 2011) a consecuencia de la flexibilidad laboral, la temporalidad, la reducción de las jornadas y el abaratamiento del despido (De Cuyper, Mauno, Kinnunen, y Makikangas, 2011). La modernidad líquida (Bauman, 2007) en la que se encuentra la sociedad actual, ha transformado con celeridad las relaciones entre formación y empleo, donde parece que la inseguridad, la incertidumbre como afirmaba Beck (2006), se consolide como una característica intrínseca de la sociedad del conocimiento (Homs, 2008).

Las empresas de inserción son una herramienta que se caracteriza por emplear a personas procedentes de procesos de exclusión cuya contratación, nunca superior a tres años, permite el desarrollo de itinerarios de aprendizaje individuales dirigidos a facilitar su entrada en el mercado de trabajo ordinario. A continuación, presentamos los resultados parciales de una investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad español (EDU2013-45919-R). La investigación tiene la intención de discernir qué y cómo aprenden las personas trabajadoras de inserción en su paso por las empresas de inserción. Se analiza qué aprendizaje se está generando en estas empresas para favorecer el cumplimiento de su misión principal: la inclusión social. El objetivo de este trabajo es identificar los procesos de aprendizaje intencional y tácito que se llevan a término en una empresa de inserción (¿cómo se aprende?), así como el contenido de dicho aprendizaje (¿qué se aprende?). Se trata de mostrar las estrategias y prácticas que provocan aprendizaje en el puesto de trabajo y sus efectos sobre los procesos de desarrollo personal, formativo y profesional de las y los trabajadores con contratos para la inserción en su tránsito al mercado de trabajo ordinario. En definitiva, se pretende analizar en qué medida esta empresa responde a un contexto de aprendizaje y contrastar su valor educativo en beneficio de la transformación social.

En el apartado siguiente se caracteriza el contexto de la investigación, la normativa y características particulares de las empresas de inserción como contexto de aprendizaje para colectivos en riesgo de exclusión social. A continuación, se muestra el marco teórico de referencia sobre el aprendizaje generado en entornos profesionales siguiendo a Eraut (2009) y Eraut y Hirsh (2007) para analizar qué se aprende y cómo se aprende en entornos profesio-

nales. Después, la descripción metodológica que permitirá conocer cómo se ha llevado a cabo la investigación que se presenta. El apartado de resultados incluye los más relevantes de esta empresa en atención a las trayectorias de aprendizaje de las personas en inserción y sus categorías de análisis, así como sobre los resultados de empleo. Por último, las conclusiones del estudio.

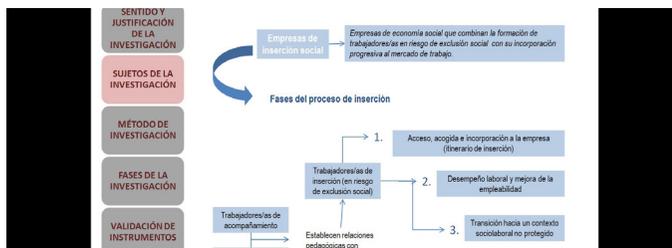
2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Las empresas de inserción (EI) son un claro ejemplo de entidades que trabajan para paliar las características y efectos del mercado laboral. Son herramientas sostenibles que minimizan el consumo de recursos sociales, con un retorno a través de impuestos, y de recursos económicos, al reducir las percepciones en ayudas sociales y de desempleo (Díaz, Marcuello y Marcuello, 2012). Son organizaciones reguladas en la actualidad por la Ley 44/2007, de 13 de diciembre, y la Ley 5/2011, de economía social, que reconoce a las EI como uno de los subgrupos de empresas que componen las familias de empresas sociales y comparten los principios que orientan la economía social en el estado español. Su finalidad es mejorar la empleabilidad de las personas en situación o en riesgo de exclusión social posibilitando su acceso al empleo ordinario. El Personal Técnico de Inserción (PTI) aprende competencias técnico-profesionales, sociolaborales y personales en un contexto productivo durante un contrato laboral, de no más de 3 años.

Hay dos roles claves en las EI: el Personal Técnico de Acompañamiento (PTA) y el de Producción (PTP). Por un lado, en las cuestiones laborales, ambos reducen la incertidumbre en el puesto de trabajo y facilitan la información que necesita PTI para tener un buen rendimiento laboral (West, 2000; Van Ginkel y Van Knippenberg, 2008). Y, por otro lado, en las cuestiones personales, ambos acompañan a las PTI para darles la confianza y autonomía necesaria para mejorar su empleabilidad. El PTA y el PTP inciden en el aprendizaje del PTI y deben coordinarse, una colaboración no siempre exenta de discrepancias entre lo personal y social, por una parte, y lo productivo, por otra. Y, además, a lo largo del proceso deben hacer frente a dificultades (Gallastegi y Martínez, 2011). También colaboran en el proceso, los servicios sociales, los servicios públicos de empleo y, en la última fase, en algunas empresas existe la figura del prospector/a de empleo que lleva a cabo la intermediación laboral.

En la siguiente figura aparecen las fases del proceso de inserción en las EI.

Figura 1. Fases del proceso de inserción en las empresas de inserción.



Fuente: Chisvert-Tarazona, 2018.

El instrumento clave es el itinerario de inserción donde se especifican los aprendizajes que realizará el PTI y dicho proyecto tienen en cuenta el desarrollo de habilidades sociales, laborales, de formación básica, de cualificación profesional y conocimientos del mercado laboral. Es un proyecto revisable y revisado a lo largo de la duración de la relación laboral para favorecer la transición al empleo ordinario.

3. QUÉ SE APRENDE Y CÓMO SE APRENDE EN ENTORNOS PROFESIONALES

Algunas investigaciones han conseguido definir de forma más precisa el aprendizaje informal (Eraut, Alderton, Cole y Senker 2000), contextual (Casey, 1999) y situado (Lave, Wenger y Wenger, 1991).

Según Eraut y Hirst (2007) se puede acceder al conocimiento y al aprendizaje desde dos perspectivas, la individual y la social. Eraut y colaboradores, en su propuesta de trayectorias de aprendizaje, aúnan ambos enfoques, incorporando tanto los factores personales como los contextuales que influyen en el aprendizaje, así como sus relaciones.

El aprendizaje informal según Eraut (2004) y Reber (1993) es un atributo de varios tipos de conocimiento, con tres grados de intención: el aprendizaje implícito, el aprendizaje reactivo y el aprendizaje deliberativo. El primero se produce de modo inconsciente y se refiere a experiencias concretas, vividas u observadas. El segundo, es intencional, pero se produce casi de forma espontánea sin tiempo para reflexionar mientras se está produciendo. El tercero, es el único que se planifica y se vincula a un control consciente del conocimiento al que se accede. El conocimiento tácito podría ubicarse en cualquiera de estos tres niveles.

En la investigación utilizamos las trayectorias de aprendizaje de Eraut (2009) para responder a qué se aprende y cómo se aprende. En el primer caso, las categorías de análisis son: desarrollo personal, desempeño en la tarea, conciencia y comprensión, trabajo con otros/as y el desempeño en el rol. En el segundo caso, las categorías para analizar cómo se aprende son: procesos de trabajo en los que el aprendizaje es un efecto colateral, actividades de aprendizaje incorporadas a otros procesos de trabajo y/o de aprendizaje, y procesos de aprendizaje intencional que suceden durante la jornada laboral. En la Tabla 1 se recogen los elementos de análisis de cada categoría.

Tabla 1. Qué y cómo se aprende en las empresas de inserción

	Categorías	Elementos de análisis
Qué	Desarrollo personal	Autoevaluación; autodirección; manejo de emociones; mantenimiento de relaciones y habilidades sociales; disposición a atender otras perspectivas; disposición a aprender y mejorar de la propia práctica y capacidad para aprender de la experiencia.
	Desempeño en la tarea	Velocidad y ritmo; complejidad de las tareas y los problemas; aprenden una amplia variedad de habilidades para mejorar la empleabilidad; comunicación relativa a la tarea.
	Conciencia y comprensión	De otras personas; del contexto y la situación; de problemas y riesgos laborales; de los valores de la organización.
	Trabajo con otros/as	Facilitando las relaciones sociales; resolviendo problemas y planificar juntos/as; capacidad para comprometerse y promover el aprendizaje mutuo.
	Desempeño en el rol	Aprende a planificar su trabajo y a priorizar actividades y tareas; alcance de la responsabilidad; apoyo del aprendizaje de otras personas; rendición de cuentas; delegación.
Cómo	Procesos de trabajo con aprendizaje como efecto colateral	Trabajando en equipo; consultando; asumiendo tareas y roles que suponen un desafío; contribuyendo a solucionar problemas; participando en experimentación o innovaciones; consolidando, ampliando y mejorando las destrezas; trabajando con clientes.
	Actividades de aprendizaje incorporadas a otros procesos	Escuchando y observando. Preguntando y obteniendo información; identificando a las personas con recursos; dando y recibiendo retroalimentación, recapitulando errores, reflexionando sobre lo ocurrido; empleando herramientas para el aprendizaje.
	Procesos de aprendizaje intencional	Estando bajo supervisión, teniendo un coach o tutor; seguir a alguien en el desempeño de su trabajo; observar puestos de trabajo distintos al propio; participar en cursos o actividades de formación; participar en una master-class, prepararse para presentarse a la acreditación de competencias; estudiar.

Fuente: Eraut, 2004. Elaboración propia.

En ambos casos, las categorías de análisis se han desglosado en una plantilla adaptada por parte del equipo investigador a colectivos en riesgo de exclusión social y permite la descripción de los ámbitos de observación.

4. METODOLOGÍA

La investigación es un estudio longitudinal de cuatro años de duración en el que se describen y analizan las trayectorias de aprendizaje de Eraut (2009) y Eraut y Hirsh (2007) analizando el conocimiento tácito y el adquirido de forma intencional en las empresas de inserción como entorno profesional. Las metodologías utilizadas han sido: (1) el análisis documental; (2) la observación no participante; y (3) las entrevistas semiestructuradas.

El trabajo de campo presentado remite al análisis realizado en una empresa de inserción ubicada en la provincia de Castellón (Comunidad Valenciana). Se visitó tres veces en 3 años (Julio 2015, Julio 2016 y Septiembre 2017). En cada visita se ha observado durante toda su jornada laboral a cuatro personas trabajadoras de inserción situadas en etapas diferentes de su itinerario. Complementariamente, se les han realizado entrevistas semiestructuradas, así como a sus referentes pedagógicos (personal de acompañamiento y de producción). Paralelamente se ha recopilado información actualizada sobre la empresa y los trabajadores observados.

En total se ha seguido a 7 PTI en su puesto de trabajo. Se han observado 10 jornadas de trabajo (algunos PTI 3 veces y otros 2 o 1 vez). Y se han realizado 34 entrevistas semiestructuradas: 12 a PTI, 12 a PTA y 10 PTP.

La empresa de inserción es una sociedad limitada y realiza la recogida y tratamiento de residuos. Se sitúa en una nave industrial en una población de la provincia de Castellón. Está impulsada por una confederación de entidades de acción social de la iglesia católica y fue promovida en 1990 por una fundación. Tiene una amplia trayectoria en el tercer sector y su compromiso es triple: el social, con las personas en inserción; el ambiental, en beneficio de una adecuada gestión de los residuos; y el económico, en su búsqueda de la viabilidad y mantenimiento de los puestos de trabajo de la empresa. Los servicios que ofrece actualmente esta empresa son: (1) transporte, almacenamiento y recogida de aparatos eléctricos y electrónicos, contenedores de ropa, papel y pilas; (2) venta textil a través de dos tiendas abiertas al público y una tercera con un valor social antes que productivo, dado que se dirige a personas sin recursos económicos; y (3) destrucción de documentación (papel). El entorno de trabajo incorpora un moderado desarrollo tecnológico. En 2017 trabajan alrededor de 25 personas, de las cuales 13 son PTI (este número varía en función de las nuevas PTI que se incorporan a la EI y/o finalizan su proceso de inserción en la empresa). Las PTI responden a varios perfiles: mendicidad, drogadicción, desempleo de larga duración, jóvenes pertenecientes a familias desestructuradas, personas inmigrantes, entre otras. Perfiles diversos, pero que las ubican en situación de exclusión social. Las PTI son contratadas después de hacer formación para el empleo relacionada con las ocupaciones de la EI y desarrollan ocupaciones diferenciadas: los varones realizan la recogida de materiales reciclables y son peones de almacén; y las mujeres se dedican a la clasificación de textiles o son dependientas en tienda.

5. RESULTADOS

En este apartado ponemos en relación los resultados del análisis documental, la observación no participante y las entrevistas con las trayectorias de aprendizaje de Eraut y colaboradores, explicitados anteriormente, relativas al qué y cómo se aprende.

5.1. Qué se aprende en una Empresa de Inserción

Las categorías de análisis relativas a qué se aprende son: Desarrollo personal; Desempeño en la tarea; Conciencia y comprensión; Trabajo con otros/as; y, Desempeño en el rol.

Desarrollo personal

En la institución se generan aprendizajes que posibilitan la autoevaluación. En las primeras fases las PTI tienen una conciencia moderada sobre el itinerario de inserción y, en las últimas fases se amplía. Esta mayor conciencia puede deberse a la concreción del itinerario en actuaciones vividas, éxitos y fracasos que pueden relatar con claridad (y también han sido evaluados por la PTA). Sin embargo, no se les solicita una autoevaluación explícita. La PTP observa a las PTI durante la ejecución de las tareas y éstas rinden cuentas sobre su trabajo. En las entrevistas las PTI son capaces de describir su progresión, relatar sus logros, especialmente en fases avanzadas.

La mayoría de las PTI son conscientes de haber cometido errores que hubieran supuesto su despido en una empresa ordinaria. En muchos casos, su progresión dependía más de la actitud hacia el trabajo o de la adquisición de competencias sociales o personales que de la adquisición de competencias técnicas. Esta realidad puede explicarse porque son trabajos de bajo nivel de cualificación.

Habitualmente a las PTI les resulta difícil dirigir su propio proceso de aprendizaje, especialmente en perfiles más vulnerables. Hay actuaciones en las que es imprescindible el acompañamiento: en procesos de matriculación, de cumplimentación de formularios, de organización y planificación de la vida familiar y laboral, entre otros. El acompañamiento posibilita, por una parte, la integración de propuestas educativas formales (graduado escolar) o no formales (formación profesional para el empleo) y, por otra parte, seguir trabajando siguiendo los compromisos del contrato en la EI (especialmente en fases iniciales).

Como en otras EI, algunas PTI han tenido dificultades para comprender que la EI es una herramienta de tránsito hacia el mercado ordinario. Se observa cierto duelo en la última fase del itinerario alimentado por el temor a abandonar la institución y se detecta un retroceso en sus aprendizajes. Esta situación de falta de autodirección, si se produce muy cerca de la finalización de contrato, difícilmente puede ser subsanable.

Hay elementos del ámbito privado de las PTI que modifican sustancialmente su autodirección. Tales elementos son también tenidos en cuenta en la EI: la mejora de las condiciones de habitabilidad en el hogar, la reducción de deudas contraídas, o el mantenimiento de relaciones personales saneadas.

Sin duda, hay avances en la gestión de las emociones que les serán de gran utilidad para facilitar el acceso al empleo y permanencia en él. La emoción que en mayor medida genera aprendizajes en las PTI es el autocontrol. Algunas PTI carecen de autocontrol en las fases iniciales. A lo largo de su estancia en estas empresas aumenta su asertividad, especialmente cuando se genera una relación de confianza con el PTA y/o PTP. También en estas instituciones se aprovecha la gestión de los conflictos como fuente de aprendizaje.

Aprender a respetar a las demás personas es importante para la construcción y mantenimiento de las relaciones sociales. Entre las PTI se producen algunas relaciones de amistad, pero no es lo habitual. El desarrollo de la tarea no promueve la comunicación entre las PTI y los descansos son cortos durante la jornada de trabajo. Sin embargo, la construcción y mantenimiento de las relaciones sociales es muy reducida en la creación de redes y en el apoyo entre iguales, incluso en la fase final de contratación.

Las PTI están dispuestas a aprender desde las figuras de autoridad en la EI, pero no desde otras PTI (no hay aprendizaje entre iguales). En la primera fase de su itinerario, habitualmente solicitan ayuda para resolver un problema. Si bien, superada la acogida, las preguntas se reducen porque hay un mayor conocimiento de la ocupación y, así, se beneficia la productividad. No se suele solicitar ni proporcionar ayuda a otras PTI, ni siquiera cuando se encuentran en fases avanzadas en su itinerario.

Por último, dentro de la categoría de desarrollo personal destaca la disposición a aprender y mejorar de la práctica en la fase de acogida. Esta realidad, de nuevo puede ser debida a que se trata de ocupaciones de bajo nivel de cualificación cuyas competencias técnico-profesionales son sencillas de adquirir.

En este apartado ponemos en relación los resultados del análisis documental, la observación no participante y las entrevistas con las trayectorias de aprendizaje de Eraut y colaboradores, explicitados anteriormente, relativas al qué y cómo se aprende.

Desempeño de la tarea

El desempeño de la tarea se caracteriza por la velocidad y el ritmo productivo. Se mantiene un ritmo moderado toda la jornada. La producción es considerada menos relevante que el desarrollo personal para el beneficio de las PTI.

En las tareas de clasificación textil, se requiere de un conocimiento de marcas, de calidades de la ropa y complementos, del doblado y etiquetado, que incorpora cierta complejidad. Sin embargo, las PTI solicitan poco apoyo en estas tareas. Los puestos de transporte, carga y descarga, mayoritarios, requieren de esfuerzo físico y las tareas son de ejecución más sencilla. Pero solo conducen las PTP, lo que muestra el grado de confianza en las PTI.

La rotación de puestos genera aprendizajes, especialmente en competencias transversales. Las PTI no parecen reparar en conocimientos tácitos, invisibles, que se adquieren a lo largo de todo el proceso. Es decir, no son conscientes del aprendizaje de las competencias sociales y personales. Prestan más atención a las competencias técnico-profesionales que son de

escasa complejidad, por lo que encontramos algunas PTI con cierta suficiencia respecto al desempeño de su tarea.

La comunicación de las tareas nunca se realiza por escrito y suele ser escasa. Esta ausencia es debida a la amplia supervisión a través de la observación directa, pero evidencia que no se produce aprendizaje por la comunicación de tareas. Nunca se evalúa el trabajo entre iguales, e incluso en esta empresa una PTI fue amonestada por un comentario relativo a la falta de calidad del trabajo de otro trabajador. La comunicación con los clientes la realizan las PTP, no las PTI.

Conciencia y comprensión

El nivel de conciencia y comprensión de las PTI es alto en la relación con otras personas, en la capacidad para situar las relaciones de poder en la organización y para saber quiénes son sus clientes. Va en aumento conforme avanzan en las fases. El conocimiento del producto y de los periodos en los que se recicla en mayor medida, les permite contextualizar su realidad laboral. En general, las PTI interpretan a través de las entrevistas la labor de la PTA como una oportunidad para mejorar su desempeño profesional desde la revisión de su proyecto de vida. También hay un reconocimiento hacia las PTP que les han acompañado. En esta empresa, es destacable que se ha detectado un reconocimiento hacia la PTA, aunque no desarrolla tareas de producción.

El proceso de rotación beneficia el establecimiento de relaciones con distintas PTP. Las PTI comparan y reconocen de manera desigual la relación profesional y pedagógica establecida con ellas. Especialmente, valoran el trato próximo y la confianza depositada en su trabajo. También son conscientes de la diversidad, las circunstancias personales y las diferencias culturales, aunque no se han observado problemas de racismo o machismo. Prima siempre el respeto.

Los espacios informales junto a la PTP y las reuniones más formalizadas con la PTA son los momentos en los que se promueve la comprensión sobre su realidad personal, su trayectoria y sus circunstancias vitales. En esta empresa las PTI son conscientes de sus avances a lo largo de las distintas fases del proceso. Especialmente describen con claridad los avances en su realidad personal y en sus circunstancias vitales (tratados en su acompañamiento). Aunque muchas no reconocen con claridad los objetivos de su itinerario, no diferencian los conseguidos de los que están en proceso. Saben en qué momento de contratación se encuentran, pero no son conscientes del paso de la primera a la segunda fase, aunque sí del paso de la fase de seguimiento a la de orientación porque se modifica el contenido de su trabajo (incorporando la búsqueda activa de empleo).

Desde la primera fase, cuando se elabora el itinerario de inserción, son plenamente sabedoras de que su contratación finalizará. Comprenden el contexto concreto de su empresa y que sólo pueden llegar a estar 2 años en la misma. Si bien existen casos de excepción en los que se alimenta el imaginario de que algunas PTI podrían ser contratadas en la institución. La totalidad de las PTI son conscientes de lo que representa el período vacacional

o momentos de mayor carga de trabajo. En estos periodos, algunas PTI asumen funciones de mayor responsabilidad, rotan en algunas tareas o realizan más horas de trabajo. Sobre la situación de la empresa en el sector, algunas PTI son capaces de comprenderla.

Las PTI no ven especialmente necesaria la prevención de riesgos laborales en el puesto de trabajo. En la empresa hay recursos y formación previa pertinente, pero algunas medidas de seguridad no se usan por su incomodidad: sí que se utilizan sistemáticamente las botas y los guantes, pero pocas veces usan chaleco reflectante o mascarillas. Las altas temperaturas durante el transporte, carga y descarga en contenedores son los motivos para justificarlo. El papel y compromiso con la prevención de riesgos de las PTP en este sentido es especialmente relevante. Es llamativo algún comentario de una de las PTP que cuestionaba la necesidad de llevar estos elementos de protección y prevención de riesgos constantemente. Estas cuestiones evidencian que no se comprende en su totalidad la necesidad de usar unas normas, más allá de la obligatoriedad de su cumplimiento.

En esta empresa se transmiten desde el inicio los valores de la organización. El valor del trabajo es central. Dignifica. Alrededor del trabajo tienen lugar el resto de los procesos (formación, acompañamiento personal y social). Todas las PTI valoran como una oportunidad haber sido contratadas en estas organizaciones y el acompañamiento que se les ofrece lo consideran positivo para su aprendizaje, pero muestran más agradecimiento que compromiso con los valores de la empresa.

Trabajar con otros/as

La dirección, a través de la PTA y haciendo partícipe a las PTP, sabe de su responsabilidad en el establecimiento de un buen clima de trabajo. Las PTI aprenden un código básico de buenas maneras en las relaciones que establecen con sus iguales y superiores.

En esta empresa es habitual trabajar en equipo. Especialmente en la descarga del material reciclado, un espacio distendido, donde las relaciones son fluidas, con tareas de escasa complejidad y sin supervisión. La mayor parte del día las tareas se organizan por parejas conformadas por una PTI y una PTP. En ellas se evidencia la jerarquía y el criterio de los superiores siempre se impone. Las parejas son estables durante unas semanas, pero a lo largo de la contratación van rotando.

El trabajo en equipo también se ve facilitado porque la comunicación entre los puestos que coordinan la organización del trabajo es fluida.

Las PTI difícilmente marcan objetivos o compromisos para trabajar de forma conjunta en beneficio de los objetivos de la institución. Es la empresa la que hace explícitos objetivos y tareas a través de las PTP. Las PTI nunca participan en reuniones de coordinación. Excepcionalmente en periodo estival, en esta empresa se ha requerido que una PTI asumiera el desarrollo completo de un servicio habitualmente coordinado por una PTP.

En el contexto laboral las PTI tienen una escasa red de contactos profesionales. Pocas veces tienen relación con proveedores y clientes y las

relaciones entre iguales tienden a ser limitadas y a estar supervisadas. En la fase de transición al mercado laboral esta situación cambia puesto que se comienza a trabajar sobre la generación de relaciones y apoyos. Estas nuevas redes suelen vigilarse desde el servicio de orientación o desde la PTA, relaciones de las que apenas es partícipe la PTI.

Desempeño en el rol

Es la organización la que planifica el trabajo. Especialmente en ocupaciones como transporte, carga y descarga de materiales reciclados, donde las rutas están fijadas desde dirección, así como las rotaciones de los equipos. Así que que las PTI no planifican el trabajo.

Sorprende que en esta empresa no se exija un mayor ritmo y velocidad en el trabajo. Quizá se debe a que las PTI realizan las rutas fijadas sin el estímulo de conocer los objetivos productivos de la empresa. Si bien, en ocasiones, la carga de kilos alcanzada por los camiones se convierte en un elemento motivador, al generar una cierta competitividad entre las PTI. Pero no se observa un incremento en la asunción de responsabilidad puesto que sigue habiendo supervisión, aunque estén en fase de contratación avanzada. Por tanto, durante la misma ejecución de la tarea se produce la rendición de cuentas y se lleva a término en el lugar en el que se desarrolla el trabajo. Es limitada la confianza que se deposita en las PTI y no se posibilita la supervisión del aprendizaje de otras personas.

Durante el desempeño del rol tiene lugar la rendición de cuentas sobre las tareas propias del trabajo, aunque no se hace de manera explícita (la calidad del trabajo se evalúa desde la observación directa de las PTP). También en los espacios más formales de reuniones con la PTA se produce la rendición de cuentas. En estas reuniones la PTA tiene información previa a través de los contactos formales e informales con las PTP sobre el desempeño de las PTI. Normalmente las PTI no participan en reuniones con el equipo de trabajo. Hay casos aislados en los que, por exigencias productivas, hay delegación de tareas o responsabilidades. Dicha delegación no se incorpora como una oportunidad de aprendizaje en la empresa, sino como una necesidad productiva.

Los procesos de trabajo están muy estandarizados y la carga de trabajo, aunque no es intensa, no resulta estimulante, realidades que no propician que las PTI tomen la iniciativa o se propicien espacios de innovación.

En el siguiente epígrafe se incidirá sobre cómo se aprende en la EI objeto de estudio.

5.2. Cómo se aprende en una Empresa de Inserción

A continuación, se presentan las tres modalidades de aprendizaje conceptualizados por Eraut (2004) en entornos informales. Observamos que el aprendizaje producido o es implícito o es reactivo. En ningún caso se ha observado aprendizaje deliberativo.

Las categorías de análisis relativas a cómo se aprende en una empresa de inserción son: Procesos de trabajo en los que el aprendizaje es un efecto

colateral; Actividades de aprendizaje incorporadas a otros procesos de trabajo y/o de aprendizaje; y, Procesos de aprendizaje intencional que suceden durante la jornada laboral.

Procesos de trabajo con aprendizaje como proceso colateral

En la empresa un conocimiento importante es aprender a convivir. Este aprendizaje favorece la socialización y amplía la capacidad para trabajar con personas a priori no escogidas. En esta empresa se trabaja en equipo, si bien, como se aportaba anteriormente en la categoría “trabajar con otros”, estos equipos están constituidos por dos personas, una PTP y una PTI. En estos equipos, la autoridad de la PTP difícilmente invita a una relación igualitaria en el trabajo y condiciona la comunicación. Es poco habitual una composición de grupos que aliente propósitos productivos y formativos.

En muchos casos, las personas que trabajan se observan y se escuchan, pero apenas discuten o hablan sobre formas distintas de realizar la tarea. Tampoco revisan prioridades. Sin embargo, la consulta es considerada positiva. Las PTP no tienen problemas en atender dudas o cuestiones formuladas por las PTI. Conforme avanza el proceso en la EI, la consulta de dudas disminuye puesto que hay un mayor control técnico sobre las tareas a desarrollar. También, hay una clara actitud de escucha y cuidado en la PTA y las PTP, aún en el caso de que determinadas consultas pudieran ser consideradas como una falta de atención.

En la mayoría de casos las tareas encomendadas son rutinarias y bien conocidas por las PTI. Por lo tanto, es poco habitual que las PTI asuman tareas y roles que supongan un gran desafío. Como tarea con cierta complejidad, se puede mencionar que, alguna vez, las PTI han tenido que utilizar el ordenador en las tareas de clasificado. La realización de esta tarea ha motivado y elevado la confianza en la PTI.

En la empresa pocas veces las PTI contribuyen a solucionar problemas. Las PTP están muy atentas a los problemas productivos, también a los sociales. Pocas veces se invita a la PTI a que responda ella misma la pregunta que acaba de plantear. La resolución de problemas se trabaja desde los procesos de aprendizaje intencional y se dirige hacia la esfera de lo privado. En pocas ocasiones son las PTI las que resuelven los problemas en el ámbito productivo. Pero sí son ellas mismas las que deben detener los problemas que dificultan el desarrollo de un proyecto profesional y de vida en el contexto personal.

Como se mencionó anteriormente, sólo se ha observado en un caso la participación en experimentaciones o innovaciones: la puesta en marcha del servicio de picking. Como ejemplo concreto, en esta empresa una PTI toma decisiones autónomamente sobre el precio de complementos y zapatos o decide qué productos envía a cada tienda. La PTI ha comenzado a elaborar un perfil de compradores según la tienda para facilitar la venta de algunos productos. También tiene la oportunidad de cuestionar los protocolos con objeto de mejorarlos. Así, un día solicitó poder enviar a una tienda los complementos y zapatos devueltos de otra tienda. La propuesta resultó

ser eficiente, dado que mejoró la gestión de los recursos y las ventas. La confianza que había depositado la PTP sobre esta PTI era elevada.

En la fase de acogida suele darse el aprendizaje como proceso colateral. En esta fase es necesario que la PTI consolide, amplíe y mejore las destrezas necesarias en su ocupación. También hay una gran motivación y agradecimiento hacia la empresa. Son más conscientes de su aprendizaje y tienen un indudable deseo de aprender. Este deseo agudiza su atención hacia las instrucciones, a solicitar más información y tener en cuenta los criterios de ejecución. Las situaciones novedosas mantienen este proceso de aprendizaje, favorecido por las rotaciones. Las PTI saben que el recorrido en las competencias transversales es más amplio.

Las PTI no tienen contacto con clientes. Incluso en muchos casos se evita explícitamente, incorporándose como una norma. Se trata de calificaciones de nivel 1 que en empresas ordinarias tampoco tienen contacto con proveedores y clientes.

Actividades de aprendizaje incorporadas a otros procesos

En el anterior apartado se mencionaba la consulta como práctica habitual en las EI. La formulación de preguntas es un aprendizaje que implica tomar conciencia de quién puede responder la pregunta formulada. Las PTI saben que las cuestiones productivas las responderá el PTP y las cuestiones relativas a temas personales el PTA. Esta norma explícita se cumple pero, en ocasiones, también se dirigen a la PTI de mayor antigüedad o sobre las que se ha depositado mayor confianza en la EI. Pocas veces la PTP lo consiente. Cuando se producen rotaciones, las PTI detectan que la complejidad no reside en la tarea, sino en la interpretación que hace de la tarea cada PTP a la que acompañan. En algunos casos, las PTI solicitan de nuevo criterios de ejecución para responder a sus expectativas.

Las PTI saben identificar a las personas con recursos. En esta empresa las PTI dirigen convenientemente sus preguntas a la persona apropiada: PTA y PTP responden cuando se les formulan en ambos ámbitos: productivo y personal. Igualmente, en esta empresa el control del desempeño es inmediato, dado que en todos los servicios una PTP trabaja junto a las PTI.

Son periódicas las reuniones de las PTI con la PTA. El objetivo es generar un espacio de reflexión individual sobre los avances en el itinerario de inserción en lo laboral y en lo productivo. También se revisan los aprendizajes fruto del feedback de los procesos productivos reconduciendo la calidad, velocidad y ritmo del desempeño. Las situaciones personales que influyen en la productividad y aprendizajes generados en el trabajo, forman parte de esta reflexión, con sumiendo la mayor parte del tiempo. Las PTI han escuchado con atención el contenido de estas reuniones. De hecho, su valoración sobre su desempeño trasladada en las entrevistas coincide con las interpretaciones de la PTA y la PTP.

Las PTI utilizan muy pocas herramientas en su proceso de aprendizaje. No apuntan los procedimientos o dudas, no acceden a protocolos escritos de actuación. La única herramienta utilizada es el itinerario de inserción

donde se incorporan los compromisos mutuos empresa-PTI. Se cumplimenta al inicio de la contratación y los objetivos que se establecen se van revisando a lo largo del proceso. Es un documento importante, se trabaja en profundidad y requiere la firma de la PTI y de la dirección de la EI. En esta empresa el itinerario de inserción se diluye a lo largo del proceso porque los objetivos evolucionan, el contexto de las PTI cambia. La relación que se establece es tan profunda que no es necesario regresar al documento inicial. Es más importante generar aprendizajes a partir de los acontecimientos que se producen en el contexto personal y productivo. En esta empresa la PTA elabora los informes de las PTI como un relato sobre las cuestiones más significativas que se van produciendo en sus vidas (sin duda en mayor medida que en su lugar de trabajo), y sobre cómo éstas las afrontan, asesoradas por la PTA y a veces por las PTP.

Procesos de aprendizaje intencional

La empresa tiene una estructura organizativa que prevé la necesidad de generar aprendizajes intencionalmente porque incluye la mentorización como función de la PTA y las PTP. Se podría pensar que el proceso de acompañamiento es más intenso en las primeras fases. Pero en realidad, son los aspectos de aprendizaje los que van evolucionando. En la primera fase, la alta motivación de las PTI facilita enormemente el acompañamiento. Tienen una gran disposición a aprender y las competencias técnico-profesionales son difíciles de superar. La fase de seguimiento incorpora retos de aprendizaje, sobre todo, en competencias sociales y personales: la responsabilidad, el respeto hacia los demás, el autocontrol. La tercera fase, de preparación a la transición al mercado laboral, introduce la orientación profesional como aprendizaje intencional: elaboración de un currículum, búsqueda de empresas, preparación de entrevistas laborales o aprendizajes sobre cómo afrontar el fracaso en procesos de selección. En estos últimos meses en la EI, muchas PTI viven un profundo sentimiento de incertidumbre y duelo por la proximidad de la finalización del contrato, generándose regresiones que se evidencian en el ámbito productivo y emocional y sobre las que hay que seguir trabajando. Por tanto, es difícil encontrar momentos en los que el acompañamiento se reduzca, aunque sí se observa una clara evolución. No se evidencian casos de mentorización entre las PTI en la tercera fase, previa a la salida al mercado laboral.

Las PTI han participado en procesos de formación diversos. La EI organiza actividades de formación grupales relacionadas con el proceso de acompañamiento: gestión de emociones, habilidades sociales, resolución de conflictos, estilos de comunicación verbal y no verbal. También sobre procesos de producción: uso de carretilla elevadora, nuevas fórmulas de clasificación textil, trámites del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF) o prevención de riesgos laborales. En esta empresa se propicia el aprendizaje en entornos formales y no formales: realización de certificados de profesionalidad (proceso que se desarrolla con antelación a la contratación, a través de la Fundación de la que depende la EI, o durante la contratación).

En concreto, se ha desarrollado, en un centro homologado, el Certificado de profesionalidad de auxiliar de almacén. 2 PTI observadas asisten durante la investigación a la Escuela de Personas Adultas para obtener el Graduado Escolar de Secundaria Obligatoria (GESO). Una de las PTI también incluye en su itinerario la obtención del carnet de conducir como objetivo profesional para poder llegar a conducir en los procesos de recogida.

En la EI no se han iniciado los procesos de acreditación de competencias profesionales de acuerdo a la normativa del Real Decreto 1224/2009. En las visitas se detecta que desconocían el procedimiento incluso las personas que se encontraban en la última fase. En la EI se está valorando dar este paso, iniciado ya con PTP.

Otro proceso de aprendizaje intencional es la propia orientación profesional de la última fase. El acompañamiento se dirige hacia un contexto sociolaboral no protegido y que exige que la PTI amplíe su autonomía en la búsqueda de empleo. Es sorprendentemente positivo que en esta empresa el acompañamiento en estos aprendizajes se mantiene, en muchos casos, más allá de la finalización del contrato o incluso tras la obtención de un puesto de trabajo.

5.3. Resultados de empleo en la empresa de inserción

La lectura del Informe del Mercado de Trabajo Estatal (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2017) evidencia que las personas paradas de larga duración son un colectivo relevante en nuestro país: el 43,82% de los demandantes parados es de larga duración (datos a 31 de diciembre de 2016).

En la tabla siguiente se muestran los datos de las PTI que han sido contratadas a la finalización de su relación laboral en la EI objeto de estudio entre 2014 y 2017: las que finalizan el contrato de inserción, las que encuentran trabajo antes de un año al finalizar su contrato, las que lo encuentran después de un año de la finalización y, por último, los datos de las PTI que no encuentran trabajo.

Los datos son comparables con los obtenidos por las personas paradas de larga duración en la población general (43,82%).

Tabla 2. Datos de inserción de las PTI de esta empresa.

Año	Finalizan contrato	Encuentran trabajo antes de un año	Encuentran trabajo después de un año	No encuentran trabajo
2014	4	1 (25%)	3 (75%)	-
2015	5	-	3 (60%)	2 (40%)
2016	9	5 (55,5%)	2 (22,2%)	2 (22,2%)
2017	7	4 (57,1%)	2 (28,6%)	1 (14,28%)

Fuente: Empresa de inserción objeto de estudio. Datos obtenidos entre abril y junio de 2018. Elaboración propia.

Parece evidente que la empresa de inserción cumple su objetivo: la inserción en el mercado de trabajo en niveles porcentuales similares al resto de la sociedad. Estos resultados en colectivos en riesgo de exclusión social muestran que se está llevando a cabo un trabajo relevante en las EI y que se responde a expectativas y objetivos sociales incluidos entre sus rasgos identitarios. En estos datos no se recoge la calidad del contrato, a saber, mayoritariamente temporal y con salarios bajos. Pero los datos muestran unas trayectorias de aprendizaje emprendidas que benefician la transición al mercado de trabajo porque el nivel de relación contractual es similar al obtenido por la población general.

Obviamente, la situación no está únicamente determinada por los aprendizajes generados en la propia EI. Pero en la fase de orientación, antes de la finalización del contrato, se observa un importante incremento de la autonomía de las PTI.

La EI ha generado relaciones con otras organizaciones cuyos requisitos de coinciden con el perfil de las personas que abandonan la EI y que, por lo tanto, están en condiciones de beneficiarse de otro puesto de trabajo. Pero mayoritariamente son relaciones que se mantienen con las EI antes que con las PTI. Podemos decir que, en ocasiones, el proteccionismo sigue aunque haya finalizado la relación contractual. Por una parte, es muy positivo que el proceso de intermediación vaya mucho más allá de la finalización de la contratación (se evidencian dos casos). Esta realidad muestra el compromiso de los profesionales de este tipo de organización. Pero, por otra parte, las PTI tienen dificultad de reconocer que ya no dependen de la EI, deben crecer y progresar más allá de esta institución. Ya no median los procesos de aprendizaje, sino los procesos de intermediación.

6. CONCLUSIONES

A partir de los resultados descritos y analizados podemos concluir que en la empresa analizada no hay dificultades en la capacitación técnica que se enseña y se aprende puesto que son procesos muy estandarizados y rutinizados donde los desafíos son: incrementar la velocidad y el ritmo, adquirir habilidades comunicativas mínimas para desarrollar las tareas y la rendición de cuentas en el desempeño de la tarea.

En esta empresa prima desarrollo personal, aunque se esfuerza por ofrecer respuesta a las transformaciones en el sector. En cuanto a qué se enseña, es una empresa que da importancia moderada a los procesos productivos, centrándose especialmente en los procesos de aprendizaje vinculados al desarrollo social y personal (generalmente sobre competencias transversales, que también mejorarán su empleabilidad según Córdoba, Llinares y Zacarés, 2013).

Las PTI aprenden aspectos relacionados con el desarrollo personal (autoevaluación, manejo de emociones, respeto a los demás y disposición a aprender y a mejorar de la práctica); mejoran en el desempeño de la tarea (aumento de velocidad y ritmo, en varios puestos de trabajo gracias a la rotación y en competencias sociales y personales); acceden a aprendizajes

que les permiten aumentar su conciencia y comprensión (los aprendizajes les permiten situarse en relación a otras personas, entender las relaciones de poder en la organización, comprender su realidad personal, y en algunos casos, su trayectoria y avances en la organización); trabajan con otros (trabajan entre iguales y se establecen relaciones entre las personas que trabajan en la EI); y, el desempeño de su rol profesional es limitado (van adquiriendo responsabilidad únicamente en el cumplimiento de los ritmos exigidos desde la EI).

En cuanto al cómo se aprende, en la empresa se observa un buen ambiente de trabajo. Se cuidan las relaciones personales. Sin embargo, no preocupa ampliar las interacciones con otras personas o agentes para ofrecer mayores oportunidades de aprendizajes. Se trata de un entorno muy protegido. Sorprende que debido a las pocas dificultades que tienen los procesos productivos, no parecen relevantes los procesos de aprendizaje como efecto colateral. Sin embargo, sí se generan espacios para nuevos conocimientos en las actividades de aprendizaje incorporadas a otros procesos y en los procesos de aprendizaje intencional.

Dado que los porcentajes de inserción a la finalización del proceso en la EI son parecidos a los de la población ordinaria en situación de desempleo, la empresa de inserción es una opción relevante. El paso por las empresas de inserción es beneficioso para las PTI. Las EI constituyen, quizás, la única oportunidad para colectivos muy desfavorecidos de transitar al mercado laboral ordinario (Chisvert-Tarazona, 2018) y, por lo tanto, facilitan la inclusión laboral y social (Ros-Garrido y Brabo, 2013). García-Maynar (2007) resalta la relevancia y esfuerzo que deberían realizar estas empresas para trabajar en red, fortalecerse productivamente y diferenciarse de otras intervenciones sociales. Este equipo investigador valora la necesidad de que las EI reflexionen sobre los límites y alcance de su labor en el proceso de inserción en el mercado laboral.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity Press.
- Casey, C. (1999). The changing contexts of work. *Understanding learning at work*, 1, 15-28.
- Chisvert-Tarazona, M.J. (2018). Modelo de análisis del aprendizaje en un contexto profesional de vulnerabilidad. In: M. Abiétar, J. Belmonte and E. Giménez (Coord.). *Educación, cultura y sociedad. Espacios críticos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Córdoba, A., Llinares, L. and Zacarés, J.J. (2013). *Employability Assessment in Vocational Education and Transition to the Workplace*. In: J. Seifried y E. Wuttke (Eds.). *Transitions in Vocational Education, Research in Vocational Education* (pp. 181-200). Opladen, Berlin: Farmington Hills Budrich publisher.

- De Cuyper, N., Mauno, S., Kinnunen, U. and Makikangas, A. (2011). The role of job resources in the relation between perceived employability and turnover intention: A prospective two-sample study. *Journal of Vocational Behavior*, 78(2), 253-263.
- Díaz, M., Marcuello, C., and Marcuello, C. (2012). Empresas sociales y evaluación del impacto social. CIRIEC-España, *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (75), 179-198.
- Eraut, M. (2004). Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273, DOI: 10.1080/158037042000225245.
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G. and Senker, P. (2000). Development of knowledge and skills at work. *Differing visions of a learning society*, 1, 231-262.
- Eraut, M. and Hirsh, W. (2007). The significance of workplace learning for individuals, groups and organizations. SKOPE Monograph 6. Oxford: Cardiff Universities.
- Eraut, M. (2009). Improving the quality of placements. AERA annual conference: San Diego.
- Gallastegi, A. and Martínez, N. (2011). La mejora de los procesos de acompañamiento en las empresas de inserción. Bilbao: Gizatea. In http://www.giza-tea.net/uploads/migration_files/gizatea/Procesos.pdf
- García-Maynar, A. (2007). El momento actual de las Empresas de Inserción, un momento histórico. CIRIEC-España, *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (59), 7-32.
- Homs, O. (2008). La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Lave, J., Wenger, E., and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ley 44/2007, de 13 de diciembre, para la regulación del régimen de las empresas de inserción (BOE de 14 de diciembre de 2007).
- Ley 5/2011, de 29 de marzo, de Economía Social (BOE de 30 de marzo de 2011).
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2017). Informe del mercado de Trabajo Estatal. Datos 2016. Madrid: Servicio público de Empleo Estatal.
- Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (BOE de 25 de agosto de 2009).
- Reber, A. S. (1993). *Implicit Learning and Tacit Knowledge: an Essay on the Cognitive Unconscious*. Oxford: Oxford University Press.
- Ros-Garrido, A. and Bravo, T. (2013). Trabajo y educación: reflexiones sobre la formación para el empleo. In: MJ Chisvert, A. Ros and V. Horcas, *A propósito de la diversidad Educativa: una mirada ampliada de lo escolar* (pp. 207-223). Barcelona: Octaedro.
- Standing, G. (2011). *The precariat*. London: Bloomsbury.
- Van Ginkel, W. P. and Van Knippenberg, D. (2008). Group information elaboration and group decision making: The role of shared task representations. *Organizational behavior and human decision processes*, 105(1), 82-97.
- West, M.A. (2000). Reflexivity, revolution, and innovation in work teams. *Advances in Interdisciplinary Studies of Work Teams*, 5, 1-29.

MECATRÓNICA AGRÍCOLA

Ingeniería emergente en el siglo XXI

José Ramón Soca Cabrera, Universidad Autónoma Chapingo, México

Palabras clave: educación; plan de estudios; mecatrónica agrícola

INTRODUCCIÓN

Según plantea Thierry de l'Escaille, (2015), Secretario General de la European Landowners' Organization (ELO), el campo a nivel mundial está al filo de un profundo cambio. El gran desafío es de producir alimentos para 10 mil millones de personas en 2050 (hoy existen alrededor de 7.5 mil millones) y al mismo tiempo proteger el ecosistema de la Tierra. No se puede continuar utilizando las mismas soluciones del pasado: más insumos, más agua, más de todo, no es el camino sustentable. Hay que ser inteligentes, más innovadores, creativos y reducir los residuos al máximo posible. Las formas de producción deben ser circulares. Los recursos globales no pueden basarse en sistemas de producción lineales, donde se introducen "inputs" y la mayoría de la producción termina en la basura. La reutilización, la reducción de los insumos y la mejora de todas las labores son el requisito previo para un futuro sustentable; esto es un reto para la economía mundial. Los consumidores, también deben desempeñar su papel, no sólo pagando un precio justo que apoye al sector agrario, sino mediante el examen de sus propios estilos de vida.

El siglo XXI, ... planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro"; y además, plantea: "En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él" (Delors, 1996).

Barrera (2011) considera que los impactos de la revolución verde en los aumentos de los rendimientos y de la producción fueron evidentes, así como su contribución a disminuir el hambre en el mundo, pero también plantea que los costos ambientales y sociales fueron intensos. Además, considera que la agricultura mundial experimenta una transición hacia un nuevo paradigma tecnológico, muy distinto al de la revolución verde. Este nuevo paradigma se sustenta en las actuales revoluciones "bio", "info" y "nano" y en las nuevas demandas de la sociedad y de los mercados. La agricultura 4.0 del siglo XXI empieza a vivir una nueva revolución, más amplia y más

profunda que las anteriores: una revolución organizacional, de la gestión del conocimiento y de las convergencias entre las distintas tecnologías, que amplía notablemente el potencial de creación de riqueza del sector.

Una de las características principales del nuevo paradigma es la “precisión” en cualquier actividad económica. Para la agricultura y especialmente referida a las innovaciones tecnológicas, se transita desde una lógica exclusivamente de oferta hacia una mayor articulación con la demanda, donde adquieren fundamental importancia aspectos como la calidad, manejo eficiente de la mano de obra, control en la eficiencia de uso de insumos (agua, fertilizantes, pesticidas, materiales, maquinaria, entre otros), seguridad de los alimentos, y geo trazabilidad de la producción; factores que son actualmente el motor de desarrollo de las tecnologías aplicadas a la agricultura 4.0.

En México, la ANUIES han proporcionado orientaciones hacia donde debe transitar la educación de nivel superior. En este sentido plantea que: “La visión 2020 ... considera la existencia de un sistema de educación superior vigoroso, que realizará sus tareas sustantivas de formación de profesionales e investigadores, de generación y aplicación del conocimiento, y de extensión y preservación de la cultura, en condiciones de calidad, pertinencia, cobertura y equidad equiparables con los indicadores internacionales” (Malo, 2000).

Según comenta Reséndiz (2008) uno de los retos para México radica en fomentar la innovación y el desarrollo tecnológico. Bajo este contexto internacional y nacional, en un mundo globalizado, es que se diseñó un nuevo plan de estudios, denominado “Ingeniería Mecatrónica Agrícola” para la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). El objetivo de este artículo es divulgar la metodología general y características principales de este novedoso programa educativo entre docentes, investigadores, estudiantes y autoridades de instituciones de educación superior (IES).

METODOLOGÍA

Se realizaron estudios diagnósticos documentales rectores de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) (2009); de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013), de la UNESCO (1998), de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2004), del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (1998), Malo (2000) y Fernández (2016), así como de varias universidades mexicanas e internacionales. También se realizaron encuestas y opiniones de empleadores, egresados, académicos y estudiantes de la carrera de Ingeniería Mecánica Agrícola de la UACH de las generaciones 2014 -2017.

La metodología utilizada en esta investigación es de corte cualitativa – cuantitativa (mixta), utilizando como técnicas la encuesta a agentes de interés con 17 preguntas abiertas y cerradas, con un tamaño de muestra de 56 actores. Los datos fueron tomados con participantes de 14 estados de los 32 que tiene México lo que representa un 44%. Las características de muestra se indica en la tabla 1.

Las preguntas del cuestionario fueron:

1. ¿Considera necesario crear una carrera para formar profesionales en Ingeniería Mecatrónica Agrícola, los cuales saldrán capacitados para diseñar, implementar, operar y mantener soluciones mecatrónicas en los procesos de producción agrícola y de manufactura de maquinaria?
2. ¿Considera que existe demanda actual y a futuro para este Ingeniero Mecatrónico Agrícola?
3. ¿Cuántos profesionales de este tipo estima usted que se requieran anualmente por el mercado de trabajo a nivel nacional?
4. ¿Cree usted que este nuevo profesional competirá con los ingenieros agrícolas, ingenieros mecánicos agrícolas, ingenieros agrónomos, o que tiene un campo de trabajo diferente y, por tanto, no compete?
5. ¿Aceptaría en su empresa o institución algún estudiante, con una formación en Ingeniería en Mecatrónica Agrícola, para realizar el servicio social o prácticas profesionales?

De acuerdo con su experiencia, valore la importancia de cada una de las nueve posibles competencias profesionales que debe desarrollar un Ingeniero en Mecatrónica Agrícola. De acuerdo a una escala de Likert, donde 3 - muy importante (ampliamente) para su desempeño, 2 - medianamente importante, 1 - poco importante.

Las competencias propuestas a evaluar fueron:

- a) Aplica los conocimientos de la electrónica, la automatización, la informática y los sistemas mecánicos para resolver problemas ingenieriles en la agricultura y la industria.
- b) Desarrolla su práctica profesional con una visión crítica y prospectiva del proceso de evolución tecnológica, aplicando los principios y las técnicas fundamentales de la ingeniería mecatrónica, en búsqueda del bienestar de la sociedad, con actitud de mejora continua y actualización permanente.
- c) Diagnostica, evalúa, diseña y opera sistemas mecatrónicos en los diferentes procesos de la producción agrícola.
- d) Diseña e implementa sistemas de información y software de computación en la solución de problemas relacionados con la agricultura y la industria.
- e) Modela, simula e interpreta el comportamiento de diferentes sistemas mecatrónicos para solucionar problemas reales de la agricultura y la agroindustria.
- f) Desarrolla, aplica y transfiere ciencia y tecnología para la automatización avanzada de la agricultura y la industria.
- g) Soluciona problemas relacionados con los sistemas mecatrónicos, utilizados en los procesos de producción agropecuarios, agroindustriales, industriales y de servicios relacionados con estos sectores de manera innovadora y creativa.
- h) Elabora, ejecuta y evalúa proyectos multidisciplinarios de modernización y automatización inteligente de procesos y sistemas agropecuarios, agroindustriales e industriales.

- i) Aplica las herramientas de manufactura avanzada para la obtención de productos, con el apoyo de tecnologías de Control Numérico Computarizado (CNC), el Diseño, la Manufactura y la Ingeniería Asistida por Computadora (CAD, CAM y CAE, respectivamente), incluyendo el Sistema Integrado de Manufactura (SIM) y el Sistema Flexible de Manufactura (FMS), considerando la ética profesional, el cuidado del medio ambiente y la responsabilidad social.

El diseño curricular de esta carrera, establecido en DIMA (2014), se realizó utilizando algunos de los rasgos característicos del “constructivismo”, entre los cuales están: a) el proceso de enseñanza y aprendizaje se centra en el estudiante y en el aprendizaje, así como el enfoque basado en “competencias” por lo que: a) se toma en cuenta la forma y estilos de aprendizaje de los estudiantes; b) se concede mayor importancia a enseñar la forma de aprender, que aprender memorizando y repitiendo el conocimiento; c) se logra mayor pertinencia y significatividad del conocimiento aprendido, que con el enfoque basado en disciplinas o especialidades académicas, y d) permite un aprendizaje con mayor flexibilidad, que con otros métodos tradicionales, conductistas, entre otros que se caracterizan por ser dogmáticos y doctrinantes.

Tabla1. Agentes de interés encuestados

Encuestados	Cantidad	Por ciento %
Asesores técnicos	35	62.5
Funcionarios gubernamentales	4	7.1
Fabricantes de maquinaria agrícola	5	8.9
Empresarios distribuidores de maquinaria agrícola	12	21.5
Total	56	100

Fuente: elaboración propia.

Además, la metodología utilizada se fundamenta en los postulados establecido por autores como ASABE (2015), Barrantes (2002), Rodríguez (2007), Brundtland (1987), Rychen y Salganik (2006), Spencer & Spencer (1993), Tobón (2006, 2007 y 2012), Vargas (2009) y Soca (2016) y está orientada a la solución de problemas de manera integral, que articula los conocimientos generales, los profesionales y las experiencias en el trabajo. Promueve una enseñanza total que privilegia el cómo se aprende, el aprendizaje permanente, la flexibilidad en los métodos y el trabajo en equipo. Considera el qué, cómo y cuándo se aprende. Pretende formar personas integrales con un claro proyecto ético de vida, espíritu creativo, investigador y de emprendimiento, y, además, con competencias para desempeñarse con idoneidad en los diversos campos del quehacer profesional. Por lo que, el currículo elaborado debe responder no sólo a los retos presentes sino también a los futuros. En la figura 1 se presentan las ocho etapas que corresponden a la metodología seguida para el diseño curricular por competencias

de la carrera de Ingeniería Mecatrónica Agrícola que propone Soca (2016).

Figura 1. Etapas del diseño curricular basado en el enfoque por competencias



Fuente: Adaptado de Soca, 2016.

Para la asignación de créditos académicos en este nuevo plan de estudios se utilizó la metodología que se resume en la tabla 2, tomado de ANUIES (2007) con ajustes para las condiciones del modelo educativo de la UACH.

Tabla 2. Criterios de asignación de créditos SATCA-UACH.

TIPO DE ASIGNATURA	Horas totales/ semestre	Horas estudio independiente/ semestre	CRÉDITOS TOTALES
T	16 T	(16 T) (0.5)	16 T (1.5) (0.0625)
TP	16 (T+P)	16 (T+P) (0.5)	16 (T+P) (1.5) (0.0625)
TP	16 (T+P)	16 (T+P) (0.5)	[16 (T+P) (1.5) + VE] (0.0625)
P	16 P	(16 P) (0.5)	[(16 P) (1.5) + VE] (0.0625)
E = (16 sem) - TP	16 T	(16 T) (0.5)	[(16 T) (1.5) + E*] (0.0625)
E = I, II, III, IV, V, VI (16 sem) - TP valoración de cada una/mes	4 T	(4 T) (0.5)	[4 T (1.5) + E**] (0.0625)
E = (12 sem) - TP	12 T	(12 T) (0.5)	[12 T (1.5) + E***] (0.0625)
E = I, II, III, (12 semanas) - TP valoración de cada una/mes	4 T	(4 T) (0.5)	[4 T (1.5) + E****] (0.0625)

Leyenda: T- horas de teoría/sem; P – horas de práctica/sem, TP – horas de teoría y práctica/sem; C - cantidad de horas de viajes de estudio o estancia; VE – viaje de estudio; E – estancia; sem- semana; E* = 480 h; E** = 80 horas; E*** = 480 horas; E**** = 160 horas

Fuente: elaboración propia.

Para dar cumplimiento a las etapas del diseño se integran dos comisiones que tienen funciones diferentes: a) Comisión curricular pequeña: Integrada por profesores de diferentes asignaturas de la licenciatura en Ingeniería Mecánica Agrícola, cuya función consistió en elaborar los apartados de: diagnóstico, justificación, fundamentos curriculares, perfiles curriculares, mapa curricular, propuesta operativa y evaluación curricular; que integran el currículo de la Ingeniería Mecatrónica Agrícola. b) Comisión curricular ampliada: Integrada por todos los docentes expertos de cada una de las unidades de aprendizaje que forman la malla curricular. La función de

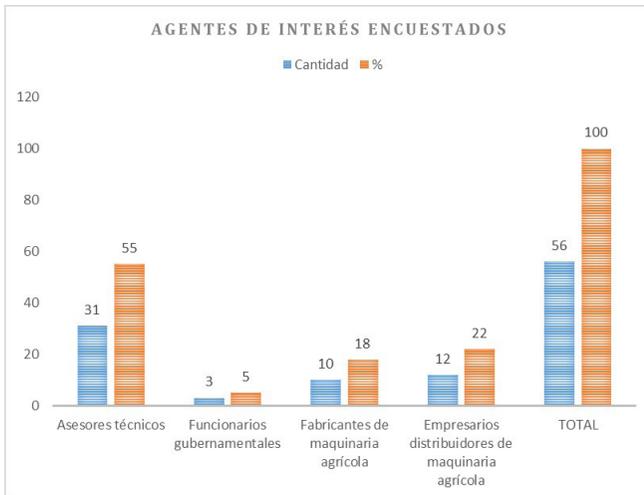
dicha comisión fue elaborar los programas de estudio por competencias, que forman el plan de estudios de esta carrera.

RESULTADOS

La muestra encuestada se presenta en la figura 2. El 40% de los encuestados son fabricantes y distribuidores de maquinaria agrícola lo que representa un elevado nivel de significatividad, pues son los que deciden introducir las nuevas tecnologías en el campo agrícola de México, incluso exportándola a otros países. Por otra parte, el 55% representan a los asesores técnicos que son profesionales con grado académico de licenciatura o maestría, relacionados con la ingeniería y que están capacitando y supervisando los servicios técnicos y tecnológicos en el campo o asesorando a los productores agropecuarios en la venta y adquisición de nuevas tecnologías.

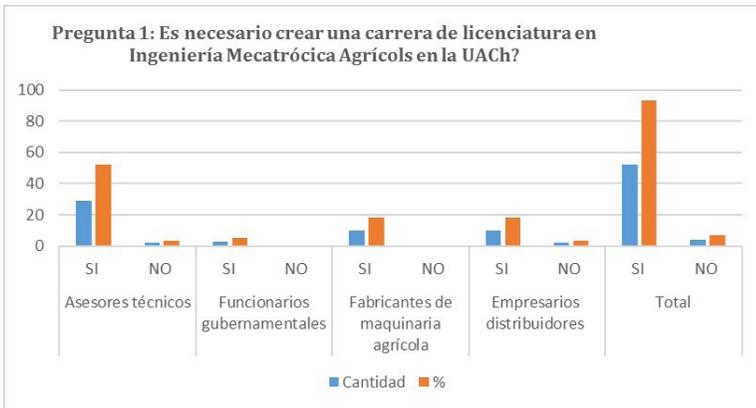
Los resultados principales de la encuesta a los agentes de interés, según el orden de las preguntas e incisos se muestran en las figuras 3, 4, 5 y 6. La figura 3 señala que el 93% de los encuestados consideraron que si era pertinente formar profesionales a nivel licenciatura en Ingeniería Mecatrónica Agrícola (IMeA). El 91% consideraron que sí existe demanda actual y a futuro de este profesional, presentado en la figura 4.

Figura 2. Agentes de interés encuestados para la creación de la licenciatura en Ingeniería Mecatrónica Agrícola en la UACH.



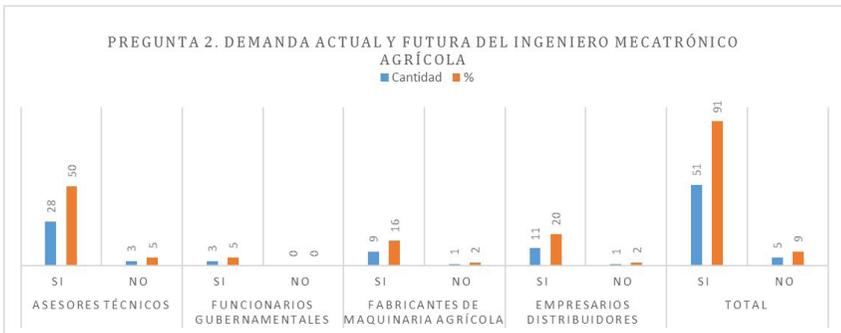
Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Resultados de la pregunta 1 de la encuesta a los agentes de interés.



Fuente: elaboración propia.

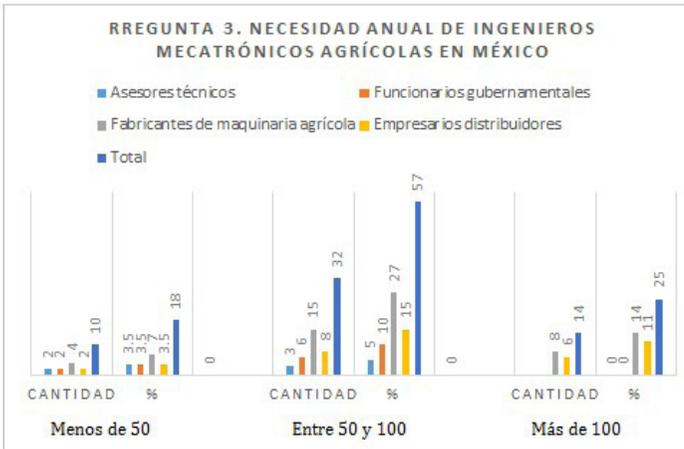
Figura 4. Resultados de la pregunta 2 de la encuesta.



Fuente: elaboración propia.

En relación a la pregunta 3 (figura 5) el 57% de los agentes opinaron que las necesidades anuales del Ingeniero Mecatrónico Agrícola para México estaba entre 50 y 100 profesionales, el 25% estiman que las necesidades son más de 100 y el 18% expresaron que se necesitaban menos de 50 ingenieros a nivel nacional.

Figura 5. Resultados de la pregunta 3 de la encuesta.



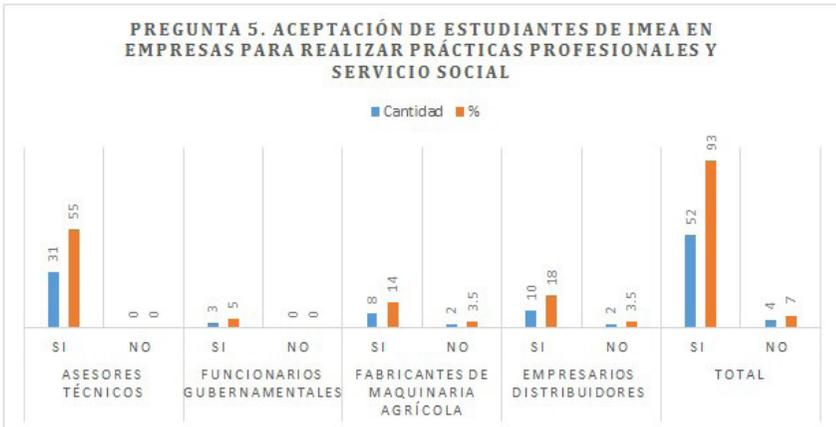
Fuente: elaboración propia.

El análisis de los resultados de la encuesta a los agentes de interés de la pregunta 4 sobre la competencia en el mercado laboral del Ingeniero Mecatrónico Agrícola, con los Ingenieros Agrónomos o Agrícolas que se forman en otras instituciones de México, así como con el Ingeniero Mecánico Agrícola de la UACH, se observa que el 79% manifiesta que sí podría existir competencia, mientras que el 21% respondió que no debe existir competencia. Al analizar las competencias profesionales propuestas en la pregunta 6, ninguna coinciden con las competencias o perfiles de egreso de los ingenieros antes mencionados.

Los resultados de la pregunta 5 relacionada con la aceptación de estudiantes de esta ingeniería para realizar estancias profesionales y servicio social en sus empresas (figura 6), fueron que el 93% de los encuestados respondió de manera positiva, lo cual es una oportunidad para formar profesionistas en contacto con los problemas prácticos, contextualizados y significativos de su perfil de egreso; el resto (7%) consideró que podían no ser aceptados en su empresa.

Los resultados a la pregunta 6 sobre el grado de importancia de las competencias profesionales propuestas para el desempeño del Ingeniero Mecatrónico Agrícola aparecen en la tabla 3 y la figura 6. Se observa que las competencias que más valoran para el Ingeniero Mecatrónico Agrícola son: a), g), c), y f) con más de 40 marcaciones de “ampliamente” (71%) de los 56 encuestados. Las competencias propuestas que menor cantidad de marcaciones con “ampliamente” son: d) y e), pero al mismo tiempo son las que más marcaciones poseen con “medianamente”. Las competencias profesionales propuestas son validadas por los agentes de interés y fueron tomadas en cuenta durante el diseño curricular de la carrera.

Figura 6. Resultados de la encuesta a la pregunta 5.



Fuente: elaboración propia.

EL resultado de la investigación documental indica que la Ingeniería Mecatrónica y afines se imparte, en México, por lo menos en 140 centros de educación superior, distribuidos en 27 Estados de la Republica incluida la Ciudad de México. A nivel internacional se imparte la licenciatura de Ingeniería Mecatrónica y afines en más de 12 países de la Unión Europea y en más de 60 universidades, mientras que en los Estados Unidos se imparte en más de 35 universidades. Se realizaron estudios del perfil de egreso, del modelo pedagógico y de la malla curricular de la Ingeniería Mecatrónica y afines de las universidades mexicanas siguientes:

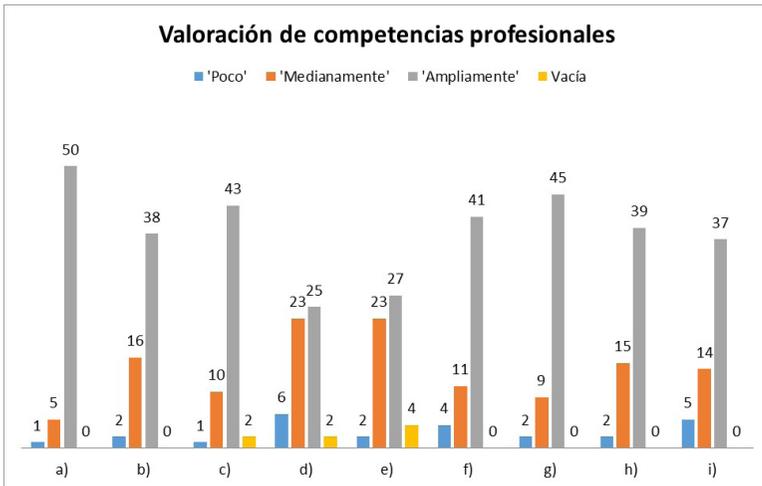
Tabla 3. Resultados de los agntes de interés a la pregunta 6 del cuestionario.

COMPETENCIA PROFESIONAL	CALIFICACIÓN			
	3	2	1	Vacía
a) Aplica los conocimientos de la electrónica, la automatización, la informática y los sistemas mecánicos para resolver problemas ingenieriles en la agricultura y la industria	50	5	1	0
b) Desarrolla su práctica profesional con una visión crítica y prospectiva del proceso de evolución tecnológica, aplicando los principios y las técnicas fundamentales de la ingeniería mecatrónica, en búsqueda del bienestar de la sociedad, con actitud de mejora continua y actualización permanente.	38	16	2	0
c) Diagnostica, evalúa, diseña y opera sistemas mecatrónicos en los diferentes procesos de la producción agrícola.	43	10	1	2
d) Diseña e implementa sistemas de información y software de computación en la solución de problemas relacionados con la agricultura y la industria.	25	23	6	2
e) Modela, simula e interpreta el comportamiento de diferentes sistemas mecatrónicos para solucionar problemas reales de la agricultura y la agroindustria.	27	23	2	4

f) Desarrolla, aplica y transfiere ciencia y tecnología para la automatización avanzada de la agricultura y la industria.	41	11	4	0
g) Es creativo e innovador en la solución de problemas relacionados con los sistemas mecatrónicos, utilizados en los procesos de producción agropecuarios, agroindustriales, industriales y de servicios relacionados con estos sectores.	45	9	2	0
h) Elabora, ejecuta y evalúa proyectos multidisciplinarios de modernización y automatización inteligente de procesos y sistemas agropecuarios, agroindustriales e industriales.	39	15	2	0
i) Aplica las herramientas de manufactura avanzada para la obtención de productos, con el apoyo de tecnologías de Control Numérico Computarizado (CNC), el Diseño, la Manufactura y la Ingeniería Asistida por Computadora (CAD, CAM y CAE, respectivamente), incluyendo el Sistema Integrado de Manufactura (SIM) y el Sistema Flexible de Manufactura (FMS), considerando la ética profesional, el cuidado del medio ambiente y la responsabilidad social.	37	14	5	0

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. Resultados de la pregunta 6 del cuestionario a los agentes de interés.



Fuente: Elaboración propia.

Universidad Nacional Autónoma de México UNAM), Universidad Panamericana, Universidad Anáhuac México Sur, Universidad Iberoamericana, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Universidad La Salle, Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), Universidad del Valle de México (UVM), entre otras. Además, las universidades extranjeras siguientes: Purdue University (PU), The University of Adelaide (UA), The University of Manchester (UM), entre otras. En todos los casos analizados la Ingeniería en Mecatrónica está

enfocada hacia la industria manufacturera, incluyendo la manufactura 4.0 y no abarca las necesidades de la agricultura 4.0 que requiere una Ingeniería Mecatrónica Agrícola que permita el desarrollo en una amplia gama de áreas de los sectores primarios, secundarios, terciarios y cuaternarios de la economía de México y que se relacionan a continuación:

- Automatización Industrial y agroindustrial inteligente.
- Robótica.
- Diseño asistido por computadora (CAD).
- Manufactura asistida por computadora (CAM).
- Sistemas Flexibles de Manufactura (FSM).
- Ingeniería de Manufactura por computadora (CAE)
- Redes de Comunicación Industrial y servicios inteligentes.
- Control Numérico Computarizado (CNC).
- Microprocesadores y Microcontroladores.
- Control Inteligente de procesos e instalaciones industriales y agroindustriales.
- Gestión de grandes bases de datos (Big data) en la agricultura para optimizar procesos.
- Gestión y evaluación de proyectos de investigación y transferencia de tecnologías mecatrónicas en la agricultura, incluyendo los servicios y el comercio (cadenas productivas)
- Automatización y robótica.
- Diseño de productos mecatrónicos.
- Desarrollos afines a la Ingeniería Mecánica y Eléctrica.
- Desarrollo de nuevas tecnologías y procesos.
- Modernización del sector productivo y de servicios.
- Diseño y mejora de la calidad de los productos manufacturados.
- Diseño y transferencia de tecnologías relacionadas con fuentes alternativas de energía
- Sistemas de evaluación de la variabilidad espacial y temporal de predios, como:
 - Sistemas de guía de mecanización en predios (GPS, DGPS, RTK, Sistemas ajustados al usuario).
 - Sistemas de información geográficos y su relación con manejo predial.
 - Bases de sensores remotos (Remote Sensing bases) y elementos usados (satélite, micro satélites, aerotransportados, UAV (drones) de terreno y portátiles, de usos frecuentes y potenciales.
 - Sensores de evaluación edáfica (evaluación de variación de suelo).
 - Evaluación temporal de variables de producción (asociado a efectos potenciales ejercido por el cambio climático).
 - Estadística espacial y análisis de datos (data analytics).
 - Integración de información espacial.
 - Efectos del clima y variables estáticas (edáficas) sobre las plantas y su relación espacial, asociado a potenciales diferenciadores de sitio (terroir de componentes funcionales digital).
- Sistemas de aplicación variable y logística de control, como:
 - Sistemas de control variable de: Semillas, Pesticidas, Fertilizantes

(sólidos y líquidos), y riego.

- Control de acciones en campo en tiempo real.
- Sistemas de control de cosecha, sensores de gestión en cosecha.
- Plataformas de gestión de acciones de control, asociados a sistemas de monitoreo continuo del tipo web enabled.
- Conexión de gestión de campo y resto de cadena de producción (trazabilidad).
- Sistemas de detección y estimación ópticos, como:
 - Sistemas de auto guía basados en sistemas ópticos.
 - Sistemas ópticos para detección de malezas.
 - Bases de quimiometría analítica de espectrografía de cultivos.
 - Evaluación de características de calidad y rendimiento de frutas, mediante sistemas ópticos, térmicos, entre otros.
 - Evaluación de material vegetal mediante sistemas espectrográficos.
 - Evaluación de déficit hídrico mediante uso de sistemas espectrográficos e integración en logística de riego.
 - Uso de cámaras hiperespectrales y espectrografía en detección de enfermedades y plagas.
 - Evaluación de sistemas portátiles de evaluación espectrográficos asociados al internet de las cosas (IoT).
- Sistemas de monitoreo continuo de variables, como:
 - Sistemas de control continuo de clima y desarrollo de alertas tempranas.
 - Sistemas continuos de control de riego y desarrollo de alertas tempranas.
 - Sistemas de control continuo de evolución de cultivos (dendrómetros ópticos, entre otros).
 - Sistemas de control continuo de actividad fisiológica de las plantas.
 - Sistemas de control continuo de plagas.
- Robótica en Agricultura, como:
 - Bases requeridas para el desarrollo de un sistema robótico de cosecha.
 - Desarrollos de robot y su utilización en los procesos tecnológicos de diferentes cultivos.
 - Desarrollos de sistemas completos robotizados desde la siembra hasta la cosecha.
 - Desarrollos robotizados futuristas para la agricultura 4.0.

Los fundamentos del diseño curricular son: 1) filosóficos: a) Propone la formación integral de sus estudiantes, con un amplio sentido de compromiso social, el desarrollo sustentable y el comportamiento ético y humanista; b) centrado en el aprendizaje del estudiante y la construcción de competencias; c) contribuye al incremento de la cobertura de la Educación Superior en México con equidad, calidad y pertinencia, así como en el trabajo colaborativo; entre otros. 2) epistemológicos: a) perspectiva constructivista, con participación activa de los estudiantes, y el docente se convierte en un facilitador del proceso. El estudiante construye y reconstruye saberes que le permiten aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir con los otros y, aprender a innovar y crear; b) planteamiento constructivista que pon-

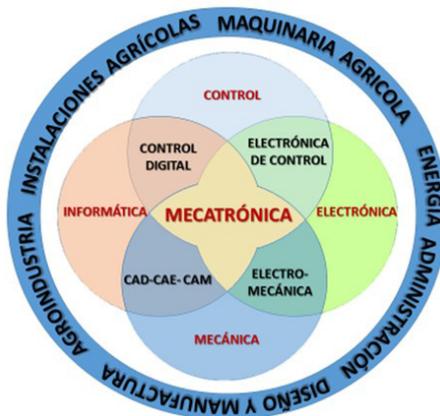
dera la relación teoría y práctica, enfatizando la conceptualización científica y su aplicación en tareas concretas y situadas, desde una perspectiva holística que considere el contexto y la cultura; c) paradigma educativo centrado en la construcción de competencias (conocimientos, habilidades, valores y actitudes), utilización de estrategias que permitan la construcción de un aprendizaje significativo, autónomo y contextualizado que contribuyan a resolver problemas de la sociedad a nivel local, regional, nacional y global.

En la figura 7 se presenta el Modelo de Venn para la licenciatura en Ingeniería Mecatrónica Agrícola de la UACH, donde se incluyen las ciencias básicas que integran la concepción de la mecatrónica tradicional, las ciencias que surgen de la integración entre las ciencias básicas (informática, electrónica, mecánica y control), los campos de acción o ciencias integradas (electromecánica, electrónica de control, control digital y las del conjunto formado por el diseño, la ingeniería y la manufactura asistida por computadoras (CAD-CAE-CAM), respectivamente, así como las esferas de actuación de los egresados de esta licenciatura (maquinaria agrícola, energía en la agricultura, instalaciones agrícolas, diseño y manufactura en la agricultura y la agroindustria).

Se establecieron la misión, visión, problemas a resolver, objeto de estudio, esferas de actuación y las competencias del profesional: siete genéricas; cinco profesionales básicas y nueve específicas.

El mapa curricular está formado por 61 asignaturas repartidas en 8 semestres, a razón de 8 asignaturas por semestre, excepto el último con 5 donde se incluye la estancia profesional de 480 horas (3 meses); consta de 5112 horas de clases teórico – prácticas (51.6% horas de prácticas), 2556 de estudio independiente y tres viajes de estudio de 120 horas cada uno, ubicados en los primeros tres años; posee 479.5 créditos según los criterios SATCA - UACH. Consta además, con un proyecto integrador durante los últimos tres semestres de la carrera, relacionados con la titulación.

Figura 7. Modelo de Venn para Ingeniería Mecatrónica Agrícola de la UACH.



Fuente: elaboración propia.

REFERENCIAS

- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), (2007). SISTEMA DE ASIGNACIÓN Y TRANSFERENCIA DE CRÉDITOS ACADÉMICOS (SAT-CA). México: UACJ. Recuperado de <http://www.uacj.mx/sa/ie/Documents/SATCA/SATCAExtenso.pdf>
- ASABE (AMERICAN SOCIETY OF AGRICULTURAL AND BIOLOGICAL ENGINEERS), (2015). Encontrar soluciones para la vida en un pequeño planeta. Miami, USA: ASABE. Recuperado de <http://www.asabe.org/news-public-affairs/about-this-profession.aspx>
- Barrantes, C. E. (2002). El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar. Bogotá, Colombia: Sociedad Colombiana de Pedagogía. Recuperado de <http://www.worldcat.org/title/concepto-de-competencia-una-mirada-interdisciplinar/oclc/645073192>
- Barrera, A. (enero – julio de 2011). Nuevas realidades, nuevos paradigmas: la nueva revolución agrícola. COMUMIICA. San José, Costa Rica: IICA. Recuperado de <http://repiica.iica.int/docs/b2144e/b2144e.pdf>
- Brundtland, G. (1987). Informe Brundtland. Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo de la ONU. Recuperado de <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>
- Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid, España: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- DIMA (DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA MECÁNICA AGRÍCOLA). (2010). Plan de Estudios de la carrera Ingeniería Mecánica Agrícola. DIMA. Chapingo, México: DIMA.
- GOBIERNO DE LA REPÚBLICA (MÉXICO). (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. D.F. México: Gobierno de la República. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- Fernández, G. J. M. (2016). La cuarta revolución industrial. Industria 4.0. Revista Énfasis Alimentación, marzo (2): 68-70. 25 de octubre de 2016. Sitio web: <http://www.evconsultoriaalimentaria.com/wp-content/uploads/2016/03/industria-4.0-%C3%89nfasis-Alimentaci%C3%B3n-marzo-2016.pdf>
- l' Escaille, T. (noviembre – diciembre del 2015). Cambio climático y economía rural. Countryside, sp(160). Recuperado de https://www.europeanlandowners.org/files/cside/160_Nov_dec/115112%20CS%20160%20SPA.pdf
- Malo, S. (Enero – marzo del 2000). La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo: Una propuesta de la ANUIES. Revista de la educación superior. 16(113). D. F., México: ANUIES. Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf
- OIT (ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO). (2004). Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos. Ginebra, Suiza: Instituto Internacional de Estudios Laborales de la Organización In-

- ternacional del Trabajo No. 195. Recuperado de http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:R195
- PNUD (PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO). (1998). Desarrollo humano en Chile: las paradojas de la modernización. Santiago de Chile, Chile: Oficina PNUD-Chile. Recuperado de http://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/human_development/las-paradojas-de-la-modernizacion.html
- Reséndiz, D. (2008). El rompecabezas de la ingeniería. D F, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, Z. H. (junio, 2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión. XV(1), 145-165, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90915108>
- Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Ediciones Aljibe S. L. Recuperado de <http://www.agapea.com/libros/Las-competencias-clave-para-el-bienestar-personal-social-y-economico-9788497003759-i.htm>
- SAGARPA (SECRETARÍA DE AGRICULTURA, GANADERÍA, DESARROLLO RURAL, PESCA Y ALIMENTACIÓN): Programa Sectorial de Desarrollo Agropecuario, Pesquero y Alimentario 2013-2018. DF, México: SAGARPA. Recuperado de https://www.gob.mx/fnd/documentos/programa-sectorial-de-desarrollo-agropecuario-pesquero-y-alimentario-2013-2018_dof
- SEP (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA). (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. DF, México: SEP. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Soca, C. J. R. et al. (Enero – marzo de 2016). Plan de estudio de Ingeniería Mecánica Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, versión 2015. Ciencias Técnicas Agropecuarias, 25 (1), 60-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93242698011>
- Spencer, L. M.; Spencer, S. M. (1993). Competence at Work: models for superior performance. New York, USA: John Wiley & Sons, Inc. Recuperado de <http://www.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-047154809X.html>
- Tobón, S. et al. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Bogotá, Colombia: Magisterio/Colección "Alma Mater". Recuperado de [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=jW7G7qRhry-4C&oi=fnd&pg=PA7&dq=Tob%3%B3n,+S.++\(2006\).+Competencias,+calidad+y+educaci%C3%B3n+superior.&ots=itGY0IOWd8&sig=TZ7dB2lPK1pgSbLnQDENAQ4gyjE#v=onepage&q=Tob%3%B3n%2C%20S.%20\(2006\).%20Competencias%2C%20calidad%20y%20educaci%C3%B3n%20superior.&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=jW7G7qRhry-4C&oi=fnd&pg=PA7&dq=Tob%3%B3n,+S.++(2006).+Competencias,+calidad+y+educaci%C3%B3n+superior.&ots=itGY0IOWd8&sig=TZ7dB2lPK1pgSbLnQDENAQ4gyjE#v=onepage&q=Tob%3%B3n%2C%20S.%20(2006).%20Competencias%2C%20calidad%20y%20educaci%C3%B3n%20superior.&f=false)
- (2007). Metodología general de diseño curricular por competencias desde el marco complejo. Bogotá, Colombia: Grupo CIFE. Recuperado de <https://es.slideshare.net/wna2009/metodologa-de-diseo-curricu>

- lar-por-competencias
- (2012). Formación basada en competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. (2da edición). Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones. Recuperado de http://bcnslp.edu.mx/antologias-rieb-2012/preescolar-i-semes-tre/DFySPreesco/Materiales/Unidad%20A%201_DFySPreesco/RecursosExtra/Tob%F3n%20Formaci%F3n%20Basada%20C%2005.pdf
- UACH (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO). (2009). Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025. Chapingo, México: UACH. Recuperado de <https://chapingo.mx/upom/Descargas/Plan.de.desarrollo.2009.2015.pdf>
- UNESCO (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA). (1998). La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. París, Francia: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

GESTIÓN CURRICULAR DEL MODELO FORMATIVO DE ESPECIALISTAS EN RELACIONES INTERNACIONALES; UNA TRAVESÍA DECISIVA

*Dra. María Elena Álvarez Acosta
Instituto Superior de Relaciones Internacionales, Cuba.*

*Dra. Olga Carmelita González Mesa
Universidad del Pacífico, Chile.
Servicios Psicológicos Integrales*

Palabras clave: *Gestión Curricular, Perfil de Egreso; Modelo Formativo; Metodologías de Enseñanza; Estrategias Pedagógicas Integradas; Pedagogía Colaborativa*

DEL SURGIMIENTO DEL ESTUDIO, AL PROCESO FORMATIVO

El estudio científico de las Relaciones Internacionales surgió a inicios del siglo XX, como parte del avance de las ciencias sociales, que contribuyó, desde su perspectiva, a las transformaciones científico tecnológicas. Según el politólogo cubano Roberto González (1990) Puede afirmarse, por tanto, que es una ciencia social joven, cuyo objeto es uno de los más complejos de la interrelación social, el ámbito internacional y las fuerzas que actúan en él, en proceso aún de elaboración y consolidación.

Esta ciencia, joven y compleja tuvo su origen en los países desarrollados. En América Latina no se generalizaron sus estudios hasta los años 70s y 80s del siglo pasado. Lo que indudablemente ha influido, hasta cierto punto, en que las vías y medios de su implementación como Carrera Universitaria, haya tenido desventajas con respecto a otras ciencias.

Al referirse a la evolución de los estudios sobre las Relaciones Internacionales, el Dr. Rafael Caldach Cervera señala que:

Desde entonces se ha desarrollado un constante e inacabado debate teórico en torno al concepto, el objeto material y la perspectiva central desde la que se debía abordar el conocimiento de la realidad internacional por esta nueva disciplina. Un intenso debate, todavía inconcluso, que ha concentrado la mayor parte de los trabajos realizados por los mejores especialistas de la disciplina, sin que todavía se hayan alcanzado resultados concluyentes para la mayoría de las principales interrogantes que impulsaron el nacimiento de esta ciencia. (<https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-55163/2Metodos.pdf>)

Como se observa, por una parte, estamos ante un objeto de estudio cambiante, que se complejiza en la propia medida en que las dinámicas internacionales toman nuevos rumbos y, por el otro, un debate teórico, que no culmina y que incluye variables y nuevos conceptos, categorías y ramas del

saber. La toma de conciencia de esta realidad, imprime al proceso formativo de los futuros especialistas, una dinámica de revisión y ajuste metodológico constante, que son, sólo posibles en un modelo de gestión basado en la Pedagogía Colaborativa (Hawes 2007)

En ese contexto, ocupa un lugar primigenio la contradicción esencial entre las crecientes demandas que el escenario internacional actual impone a los egresados de la carrera de Relaciones Internacionales y la posibilidad de que la gestión del proceso formativo y su consecuente diseño metodológico, pueda dar satisfacción a esas demandas de complejidad creciente, dado que la globalización del saber y las Tecnologías de la Informática y Telecomunicaciones (TICS) han establecido cada vez retos mayores a los procesos formativos de la educación terciaria.

Hoy, no es posible gestionar el modelo formativo de una carrera, al margen de cómo esta, debe dar respuesta al requerimiento del contexto socioeconómico, político y cultural y a las competencias, que, en consecuencia, ha comprometido en su Perfil de Egreso. Esto exige, por ende, analizar, desde el desarrollo de las competencias comprometidas, la funcionalidad del modelo formativo y en especial las metodologías que propiciarán que las mismas sean concretadas.

Teniendo en cuenta el tipo de especialista en Relaciones Internacionales que demanda el escenario internacional contemporáneo, abordaremos las competencias que debe tener un egresado de las Relaciones Internacionales, junto a estrategias metodológicas, que validen el modelo didáctico docente correspondiente. En este empeño se tomarán como base diversos ejemplos de Modelos Formativos de la Carrera de Relaciones Internacionales, esencialmente de América Latina.

LAS RELACIONES INTERNACIONALES Y LOS PARADIGMAS METODOLÓGICOS CAMBIANTES

El siglo XXI ha expresado, tal vez como ningún otro momento del devenir del ser humano, contradicciones y cambios globalizados, pugnas en la correlación de fuerzas y por los espacios geopolíticos, variaciones en los sistemas de alianzas, aumento de los problemas globales, de la violencia, etcétera.

Sin embargo, no solo debe conocer esa situación el graduado en Relaciones Internacionales. O mejor expresado, para evaluar ese contexto, así como defender los intereses de su país, entre otros muchos aspectos que puedan demostrar la idoneidad de ese profesional, se requiere la construcción de un Perfil de Competencia del Egreso que, desde la perspectiva del Modelo Formativo, le permita participar de forma consciente en las exigencias planteadas en cada uno de los momentos del proceso de construcción curricular en que se encuentra la institución en general y cada una de las carreras, de forma particular, y cuáles son las dinámicas a través de las cuales se da cumplimiento a sus propósitos esenciales en cada una de dichas etapas (Lagos, 2007, en González Mesa, 2015).

En el caso del egresado de las Relaciones Internacionales se necesita una estrategia pedagógica que tenga en cuenta las dificultades en torno a las

experiencias metodológicas sobre el estudio de esta Ciencia, pues como establece el Dr. Rafael Calduch Cervera (Ibídem):

...el debate sobre los principales paradigmas ha ensombrecido, y en ocasiones ha sustituido, una valoración profunda y continuada de los aspectos metodológicos fundamentales que debían presidir el desarrollo de las Relaciones Internacionales (...) Como consecuencia de lo anterior, se han cometido serios errores metodológicos que han impedido la acumulación de una masa crítica de investigaciones y la verificación de las diversas propuestas teóricas susceptibles de sustentar el avance cualitativo de los conocimientos y explicaciones científicas de la realidad internacional. (<https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-56499/2Metodos.pdf>)

En consecuencia, ¿cuáles son las competencias que integran su Perfil de Egreso? En el caso de las Relaciones Internacionales, la concreción curricular y sus metodologías deben seguir la trayectoria, que orientan respuestas esenciales a cuestionamientos decisivos tales como; ¿para qué y qué enseñar y aprender? ¿Cómo y cuándo enseñar? Esto exige, por ende, analizar, desde el desarrollo de las competencias comprometidas, la funcionalidad del modelo formativo y su modelo de gestión, bajo los principios de la Pedagogía Colaborativa (Figueredo, 2012)

LA GESTIÓN DEL PROCESO FORMATIVO Y SU CONSECUENTE DISEÑO METODOLÓGICO

El aprendizaje, la enseñanza y el currículum deben ser diseñados, desde el más genuino ejercicio cooperativo y como parte de una estrategia consensuada, de tal forma, que propicien que el egresado autorregule su gestión cognitiva y se desempeñen exitosamente, comprendiendo que con ello está participando activamente en la construcción de su rol profesional, dando respuesta con ello a las exigencias marcadas por las dinámicas internas de la sociedad de la globalización y la información. (González Mesa, 2015)

En la práctica, estamos en presencia de un proceso de construcción, donde el estudiante desempeña un rol protagónico, con estrategias dinámicas, donde el profesor, o sea el conjunto de docentes colaboren. (...) donde la gestión pedagógica se adhiera a los principios más elementales de la Pedagogía Colaborativa (Figueredo, 2012). O sea, la integración, entre docentes que comparten un mismo grupo de clase de cada uno de los años de la carrera, los que partan de una reflexión para la planificación integrada y que les lleve a practicar una enseñanza también integrada, con el objetivo de lograr, consensuadamente, un aprendizaje colaborativo.

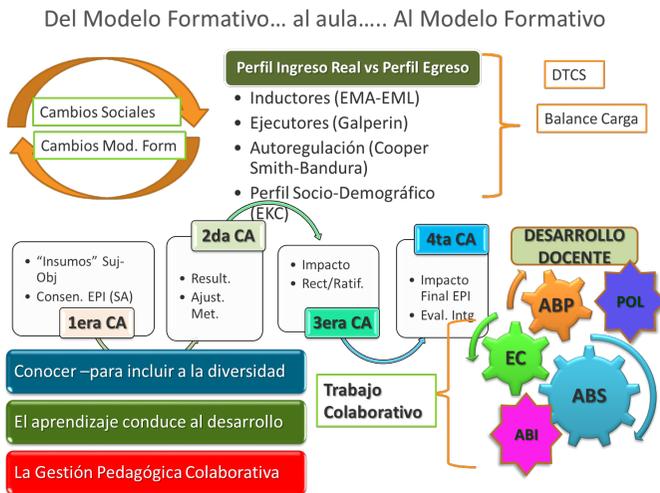
En la experiencia que en este espacio se comparte, desarrollada en la Universidad del Pacífico en Chile, hubo de partirse de la una interrogante inicial, simple y trascendental; ¿Cómo dar respuesta al requerimiento del contexto socioeconómico, político y cultural globalizado y cambiante? ¿Cómo satisfacer las necesidades del país en cuanto al tipo de graduado en

Relaciones Internacionales que necesita? ¿Cómo satisfacer las aspiraciones del egresado? ¿Cómo contribuir desde el modelo de gestión a implementar un escenario metodológico útil para el desarrollo de las competencias comprometidas en el perfil de egreso?

Salta a la vista que, para dar respuesta a estas preguntas, no era suficiente, confiar en que al estar inserta la carrera en un modelo formativo institucional dado, podría contarse con las garantías de que el modelo por se, garantizaría la “bajada didáctica” deseada. Se hacía preciso gestionar metodológicamente el proceso de construcción de las competencias, de forma progresiva, instalando un modelo didáctico docente, que permitiera a los académicos, consensuar una Estrategia Pedagógica Integrada. (González 2015), que contribuyese, no sólo a la construcción de dichas competencias, sino que permitiera a su vez visualizar la progresión de su construcción.

Las innovaciones realizadas se pueden diagramar de la siguiente forma:

Fig. N° 1. Fuente: Elaboración propia 2015.



La figura describe el proceso a través del cual y desde la fundamentación anteriormente planteada, se organiza el proceso formativo hasta su concreción didáctico metodológica.

El cambiante escenario socio político en el que se ha de desarrollar el profesional en formación exige que se haga visible no sólo al Perfil de Egreso como meta a alcanzar, sino que se genere un proceso individualizado e inclusivo, que se aproxime al PIR (Perfil de Ingreso Real) de cada uno de los estudiantes en particular y de los grupos clase en general.

LA NECESIDAD DEL ENFOQUE DE LOS APRENDIZAJES

El PIR o Perfil de Ingreso Real, constituye una encuesta, basada en test estandarizados y validado en otras Instituciones de Nivel Superior desde el 2010, que se aplica dentro del protocolo de la admisión o matrícula de los

estudiantes y que da la posibilidad de concretar información relevante en cuatro esenciales del diagnóstico; los elementos inductores (motivaciones e intereses), los elementos ejecutores, que aporta información útil acerca de en qué dominio cognitivo es capaz el aprendiz de operar con la información, los elementos relacionados con la Autorregulación y por último un Perfil Sociodemográfico, que ofrece datos relevantes sobre el Capital Cultural del entorno familiar en el que el estudiante está inserto. Estos datos son sistematizados y ellos se contrastan contra las competencias explicitadas en el Perfil de egreso de la Carrera (PE).

Este ejercicio, es desarrollado por los académicos y directivos de la carrera, apoyados por especialistas externos, da la posibilidad de concretar puede aplicarse a diversas carreras y disciplinas, su utilidad en este caso, es la metodología, entendida como las interrogantes y directrices básicas para que el egresado sea una persona, no solo competente, sino también satisfecha.

El perfil de Competencias de Egreso de un graduado en Relaciones Internacionales es amplio, con independencia de la línea de trabajo que el egresado asuma después de graduado, por ejemplo, debe estar preparado para asumir tareas diplomáticas, de atención de las Relaciones Internacionales de Instituciones, como investigador y como docente. Esa sería un primer reto, el segundo, es el carácter multidisciplinario y depende esencialmente de las exigencias de la malla curricular. Por ejemplo, el campo educacional de la carrera de Relaciones Internacionales de la Licenciatura de Relaciones Internacionales de la Universidad de Santiago de Chile (www.admision.usach.cl) abarca:

- La administración del Estado y las reparticiones públicas vinculadas a políticas y asuntos internacionales.

- La asesoría y el apoyo técnico a organizaciones empresariales, ONG's y el tercer sector. Analista en centros de estudio, medios de comunicación e instituciones de la defensa en temas propios del ámbito internacional.

Por tanto, uno de los elementos básicos del perfil del egreso y del modelo formativo correspondiente es lograr la cooperación, no solo entre los profesores de los años, sino de los de las diversas disciplinas, desde la propia concepción de la carrera.

¿Cómo conjugar las áreas jurídicas, economía, política, de relaciones internacionales histórica, de idiomas, entre otras? A la satisfacción de ese requerimiento contribuyen el sistema de cuatro reuniones, denominadas de Comunidades Académicas. Cada reunión posee un propósito específico, que puede resumirse de la siguiente forma:

1era reunión: Analizar los datos ofrecidos por el PIR y consensuar entre todos los académicos la Estrategia Pedagógica Integrada (EPI) con la que se trabajará transversalmente en todas las disciplinas del año escolar. La selección de dicha estrategia, presupone el diseño y redacción de la Situación de Aprendizaje (SA) (González Mesa, 2015)

En esta reunión cada académico, presenta, comenta y fundamenta el propósito de su asignatura en el plan de formación para el primer año de carrera, debatiéndose los aportes de cada uno a la construcción de las competencias explicitadas en el perfil de egreso.

El modelo formativo debe asegurar las competencias, aunque el perfil del egreso, posee especificidades, de acuerdo a la Institución en que se desarrolle la Carrera, comparte aspectos coincidentes: debe contemplar no solo los conocimientos de las asignaturas de cultura general, historia, de relaciones internacionales, sino además saber redactar y comunicarse adecuadamente, dominar otros idiomas, trabajar en equipo, dominar el trabajo de las TICs, entre otras, para lo cual la selección de la estrategia didáctica con la que estas serán trabajadas, recubre una trascendencia no menor. Es justamente en la primera reunión de Comunidad Académica, donde se deciden las estrategias y sus combinaciones metodológicas (Aprendizaje Basado en Problema (ABP), Aprendizaje Basado en Proyecto (POL), Aprendizaje Basado en Investigación (ABI), Aprendizaje Basado en Estudio de Casos (EC), entre otros, según muestra la Figura 1.

Las segundas, terceras y cuartas reuniones de Comunidades Académicas, tienen como funciones esenciales:

- 2da Compartir resultados, realizar ajustes metodológicos y planificar integralmente
- 3era Constatar impacto de la Estrategia Pedagógica Integrada (EPI) en la progresión de la construcción de la competencia, a nivel individual y grupal
- 4ta Validar el impacto final de la EPI y la planificación de la Evaluación Integrada

En ese ámbito, el modelo formativo institucional debe dar respuesta a las múltiples interrogantes que, en última instancia, definirán la validación de la malla curricular. Partiendo de ¿cuándo enseñar/aprender? Para responder esta interrogante debe tenerse en cuenta:

- La organización de las competencias y saberes esenciales en periodos de formación
 - La definición de pre-requisitos y su tiempo de desarrollo.
 - Las instancias de certificación de competencias, etc.
 - La articulación de la Malla Curricular con miras al logro del perfil definido.

En el proceso de instalación del Currículum se intencionan, además, dos estrategias transversales a las que se le da seguimiento; la Detección Temprana de Casos Sensibles y el Balance de Carga. La primera guarda relación con la mirada inclusiva hacia el profesional en formación que por motivos inicialmente inexplorados se comienza a desgajar del aprendizaje. La segunda constituye un recurso que preserva la carga evaluativa que en muchas ocasiones converge en un mismo grupo clase, desde las diferentes asignaturas, cautelando que la planificación de la evaluación sea balanceada.

Especialmente en la etapa de Instalación del Currículum, se hace necesario concretar acciones de integración; el éxito de la malla curricular que, en última instancia, hace cumplir el modelo formativo institucional –didáctico-docente- se corresponde o revierte en:

- Las estrategias didácticas y confección (en lo posible integradas) de planificaciones integradas de la enseñanza
- Consensuar qué estrategias didácticas permitirán el desarrollo de las competencias del PE
- Elaborar un Cronograma de Actividades de Aprendizaje

- El seguimiento y la retroalimentación oportuna para ajustes.

En la práctica, el consenso sobre qué estrategias didácticas permitirá el desarrollo de las competencias del Perfil de Egreso. Este proceso plantea exigencias, tanto a los docentes como a los estudiantes. El proceso formativo, debe otorgar sentido a los aprendizajes, que, desde las asignaturas, de forma integrada, tributan a la construcción de las competencias, comprometidas en los perfiles de egreso de las carreras. (González 2015) y posee un impacto

En este proceso complejo la educación define el proceso. Esto exige, por ende, analizar, desde el desarrollo de las competencias comprometidas, la funcionalidad del modelo formativo. O sea, en el entorno educativo se establece una interrelación entre lo que hay que aprender, cómo aprenderlo y los métodos y estrategia a seguir, lo que se revierte en resultados educativos, que se comprueban a través de la evaluación. Ambos, el soporte y el resultado son los estudiantes. El producto define el proceso. (Ibídem)

Fig. N° 2. Elaboración propia 2015



Los modelos de gestión formativos deben:

- Recomendar un tipo de Gestión Curricular para un Modelo Formativo basado en resultados y en los fundamentos de la Pedagogía Colaborativa
- Proponer “Bajada Didáctica” para Modelos Formativos basado en REA (Resultados Específicos de Aprendizajes) (Kennedy, 2007), mediante Planificaciones Integradas, entre docentes de distintas asignaturas en metodologías compartidas.
- Ratificar correlación entre el logro de REA y el Desarrollo Docente.

En este ámbito, los rasgos principales del modelo educativo que le convierten en un modelo más eficaz deben partir de que:

- el aprendizaje debe enseñar a aprender, a aprender y aprender a lo largo de la vida;
- los resultados de aprendizaje deben expresarse en términos de competencias genéricas y específicas,
- el proceso de aprendizaje-enseñanza debe ser un trabajo cooperativo entre profesores y alumnos,
- en las actividades de aprendizaje enseñanza, predomine el primero
- se ponga en práctica una nueva organización del aprendizaje: modularidad y espacios curriculares multi y transdisciplinarios, al servicio del proyecto educativo global (plan de estudios);

- la evaluación se utilice estratégicamente y de modo integrado con las actividades de aprendizaje y enseñanza.
- la medición del trabajo del estudiante, utilizando el ECTS como herramienta de construcción del currículo, teniendo como telón de fondo las competencias o resultados de aprendizaje. (Amparo Fernández March, <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152>)

Esta gestión del modelo educativo exige nuevos roles y actividades en los estudiantes y los profesores. El primero debe ser activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo. El Segundo debe tener una formación pedagógica institucionalizada y sistemática, cuya finalidad sea la de facilitar el aprendizaje de sus nuevas competencias docentes (Fernández, 2003, en Amparo).

Los programas deben tener en cuenta las competencias y la subordinación de los contenidos disciplinares a dichas competencias que, conceptualmente, son un “saber hacer complejo e integrador” (Lasnier, 2000, en Amparo), lo que implicará un modo absolutamente distinto de organización curricular, al mismo tiempo que un cambio sustancial en los métodos de enseñanza y aprendizaje que, en esta nueva situación, pasan de ser generalmente centrados en el profesor a tener que centrarse en los estudiantes, buscando situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas, focalizadas en el desarrollo en los estudiantes de la capacidad de aplicación y resolución de problemas lo más reales posibles. (Ibídem)

En este marco las dos grandes tareas de los profesores en el terreno metodológico se pueden resumir del modo siguiente:

Planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios a la vez que facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. (Ibídem).

El perfil de Ingreso Real parte del estudiante y del perfil del ingreso deseado (expresado en el curriculum) esto potencia: primero, el diagnóstico, que incluye el seguimiento y análisis comparativo, Segundo: la gestión del conocimiento (comunidades académicas) que incluye el balance de carga y que se corresponde y expresa el resultado del perfil del egreso, que se expresa en el curriculum.

Con independencia del trabajo colaborativo entre profesores y estudiantes, metodologías y evaluación, la base del modelo formativo parte de la planificación integrada.

En el diagnóstico es esencial los factores inductores, tales como la motivación, los intereses y la estimulación; los ejecutores en función de lograr y comprobar las capacidades, competencias y habilidades y, por último, los autorreguladores que se basan en autoconocimiento, la autoestima y la autoeficacia.

La estrategia pedagógica debe incluir lo educativo y lo instructivo, lo cual abarca los siguientes componentes didácticos:

CONCLUSIONES

Los Modelos Formativos de las instituciones de Educación Superior en general, y de la carrera de Relaciones Internacionales, en particular, deben colocarse a las exigencias de una Pedagogía Colaborativa, teniendo en cuenta

cuáles son los requerimientos planteados a esta metodología y que deben satisfacer estudiantes y docentes.

Los docentes propician la cooperación entre todos los estudiantes, en función de lograr el dominio del contenido, así como desarrollar habilidades de trabajo en equipo, que incluye a docentes o estudiantes.

El diseño de Situaciones de Aprendizaje, constituye la esencia didáctica de las Estrategias Pedagógicas Integradas, que se consensuan en Comunidades Académicas y constituye la base para cualquier Técnica Didáctica, que se decida desarrollar, para la aplicabilidad de los aprendizajes.

En la selección y consenso de la Estrategia Pedagógica Integrada, el diseño de la Situación de Aprendizaje y desarrollo de la Técnica Didáctica, es indispensable se tengan en cuenta las características personalógicas de los estudiantes, que delinearán el Perfil de Ingreso Real.

El conocimiento acabado del Perfil de Ingreso Real, permite el acercamiento metodológico al Perfil de Egreso, comprometido socialmente por cada carrera, teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Calduch C. (2009) Métodos y técnicas de investigación en relaciones internacionales. <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-55163/2Metodos.pdf>
- Figueredo, E. (2009). Fundamentos Psicológicos del Lenguaje. Santiago de Chile: Elfie.— (2012). Progresión de los Aprendizajes Básicos; una perspectiva ontogénica. Santiago de Chile: Ediciones Pronos.
- González O. (2009). Reconceptualización del rol del docente en la sociedad actual; ¿satisfacción o malestar? III Congreso Internacional de la Asociación Argentina de salud Mental: El Padecimiento Mental. Entre la Salud y la Enfermedad. AASM: Buenos Aires.
- (2011). El Modelo Formativo, como concreción de la construcción del rol profesional, declarado en los perfiles de egreso en instituciones de nivel superior (Tesis doctoral). Universidad Central de Chile, Chile.
- (2015) Situaciones de aprendizaje, un recurso metodológico consensuado, para el aprendizaje en la educación superior.
- González, R. (1990). Teoría de las Relaciones Internacionales. Editorial Pueblo y Educación.
- Hawes, G. & Troncoso, K. (2007). Perfiles. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Medicina, Depto Educación en Ciencias de la Salud. [Presentación Power Point].
- Lagos, R. (2007). Propuesta curricular constructivista para el balance de competencias científicas en la educación superior. Chillán: Universidad Adventista de Chile.
- Kennedy, D. (2007) Redactar y utilizar resultados de aprendizaje; un manual práctico. University College Cork, Irlanda

Capítulo 4. La importancia de la enseñanza inclusiva

DISEÑO DE MATERIAL EDUCATIVO

Guía para niños con discapacidad auditiva

*Yessica Sánchez Hernández, Emilio Crisol Moya, María Jesús Caurcel Cara
Universidad de Granada, España*

Palabras clave: *sexualidad; etapa infantil; discapacidad auditiva*

INTRODUCCIÓN

*“La educación sexual es responsabilidad de todos los que están en contacto con el niño/a”
Centeno (2012)*

Etimológicamente, “educar” significa sacar a la luz, según la Real Academia Española; podríamos argumentar que se trata de “un acto de relación dinámica, de encuentro entre dos personas con grandes diferencias de edad y de saber, donde el que enseña asume la responsabilidad de ayudar a crecer a quienes le reconocen la autoridad para hacerlo y aceptan seguir sus directrices y consejos” (Alonso, 2007: 37).

De esta manera, cuando hablamos de educación, nos referimos a todos los recursos y herramientas (valores, normas, recursos, conocimientos, habilidades, competencias, etc.) que la niña o el niño necesitaran para prepararse, adaptarse, desenvolverse en su ecosistema de manera óptima.

El principal motivo para de la realización de esta guía de educación sexual, ha sido por el gran inconveniente que presentan niños con discapacidad auditiva para poder hacer frente a conceptos tan abstractos como los que abarca la sexualidad, ya que tenemos que tener presente la dificultad que presentan estas personas para poder hacer frente a cualquier lectura.

[...] las personas sordas resultan menos eficaces cuando se exige un alto nivel de procesamiento de la información, cuando la tarea consiste en descubrir conceptos o relaciones, manejo de material no significativo, y cuando se requiere mayor abstracción y formalización”. (Villalba, 2010, p.35)

A nuestro parecer, uno de los grandes inconvenientes que presentan es la dificultad a la que se enfrentan cuando tienen que hacer frente al significado de un texto, como puede ser una noticia de periódico, y mucho más y en línea con nuestro trabajo, cuando quieren informarse sobre algún tema en lo que respecta a la educación sexual.

En el III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”, celebrado en la Universidad de Salamanca, se indicaron cuáles eran las razones que justifican la necesidad de educación afectiva y sexual en estas personas con discapacidad auditiva siendo entre otras:

- Tienen las mismas necesidades interpersonales ya comentadas: vínculos afectivos incondicionales, red de relaciones sociales e intimidad corporal y sexual.

- A pesar de la frecuente negación y persecución de las manifestaciones sexuales de las personas con retraso mental, son muchas, de una u otra forma, las que ponen de manifiesto estas necesidades, incluida la de contacto corporal e sexual. Los padres y quienes trabajan con ellas nos ofrecen múltiples ejemplos de manifestaciones sexuales.
- Negar las manifestaciones e intereses sexuales, además de limitar las posibilidades de integración y normalización de estas personas, aumenta los riesgos a la actividad sexual.
- Las personas con retraso mental, de hecho, suelen expresar de forma particularmente explícita sus necesidades afectivas y sexuales, de forma que los padres, cuidadores y educadores suelen verse obligados, incluso cuando lo rechazan, a afrontar numerosas conductas sexuales de las personas con retraso mental.
- Tienen conductas sexuales, tienen menos conciencia de riesgos, más dificultades para llevar a cabo prácticas seguras, y otros riesgos, además del embarazo no deseado.

Ahora bien, como remarcan Lameiras y Carrera (2009), la educación sexual no debe confundirse con la información sexual, que es necesaria pero no suficiente, ya que para esta, es necesaria una organización de los contenidos y un trabajo sistemático de los mismos, para que los individuos que aprenden los estructuren y los interioricen. En este sentido, y adentrándonos en aquellos niños que presentan discapacidad auditiva, se coincide con Villalba (2009) cuando afirma que en el estudio del desarrollo del lenguaje en el niño sordo suele abordarse tomando como modelo el proceso del niño oyente, cuando no debe ser así, ya que el niño oyente adquiere la lengua oral a través de la interacción con otros hablantes, mientras que el niño sordo necesita una intervención sistemática y planificada aprendiendo de forma artificial, con “lentitud” y esfuerzo.

Por todo ello a la hora de iniciar esta propuesta piloto de esta guía educativa se ha atendido a varias consideraciones: por un lado, poder recoger imágenes significativas para que puedan apoyarse mejor en la comprensión de la lectura, junto con videos en lengua de signos para poder comprender e interiorizar esta información a través de su lengua materna; y por otro lado, este material presenta una adaptación en su vocabulario, recogiendo todas y cada una de las palabras que puedan resultarles incomprensibles y abstractas para lograr su total comprensión, ya que el análisis y valoración del lenguaje en el niño sordo no puede limitarse a la lengua oral, debe centrarse en la comunicación y dar cabida a las distintas modalidades que el niño utilice, como pueden ser la mímica natural, la lengua de signos, la comprensión lectora, la expresión escrita...etc. Entre muchos de los objetivos que se pretenden con el diseño y realización de esta guía, se considera de vital importancia que el fin de esta sea una información clara y detallada para poder hacer un buen uso de la sexualidad, e informar y detallar de todas las temáticas que abarca el tema de la sexualidad.

Asimismo, aquellas personas, y en este caso niños, tienen menos acceso a la prevención y el tratamiento y son víctimas de agresiones sexuales con

mayor frecuencia. En nuestra opinión, lograr que la información sanitaria y los servicios de pruebas voluntarias y orientación lleguen a las personas con discapacidad debe considerarse una prioridad. Por todo ello se considera de gran urgencia y necesidad, la elaboración de dichos materiales didácticos con el fin de informar y prevenir sobre todos los aspectos que abarca la educación sexual, ya que en palabras de Lameiras y Carrera (2009: 18), “la educación sexual debe afrontar el desarrollo de programas para otros colectivos de dependientes o con algún tipo de hándicap”.

Debemos recordar que vivimos en una sociedad donde se tiene un gran desconocimiento de las barreras que conlleva la deficiencia auditiva. Tal y como comenta Muro y Jiménez (2006), aún se posee gran desconocimiento sobre las limitaciones que las personas con discapacidad auditiva se enfrentan día a día para poder ser partícipe del mundo oyente que les rodea.

De este modo, partiendo de estas razones y que la legislación educativa actual en numerosos países, apuesta por la integración de todos los discapacitados y defiende la necesidad de educar para la vida a través de los contenidos denominados transversales, debemos remarcar que uno de ellos es la educación afectiva y sexual.

En la actualidad, a nivel nacional son pocos por no decir ninguno, los materiales, servicios y atención médica especializada en temática sexual, que se comuniquen mediante lengua de signos, lo que dificulta la comunicación y la difusión de diversos temas bajo un código de comunicación común. Y es de ahí, y se remarca, el principal motivo de la elaboración de este material, ya que la falta de materiales y medios adecuados aumenta y dificulta a los niños y jóvenes una información y educación sexual necesaria para ellos.

Vivimos en una sociedad en la que existe una falta de información sobre que es la discapacidad auditiva, ya que al ser algo que “no se ve” no lo vemos como un problema, pero realmente existe el problema, ya que sin comunicación no hay información. Desde nuestro parecer, el oído es un sentido que no podemos detener, que nos acompaña desde que nacemos hasta que morimos, y el cual no cesa su actuación incluso hasta cuando estamos durmiendo, tratándose de un fenómeno que solo lo da la audición. Las estructuras sintácticas que presenta un niño sordo son frecuentemente incorrectas, la capacidad que tienen para tratar estructuras complejas es limitada incluso a los 18 años, lo cual contrasta con los resultados obtenidos por los oyentes, los cuales las dominan a los 8 años.

El aprendizaje en niños y jóvenes con discapacidad auditiva

El concepto de sordera es referido por tradición a un trastorno auditivo profundo lo cual impide la comunicación a través del lenguaje hablado, eso sí, tal como afirma Suria (1982) un niño con imposibilidad para percibir el lenguaje cotidiano, no se le debe atribuir la consideración de “sordo”. Esta comunicación con el medio puede ser debida a otras causas independientes a la deficiencia sensorial, tales como: trastornos de la visión, estado emocional, inteligencia, etc. Por ello, es posible argumentar, que el lenguaje puede hallarse en un niño sin que la causa primordial sea la pérdida de la

sensibilidad de la audición. Una ausencia del lenguaje puede ser muchas veces ocasionada por un mal funcionamiento del cerebro, sin que el oído tenga alguna alteración.

Dentro del desarrollo humano, el aprendizaje es un factor importante, ya que es un proceso por el cual se adquiere información, hábitos y capacidades nuevas. Como es sabido, el aprendizaje se da de los primeros días de vida, pero a diferencia del adulto, el niño tiene limitaciones en relación con su aprendizaje, o mejor dicho en su actividad cognitiva debido a que no se encuentra maduro biológicamente.

De alguna manera, los niños cuentan con una escasa capacidad de almacenamiento de información, lo que hace que se refleje más en los que poseen alguna deficiencia auditiva (ver tabla 1), ya que estos tienen problemas para relacionar informaciones complejas entre sí.

La presencia de la discapacidad auditiva altera la organización de lo que el niño tiene a su alrededor; debido a que la audición estructura el tiempo, mientras que el espacio se estructura por vía visual. Esto hace que el comportamiento del niño "sordo" se modifique al igual que sus reacciones frente a circunstancias específicas.

En la siguiente tabla se puede comprobar la pobreza léxica que puede llegar a presentar un niño deficiente auditivo. Como se puede observar los niños deficientes auditivos progresan lentamente, y a los 15 años su vocabulario equivale a los niños oyentes de 8 años. Mientras que el acceso al lenguaje oral en los chicos oyentes se produce generalmente entre los 3 y los 4 años, en los no oyentes, comienza a los 6 u 8 años, caracterizándose por un abandono progresivo de las estructuras elementales del lenguaje infantil.

Tabla 1. Progresión del vocabulario

N	EDAD CRONOL.	MEDIA Puntuaciones Directas Test TIVP	σ	EDAD VOCABULARIO
6	8 Años	28,66	10	3 años 11 meses
8	9 Años	36	15,01	4 años 6 meses
12	11 Años	48,81	18,61	5 años 6 meses
12	13 Años	65,66	16,07	6 años 11 meses
13	15 Años	73,07	11,74	7 años 10 meses

Fuente: Instituto Valenciano de Audiofonología (IVAF, 2010).

Como se puede comprobar, el niño sordo muestra cierto retraso en su vocabulario creciendo lentamente, encontrando dificultades para captar el significado de las palabras que conlleva cierto nivel de abstracción, costándole trabajo generalizar los conceptos, emplear genéricos y aprender las palabras gramaticales.

Las personas con discapacidad auditiva, en general, tienen un concepto que ellas mismas se han creado, a base de mitos, falsas creencias, etc.,

los oyentes creemos que ellos pueden aprender solos de forma autónoma y no es así, estas personas presentan dificultades comunicativas, no tienen acceso a documentos, libros, debido a la gran complejidad de estructuras gramaticales que presenta el lenguaje escrito para ellos, por ello llegan a crear concepciones erróneas sobre que es la sexualidad, siendo un colectivo fuertemente vulnerable, tal como hemos afirmado con anterioridad, ante temas tan importantes como un buen uso de los métodos anticonceptivos, los diferentes tipos de enfermedades de transmisión sexual que pueden darse, cómo prevenir este tipo de enfermedades, entre otros, etc.

¿Por qué hacer educación sexual con los niños?

Algunas personas pueden creer que no hace falta hablar de sexualidad en la etapa infantil, que todavía es pronto o que ya lo aprenderán cuando sean mayores. A veces se plantean preguntas del tipo “¿y si empieza a interesarse por mi culpa?”, “¿puede que sea rápido para empezar a contarle ya estas cosas?”, “¿y si se vuelve un obseso u obsesa del sexo?”. Lo único que puede suceder por hablar antes de tiempo es que vayan familiarizándose con estos temas y aprendan que es normal: se puede hablar y preguntar.

Todos los seres humanos desde que nacemos hasta que morimos tenemos sexualidad. Por lo tanto, está presente en todas las etapas de nuestras vidas. Pero hay que dejar claro que en cada etapa las expresiones o conductas van variando y, sobre todo, cambian los significados que le ponemos a las cosas que sentimos, deseamos o hacemos. No es lo mismo que una niña de 4 años se toque los genitales, a que lo haga una adolescente o una mujer de 40. En cada etapa el significado es distinto, y el momento en que se vive también.

Si queremos que los hijos tengan un buen desarrollo, deberemos contemplar todos los aspectos que influyen para que ese desarrollo sea lo más completo posible, de tal manera que cuando lleguen a la etapa adulta estén capacitados para vivir felizmente. Por eso, no podemos ignorar el hecho de que todas las personas, sin distinción de edad, somos seres sexuales y que, por supuesto, la sexualidad también existe en la infancia. La educación sexual juega un papel fundamental en el desarrollo integral de hijos e hijas.

Se ha optado por comenzar a esta edad, no porque se considere la etapa ideal en la que el niño pueda comenzar a tener una educación sexual, sino porque consideramos que es cuando el niño está empezando a tener cierta curiosidad por el entorno que le rodea, así como por buscar la explicación de por qué ocurren determinadas cosas en nuestros cuerpos, comportamientos, el por qué existen diferencias entre el sexo de las niñas y niños, que es lo que produce que el cuerpo cambie, etc.

De este modo, el propósito es permitir que los niños no crezcan en un mundo carente de información, que habitualmente es adquirida luego a través de conocidos o medios de comunicación

PROPÓSITOS DE LA GUÍA DE EDUCACIÓN SEXUAL

Objetivos generales

- Fomentar la igualdad de oportunidades en el derecho de una educación sexual. Los niños desde el momento que tienen conciencia deben familiarizarse con la sexualidad y todo lo que esta abarca. Educar en sexualidad desde los inicios, permite que los niños y las niñas aprendan valores y comportamientos adecuados al otro género, sexo, identidad, basado en el respeto. El derecho a la educación sexual, es un derecho como tal, y puesto que la educación sexual está en todas las etapas de nuestra vida, esta deberá darse desde edades muy tempranas.
- Mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad auditiva.
- Asegurar que las personas con discapacidad auditiva estén protegidas y se autoprotejan de los riesgos asociados a la actividad sexual. Como se ha venido comentando a lo largo del texto, las personas con discapacidad auditiva corren el riesgo de no tener el suficiente acceso a la información como el resto de las personas oyentes. Por tanto si se elaboran materiales adecuados, donde puedan informarse y saber dónde pueden dirigirse cuando tienen un problema referente al ámbito de la sexualidad, se logrará evitar algunas situaciones propias de adolescentes y jóvenes como citas con personas extrañas que no conocen, etc.
- Dotar tanto a niños/as de conceptos relacionados con la sexualidad, además de ir familiarizando con el tema de la sexualidad con el objetivo de que normalicen poder hablar con sus familias y educadores sobre temas que les ocupen relacionados con la misma.
- Tener actitudes positivas, respetuosas y tolerantes hacia las manifestaciones sexuales propias y de los demás.

Objetivos específicos

- Explicitar los interrogantes típicos de niñas y niños en materia de sexualidad. Todos los niños y niñas, desde que empiezan a tener uso de razón, comienzan a interesarse por cuestiones sexuales. En este sentido, notan como existen diferencias en las niñas y los niños. También empiezan a interesarse por saber de dónde vienen los niños, como mamá se ha quedado embarazada y llega a casa un nuevo hermanito o hermanita, etc. Todas estas cuestiones, son necesarias explicarlas desde de muy pequeños.
- A través de esta guía, y apoyándonos en imágenes visuales, los niños sabrán de qué manera nacen los bebés y como vienen al mundo.
- Aprender a diferenciar las diferentes etapas que forman parte de la vida de los seres humanos. Los niños deberán saber a qué ciclo o etapa pertenecen en función a la edad en la que se encuentren, por eso, se les explicará que cuando se es niño, estás en la etapa de la infancia, pero cuando tu cuerpo se está preparando para ser un adolescente, esta etapa se llama pubertad, que permite pasar a la etapa de la adolescencia.

- Conocer y diferenciar cada una de las partes que forman el cuerpo humano.
- Debido a las barreras lingüísticas que presentan y por desconocimiento, la mayoría de los niños crecen sin saber el nombre de cada una de las partes que conforman el cuerpo humano. Para ello, se ha optado por mostrar ilustraciones donde se les presenta la parte del cuerpo con su correspondiente nombre.
- Conocer y diferenciar los órganos sexuales masculinos y femeninos.
- Al igual que es importante que lleguen a conocer todas las partes que integran el cuerpo humano, deben saber diferenciar cuales son los órganos sexuales, y las diferentes connotaciones con las que se aluden a ellos, para que puedan comprender los diferentes textos a los que pueden exponerse durante sus vida. Por ejemplo, las personas con discapacidad auditiva puedan saber que una mujer tiene vagina, pero no saben asociar la palabra vulva. Por eso es primordial que aprendan las diferentes partes que lo integran tanto en el cuerpo humano femenino como masculino, y las funciones que cada uno de ellos tiene, para poder comprender de una manera más sencilla cuando sean adolescentes procesos como la menstruación, eyaculación... etc.
- Desarrollar hábitos de higiene.
- De igual modo los niños deben conocer las pautas para poder desarrollar en ellos una autonomía que es esencial para que puedan crecer como personal y tomen conciencia de la importancia de ser responsables, y no hay mejor manera de empezar a inculcarles estos valores que desarrollando sus propios hábitos de higiene personal, es decir, lavarse las manos, los dientes, vestirse solos, etc.
- Conocer la procedencia real de los niños y niñas: cómo se hacen los bebés. También hemos considerado óptimo el que los niños se vayan acercando a la realidad, de modo que se vayan familiarizando con conceptos tales como los de, relaciones sexuales, acto sexual, óvulos, fecundación, etc., para evitar así, que no se dé en ellos el uso de palabras similares a, “semillita de papá” para referirse a los espermatozoides.
- Inculcar habilidades para que tengan una mayor capacidad de defensa para negarse a hacer algo que no le gusta.

CONTENIDOS DE LA GUÍA PARA NIÑOS

La metodología a seguir para la elaboración de esta guía es conocer previamente los contenidos legislativos que están marcados para esta etapa educativa. Una vez se han recogido estos, los contenidos han sido elaborados de forma minuciosa y detallada. Todas las explicaciones están adaptadas a la lengua de signos española, además de ilustradas de imágenes que facilitan, por un lado la comprensión de los niños, y por otro facilitan el apoyo a la explicación de aquellos educadores y padres que usen la misma para que sus hijos o alumnos comprendan esta.

Dentro de esta guía se puede distinguir información para los chicos e información para las chicas. Se trata de un manual con información adaptada

a sus edades, apoyada en imágenes visuales y, como se ha comentado anteriormente, adaptaciones de cada uno de los apartados en lengua de signos.

Dentro de esta guía, podemos encontrar información referente a:

- ¿Qué es la pubertad?
- Conocer su cuerpo y las partes que integran el mismo.
- ¿Cuáles son los órganos del cuerpo y cómo son los órganos sexuales?
- Nuestra higiene. Aprendemos a ser independientes.
- ¿De dónde vienen los niños y las niñas?
- ¿Qué diferencias sexuales existen entre el sexo masculino y femenino?
- ¿Qué aprendemos los primeros años?

CONCLUSIONES

Es escasa la información que tienen las personas con discapacidad auditiva acerca de la sexualidad, una sexualidad llena de falsas creencias, mitos y dudas que no tienen respuestas, privándoles de poder disfrutar del derecho a una educación sexual cargada de conceptos, aclaraciones, con el fin de tener una sexualidad placentera y evitar enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados, creados la mayoría de las veces por unos malos hábitos en su práctica diaria, conmovido por el desconocimiento.

Tal desinformación no es más que otra barrera para ser más vulnerables ante temas como los abusos, engaños, o simplemente situaciones en su día a día que no saben cómo afrontar.

Por todo ello, es importante la creación de una guía que sea capaz de recoger toda la información que se cree relevante para su aprendizaje y disfrute de la misma y que esos conceptos sean llevados a la lengua de signos siendo de obligatoriedad que estas personas puedan acercarse a esta con su lenguaje natural que no es más que la lengua de signos.

Sé que no es fácil, y más en los tiempos que corren, poder llegar a una igualdad en la educación, pero creo que con esfuerzo y paciencia se están dando pasos hacia adelante y que en algún momento no muy lejano, estas personas que luchamos por conseguir en algunos temas la igualdad, veamos su merecido fruto.

REFERENCIAS

- Alonso, T. (2007). *La sexualidad y la discapacidad física*. Alcalá de Guadaíra. Madrid: Educforme, 37.
- Lameiras, M. y Carrera, M.V. (2009) *Educación Sexual: De la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide, 18.
- Muro, L. y Jiménez, M. (2006). *La ciudadanía con necesidades educativas especiales: Seres humanos que conquistan derechos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Suria, D. (1982). *Guía para padres de niños sordos*. Barcelona: Herder.
- Villalba, A. (2010). *Implicaciones de la sordera. Repercusiones en el desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y social*: Madrid: Fiapas, 35.

DIFICULTADES Y TRASTORNOS DE APRENDIZAJE

Adriana Gabriela Rangel Carrera, Universidad Cuauhtémoc Ags., México

Palabras clave: aprendizaje; aprender; atención; memoria; inmadurez; competencia social; madurez neurológica; necesidades educativas especiales (NEE)

APRENDIZAJE

Los procesos educativos de transmisión de nuevas conquistas culturales se modifican en el contexto en que se desarrollan los niños. La capacidad cognitiva y social es un proceso continuado de innovaciones y mejoras de progreso humano.

Los niños de cada generación nacen, crecen y se desarrollan en un mundo físico y social a través de la lente de los instrumentos existentes, que traen incorporado parte de las relaciones intencionales y rodeados de las mejores herramientas, para hacer frente a los rigores y exigencias del mundo actual. Los niños internalizan estas herramientas y símbolos y aprenden a utilizarlos gracias al proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente el aprendizaje imitativo y el lenguaje, creando en ese proceso formas nuevas y eficaces de representación cognitiva, basadas en las perspectivas mentales de otras personas.

Los estudios recientes sobre la inteligencia múltiple manejan diversas formas en las que las personas aprehenden en el mundo que los rodea y que nos lleva a descubrir talentos y capacidades que anteriormente no se habían valorado.

Hablar de una educación para la diversidad significa aceptar que todos podemos aprender y podemos hacerlo si se nos proporciona ambientes estimulantes para impulsar aprendizajes significativos.

El primer paso es conocer fortalezas, debilidades, capacidades y dificultades que se pueden presentar, con el objeto de crear ambientes adecuados para todos. Construir una educación sobre estas bases implica crear un espacio donde la pluralidad y la diversidad generen posibilidades para practicar distintas formas de aprender y adquirir nuevos conocimientos.

Desarrollo

El desarrollo es un proceso general en el que interviene el organismo en su totalidad y el medio ambiente, y mediante el cual cada individuo pasa de un estado de menor a mayor complejidad. Su motor es la afectividad.

El maestro debe considerar el proceso de desarrollo del niño: conocer cómo se elabora el aprendizaje de los distintos contenidos, sustentar los nuevos conceptos y conocimientos previos, estimular en los niños el deseo de conocer y propiciar el deseo de superación.

Madurez para el aprendizaje

La maduración para el aprendizaje es la disposición o disponibilidad del niño que le permite tener capacidades para aprender y se debe, fundamentalmente, a los cambios fisiológicos o a procesos internos del sistema

nervioso central, aunque también se consideran factores externos, como entorno familiar y ambiente sociocultural.

La madurez para el aprendizaje significa que el niño puede aprender fácil y eficazmente, y sin tensiones emocionales porque ha alcanzado cierto nivel de desarrollo y tiene los conocimientos, habilidades e intereses que le darán un aprendizaje.

Aunque la maduración es un proceso inherente e individual, depende también del grado de desarrollo y habilidades que el niño haya logrado hasta esa edad. Cuando esto no ocurre se habla de un cuadro de inmadurez, de un niño inmaduro o de un retraso en la maduración.

Los maestros, padres y el niño, se ven y sienten en ocasiones de manera distinta a los demás, el hecho de no lograr los aprendizajes o habilidades requeridas resultan de manera inequívoca y esto puede agravar aún más la problemática.

El niño puede o no entender lo que se le enseña pero no da respuestas concretas, se aburre en clase, olvida lo que tienen que hacer, necesita ayuda para ser eficiente, requiere de apoyo constante por parte de los adultos. Los padres ven a su hijo como un niño inteligente que no cumple con encargos, necesita hacerse notar constantemente, es desordenado, vago, tarda mucho en hacer sus tareas, se pierde en los detalles. Los maestros lo describen como un alumno que atiende varias cosas a la vez pero no se centra en ninguna, contesta lo primero que se le ocurre, no parece aprender, olvida útiles. (García, 1997, 57)

El reto de enseñar a leer y escribir

Enseñar a leer y escribir ha constituido siempre un gran reto para maestros, investigadores, logopedas, pedagogos entre otros. Existen numerosos métodos para éste fin, no se puede decir o predecir cuál es el mejor para cada uno de los educandos, cada uno de ellos tiene sus pros y contras, cada uno de ellos ha sido bueno y malo para muchos.

Los métodos de enseñanza han partido de distintas premisas. El método Global, desarrollado inicialmente por Decroly no le pide al niño que descifre una por una las letras como lo hace por ejemplo el método Minjares, sino que éste primero se basa en descubrimientos de que la percepción visual no se hace individualmente, sino por palabras o frases completas. Se pensó que éste método contrarrestaba las dificultades de la lectura; no es que “curara” la dislexia, pero no daba la ocasión a que la misma se presentará.

El método Minjares por su parte inicia con las vocales tanto en lectura como escritura, parte de un cuento en el que los personajes se asocian a las mismas grafías, es entonces Oso-Susú, Mamá-Ema, Papá-Pepe y así sucesivamente; en el primer contacto del niño con este método son siete letras que ha de asimilar, (**S, M, P, L, T, D, N**) posteriormente vendrán otras siete; en las que el escolar va desarrollando la “habilidad” de combinar las letras ya adquiridas con las nuevas hasta completar el alfabeto y lograr tanto la lectura como la escritura. Una de las críticas a este método es que el niño

pregunta al escribir por ejemplo, es con la de barco o la de vaca? No asimilando así por completo la escritura.

Más avances psicopedagógicos nos permiten enfocar de otra manera, los “errores” en la lectura que inician su aprendizaje. Las nuevas perspectivas sobre este proceso modifican la visión que se tenía sobre el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Hoy se considera que leer no es descifrar, sino interpretar y comprender el sentido del lenguaje escrito. (García, 1997, 39)

La comprensión de un texto no pasa sólo por el descifrado para llegar a la interpretación ya que de ello depende también la palabra escrita. Los errores de omisión, sustitución, inversión, entre otros, algunos teóricos los han considerado como patológicos, desde la perspectiva del método Global se pretende no evidenciarlos, otro enfoque de Emilia Ferreiro los maneja como “errores constructivos” y que son necesarios para el aprendizaje de la lengua escrita, los cuales no son un problema para el niño, sino un reto para el maestro, quien debe intentar descubrir el sentido que tiene para el alumno.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Una de las funciones primordiales del sistema educativo es obtener el máximo aprovechamiento de niños y niñas atendiendo a los retos de la diversidad que en ellos imperan, cada uno con capacidades y habilidades propias y distintas entre sí al mismo tiempo, algunos de ellos exigen estímulos y ayudas específicas.

La mayoría de los alumnos que llegan a la escuela lo hacen llenos de expectativas diferentes, muchos de ellos manifestarán algún problema al momento de aprender por cuestiones que pueden ser tan numerosas como niños puede haber en el aula.

Las habilidades de codificación y decodificación de textos escritos en ocasiones no resulta como se espera. Algunos alumnos necesitan ayuda para descifrar enunciados de libros de texto, escritos en la pizarra o copiar los deberes en la agenda escolar porque confunden, omiten o invierten letras, sílabas o palabras e inventan otras nuevas, a lo que se añade la circunstancia de que el aprendizaje inicial de la lectura y escritura ocupan un lugar destacado en las programaciones de los primeros cursos de primaria. (Guispert, 2012, 4)

En la escuela, mediante la intervención educativa se debe contar con procedimientos e instrumentos, útiles y válidos, para detectar de manera temprana algún problema que pudiera presentarse en la adquisición de la lectura y escritura, así como dar oportuna atención a los mismos evitando posibles frustraciones de los alumnos.

Algunas ideas que pueden tomarse en cuenta para tal efecto pudieran ser:

- a. Manejar en primera instancia que cada niño es diferente en cuanto a desarrollo y adquisición de habilidades.

- b. La lectura y escritura son procesos que requieren tiempo y no todos muestran las mismas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje.
- c. Todo docente debe capacitarse continuamente, profundizar, reflexionar sobre nuevas técnicas y metodologías de enseñanza y aprendizaje.
- d. Reconocer que la enseñanza de lectura y escritura requiere un planteamiento pedagógico dentro del contexto histórico social que estamos viviendo.

Tampoco debemos olvidar la presión social que a menudo se ejerce al menor, ya que el miedo que puede manifestarse, el nerviosismo, exigencia que se infringe puede derivar que estas dificultades puedan terminar en un trastorno de aprendizaje mayor.

Es necesario seleccionar y organizar la información para poder apoyar al niño, recogida de datos que nos darán la pauta para realizar una mejor intervención y solucionar de manera asertiva los problemas que se presentan.

A continuación se presentan algunos modelos de instrumentos que podrían ser utilizados para tales efectos.

Retraso en maduración neurológica

Las funciones de nuestro cerebro comienzan a gestarse desde el momento mismo de la división celular, es decir desde la unión de óvulo y espermatozoide; y es en ocasiones en ese momento cuando se dan algunas alteraciones que pueden desencadenar en un futuro, problemas en el aprendizaje.

Sabido es que el cerebro es parte primordial de todas las funciones que realizamos diariamente, cosas tan simples como levantarnos cada mañana, asearnos, etc., y que la mayoría realizamos de manera automática; hasta situaciones más complicadas como resolver un problema matemático en el cual se involucran partes distintas del mencionado cerebro.

Nuestro cerebro forma parte del Sistema Nervioso Central, mismo que está conformado por el cerebro propiamente dicho, y el cerebelo. Al Sistema Nervioso Periférico lo compone la Médula Espinal la cual recorre toda la columna vertebral y los nervios que se encargan de llevar toda la información de todas las partes del cuerpo.

El cerebro pues desempeña la función central en todas las actividades complejas: aprendizaje, pensamiento, percepción, etc. Está formado por dos hemisferios divididos por una cefura central profunda y conectada por el cuerpo calloso. El hemisferio derecho controla el lado izquierdo del cuerpo y viceversa. (Corbella, 1991, 297)

La neurona es la célula especializada del Sistema Nervioso, que ha de estimularse a lo largo de la vida del ser humano logrando con ello miles de millones de conexiones entre ellas llamadas sinapsis, la función de la neurona es pues enviar mensajes. Estas células dejan de reproducirse a los ocho meses de gestación, lo que significa que cuando mueren no pueden ser reemplazadas, como otras células del cuerpo, las de la piel por ejemplo.

Como se menciona anteriormente, el ser humano nace con un cerebro poco desarrollado neuronalmente, por lo que carece de la mayoría de las funciones mayoría de las funciones mentales y direcciones de comportamiento. Por su herencia el cerebro tiene opciones de desarrollo y aprendizaje, pero también de manera importante la información ambiental a través de receptores sensoriales.

Así pues cuando todo lo anterior no se lleva de manera adecuada algunos niños necesitarán apoyo y orientación durante su desarrollo, algunos necesitan un grado mayor de ayuda e incluso pueden requerir de atención especial durante ciertas etapas de su vida y por periodos de mayor o menor duración, dependiendo del grado de retraso que se presente. Quizás algunos alumnos necesiten adaptaciones o modificaciones en sus experiencias educativas y, en consecuencia, demanden al maestro y a sus padres una planificación cuidadosa que les permita acceder a los aprendizajes.

Habrà que tomar en cuenta pues, todo el desarrollo del menor para poder manejar alteraciones que se hayan presentado en el mismo a nivel neurológico o emocional.

Retraso en maduración de funciones o proceso psicológicos

Dentro de la formación escolar se manejan tres etapas educativas que son más bien etapas administrativas, y que tienen su base en el desarrollo de niños y adolescentes y son: educación preescolar, educación primaria y educación secundaria.

Los padres como se menciona en las tablas y la información que ellos proporcionan nos dan la pauta de la madurez que presentan en procesos psicológicos, ya que la explicación que o datos que aportan desde el nacimiento y los primeros años de vida, visitas médicas y posibles especialistas que han atendido a los menores, que en algunos casos han derivado en un diagnóstico en el que identifica un desarrollo más lento o retraso en capacidades y habilidades básicas, además de nuestra propia observación permitirá obtener datos que nos ayude a programar el trabajo en el aula.

Durante la **etapa preescolar** algunos de los signos de alerta fundamentales son la evolución del lenguaje que es fundamental para detectar cualquier tipo de posible retraso en capacidades intelectuales.

A lo largo de la etapa de educación infantil, los niños deben expresar, de manera comprensible para una persona que no los conozca sus deseos, necesidades y experiencias con un lenguaje y vocabulario progresivamente más estructurado, hasta alcanzar un lenguaje totalmente correcto a los seis o siete años. (Guispert, 2012, 159)

También es interesante conocer la capacidad del menor para aprender, seguir y recordar ritmos habituales en tareas propias de la escuela, como rutinas básicas, llegar a la institución, relación con compañeros, rutinas en relación a la autonomía personal: lavarse manos, beber agua, ir al sanitario y el aseo posterior, entre otros; todo esto sin solicitar ayuda.

Importante es analizar la capacidad de organizar situaciones simbólicas a través del juego y que nos puede también ser útil como signo de alerta cuando el niño no socializa o sus representaciones no son del todo “aceptables”.

Al ingresar a la **educación primaria** el infante ha logrado un avance importante en cuanto a procesos cognitivos se refiere, aquí es importante revisar si existe alguna información por parte de maestros de etapa anterior, el lenguaje continúa siendo uno de los elementos fundamentales en el proceso de desarrollo, el equilibrio personal y la relación interpersonal, ya que aquí se forma la propia identidad, a través de la imagen que los demás tienen de él. Los aspectos de razonamiento lógico se desarrollan con rapidez, manejando todas las capacidades relacionadas: capacidad de orientación temporal y espacial, memoria, comprensión de situación-problema y ser capaz de encontrar soluciones.

Es de vital importancia el primer contacto con el alumno en estas etapas para iniciar un trabajo escolar en el que se tenga en cuenta en su globalidad, por medio de una aproximación lenta y sin prejuicios e ideas preconcebidas; además de tener confianza en la posibilidad de mejora de las capacidades de ser humano, es decir centrar nuestra relación con el alumno en las posibilidades y no en las limitaciones (centrarnos en las limitaciones disminuye las expectativas).

Diferenciamos pues algunos de los problemas que se pueden presentar dentro del retraso en el desarrollo psicológico.

Inmadurez perceptivo-motriz: la atención y la motricidad afectan al aprendizaje de la escritura, cuando el niño ha sufrido alguna alteración de su aparato motor, debido a un deficiente funcionamiento en el sistema nervioso, muscular y/u óseo-articular. También cuando en su coordinación motora se ve afectado y que su cuerpo no le permita realizar ejercicios acordes a su edad. Tendencia a confundir figura-fondo, invertir fondo y figura o incapacidad de diferenciar la figura del fondo.

La incapacidad para centrar en forma adecuada la atención sobre estímulos que le interesan e inhibir voluntariamente los innecesarios, así como problemas para mantener la atención por periodos prolongados, que pueden a su vez derivar en distractibilidad visual y auditiva y problemas en la percepción.

Pueden existir también diferencias notorias entre habilidades motoras gruesas y finas, no presentar una buena imagen corporal, su propio auto-concepto que se deteriora y el aprendizaje se ve perturbado, la incapacidad de ver las cosas como un todo, captando solo partes.

Algunos niños que pueden presentar hiperactividad con lo que al estar en constante movimiento les impide centrarse en un estímulo afectando así el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados.

La naturaleza en el orden espacial y temporal puede o no estar involucrada en la comprensión de situaciones de la vida cotidiana, la secuencia de actividades, por ejemplo: hoy-ayer-mañana, cuanto tiempo transcurre, meses, estaciones, etc.

Una característica más puede deberse a una condición cerebral que afecta la habilidad de entender y trabajar con números y conceptos matemáticos. Algunos niños con *discalculia* no pueden entender conceptos numéricos básicos. Se esfuerzan mucho para aprender y memorizar datos numéricos básicos. Puede que entiendan qué hacer en la clase de matemáticas pero no entienden por qué lo hacen. En otras palabras, no entienden la lógica del proceso, así como la *disgrafía* en la que el menor invierte, omite o sustituye grafías al momento de escribir y por ende al leer no existe una total comprensión del texto.

Se sugiere para estos menores, brindar un contexto flexible con una infraestructura adecuada y modificar (en lo posible) el mobiliario, trabajar con él por periodos cortos y prolongarlos poco a poco, despertar el interés por los objetos y personas, tener en cuenta sus características individuales privilegiando lo que es capaz de realizar, manejar actividades manuales finas así como perceptuales, ayudarlo a recordar símbolos de letras y números cuando escribe por medio de tarjetas y crear un ambiente de enseñanza favorable para incrementar cualitativa y cuantitativamente su desarrollo perceptivo-motriz.

Retraso en desarrollo psicolingüístico: se ha manejado en párrafos anteriores la importancia que tiene el lenguaje en el aprendizaje tanto escolar como social. Desde el primer día de nacido el bebé comienza a desarrollar el lenguaje; el llanto como primera forma de expresión y que con ello aprende que de acuerdo a la intensidad será lo que se le provea, más tarde balbuceos, gorgoritos, hasta lograr articular las primeras palabras.

En el cerebro en el lóbulo temporal existen áreas específicas Broca y Wernicke que precisamente se encargan de la codificación del lenguaje, cuando una de estas áreas presenta algún problema y/o lesión se conoce con el nombre de afasia; el niño oye pero no entiende lo que se le dice. Un niño con trastorno en el habla o lenguaje puede presentar problemas escolares, por ejemplo cuando es el problema es el **lenguaje receptivo** será incapaz de aprender el orden de los días de la semana o seguir una secuencia de órdenes. Un niño con trastorno en el **lenguaje expresivo** puede tener un vocabulario limitado para su edad, confundir el orden de los sonidos o de las palabras o utilizar de manera incorrecta formas y tiempos verbales.

Los problemas en la articulación son producto de la pronunciación en algunos fonemas (los más comunes **r, rr, l, t**, y la dificultad de diferenciar y pronunciar **s**, y ausencia de combinaciones como **bl, br, cr, cl, pr** entre otras). Alteraciones funcionales del habla caracterizada por omisiones, sustituciones o inversiones de sonidos dentro de las palabras. (Rangel, 2013, 35)

Lo anterior, deriva por ende en problemas de lectura y escritura, debido a que los menores por lo general escriben como hablan, existiendo entonces: **sustituciones** en el que se reemplaza un sonido por otro, por ejemplo: **quiedo** por **quiero**. **Omisiones** un sonido no presente **patilla** por **zapatilla**. **Inserciones** un sonido que no pertenece se agrega **boroma** por **broma**. Y **distorsiones** sonidos indefinidos, que pueden dar origen a falta de claridad en el habla, a un sonido débil o incompleto, los niños que agregan una **s** llamado ceceo.

Todo lo descrito puede dar origen a la dislexia, alexia, disortografía, e inclusive la ya mencionada disgrafía. Manejando la **dislexia** como la incapacidad de leer y comprender un texto en un sujeto que tiene las capacidades intelectuales para hacerlo, un 70% de los casos presenta una insuficiencia en la maduración del lenguaje (Borel-Maisonny). La **alexia** es una pérdida de la capacidad para leer correctamente que se debe a una lesión en el encéfalo. Por tanto, el término alexia hace referencia a un abanico de alteraciones de la lectura que cuya causa es el daño cerebral. Se distingue de la dislexia en que ésta no presenta daño neuronal de regiones asociadas al lenguaje. La alexia aparece a causa de un daño adquirido y la dislexia tiene que ver con el modo en que el cerebro se va desarrollando en la niñez, con un componente genético y con una dinámica de aprendizaje que da problemas.

La **disortografía** puede ser resultado de una dislexia, aunque también puede presentarse en niños que no manifiesten evidentes defectos en la lectura y que pudiera ser atencional por diferentes tipos de faltas; faltas de lectura, faltas de sintaxis y de reglas, y faltas de uso. Los niños cuya mala ortografía responde a una mala articulación del lenguaje, puede aparecer también en niños debajo nivel intelectual por falta de automatización y una mala dicción.

El habla correcta es un requisito muy importante para aprender la lectura, y, por lo tanto, también la ortografía. (Corbella, 1991, 158)

La **disgrafía**, misma que ya se menciona en párrafos anteriores como la inversión, sustitución, omisión o inserción de letras; y la **agrafía** que es la incapacidad para escribir correctamente debido a una lesión cerebral. Ésta puede aparecer con otros trastornos del lenguaje (con afasias y alexias especialmente). Por lo tanto, son casos raros en los que exista dificultad en la escritura y que no se relacione a otra capacidad del lenguaje.

Es importante reconocer en desarrollo del lenguaje no existan fallas o alteraciones en el nervio auditivo que le impidan la discriminación del fonemas, en algunos casos las partes responsables del lenguaje maduran más tarde; hay que enseñar y dar confianza por medio de metodologías lúdico-activas variadas, permitir que el alumno con problemas de lectura use libros grabados, darle seguridad en sí mismo para que supere estos problemas, brindarle bastantes oportunidades para practicar, dar instrucciones simples, dividir las tareas, reconocer que tiene potencial para aprender a su propio ritmo.

Inmadurez en desarrollo de la atención: una de las habilidades principales que se ha tener para acceder al aprendizaje es la atención; entendiendo ésta como centrarnos en una actividad por un periodo de tiempo más o menos prolongado de dependiendo de la dificultad que se requiera. Así pues para algunos niños esto no es tan sencillo por lo que son manejado como niños con atención dispersa o en casos más graves el llamado **TDA/H (Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad)**, la hiperactividad no siempre está presente o manejarse como una ausencia de autocontrol y los menores son catalogados como carentes de bases de comprensión.

Los alumnos que presentan trastornos atencionales presentan por lo general movimientos excesivos, actúan sin pensar (de forma impulsiva-eufórico, exitado o agresivo), hablan en momentos poco oportunos, interrumpe frecuentemente cuando se le habla, puede ser socialmente inmaduro, parece no escuchar lo que se le dice y todo ello genera problemas en el rendimiento escolar, así como dificultad para organizar sus tareas y actividades.

En algunos casos más graves los alumnos son medicados, lo cual en ocasiones se torna doblemente complicado, tanto para padres, como para maestros y que decir de los niños; algunos medicamentos mal aplicados o dosis no adecuadas, pueden generar otras reacciones como sueño constante o insomnio, alteraciones digestivas, sonambulismo, entre otras.

Para el trabajo y mejorar sus condiciones, considero NO es necesario el medicamento, sino estimular la atención y concentración con ejercicios que desarrollen funciones intelectuales o pensamiento productivo, lograr que tenga un pensamiento organizado en el que prevea las consecuencias de su comportamiento y busque otras alternativas.

Objetivamente, analizar cuáles son las áreas de mayor problemática en el aprendizaje, dar una indicación por vez lo más claro y preciso posible, establecer normas firmes, sin dar tregua ni excusa para comportamientos hostiles.

Inmadurez en desarrollo funcional de la memoria: entendemos por memoria la habilidad para recordar hechos y datos ocurridos con anterioridad. Con el pasar del tiempo, también es una de las funciones de nuestra vida que se va deteriorando.

La educación permanente es el conjunto de medios puestos a disposición del hombre, cualquiera que sea su edad, sexo, situación social, a fin de que no cese de informarse y formarse, de conseguir el pleno desarrollo de sus facultades. La idea central de la educación permanente es aceptar la capacidad de aprendizaje como una cualidad inherente a todas las etapas de la evolución del ser humano. (Corbella, 1991, 109)

La memoria como parte fundamental de adquisición de aprendizajes, de habilidades adaptativas, pero también como la facultad mental a la que más recurrimos y a la que más esfuerzo exigimos.

Todo aprendizaje implica retención, algunos de los principios que rigen la memoria son los mismos que se aplican en el aprendizaje. Pensamos y razonamos en gran parte, con hechos recordados; la misma continuidad de nuestras percepciones. Recordar es mostrar respuestas en base a lo aprendido.

Repetir un aprendizaje es un modo de reforzarlo, la reiteración mecánica nos da la memoria a corto plazo, pero también con la misma facilidad puede disiparse si es que no se apropia uno de ese aprendizaje.

Las causas por las que el estudio o aprendizaje se eliminan, a lo que conocemos como **olvido** tiene varias causas: el **decaimiento pasivo** es el resultado de procesos metabólicos normales del cerebro. Las **distorsiones del rastro de la memoria** pueden ser del inevitable paso del tiempo. La **inhibición** que puede ser a su vez **retroactiva** y **proactiva** y que tiene que ver en el como

un aprendizaje va dando paso a otro, dejando en el olvido al ya aprendido y que no sea repetido constantemente, por ejemplo las tablas de multiplicar. Y, finalmente el **olvido motivado** que ha de ser la represión y que se vuelven inaccesibles debido a que nos causan alguna incomodidad o molestia.

Dentro de la patología que puede presentar la memoria, la más común son las **amnesias** que se refiere a la pérdida total o parcial y pueden manifestarse como **agnosias** si son sensoriales o **apraxias** si son motoras; en relación al aprendizaje hablamos de **afasias** generalmente asociadas al lenguaje y por lo tanto con la función social.

Inmadurez en procesos de competencia social: algunos niños son blanco fáciles de burlas y acoso dentro de la escuela, llegan a tener baja autoestima lo que les impide aprender y relacionarse de manera adecuada con compañeros.

Generalmente no se comunican verbalmente o lo hacen con monosílabos (si o no) o con simples movimientos de cabeza para negar o afirmar, suele ser reservado al manifestar sus sentimientos y muy poco expresivos. Se mantiene atento, pero reacciona poco ante estímulos ambientales; se muestra retraído y poco participativo en juegos grupales.

Es frecuente verlo aislado a la hora del recreo, deambula en solitario, no juega, se reserva para compartir sus alimentos con algún compañero.

Es curioso como en casa su conducta es distinta, ya que habla y se comunica normalmente.

En ocasiones tiene dificultades para seguir instrucciones, también para mantener la atención, especialmente en actividades que requieren esfuerzo mental sostenido, así como deficientes habilidades de estudio. Un día puede realizar una actividad de manera correcta y al siguiente ser incapaz de hacerla.

La metodología para la enseñanza no difiere de la utilizada para el resto de los alumnos. Se debe propiciar en lo posible que el niño se sienta parte del grupo. Es importante utilizar el juego como método para convertir las situaciones de aprendizaje en actividades placenteras que desarrollen en el alumno habilidades sociales, intelectuales, físicas y comunicativas. (Cardona, 2005, 73)

Es importante asignarle lugares preferenciales, por ejemplo al frente en donde el maestro pueda atender a sus necesidades, situarlo junto a compañeros atentos que puedan apoyarlo, utilizar material de apoyo multisensorial, dar notas especiales reconociendo sus esfuerzos y conductas colocándolos en su silla de trabajo. Hay que verificar la comprensión de instrucciones o explicaciones por medio de preguntas.

Invitar a padres a formar parte de talleres como “Escuela de padres”, explicar la situación que se vive en el aula para poder apoyar, evitar que sean sobreprotectores procurando una comunicación de calidad, dando responsabilidades tanto a padres como al chico de acuerdo a la edad de éste último, con lo que se fomentará y aumentará su autoestima.

Bloqueo en formación de instrumentos intelectuales: es necesario que el alumno se sienta acogido en el aula y contexto escolar en general para po-

der tener acceso a aprendizajes realmente significativos, motivarle y brindarle experiencias variadas, conocer en la medida posible canales y estilos de aprendizaje de nuestros alumnos diversificando con ello las estrategias de enseñanza y por ende las de aprendizaje.

Debemos así mismo al notar dificultades en el alumno, desglosar en pequeños objetivos concretos de manera que se puedan observar los avances que se vayan logrando. Crear un ambiente estructurado que le marquen las pautas y así no se sienta perdido.

Para muchos de los chicos con algún problema o trastorno en aprendizaje cual quiera que sea éste, puede servir el apoyarnos con economía de fichas para motivar y reforzar sus aprendizajes, así como el uso de reforzadores positivos, inclusive el tiempo fuera para dar espacio y logre asimilar situaciones problemáticas o conflictivas.

Se manejan a continuación dos tablas que pueden servir para recogida de información y con ello trabajar con los alumnos.

Tabla 1. Instrumento 1

CÓMO ORGANIZAR LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN GLOBAL DE UN ALUMNO	
Edad	Edad cronológica
Nivel escolar	Nivel que cursa
Contexto familiar	Indicios aportados por los padres
Contexto escolar	Momento del curso en el que surge la necesidad o la demanda. Nivel de adquisición de lectura y escritura en relación con los objetivos curriculares del curso escolar a partir de los indicios observados en el aula
INDICADORES GLOBALES	
Contexto familiar	Datos esenciales para extraer aspectos que deben potenciarse en la colaboración de la familia respecto al proceso educativo de su hijo
Contexto escolar	Datos relevantes de la historia escolar del alumno: rendimiento o progresión académicos, escolarización irregular, cambios de centro. Medidas de atención, soporte, refuerzo escolar, repetición de curso. Datos del marco pedagógico: aspectos de la práctica educativa en la enseñanza de la lectura y la escritura que pueden influir en dificultad del alumno.
Aprendizaje	Estilo: hábitos, habilidades y actitudes. Competencia comunicativa lingüística (oral y escrita): incluir habilidades, estrategias, competencia fonológica, comunicativa, comportamiento lingüístico. Otras informaciones: motricidad fina, comprensión general, razonamiento.

Tabla 2.

PAUTA DE ASPECTOS Y SITUACIONES RELEVANTES EN LA DETECCIÓN DEL ALUMNADO CON PROBLEMAS EN EL APRENDIZAJE	
Información facilitada por los padres	<ul style="list-style-type: none"> • Nacimiento y primeros meses • Intervenciones médicas (si las hubo y causas) • Dificultades encontradas en la relación de sus hijos con sus iguales (en parques, escuela infantil...) • Aspectos que les preocupan
Información facilitada por otros profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones que se proponen y su manejo dentro del aula: aspectos que se deben priorizar • Informes que se pueden facilitar de acuerdo a los padres
Información obtenida de nuestra relación con el alumno	<ul style="list-style-type: none"> • Juego simbólico. Capacidad de organización • Seguimiento de rutinas y hábitos • Relaciones con adultos: comunicación que establece, utilización del lenguaje oral para expresar deseos, necesidades, pedir cosas
Información facilitada por maestros de ciclos anteriores	<ul style="list-style-type: none"> • Tutor. Grado de adquisición de las capacidades básicas: autonomía personal, relación con compañeros, competencias lingüísticas, competencias matemáticas, comprensión de mundo físico (esquema corporal, motricidad...)

Fuente: dificultades de aprendizaje: Guispert, 2012 (bis)

REFERENCIAS

- Cardona, E. A. (2005). Estrategias de Atención para las Diferentes Discapacidades. México. (73)
- Corbella, J. (1991). Enciclopedia Práctica de Psicología. Tomo 1. Barcelona. Plaza & Janes (109, 158, 297)
- Rangel, C. A. (2013). La otra cara de la educación especial. México. Algamar (35)
- Guispert, D. (2012). Soluciones Educativas para las Dificultades de Aprendizaje. (4, 159)
- García, C. I. (1997). Menores con discapacidad y necesidades educativas especiales (39, 57)
- Heward, W. L. and Orlansky, M. D. (2008). Programas de educación especial I. España. CE

LA SITUACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL

Avances alcanzados, dificultades encontradas y logros pendientes

Silvia Álvarez Fernández, Educación de la Comunidad de Madrid, España

Palabras clave: inclusión; alta capacidad intelectual; definición; medidas educativas; formación; avances alcanzados

1. LAS ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL

Con el fin de alcanzar la cohesión social como pilar de la pretendida equidad planteada dentro de los objetivos de la Unión Europea para conseguir una educación de calidad basada en los principios de la igualdad de oportunidades y la no discriminación, se impone como necesario el evitar cualquier tipo de exclusión social lo que implica, a su vez, a los grupos sociales más vulnerables que son las personas con necesidades educativas especiales y en desventaja social dado que solamente de este modo podemos confiar en que las distintas políticas educativas estén dando respuesta a los principios que las presiden.

Uno de los factores de mayor importancia es la consideración de la diversidad del alumnado como reflejo de la diversidad social realmente existente lo que, a la vez que constituye en sí mismo un potencial de enriquecimiento para la sociedad, implica la necesidad de favorecer la igualdad de oportunidades a través del adecuado desarrollo de los diferentes potenciales lo que supone dar respuesta a esta diversidad.

Dentro de esta diversidad se encuentra uno de los colectivos considerados vulnerables que es el de la sobredotación o altas capacidades intelectuales al cual dedico el desarrollo del actual capítulo. Con la finalidad precisa de favorecer la igualdad de oportunidades de este colectivo, el presente estudio se basa en un estudio longitudinal realizado en la década comprendida en el intervalo entre 2005-2006 a 2015-2016 y pretende realizar, mediante un análisis y valoración de la situación de las altas capacidades intelectuales a nivel nacional e internacional, una descripción de los avances alcanzados, dificultades encontradas durante la misma y logros que todavía quedan pendientes por conseguir. El fin último, es favorecer una política educativa que permita el desarrollo de los distintos potenciales individuales para construir, de este modo, una Europa abierta al talento persiguiendo el fin último de conseguir uno de los derechos sociales europeos que implica

que toda persona tiene derecho a una educación, formación y aprendizaje permanente inclusivos y de calidad a fin de mantener y adquirir capacidades que les permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones al mercado laboral.

2. AVANCES ALCANZADOS, DIFICULTADES ENCONTRADAS Y LOGROS PENDIENTES

2.1. Definición e identificación de las altas capacidades intelectuales a nivel nacional e internacional

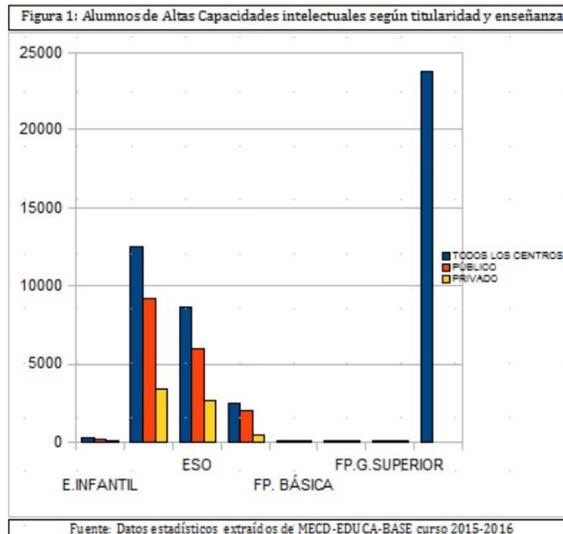
En España la regulación legal de la sobredotación ha experimentado un vacío legal durante muchos años el cual se ha ido completando desde la promulgación de la Constitución del 78 la cual en el Artículo 27, reconocía el derecho de todas las personas a la educación reconociendo además la libertad de enseñanza, lo que se concreta posteriormente en la LODE (Ley Orgánica 8/1985 de 3 de Julio) por lo que, en un principio, debería incluir a las personas con sobredotación. Sin embargo, si revisamos las referencias legales y normativas vemos que no es hasta mucho tiempo después cuando efectivamente se comienza a regular su situación a nivel normativo con la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre) donde por primera vez se dan respuestas a las necesidades educativas especiales a través del RD.696/1995 que incluye por primera vez la sobredotación así como la primera medida extraordinaria para los mismos que es la flexibilización (aceleración o reducción de un curso escolar en Primaria y Educación Secundaria Obligatoria). Posteriormente, la LOCE (10/2002 del 23 de Diciembre), a pesar de ser una ley transitoria amplía la atención a las necesidades educativas especiales y les denomina “sobredotados intelectuales” incluyendo un 3º curso de flexibilización en Bachillerato. Por último, la actual LOE (Ley orgánica 2/2006 de 3 de Mayo) modificada por la LOMCE, deroga las anteriores leyes manteniendo la atención a las necesidades educativas especiales y denomina altas capacidades intelectuales así como define las condiciones para su identificación, atención educativa y flexibilización. Así pues, aunque de un modo tardío, se ha conseguido la regulación normativa de las altas capacidades intelectuales aunque con restricciones legislativas en su desarrollo lo que no favorece la flexibilidad para el desarrollo completo de su potencial.

En cuanto a la identificación de las altas capacidades intelectuales así como sus criterios de calificación, en España son tres los factores que se tienen en cuenta y que son: Capacidad Intelectual superior a 130 valorado en una prueba objetiva, alta creatividad superior a la media de su edad en una prueba objetiva y capacidad de esfuerzo y persistencia en la tarea. Además, se evalúan los logros y rendimientos académicos así como los aspectos afectivo-sociales. Estos factores en interacción con los distintos contextos (familia, colegio e iguales), conforman el potencial de las altas capacidades intelectuales y por sí solos no aportan los mismos desempeños. Corresponde a los EOEP (Equipos de orientación educativa y psicopedagógica) en la Educación Primaria y a los Departamentos de Orientación en la Educación

Secundaria Obligatoria la detección e identificación de las altas capacidades intelectuales.

Según la OMS, el colectivo de altas capacidades intelectuales forman el 2% de la población y, en este sentido, es fundamental la detección temprana y repuesta educativa para favorecer el mejor funcionamiento evitando así el riesgo en áreas de tipo social y emocional porque si sus necesidades no son atendidas pueden surgir ansiedades y angustias que generan conflictos psicológicos los cuales derivarán en la formación de su personalidad adulta.

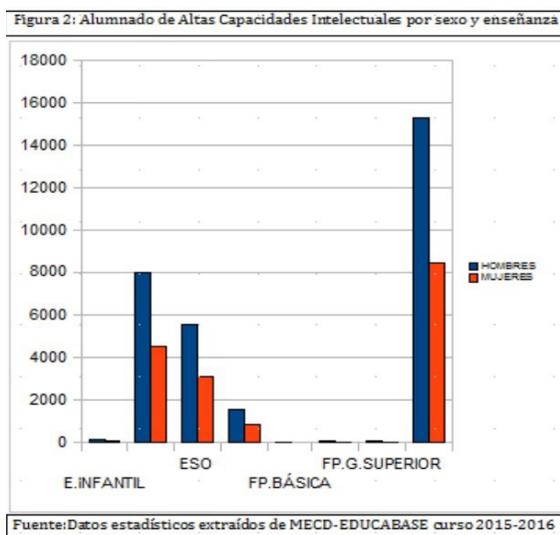
A nivel nacional en España, según se observa en la figura 1, se ha avanzado mucho respecto a la detección e identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales dándose un incremento en el número de derivaciones de casos a evaluar lo que demuestra una mayor sensibilización por parte del profesorado hacia su detección así como un mayor número de casos identificados a lo largo de los años.



En la Figura 1 se constata un menor número de alumnos detectados en la Educación Infantil dada la precocidad para su detección e identificación pudiendo llevar a error y confundirse con un desarrollo precoz que no acaba en una alta capacidad intelectual. Por otra parte, el mayor número de alumnos detectados se encuentra en la Educación Primaria cuando el diagnóstico ya es claro y descendiendo progresivamente en las posteriores etapas educativas. Ello permite concluir una adecuada detección temprana lo que facilitará la respuesta educativa acorde a sus necesidades educativas a lo largo de su escolaridad posterior. Además, en la figura 1 se observa una tendencia, por parte de los alumnos con alta capacidades intelectuales, a continuar estudios superiores tanto de Bachillerato como de ciclos formativos de grado superior donde se concentra el mayor número de alumnos con altas capacidades intelectuales y menos en Ciclos Formativos de grado medio. Sin embargo, a pesar de ello se puede comprobar que, en un número

ro reducido de casos, hay alumnos de altas capacidades intelectuales que se deciden por una Formación Profesional básica siendo una opción para aquellos alumnos que están en riesgo de abandonar el sistema educativo ordinario sin la titulación de la educación secundaria obligatoria lo que nos permite concluir la existencia de situaciones de fracaso escolar en este tipo de alumnado abriendo un interrogante sobre si realmente se ha respondido a sus necesidades educativas especiales a lo largo de su escolaridad vulnerándose, de este modo, su derecho a la igualdad de oportunidades.

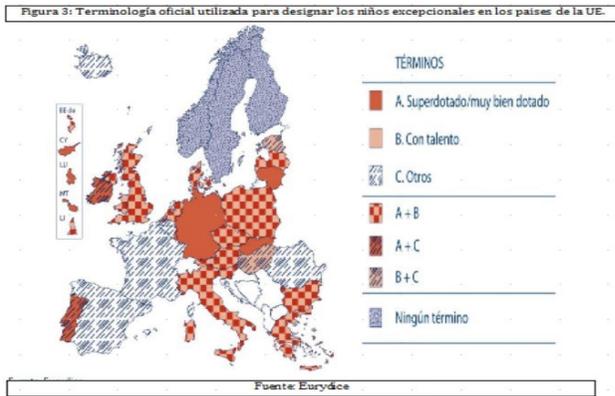
Por otra parte, si consideramos la variable género, partiendo de la consideración de que en el curso 2015-2016 la proporción de alumnos (H) y alumnas (M) es similar, ligeramente superior el número de alumnos (H) pero sin una diferencia significativa y que, del total de alumnos matriculados 23.745 estaban diagnosticados de altas capacidades intelectuales, sin embargo, en la Figura 2 se observa como la proporción de alumnos (H) diagnosticados es muy superior al de las alumnas (M) duplicando a las mismas y con un total de 15.288 (H) frente a 8.457 (M) lo que no se contrasta con la realidad y que nos permite concluir un sesgo discriminatorio en relación a la variable género y que todavía quedan muchas niñas sin identificar siendo las causas muy variadas desde el miedo a manifestar su capacidad por no ser reconocidas por sus compañeros hasta estigmas sociales respecto a la idea de la mujer y al desarrollo de su potencial así como su realización académica.



Esta información coincide con la información obtenida de AEST (Asociación española de sobredotación y talento) donde se constata el mayor número de niños con diagnóstico de altas capacidades intelectuales frente al número de niñas que es muy inferior así como la existencia de un gran número de hermanos en los que se detecta la alta capacidad intelectual de la niña una vez detectada la del niño. Por otra parte, también es habitual la existencia un gran número de hermanos diagnosticados con alta capacidad

intelectual y casos en los que uno tiene una alta capacidad intelectual y el otro un talento específico lo que viene a confirmar la existencia de un componente hereditario.

A nivel internacional, según un análisis realizado por Eurydice con 30 países miembros de la Red Eurydice y consistente en respuestas proporcionadas por las Unidades Nacionales de Eurydice a un cuestionario de la Unidad Europea, se extraen las conclusiones de la Figura 3.



Los términos superdotado y con talento son los más frecuentemente utilizados. Algunos países utilizan otros términos como: Alta Capacidad Intelectual (España), niño intelectualmente precoz (Francia) y alumnos con capacidades excepcionales (Rumania). Hay países en que no existe término específico para su designación como son: Finlandia, Suecia y Noruega. En el caso de este último, el motivo es que no consideran específicamente este tipo de alumnado dado que defienden una política educativa consistente en la atención a los diferentes potenciales individuales.

A nivel legislativo sorprende comprobar que, a pesar de que la mayor parte de los países han definido un término específico para su designación sin embargo, en 19 países no están incluidos en el grupo de necesidades educativas especiales lo que pone de manifiesto una falta de compromiso político al no regular la situación legal de este tipo de alumnado con las consecuencias que ello conlleva en cuanto al desarrollo de su potencial.

En cuanto a los criterios de calificación para su identificación, la mayor parte de los países tienen definidos los criterios de calificación aunque no existe coincidencia en los mismos. Existe un acuerdo mayoritario en valorar el aspecto intelectual y artístico y menos el aspecto psicomotor y socioafectivo en cuanto al desarrollo y diferencias significativas en la consideración que se dan de los logros y rendimientos académicos. Incluso los países que coinciden en la denominación utilizada (sobredotado y talento) sin embargo, no coinciden en los criterios de calificación. Por otra parte, hay países como Lituania y Estonia que no presentan criterios de calificación.

2.2. Medidas educativas a nivel nacional e internacional

A nivel nacional, en España, el alumnado de altas capacidades intelectuales está considerado dentro del grupo de necesidades educativas especiales por lo que reciben medidas educativas acordes a las mismas. En este sentido, hemos asistido a una mejora progresiva en la respuesta educativa a las altas capacidades intelectuales donde las medidas educativas se han ido ampliando y desarrollando siendo las siguientes:

Nivel de centro educativo

Actividades de ampliación y profundización curricular consistentes en la elaboración de materiales adicionales sobre las distintas áreas y materias curriculares así como el uso de recursos variados para estimular la creatividad y potenciando el desarrollo del pensamiento divergente tanto para alumnos con altas capacidades intelectuales como aquellos que tienen algún talento específico.

Plan de diferenciación curricular, de reciente creación y puesta en marcha y que pretende un currículo adaptado a las necesidades de cada alumno de altas capacidades intelectuales según características previamente detectadas en el proceso de identificación.

Aceleración o flexibilización, consistente en la aceleración de un curso escolar según valoración previamente realizada. Esta medida se ha ampliado existiendo la opción de una aceleración en cada etapa de la educación básica y también se ha legislado la posibilidad de una tercera aceleración en Bachillerato. En la práctica clínica he podido constatar que, aunque la medida de la flexibilización se ha ampliado, sin embargo se aplica en menor medida que las demás medidas debido a la dificultad que supone al requerir un perfil muy equilibrado en el desarrollo de las distintas habilidades no solo académicas sino también personales y sociales siendo el desarrollo social una dificultad propia de estos alumnos.

Nivel extraescolar

Referido a todas aquellas medidas orientadas a facilitar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos con altas capacidades intelectuales fuera del centro educativo. Una de las medidas aplicadas es la participación voluntaria en un Programa de Enriquecimiento siendo un programa específico desarrollado por la Administración educativa fuera del horario escolar que no sustituye en ningún modo el currículo oficial sino que lo complementa y enriquece proporcionando a los alumnos de altas capacidades intelectuales oportunidades de profundización a través de la experimentación, investigación y creatividad mediante estrategias metodológicas que favorecen el desarrollo del pensamiento divergente. A modo de ejemplo, según un estudio del sistema educativo realizado en Madrid en 2017 se aprecia un incremento considerable del número de alumnos que acuden a este programa en el periodo comprendido entre 2005-2006 a 2015-2016 con un incremento en el número de alumnos matriculados pasando de 754 a 1754 respectiva-

mente. Además, en la práctica clínica se ha podido constatar la eficacia de este programa no solo en el desarrollo académico de los alumnos sino que, en determinados casos, a nivel personal y vocacional al tener acceso a experiencias educativas determinantes en su elección profesional futura.

Nivel complementario

Existen actividades organizadas por centros no educativos como: clubes, competiciones, cursos de verano...así como actividades específicas de asociaciones y fundaciones específicas que tratan de dar respuesta al colectivo de altas capacidades intelectuales no solo en edad escolar sino durante su juventud y vida adulta. Al respecto, cabe destacar las iniciativas de la asociación AEST (Asociación española para la sobredotación y el talento) formada por profesionales, familias y personas con altas capacidades de las distintas edades y que potencian las mismas mediante conferencias y actividades variadas así como el contacto con distintas instituciones que promueven las altas capacidades intelectuales.

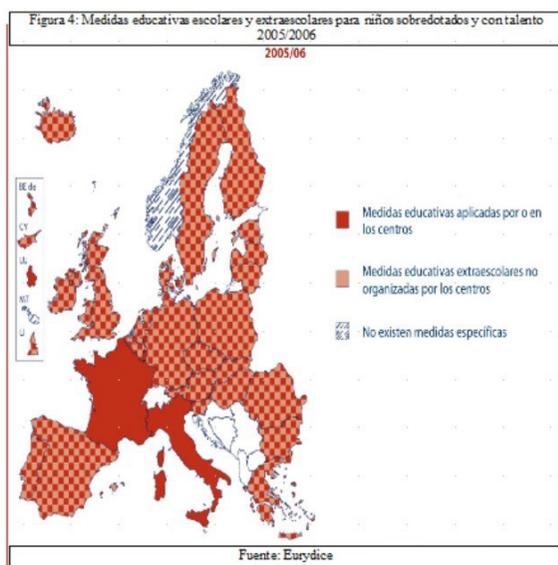
Otras actuaciones

Existen programas de excelencia en Bachillerato para alumnos de altas capacidades intelectuales y aquellos otros que, sin ser de altas capacidades intelectuales, tienen un talento asociado a un alto rendimiento académico general.

A nivel universitario, existen centros de orientación aunque no se contempla la atención específica a las necesidades educativas especiales del alumno con altas capacidades intelectuales. También a este nivel es importante destacar las iniciativas adoptadas por AEST para crear convenios con universidades con el objeto de potenciar las altas capacidades intelectuales y, en este sentido, se han incrementado los convenios para este colectivo en varias de las universidades españolas.

Becas y ayudas desde el MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) para alumnos con necesidades educativas especiales que contemplan las altas capacidades intelectuales.

A nivel internacional, las conclusiones extraídas del estudio Eurydice sobre la situación de las altas capacidades intelectuales en treinta países de la Red Eurydice según se observa en la Figura 4, muestran que la mayor parte de los países adoptan medidas escolares o extraescolares así como la combinación de ambas.



Algunos países como Francia e Italia, a pesar de tener las altas capacidades correctamente legisladas en cuanto a terminología y criterios de calificación sin embargo, solamente tienen medidas escolares y no se contemplan las medidas extraescolares. Por otra parte, aunque Suecia y Finlandia no definen el término ni los criterios de calificación sí contemplan las medidas educativas escolares y extraescolares. Por otra parte, Noruega y Malta no reconocen las altas capacidades intelectuales como necesidades educativas especiales al no existir una legislación específica que las regule por lo que tampoco existen medidas educativas específicas. Por contra, consideran la respuesta educativa al potencial de cada alumno a través de un enfoque pedagógico individual. La idea que subyace a esta política educativa es que todos los alumnos tienen derecho a programas de enseñanza-aprendizaje adaptados y diferenciados basados en sus propias exigencias y necesidades lo que constituye una condición previa necesaria para la igualdad de oportunidades.

2.3. Formación inicial y continua a nivel nacional e internacional

Se trata de analizar que tipo de formación inicial y continua existe para los profesionales que trabajan con los alumnos que muestran un potencial excepcional y para responder adecuadamente a sus capacidades excepcionales.

Hay países que conciben la formación inicial opcional y otros obligatoria. De entre ellos, es destacable el hecho de Noruega que, no teniendo un término específico ni estando incluido como de necesidades educativas, sin embargo, si consideran la formación inicial como obligatoria.

En este sentido, la formación pretende dar respuesta a la diversidad de potenciales de todos los alumnos siendo este el sentido de la formación inicial. De este modo, existe mucha heterogeneidad en la formación inicial de los profesionales lo que, en cualquier caso, depende de las motivaciones e

inquietudes individuales de modo que nos podemos encontrar países con profesionales muy formados y otros en los que no lo están tanto e incluso dentro del mismo país y zona geográfica puede haber muchas diferencias con el hándicap que ello supone para un alumno dependiendo de su lugar de escolarización. A nivel nacional, en España, la formación inicial es opcional y está integrada en algunos planes de estudios como Magisterio. En todos los casos se constata que no existen experiencias de intercambio y movilidad del profesorado al extranjero con objeto de formación inicial.

En cuanto a la formación continua, en la mayor parte de los países hay una oferta de formación continua. Sin embargo, resulta sorprendente el hecho de que países como Noruega, Suecia y Finlandia donde la formación inicial es obligatoria sin embargo, no haya una oferta de formación continua. A nivel nacional, en España, hay oferta de formación continua aunque también depende de las motivaciones e inquietudes individuales siendo una formación continua muy variada, desde cursos a Máster y otras modalidades. De este modo, se constata de nuevo la heterogeneidad en la formación de los diferentes países lo que no garantiza una formación continua homogénea para los distintos profesionales ni para profesionales del mismo país. En todos los casos, se vuelve a constatar que no hay experiencias de intercambio y movilidad del profesorado al extranjero con objeto de formación continua o intercambio de experiencias educativas.

2.4. Avances alcanzados, dificultades encontradas y logros pendientes

Avances alcanzados

Se ha definido el concepto de sobredotación y alta capacidad intelectual a nivel nacional e internacional existiendo un concepto sobre el mismo en los distintos países aunque con diferencias terminológicas. Del mismo modo los diferentes países, excepto Estonia y Lituania, han definido sus criterios de calificación para la identificación existiendo diferencias entre los diferentes países. Sin embargo, las diferencias terminológicas y en los criterios de calificación no condicionan el reconocimiento oficial entre los países de los diagnósticos realizados al existir reconocimiento de los mismos en los diferentes países.

Se constata un incremento en el número de casos derivados para valorar como en el número de casos identificados y a edades más tempranas. Ello implica una mayor preparación y sensibilización del profesorado en cuanto a la detección de las altas capacidades intelectuales así como la posibilidad de una mejor respuesta educativa a una edad más temprana lo que favorece el adecuado desarrollo personal y académico del alumno con altas capacidades intelectuales.

En cuanto a las medidas educativas, se han desarrollado y ampliado las mismas con medidas escolares y extraescolares en prácticamente todos los países e incluso hay países donde existen centros específicos para alumnos con altas capacidades intelectuales aunque en otros países como España todavía no existe una medida de escolarización tan específica para este co-

lectivo.

Se han incrementado y legislado las becas y ayudas para alumnos con necesidades educativas especiales y, dentro de este colectivo, las altas capacidades intelectuales lo que supone un avance en los derechos de estos alumnos respondiendo al principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, la política de becas es diferente en cada uno de los países.

Aunque se contempla un gran avance en la formación inicial y continua en general, sin embargo, existen muchas diferencias entre los distintos países e incluso dentro del mismo país tanto en el modo de concebir esta formación que puede ser obligatoria u opcional hasta el hecho de estar más o menos integrada en los planes de estudios lo que determina una población profesional con una formación muy diferente en las altas capacidades intelectuales y no garantiza la adecuada atención a las mismas.

Hay una diversidad de organismos e instituciones que imparten formación específica en altas capacidades intelectuales tanto para docentes como para miembros de la comunidad educativa en general. En este sentido, la formación se ha hecho más accesible lo que determina una población más sensibilizada hacia las altas capacidades intelectuales.

Dificultades encontradas

Aunque los diagnósticos son reconocidos a nivel internacional, la diferencia en la terminología puede contribuir a confusiones respecto a la posterior consideración de los mismos. Es el caso de la sobredotación y el talento que se pueden confundir pues mientras en algunos países un alumno puede tener un talento especial pero no ser de altas capacidades intelectuales sin embargo, en otros países el talento posee la consideración de sobredotación. Además, aunque los diagnósticos oficiales son reconocidos en los distintos países, el hecho de que los criterios sean diferentes, determina que un alumno pueda ser identificado en un país y no en otro.

Por otra parte, el incremento en el número de derivaciones ha generado la proliferación de diagnósticos por parte de centros e instituciones que no siempre tienen el reconocimiento oficial no siendo coincidente con el mismo lo que ha generado una mayor confusión entorno al concepto de alta capacidad intelectual. Además, existe un gran número de casos en los que es necesario un diagnóstico diferencial respecto a otros diagnósticos como es el caso del TDAH (Trastorno por déficit de atención e hiperactividad) ya que en muchos casos presenta síntomas similares.

Se ha constatado la existencia de una diferencia de género al ser más niños identificados frente a niñas cuando no debería ser así y lo que supone un sesgo discriminatorio que vulnera el derecho a la igualdad de oportunidades. Del mismo modo, la constatación de casos con posible fracaso escolar que acaban en Formación Profesional básica es un indicador de un fallo en la respuesta educativa dada por parte del sistema educativo.

En cuanto a las medidas educativas, el hecho de que la flexibilización se aplique en menor medida que las demás medidas responde en muchos casos a una falta de equilibrio en las distintas habilidades así como entre el

desarrollo personal y social lo que conlleva la necesidad de una adecuada educación en la inteligencia emocional y su integración a nivel curricular. Existe una dificultad derivada no solo de la diversidad de medidas adoptadas por los distintos países sino por la falta de validación transfronteriza de las mismas no existiendo reconocimiento transnacional de algunas medidas adoptadas en los distintos países de la Unión Europea. Ello implica que alumnos que se han beneficiado de alguna medida específica como por ejemplo la participación en el Programa de enriquecimiento y que cuando se escolarizan en otro país, con el objetivo preciso de favorecer su formación académica y el desarrollo de su potencial, no solo no tienen continuidad de esta en el país de destino sino que la pierden en el caso de volver al país de origen. Del mismo modo, se constatan casos de alumnos que, habiendo sido acelerados en un país, al ir a otro país no solo no se les reconoce la medida sino que deben retroceder al curso que les corresponde por edad retrocediendo de este modo también en su desarrollo académico y personal.

A nivel universitario, el hecho de no tener una orientación específica acorde a su capacidad determina, en muchos casos, el abandono de los estudios y en otros el cambio repetitivo de los estudios dada la dificultad para definir sus habilidades y trasladarlas en un desarrollo profesional.

Las diferencias entre países y dentro de los propios países en cuanto a la forma de concebir la formación inicial y continua determina una preparación profesional diferencial en los diferentes países e incluso dentro del mismo. Es decir, un alumno de altas capacidades intelectuales escolarizado en un centro educativo puede obtener una mejor respuesta educativa a sus necesidades educativas que en otro centro educativo del mismo país e incluso dentro del mismo centro educativo habrá profesionales con más o menos formación lo que determinará su habilidad para dar respuesta al alumnado con altas capacidades intelectuales. De este modo, no se garantiza una respuesta educativa en igualdad de oportunidades.

La falta de experiencias de intercambio y movilidad al extranjero con objeto de mejorar la formación inicial y continua de los profesionales que trabajan en el ámbito de las altas capacidades intelectuales así como intercambiar experiencias respecto a las altas capacidades intelectuales no favorece una formación homogénea ni permite conocer nuevas prácticas educativas con las limitaciones que ello supone en cuanto al avance en la atención a las altas capacidades intelectuales.

Logros pendientes

Es necesaria una política educativa que permita aunar criterios a nivel internacional de los distintos países delimitando la definición terminológica y los criterios de identificación. Del mismo modo, es fundamental delimitar claramente las competencias en su identificación para evitar diagnósticos erróneos y confusiones.

Contribuir al principio de la igualdad de oportunidades y no discriminación desde los inicios de la escolaridad evitando la diferenciación por razón de género y favoreciendo el reconocimiento del potencial intelectual de las niñas así como

su realización académica. Del mismo modo, prevenir posibles situaciones de fracaso escolar mediante la adecuada intervención y respuesta educativa desde edades tempranas, no solo a nivel académico sino también personal-social.

A nivel de medidas educativas, sería fundamental que las distintas políticas educativas adoptaran acuerdos legislativos sobre las mismas no solo en cuanto a su definición sino en cuanto a la validación transfronteriza de las mismas entre los distintos países de modo que un alumno que se traslade a otro país no sea limitado en sus derechos al no existir correspondencia entre las medidas adoptadas en los distintos países y con las repercusiones que ello conlleva en cuanto a su desarrollo académico y personal.

Mejorar la política de becas para altas capacidades como estímulo para el desarrollo de sus habilidades intelectuales y personales lo que supone más y mejores oportunidades.

Homogeneizar la oferta formativa comenzando por una formación inicial de calidad en la educación superior y continuando con una formación continua de calidad para garantizar una respuesta educativa de calidad por parte de los profesionales que trabajan con altas capacidades intelectuales.

Potenciar la realización de proyectos de cooperación e intercambio de movilidad a nivel transnacional por parte del profesorado que desarrolla su función con alumnado de altas capacidades intelectuales para favorecer nuevas experiencias y prácticas educativas en este campo. En este sentido, sería adecuada la ayuda para proyectos dirigidos al desarrollo de métodos y materiales de altas capacidades intelectuales. Ello permitiría la adopción de medidas comunes lo que, en sí mismo, contribuiría a una mayor movilidad transnacional no solo del profesorado sino también del alumnado favoreciendo la consecución de uno de los objetivos educativos de la Unión Europea.

3. ALGUNAS CONSIDERACIONES: COMPARACIÓN CON EL MODELO DE EEUU (GIFTED CHILDREN)

Aunque no es objeto del presente estudio, es importante comentar el modelo de EEUU dado que en EEUU existe un compromiso político para dar respuesta a las altas capacidades y aprovechar el potencial de la población invirtiendo en el desarrollo humano mediante estrategias específicas que favorecen el crecimiento económico, político y social. De este modo, se hace una consideración especial a las personas con altas capacidades intelectuales (Gifted Children) incluyéndoles en la sociedad mediante medidas específicas que contemplan su atención desde la niñez hasta la vida adulta. En general, las medidas adoptadas son las siguientes:

A nivel de educación básica, hay muchos métodos de enseñanza para niños sobredotados a nivel público y privado.

En todos los estados norteamericanos hay colegios y academias para todos los sobredotados y casi todas las universidades importantes tienen sus propios colegios de sobredotados.

Para el acceso a la universidad hay pruebas específicas que se aplican en general y a los sobredotados para su acceso temprano a la Universidad: Prue-

ba SAT que valora la lectura crítica, matemáticas y escritura y Prueba ACT con un finalidad de orientación y asesoramiento sobre la carrera profesional.

En las universidades hay una unidad dedicada a las sobredotación y tienen una especialidad específica de formación inicial en los estudios universitarios de Magisterio.

A nivel profesional, hay trabajos específicos para profesionales con una formación específica en sobredotación y apoyo de formación continua mediante e-learning.

A nivel de empleo, se valora la sobredotación como mérito en la selección de personal considerándose como una medida política para potenciar el talento.

De este modo, podemos concluir que EEUU es una sociedad que incluye la atención al mérito y talento dentro de la política educativa favoreciendo el desarrollo del potencial de todas las personas perfilándose, de este modo, como un modelo a seguir a nivel mundial y con el objetivo específico de responder a la finalidad de dar respuesta a la alta capacidad intelectual y aprovechar el talento.

4. PROPUESTA DE INICIATIVAS PARA FAVORECER UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Surge la cuestión sobre que propuestas de iniciativas favorecerían una educación inclusiva de las altas capacidades intelectuales. Parece que no existe duda sobre el hecho de que es necesario la adopción de una serie de medidas comunes a nivel europeo que respondan a este ideal de inclusión. De hecho, la Estrategia Europea 2020 ya partía de unos planteamientos basados en la creación de una Europa basada en un crecimiento inteligente, sostenible e integrador mediante una economía basada en el conocimiento y la innovación. Para ello se perfilaba ya como muy importante el aprovechamiento de los diferentes talentos. La Estrategia Europea 2025 cuyo anteproyecto, según comunicado de prensa de la comisión europea de Mayo de 2018, se plantea la creación de un espacio europeo de la educación basado en una serie de pilares básicos que se configuran en objetivos a conseguir y dentro de los cuales sería importante incluir una mención específica a las altas capacidades intelectuales. Tales objetivos son los siguientes:

Acordar un marco de cooperación de la política educativa para aunar medidas que favorezcan la validación transfronteriza mediante la transparencia y el reconocimiento a nivel internacional. En el caso concreto de las altas capacidades intelectuales, ello permitiría no solo una denominación común sino aunar criterios de calificación y adoptar medidas educativas comunes sobre las altas capacidades intelectuales en los distintos países de la Unión Europea.

Aumentar el número de proyectos de intercambio y movilidad con el fin de mejorar la formación transnacional de los profesionales de la educación siendo importante impulsar la realización de proyectos específicos de formación y experiencias prácticas en el campo de las altas capacidades intelectuales.

Potenciar la excelencia mediante la creación, en la educación básica, de centros de excelencia en todos los países de la Unión Europea para las altas capacidades intelectuales permitiendo el intercambio de profesionales y alumnos entre los mismos. A nivel de educación superior, desarrollar las universidades europeas, en forma de redes ascendentes para la cooperación transfronteriza y mediante estrategias institucionales que a largo plazo favorezcan la innovación y excelencia con especial atención a las altas capacidades intelectuales.

Fomentar la investigación-acción en general y, especialmente, en el campo de las altas capacidades intelectuales.

De este modo, conseguiríamos dar respuesta a ese espacio europeo de la educación el cual supone favorecer la promoción de los valores comunes y una educación inclusiva lo que, en términos de Tibor Navracsics (2018) implica que: Las políticas de educación, cultura y juventud desempeñan un papel crucial en la construcción de una Europa resiliente, competitiva y cohesionada de cara al futuro. Surge así un concepto nuevo y es el de una Europa resiliente es decir, una Europa fortalecida por la adopción de medidas comunes y cohesionada socialmente. Para ello hay que conseguir que los jóvenes puedan desarrollar todo su potencial en la educación, la formación y la cultura a nivel europeo. Ello requiere una referencia explícita a las personas con altas capacidades intelectuales pues, del desarrollo de su potencial, depende la consecución

de una sociedad enriquecida y fortalecida por el talento, es decir, una sociedad resiliente más fuerte y competitiva.

Como conclusión, es importante hacer una mención específica a Terman, L.M. (1964), estudioso de las altas capacidades intelectuales, cuyas reflexiones han inspirado el contenido de este estudio y el cual planteaba que: es probable que las personas con sobredotación culminen en un rendimiento excepcional durante su madurez. De este modo, como sociedad tenemos el deber de contribuir al desarrollo de su potencial, primero en beneficio propio de las personas con altas capacidades y, en segundo lugar, en beneficio de la propia sociedad.

REFERENCIAS

- Ministerio de Educación Cultura y Deporte, MECD_EDUCABASE (2015-2016). Datos estadísticos sobre la escolarización de alumnos con altas capacidades intelectuales. www.mecd.gob.es
- Eurydice (2006). Medidas educativas específicas para promover la sobredotación en los centros escolares europeos. Documento de trabajo. Comisión Europea.
- (2007-2016) Revistas: La Estación. AEST (Asociación española de sobredotación y talento). www.aest.es
- National Association for Gifted Children (NAGC). www.nagc.org
- Reunión de Gotemburgo (2017). Comunicado de prensa. Comisión Europea.
- Reunión de Gotemburgo (2017). Refuerzo de la identidad Europea a través de la Educación y Cultura. Comisión Europea.
- Terman, L.M.(1964). El niño bien dotado . En C. Murchion (Dir). Manual de

LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA COMO INTERVENCIÓN

*Enrique Romero Pedraza, Jorge Luis Arellanez Hernández,
Erika Cortés Flores y Martha Elba Ruiz Libreros
Universidad Veracruzana, México*

Palabras clave: mediación pedagógica; consumo de drogas; adolescentes; intervención; evaluación

INTRODUCCIÓN

En México, el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas se ha convertido en un problema importante de salud pública. En lo que va del presente siglo, el consumo de drogas ilegales prácticamente se ha duplicado. De acuerdo con la información epidemiológica proporcionada por la Encuesta Nacional de Drogas, Alcohol y Tabaco, ENCODAT 2016-2017, en el año 2002 el 4.1% de mexicanos entre 12 y 65 años reconocieron haber consumido al menos en una ocasión alguna droga, mientras que para el año 2016 el consumo pasó a 9.9% (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz [INPRFM], Instituto Nacional de Salud Pública [INSP], Comisión Nacional Contra las Adicciones [CONADIC], Secretaría de Salud [SSA], 2017).

El incremento más sustantivo fue en la población entre 12 y 17 años, pasando de 1.6% a 6.4% entre el año 2002 y el 2016. La misma encuesta muestra que el 0.6% de adolescentes presentaron dependencia a alguna droga ilegal. Aunque el consumo de alcohol y tabaco ha permanecido relativamente estable, en el grupo de adolescentes se ha incrementado el consumo excesivo de bebidas con alcohol; esto es, en el caso de los varones durante el último mes consumieron cinco o más copas en una ocasión, o cuatro copas o más en una sola ocasión en el caso de las mujeres (INPRFM, INSP, CONADIC, SSA, 2017).

De acuerdo con diversos expertos, el incremento del consumo problemático de este tipo de sustancias es un fenómeno complejo, dinámico y multicausal (Canales Quezada, Díaz de Paredes, Guidorizzi Zanetti y Arena Ventura, 2012), que puede ser explicado desde distintas perspectivas, una de ellas es el modelo de factores de riesgo/protección. Un factor de riesgo es aquel atributo y/o característica individual, condición situacional y/o contextual que incrementa la probabilidad de uso y/o abuso de algún tipo de sustancia psicoactiva; en cambio, un factor de protección es un atributo o característica individual, condición situacional y/o elemento ambiental que inhibe, reduce o atenúa la probabilidad del uso y/o abuso de drogas (Becoña, 2002).

Desde la década de 1990, expertos han clasificado en tres grandes bloques los riesgos vinculados con el consumo de drogas, que abarca desde aspectos individuales, hasta los de orden microsocial y macrosocial (Hawkins, Catalano y Miller, 1992).

Si bien desde la década de 1990 se han realizado diversos estudios sobre factores psicosociales relacionados con el consumo de drogas en población

adolescentes mexicana, en los últimos diez años se ha resaltado que, dentro de los factores de riesgo macrosocial se han agrupado en dos grandes apartados, el que tiene que ver con la dinámica y composición de la estructura demográfica, la migración —nacional o internacional—, las recurrentes crisis económicas, así como la dinámica social (García Aurrecochea, Rodríguez Kuri, Córdova Alcaráz y Fernández Cáceres, 2016); y el que se relaciona con la disponibilidad y el acceso a las sustancias, lugares de venta y distribución, entre otros (Gutiérrez, Múnera Lopera y Sepúlveda Cruz, 2016). Indiscutiblemente los factores de carácter macrosocial no son fáciles de atender, pues requieren de lineamientos y políticas del mismo nivel (macro); por lo que no son maleables a intervenciones preventivas.

En cambio, los factores de riesgo micro-social, así como los individuales, sí son escenarios en los que se puede intervenir. Algunos estudios consideran al grupo familiar como uno de los factores de riesgo micro-social de los más importantes. En los últimos diez años se ha identificado que la presencia de situaciones de violencia en el contexto familiar, la falta de reglas y roles claros, la presencia conductas antisociales entre los miembros de la familia, así como de una actitud favorable o tolerante ante el consumo de sustancias, todas estas situaciones funcionan como detonantes del consumo de drogas, sobre todo las de carácter ilegal (Canales Quezada, Díaz de Paredes, Guidorizzi Zanetti y Arena Ventura, 2012; Díaz Negrete y García Aurrecochea, 2008; Pérez Islas, Arellanez Hernández y Díaz Negrete, 2008; Tlaxcalteco-González, Arellanez-Hernández y Márquez-Barradas, 2017).

Por su parte, dentro de los factores de riesgo individuales que en la última década se han considerado como fundamentales en el estudio del consumo de drogas se relacionan con la ocurrencia de sintomatología depresiva, la ideación e incluso el intento suicida (González-Forteza, et al., 2011; INPR-FM, INSP, CONADIC, SSA, 2017; Tlaxcalteco-González, Arellanez-Hernández y Márquez-Barradas, 2017; Villatoro et al., 2001).

El hecho de contar con un conocimiento amplio sobre el consumo de sustancias psicoactivas y de los factores psicosociales que pueden estar incidiendo en el aumento del consumo, abre la posibilidad de poner en marcha programas de atención, que prevengan o atenúen el consumo problemático de este tipo de sustancias. Y aunque hay una serie de programas de atención que desde la década de 1980 (Secretaría de Salud, 2007). La base de la atención se ha centrado en los contenidos a través de un enfoque de la psicología de la salud, y se ha dejado en un segundo plano la estrategia pedagógica de atención.

Este es otro de los grandes retos en México, el sistema educativo tradicionalmente se ha manejado desde una perspectiva vertical, donde el docente o facilitador es el que tiene el conocimiento y lo ofrece a los estudiantes, asumiendo éstos un rol más bien pasivo. Pero qué sucedería si la estrategia preventiva incluye una propuesta pedagógica que se desarrolle de otra manera, desde la mediación pedagógica, por ejemplo.

Uno de los mayores problemas que tenemos en nuestro sistema educativo es que en las escuelas o centros de aprendizaje predomina un discurso académico que no es mediado pedagógicamente, tanto en lo que se refiere

a los materiales utilizados como a las relaciones que surgen del acto educativo. Los contenidos no son tratados en forma adecuada de acuerdo con los interlocutores y participantes del mismo proceso, lográndose con ello que se pierda el objetivo de la educación, que es la formación de seres humanos.

EDUCAR CON SENTIDO

Los contenidos revisados de manera fría, objetiva y estática provocan que los estudiantes no encuentren el “sentido” a lo que se les está enseñando. No pueden apropiarse de lo que el maestro dice ya que no se da la posibilidad de que cada uno construya su propio sentido de lo que escucha de acuerdo con su contexto e historia de vida.

Por sentido en la educación, se entiende el darle sentido a los que hacemos, Simón Rodríguez dice: “Lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende, no interesa”, citado en (Prieto. C. Daniel, 1987, p. 58).

Es menester entonces, encontrar sentido a lo que hacemos. En el contexto tradicional de la educación, es común encontrar esta carencia, pues no se reflexiona sobre este punto, sino se da por sentado en los contenidos, en las prácticas; no se atiende a profundidad la mediación pedagógica, así como al papel de la evaluación se le conoce como al hecho concreto de asignar una calificación, sea numérica o alfabética en la obtención del resultado de un problema; ésta puede ser aprobatoria o reprobatoria de acuerdo con una escala previamente determinada.

De tal manera que la reprobación se presenta como un fenómeno derivado aparentemente sólo de la evaluación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Sin embargo, el trasfondo revela el motivo principal que es la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se encuentran inmersos diariamente el educador y los educandos, donde éstos se conciben como meros receptores, y el educador cómo el único autorizado para ejercer el derecho de evaluar, sin que los aprendientes participen en dicho proceso.

Pero, además, evaluar el aprendizaje no se reduce sólo a la medición y asignación de resultados, sino que implica, según señala Stufflebeam (1962) la demarcación del objeto de evaluación, la definición y uso de criterios para la emisión de los juicios de valor, una sistematización de la información recuperada a través de la aplicación de las técnicas, la elaboración de una representación del objeto a partir de dicha información, la emisión de los juicios de valor y su utilización en la toma de decisiones, proceso que implica necesariamente la participación activa del sujeto aprendiente, en el que entren en juego todos los elementos que se entranman como mediadores de dicho proceso, citado en Gutiérrez y Prieto (2004).

En este mismo sentido, Carlos Perucci cuestionaba que, dependiendo de las metodologías empleadas es predecible identificar cuáles deben ser los criterios de evaluación, citado en Gutiérrez y Prieto (2004). La evaluación vista desde la mediación pedagógica se convierte en un instrumento para seguir, reorientar, corregir y estimar el autoaprendizaje. Evalúa apropiación de contenidos; desarrollo y cambio de actitudes en los estudiantes; desarrollo de la creatividad; capacidad de relacionarse y el logro de productos.

La propuesta que enmarca a la mediación pedagógica busca la realización personal de todos los participantes del proceso educativo, esto a través de la comunicación y de la construcción de conocimientos, de la creatividad, de la investigación y del intercambio de experiencias, desde el inicio, su desarrollo y evaluación del mismo proceso. Ya que los conocimientos, los saberes y los valores, no pueden transmitirse a través de discursos educativos, ni calificarse o evaluarse sólo con fines de otorgar u obtener un número; sino que debe haber un verdadero sentido de lo que se aprende, donde lo aprendido surge a través de interacciones relacionales, mediadas por el afecto, la creatividad, la emoción, el interés y la motivación, en ambientes de aprendizajes placenteros y enriquecedores, caracterizados por relaciones horizontales y de convivencia democrática.

El fundamento central de la propuesta de mediación es la búsqueda de sentido en la educación a través de las relaciones que surgen entre los participantes. Destacándose la importancia de la interlocución como verdadero agente de la búsqueda y construcción de sentido, pues como bien señalan Gutiérrez y Prieto (2004), el sentido es siempre relacional; pues son las relaciones las que establecen y recrean permanentemente el sentido de las cosas.

La presente propuesta implica dar un salto de la concepción de enseñanza a la de aprendizaje. En el entendido que la enseñanza sólo compete a los seres pasivos y meros receptores de algo que no interesa ni tiene significado para ellos. Distinto al aprendizaje, aquí el docente tendrá la tarea de orientar al estudiante para que él se ocupe sobre aquellos caminos que le gustaría andar.

Orientarlo en el proceso natural de aprendizaje, que signifiquen los contenidos, las habilidades, las actitudes en su vida cotidiana, que le sirvan para algo, que le vean utilidad práctica y cotidiana. Un paso necesario para este salto en la adquisición de sentido, se expresa en que el aprendizaje se busque porque se siente la pasión por hacerlo, porque tiene sentido para la vida, en los textos, en las anécdotas, en el cine, en el arte, con la gente que se convive y se conversa, con los maestros que se interactúa, con el hacer cotidiano, porque da respuestas a las preguntas por el ser y el hacer, porque aclara o resuena, pero que resulta atractivo y desafiante emprenderlo.

Así, en este camino la mediación pedagógica es un elemento indispensable para recobrar el sentido en sí de la vida desde el quehacer educativo, un tutor, un amigo, un asesor que auxilie en la búsqueda de aquello que inclusive causa miedo e incertidumbre buscar, donde el libro o el texto puedan encarnar esa función y esa figura de acompañante y guía.

En este tenor, la mediación pedagógica constituye un elemento alternativo a la educación tradicional, ya que acerca a la búsqueda, ayudando a encontrar y también a buscar. Permitiendo al educador y al educando mirarse entre sí, unirse, aliarse, como sujetos aprendientes, involucrados en un mismo Acto Educativo.

Y, donde la idea del sentido esté asociada, como dice Edgar Morín (2001), a la autoobservación de los eventos que conforman la cotidianeidad de cada ser humano, a procesos metacognitivos que acompañen su diario vivir.

El uso de la Mediación Pedagógica

Como se ha señalado, la mediación pedagógica es la herramienta fundamental para lograr la educación con sentido. Gracias a ella el docente lleva a cabo el tratamiento de los contenidos de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, promoviendo y cultivando las virtudes de los interlocutores; considerando además la apropiación de la historia y la cultura de los participantes, propiciando en ellos la cooperación, la creatividad y la relacionalidad.

Se coincide con la propuesta de Gutiérrez y Prieto (2004) en que se requiere educar en y para: la incertidumbre, gozar de la vida, la significación, la expresión, la convivencia y la apropiación de la historia y la cultura.

Es importante que el estudiante aprenda dentro de una escuela, no sólo una determinada disciplina académica, sino que también aprenda a vivir la vida a plenitud, que desarrolle habilidades para una vida, habilidades de pensamiento crítico y creativo que le permitan preguntarse en forma permanente sobre su realidad, que pueda procesar y utilizar la información que va adquiriendo para resolver los problemas que se le presenten.

Resumiendo, la mediación busca abrir el camino a nuevas relaciones del aprendiente: con los materiales, contexto, otros textos, compañeros, docentes, consigo mismo y su futuro.

DIAGNÓSTICO, INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN

El objetivo del proyecto implicó que, a través de la mediación pedagógica, se diseñaran exprofeso una serie de actividades preventivas, que modificaran en la medida de lo posible, el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, mejoraran la convivencia familiar, y que contribuyeran a disminuir algún síntoma de depresión, ideación e intento suicida.

El diseño de la evaluación fue no experimental, considerando un solo grupo con una aplicación de instrumento preprueba (valoración diagnóstica), una intervención preventiva y una medición postprueba (valoración de los cambios).

Participantes

En la aplicación preprueba, esto es, la fase diagnóstica, participaron 268 estudiantes del segundo y tercer año de bachillerato. El 45.5% eran hombres y 54.5% mujeres, con una edad promedio de 16.4 años (Desviación Estándar =0.83). La mayoría sólo se dedicaba a estudiar, el 83.8%, aunque el 16.2% restante además de estudiar, trabajaba.

Al término de las actividades preventivas, es decir, en la postprueba, 255 estudiantes contestaron el instrumento, unos cuantos menos que en el momento inicial. El 43.5% fueron hombres y 56.5% mujeres; su edad promedio fue de 16.6 años (Desviación Estándar=0.77). En cuanto a su principal ocupación, el 81.2% sólo estudiaba y 18.8% además trabajaba en alguna actividad remunerada.

Como era de esperarse, hay ciertas diferencias entre ambas mediciones, si bien fueron en la mayoría de los casos los mismos estudiantes, se presentaron algunas inasistencias. Si bien existen diferencias, no son estadísticamente significativas, lo que ofrece certidumbre en cuanto a las características evaluadas, ya que los probables cambios no son atribuibles a las características medidas antes y después de la intervención.

Indicadores de evaluación

Se pretendió que, al concluir las actividades preventivas los estudiantes que participaron presentaran algún tipo de cambio en sus relaciones familiares, haber mejorado el manejo de sus emociones, haber tomado conciencia de las repercusiones de los pensamientos e intento suicida, y los efectos del uso de tabaco, alcohol y otras drogas.

Instrumento

El cuestionario está conformado de cuatro bloques:

- Características sociodemográficas
- Escala sobre percepción de la violencia familiar (Tlaxcalteco González, Márquez Barradas y Arellanez Hernández, 2017)
- Escala CES-D (Center for Epidemiologic Studies Depression Scale; González-Forteza, et al., 2011)
- Cuadro de preguntas sobre el patrón de consumo de sustancias psicoactivas

Intervención

Una vez aplicado en cuestionario como parte de la preprueba, se realizaron los análisis estadísticos para calificar los indicadores. Lo anterior con el objetivo de establecer un diagnóstico que permitiera el diseño de ciertas actividades preventivas, así como el orden de su implementación, según la calificación resultante.

Cada sesión fue planeada para realizarse en 45 minutos, tiempo que dura una clase, y en el que se crearon los ejercicios y actividades para informar, sensibilizar y fortalecer a los jóvenes en:

- aminora tu malestar afectivo
- conoce los efectos y consecuencias del uso de alcohol, tabaco y otras drogas
- aprende a manejar situaciones de violencia y recomendaciones para mejorar las relaciones familiares

El equipo de investigación estuvo conformado, además de los dos investigadores responsables del proyecto, 36 estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, inscritos en la materia de: Proyectos de Orientación Educativa Vinculados a la Comunidad del ciclo agosto 2017 febrero 2018.

La mediación pedagógica como una estrategia de intervención y evaluación.

De acuerdo con Gutiérrez y Prieto (2004), la mediación psicológica se presenta en tres rubros:

1. Tratamiento desde el tema, o sea, desde el mismo contenido,
2. tratamiento desde el aprendizaje, que se trata de los ejercicios que enriquecen el texto con referencias a la experiencia y el contexto del educando y
3. tratamiento desde la forma, es decir, los recursos expresivos como diagramas, letra, ilustraciones, etc.

Considerando así las fases de la mediación, los integrantes del proyecto nos dimos a la tarea de mediar los cursos talleres dirigidos a los jóvenes bachilleres, respecto a los diversos factores psicosociales que afectan su elección en el uso de las drogas lícitas o ilícitas. Esta mediación se incluyó no sólo en el discurso desarrollado en el curso, sino en la manera de presentar la información al otro. La apuesta era por el aprendizaje, éste que le motive la búsqueda del conocimiento y de las relaciones beneficiosas con los demás. Buscando propiciar emociones positivas que funjan como el principal elemento creador de espacios de aprendizaje, de tal forma que lo que se aprenda tenga significado para cada interlocutor.

Se consideró fundamental en estos temas de prevención en los factores de riesgo, que el docente oriente al aprendiente en su búsqueda, favoreciendo a que explore no sólo su intencionalidad académica sino su intencionalidad de vida, sus metas, sus anhelos, que dé respuesta a sus preguntas de vida, de aprendizaje.

Sobre el primer punto tratamiento del Tema, se eligió construir cuatro talleres según las variables a prevenir: adaptando los contenidos a adolescentes mexicanos.

Después se consideró seleccionar los ejercicios específicos para el contexto de los chicos y su experiencia, para la exposición se consideró que los materiales fueran adecuados para población adolescente mexicana, amigables y con ejemplos locales, nacionales y algunos de conocimiento internacional. Se buscó que la mayoría del tiempo fueran actividades a desarrollar, más que teoría, tomando en cuenta el diseño de varias actividades de aprendizaje dinámicas y divertidas las cuales motivaran al adolescente a interactuar con el otro, y a aportar sus propias experiencias de vida según el tema a tratar. La mediación en cuanto a forma, letra, esquemas, ilustraciones, se consideraron aquellos recursos que se encuentran en páginas de internet propias de adolescentes latinos, especialmente mexicanos, exponiendo después de esa búsqueda, ejemplos de música, videos, artistas, documentales, que comúnmente es de su agrado. Al empezar a hallar el sentido, que se hace y se rehace en el vivir cotidiano (Gutiérrez y Prieto, 2004), el aprendiente halla su sentido, su emoción que lo mueve para investigar aquel tema de interés, ese que lo lleve a cuidar de su salud, de su integridad física y emocional. Y mientras más afecto tenga hacia su objeto-sujeto de estudio, será mayor la experiencia enriquecedora para él.

Contemplando que el ser humano desde que nace hasta que muere está en un continuum de aprendizaje, y para que dicho aprendizaje tenga como atributos el gozo, el placer que provoca el vivir aprendiendo, es necesario que las distintas experiencias de aprendizaje lleven al educando a aprenderse por y en la vida.

Adquirir conciencia de las diferentes experiencias de vida, requiere de estrategias de mediación pedagógica, reconocer la razón de ser de cada uno en las distintas vivencias. Teniendo como idea central la generación de espacios y momentos de creatividad, novedad, entusiasmo y de entrega a vivir la vida plenamente.

Desde esta perspectiva... la mediación pedagógica busca abrir el camino a nuevas relaciones del aprendiente: con los materiales, con el propio contexto, con otros textos, con sus com-pañeros de aprendizaje, incluido el docente, consigo mismo y con su futuro. (Gutiérrez y Prieto, 2004).

EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Percepción de violencia familiar

Desde el año 2007 México ha vivido una ola de violencia social e interpersonal que ha trastocado la vida cotidiana de las personas, especialmente de los jóvenes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016), y ha permeado también el contexto familiar, por lo que ha sido precisamente la vida familiar (Canales Quezada, Díaz de Paredes, Guidorizzi Zanetti y Arena Ventura, 2012) uno de los factores psicosociales de interés a valorar en los adolescentes de bachillerato que radican en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México.

En este sentido, se encontró que antes de la intervención preventiva, había una serie de expresiones de violencia en el contexto familiar que podrían catalogarse como moderadas, si bien los estudiantes reportaron que la violencia entre hermanos era más frecuentes, seguida de la violencia entre los cónyuges y de éstos hacia los hijos (Tabla 1). Destaca que al término de las actividades preventivas los adolescentes reportaron en general una menor frecuencia de eventos violentos, siendo más notoria la disminución de violencia entre hermanos (t de Student=2.357; $gl=486$; $p=0.019$).

Tabla 1. Características de la percepción de la violencia familiar

	Valor mínimo	Valor máximo	Antes	Después
			M (DE)	M (DE)
Entre cónyuges	0.00	2.93	0.35 (0.44)	0.27 (0.40)
De padres a hijos	0.00	2.69	0.41 (0.43)	0.34 (0.44)
De hijos a padres	0.00	2.81	0.24 (0.35)	0.20 (0.27)
Entre hermanos	0.00	2.71	0.56 (0.48)	0.45 (0.50)

Fuente: elaborado por los autores, 2018.

El tipo de violencia que se presentó con mayor frecuencia antes de la intervención preventiva en la familia de los estudiantes, según su percepción, fue de tipo psicológico. Al término de las actividades, las expresiones violentas disminuyeron en general (Tabla 2), si bien la frecuencia disminuyó de forma estadísticamente significativa en las expresiones de tipo psicoló-

gico (t de Student=2.657; gl=487; p=0.008) y sexual (t de Student=2.284; gl=335.140; p=0.023).

Tabla 2. Tipo de violencia que se presenta entre los miembros del grupo familiar

	Valor mínimo	Valor máximo	Antes	Después
			M (DE)	M (DE)
Psicológica*	0.00	2.95	0.70 (0.54)	0.57 (0.54)
Física	0.00	2.66	0.31 (0.40)	0.26 (0.40)
Sexual**	0.00	1.54	0.03 (0.14)	0.01 (0.05)

Fuente: elaborado por los autores, 2018.

Depresión, ideación e intento suicida

Otro de los factores psicosociales que se han considerado relevantes, es la ocurrencia de síntomas de depresión, que están altamente correlacionados con la presencia de ideas e intento suicida (González-Forteza, 2011).

Sólo una pequeña proporción de los estudiantes presentó síntomas depresivos, poco más del 17%, antes de las actividades preventivas. Al término de éstas prácticamente no se registró ningún cambio (Tabla 3). Esto es comprensible si se toma en cuenta que la sintomatología que se presenta en este trastorno no es fácil de modificar en un periodo tan breve de tiempo (un mes).

El porcentaje de depresión encontrado en los estudiantes coincide con lo reportado en otros estudios en el mismo grupo poblacional (Veytia López, González Arratia López Fuentes, Andrade Palos y Oudhof, 2012).

Tabla 3. Presencia de sintomatología depresiva

	Antes		Después	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Con depresión	43	17.6	42	17.4
Sin depresión	202	82.4	199	82.6

Fuente: elaborado por los autores, 2018.

Donde sí se observó un cambio ligeramente favorable fue en cuanto a la ideación suicida, pues al término de las actividades preventivas disminuyó la frecuencia de ideas sobre la muerte, se pensó con menor frecuencia que la familia y los amigos estarían mejor si se estuviera muerto (a) y se minimizaron pensamientos sobre matarse (Tabla 4). Si bien los cambios reportados fueron en un sentido esperado, no resultaron ser estadísticamente significativos.

Tabla 4. Ideación suicida

	Rara vez o ninguna vez (menos de un día)		Alguna vez o pocas veces (1 a 2 días)		Ocasionalmente o de forma moderada (3 a 4 días)		La mayor parte del tiempo o todo el tiempo (5 a 7 días)	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Pensé en la muerte	72.1	77.2	12.8	10.6	6.4	7.1	8.7	5.1
Mi familia y mis amigos estarían mejor si yo estuviera muerto (a)	75.2	79.4	13.9	12.3	5.6	5.1	5.3	3.2
Pensé en matarme	82.7	87.7	9.0	7.5	3.4	1.6	4.9	3.2
Me mataría si encontrara o tuviera la manera de hacerlo	86.0	89.0	6.8	7.1	2.6	2.4	4.5	1.6

Fuente: elaborado por los autores, 2018.

El otro de los factores psicosociales explorados fue el intento suicida. Llama la atención que cerca del 10% de los estudiantes participantes en el estudio manifestaron haber intentado suicidarse por lo menos una ocasión. Este porcentaje es de cuidado ya que son un grupo poblacional que puede estar en condiciones de suma vulnerabilidad.

El porcentaje de estudiantes que han querido quitarse la vida no cambió al termino de las actividades preventivas, y esto es comprensible, pues como en el caso de la depresión, los cambios no se pretenden que sean en automático, las condiciones van cambiando de a poco, pero considerando la intervención, hay ya elementos de sensibilización ante la situación del suicido.

Tabla 5. Intento suicida

	Antes		Después	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Ha intentado suicidarse	22	8.3	21	8.3
No ha intentado suicidarse	244	91.7	233	91.7

Fuente: elaborado por los autores, 2018.

Consumo de sustancias psicoactivas el mes previo a la intervención

Destaca que el consumo sustancias en general disminuyó al término de las actividades preventivas, la única sustancia que no reportó una disminución fue la marihuana, droga que además es la que registro un mayor consumo (Tabla 6).

Tabla 6. Porcentaje del consumo de sustancias psicoactivas en el último mes

	Antes	Después
Tabaco	14.0	13.6
Alcohol	22.1	19.8
Cualquier droga ilgal	9.6	8.9
Mariguana	6.3	6.6
Inhalables	0.4	1.6
Cocaína	0.7	-
Heroína	0.7	-
Anfetaminas	1.1	-
Éxtasis	1.1	-
Tranquilizantes	1.1	0.4
Otras sustancias	3.0	1.6

CONCLUSIONES

La mediación pedagógica, como herramienta en la prevención del consumo de drogas y como para desarrollar habilidades de vida para poder afrontar el riesgo, en los jóvenes participantes, fue un elemento útil y decisivo para propiciar el trabajo en equipo de forma armónica y colaborativa, para despertar el interés en los temas de riesgo, desde una visión de sentido, así como para crear posibles maneras de afrontar tales riesgos, desde el propio bachiller, siendo el maestro, y los alumnos universitarios que impartieron las actividades, como mediadores.

El diseño de las actividades preventivas, aunadas con el involucramiento de los participantes aminoró la ocurrencia de eventos violentos entre hermanos, y disminuyó las expresiones de violencia psicológica principalmente; mostró estabilidad en la presencia de síntomas de depresión e intento suicida; y se vio reflejada una disminución en el consumo de drogas, alcohol y tabaco, durante el último mes, lo que permite visualizar que este tipo de estrategia puede ser más eficaz y eficiente, en comparación con las propuestas preventivas que se realizan a través de un dispositivo pedagógico tradicional.

REFERENCIAS

- Becoña, E. (2002). Bases científicas de la prevención de las drogodependencias. Ministerio del Interior, Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, Secretaría General Técnica, Madrid.
- Canales Quezada, G. F., Díaz de Paredes, T., Guidorizzi Zanetti, A. C. y Arena Ventura, C. A. (2012). Consumo de drogas psicoactivas y factores de riesgo familiar en adolescentes. *Revista Cuidarte*, 3 (1), 260-269.
- Díaz Negrete, D. B., y García Aurrecochea, R. (2008). Factores psicosociales de riesgo de consumo de drogas ilícitas en una muestra de estudiantes mexicanos de educación media. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 24 (4), 223-232.
- García Aurrecochea, V. R., Rodríguez Kuri, S. E., Córdova Alcaráz, A. J. y Fernández Cáceres, M. C. (2016). Diagnóstico macrosocial de riesgo del consumo de drogas en México. *Acta de Investigación Psicológica*, 6 (3), 2516-2526. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aippr.2016.11.005>
- González-Forteza, C., Solís Torres, C., Jiménez Tapia, A., Hernández Fernández, I., González-González, A., Juárez García, F., Medina-Mora, M. E. & Fernández-Várela Mejía, H. (2011). Confiabilidad y validez de la escala de depresión CES-D en un censo de estudiantes de nivel medio superior y superior, en la Ciudad de México. *Salud Mental*, 34(1), 53-59. Recuperado en 10 de julio de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252011000100007&lng=es&tlng=es
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (2004). *Mediación Pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Guatemala: Edusac, 3ra Edición.
- Gutiérrez, M., Múnera Lopera, X. y Sepúlveda Cruz, L. N. (2016). Factores de riesgo y de protección asociados al consumo de alcohol en adolescentes. *Revista electrónica PSYCO-NEX, psicología, psicoanálisis y conexiones*, 8 (12), 1-10. <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/Psyconex/article/view/326989/20784213>
- Hawkins, J., Catalano, R. & Miller, J. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 64-105.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). Encuesta nacional de Victimización y percepción de la Seguridad Pública (ENVIPE). Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/especiales/especiales2016_09_04.pdf
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Instituto Nacional de Salud Pública; Comisión Nacional Contra las Adicciones, Secretaría de Salud (2017). Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017: Reporte de Drogas. Disponible en https://drive.google.com/file/d/1zIPBiYB3625GBGIW5BX0TT_YQ-N73eWhR/view
- Morin, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNES-CO.

- Pérez Islas, V., Arellanez Hernández, J. L., Diaz Negrete, D. B. (2008). Estudio del vínculo afectivo con los padres y el grupo de pares en la adolescencia. Primera fase. Informe de Investigación 08-09. Dirección de Investigación y Enseñanza. Subdirección de Investigación. México: Centros de Integración Juvenil.
- Prieto, C. Daniel. (1987). Utopía y Comunicación en Simón Rodríguez. México: Ediciones Coyoacán.
- Secretaría de Salud (2007). El consumo de drogas en México: Diagnóstico, Tendencias y Acciones. Disponible en: http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/El%20consumo%20de%20drogas%20en%20M_xico.pdf
- Tlaxcalteco-González, A., Arellanez-Hernández, J. L. y Márquez-Barradas, M. L. (2017). Validación de Escala sobre Percepción de la Violencia Familiar en Adolescentes Mexicanos. Trabajo presentado en el XLIV Congreso Nacional del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C.-UAN, Tepic, Nayarit.
- Veytia López, M., González Arratia López Fuentes, N. I., Andrade Palos, P. y Oudhof, H. (2012). Depresión en adolescentes: El papel de los sucesos vitales estresantes. *Salud Mental*, 35 (1), 37-43.
- Villatoro, J., Hernández, I., Hernández, H., Fleiz, C., Blanco, J., y Medina-Mora, M.E. (2004). Encuestas de consumo de drogas de estudiantes III, 1991-2003. Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional de Psiquiatría, disco compacto, México.

ACOSO ESCOLAR Y HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS Y NIÑAS DE 9 A 15 AÑOS DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ¹

*Dolly Enith Vargas Martínez², Juan Manuel Durán³,
Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia*

Palabras clave: acoso escolar; habilidades sociales; violencia escolar

INTRODUCCIÓN

El fenómeno del acoso escolar es un problema que tiene importantes y preocupantes repercusiones tanto para las víctimas, como para los agresores y los observadores ya que dentro de las consecuencias se pueden encontrar diversos comportamientos no funcionales, incluyendo el suicidio. Pese a la gran cantidad de información que tanto la academia como los medios de comunicación han producido al respecto, parece que se sigue viendo como un fenómeno natural de la convivencia entre los niños y las niñas, por lo que se requieren mayores esfuerzos para aportar a su prevención e intervención, desde las familias, la sociedad, los colegios y todos los actores que se encuentran involucrados. Con esta investigación, se pretende contribuir a dar una mirada al fenómeno del acoso escolar relacionándolo con las habilidades sociales, con el fin de, en un mediano plazo proponer programas de entrenamiento que les brinden herramientas a los niños y niñas para enfrentar de mejor manera esta problemática. Es gratificante, sin embargo, encontrar que muchas instituciones educativas reconocen la importancia y las consecuencias tan graves que este problema del acoso escolar trae para los estudiantes, en la medida en que su salud mental se ve minada y es obligación de todos, padres, maestros, psicólogos, autoridades, poner un alto a esta situación que está deteriorando de forma extrema la vida de muchos de nuestros niños y niñas.

Esta investigación se fundamenta en las siguientes consideraciones: se identifica un aumento en las cifras de violencia escolar al interior de Instituciones Educativas en el mundo (Unicef, 2011; Unesco, 2010); existe pre-

1 El presente artículo es el resultado de la investigación del grupo de investigación Psicología integral y Desarrollo humano de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria los Libertadores, Colombia en convenio con la Universidad de Granada, España, titulado " Desarrollo, aplicación y validación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales con formato lúdico para la prevención e intervención del acoso escolar en niños de 10 a 15 años." con código CHS-012-18, inscrito a la línea de investigación Desarrollo Humano Integrador en el Contexto Social Colombiano, que comenzó en febrero de 2018 y finalizará en Diciembre de 2018.

2 Psicóloga Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Desarrollo educativo y social. Investigadora principal. Docente tiempo completo del programa de Psicología de la Fundación Universitaria los Libertadores. Email: devargasm@libertadores.edu.co.

3 Psicólogo Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Desarrollo educativo y social. Co-investigador. Docente tiempo completo del programa de Psicología de la Fundación Universitaria los Libertadores. Email: jmduran@libertadores.edu.co

ocupación creciente por parte de los padres de familia y cuidadores frente a la vida en los colegios; se evidencia una atención regular de los medios de comunicación locales frente a la problemática de la violencia escolar (El Espectador, 2016-2017). Y si bien las investigaciones en torno al acoso escolar a nivel mundial ya han proporcionado una notable base científica, es importante conocer los avances teóricos y empíricos que se han desarrollado dentro del contexto colombiano con el fin de mirar la prevalencia y las características que identifican el acoso en ambientes escolares. En Colombia, el término “violencia escolar” se introduce en la década de los 80’s, a partir de las investigaciones hechas entre educación y conflicto (Parra, González, Moritz, Blandón, y Bustamante, 1992), encontrando que la violencia escolar se fundamenta en la carencia de valores como la tolerancia, el respeto y la justicia escolar al afirmar que

La formación de valores relacionados con la tolerancia social, la habilidad de convivir con los que son diferentes, el respeto de las diferencias culturales, razas, religión, políticas grupales y unida a ella la capacidad para resolver conflictos por medio del diálogo y la negociación (p. 36).

Durante la década de los 90’s nuestro país pasó por una problemática de violencia asociada al conflicto armado, al narcotráfico y la corrupción de las estructuras estatales, las cuales determinaron impactos significativos en la sociedad, que se hicieron visibles en las dinámicas cotidianas de los colegios. A partir de esto, se establecieron posibilidades de analizar la violencia escolar con los mismos parámetros que se estudiaba la violencia política, con el fin de encontrar qué tipo de violencia se vivía en los planteles educativos (Camargo, 1997); si bien no había claridad frente a la categorización y conceptualización, se asumió la violencia escolar como una vertiente secundaria de los problemas sociales. Posteriormente, se dieron algunos cambios fundamentales en la visión y acercamiento a la problemática, adoptándose la perspectiva de los derechos humanos lo que facilitó el desarrollo de investigaciones con enfoques cualitativos y cuantitativos analizando la violencia escolar e involucrando diversos actores y particularizando la problemática (García, et, al. 2012). Es así como se realizaron estudios de intervención, además de la inclusión de procesos de prevención y formación en derechos desde el modelo NEF (Núcleos de educación familiar), en donde se tuvo como referencia un modelo rediseñado de investigación, prevención y participación que permitía ampliar y profundizar el riesgo social, el cual dio paso al modelo NES (Núcleos de educación social), para involucrar el entorno de los estudiantes, con este se pretendía evidenciar la problemática desde lo microl y lo macrosocial (García, et, al. 2012).

Así mismo, investigaciones como las de Chau (2003) han permitido identificar tanto las causas como las características del acoso escolar para nuestro contexto, mostrando que dadas las particularidades del conflicto armado es natural que existan agresiones de tipo reactivo e instrumental, considerando que los comportamientos violentos pueden entenderse como una reacción defensiva frente a los otros, en consecuencia, los niños y las niñas

que han vivido en estos contextos terminan alimentando la violencia común (Becerra, Martínez, Osorio, Rodríguez, Suárez, y Roa, 2010).

Por otra parte, estudios recientes muestran cifras preocupantes de acoso escolar, de acuerdo con Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008), el 24% de los niños y las niñas que cursaban en los grados sexto, séptimo y octavo grados ha sido víctima de acoso escolar varias veces en un mes. De igual forma, otro estudio llevado a cabo por Chaux, Molano y Podlesky (2009), con más de cincuenta mil estudiantes ubicados en todos los departamentos de Colombia, mostró que el 29% de los estudiantes de quinto grado y el 15% de los de noveno grado han sido acosados en los últimos dos meses por compañeros de su mismo curso. Según el diario *El espectador* (2013), entre las posibles causas que se relacionan con el fenómeno de acoso escolar se destacan homofobia (30%), racismo (25%), ser hincha de un equipo (20%), discapacidad (10%) o por algún aspecto relacionado con el físico (10%).

Otros estudios como el de la encuesta hecha en 2005 con las pruebas Saber del Icfes (*Diario el Espectador*, 2013) mostró que alrededor del 28% de estudiantes que cursan grado quinto indicaron haber sido víctima de situaciones relacionadas con acoso escolar en los meses previos, mientras que el 21% de los estudiantes reveló haber ejercido acciones de agresión y cerca del 51% haber sido testigo del mismo. Por otro lado, Chaux (2012) encontró que para grado noveno de media básica las cifras se distribuyen de la siguiente manera: los acosados representaron casi el 14%, los acosadores el 19% y los observadores el 56%, en colegios públicos y privados, datos arrojados por una encuesta realizada a cerca de un millón de estudiantes.

Las cifras presentadas muestran la crítica situación que vive el fenómeno del acoso escolar en los ambientes educativos y no es en vano considerar que no solamente depende del colegio o escuela como única fuente de socialización del estudiante, sino también del entorno familiar. Estos dos agentes de socialización tienen gran relevancia para los niños, las niñas y los adolescentes, por cuanto se han constituido en instituciones transmisoras de conocimientos y orientadoras de valores que se requieren para interactuar en una sociedad. En la escuela, se desarrollan las primeras interacciones sociales fuera del contexto familiar, por lo que se le atribuye cada vez con más responsabilidad el fomento de la competencia social de los estudiantes para enfrentar situaciones y problemas personales y sociales y se adaptan de manera adecuada y satisfactoria a los diversos contextos en los que deseen incorporarse (Goldstein, Sprafkin, Gers-haw, y Klein, 1989).

Sin embargo, la escuela estuvo centrada por mucho tiempo en la enseñanza de las habilidades, contenidos o competencias académicas relacionadas con el desempeño y el rendimiento en áreas específicas del conocimiento, dejando a la familia y a la sociedad en general la función socializadora. Según, Gairín et al., (2013) el papel que juega el docente se reduce a la transmisión de conocimientos con poca intervención fuera de los límites del aula y menciona que:

“Una sociedad que promueve el desarrollo personal y los valores a través de todos los medios a su alcance disminuye la

presencia del fenómeno. Por el contrario, si un país promueve las desigualdades personales y la violencia como método para la resolución de conflictos, hace posible que el bullying se esconda detrás de cada esquina". (p. 25)

Es por esto, que estudios como los de Guralnick, (1986), Parker y Asher, (1987) sugieren que también en el contexto escolar es necesario desarrollar habilidades sociales fundamentales y relacionadas con el rendimiento académico y el desarrollo social y que todos los actores deben participar en la implementación de un ambiente escolar adecuado.

A partir de estos análisis y sucesos ocurridos en el país, recientemente se han promulgado resoluciones, decretos y leyes con el fin de proteger los derechos de los niños, niñas y adolescentes, entre éstas se encuentran:

1. Resolución 3353 de 1993 del Ministerio de Educación Nacional. (Por la cual se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de Educación Sexual en la Educación básica del País)
2. Ley 115 de 1994 del Congreso de la República de Colombia. (Ley General de Educación)
3. Ley 704 de 2001 del Congreso de la República de Colombia (Por medio de la cual se aprueba el "Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación", adoptado por la Octogésima Séptima (87a.) Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, O.I.T., Ginebra, Suiza, el diecisiete (17) de 1999)
4. Ley 1008 de 2006 del Congreso de la República de Colombia (Por la cual se fijan algunas competencias y procedimientos para la aplicación de convenios internacionales en materia de niñez y de familia).
5. Ley 1098 de 2006 del Congreso de la República de Colombia (Código de la infancia y de la adolescencia)
6. Ley 1620 del 2013 del Congreso de Colombia (Creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar)
7. Decreto 1965 del 11 de septiembre de 2013 del Ministerio de Educación Nacional (reglamentación de la Ley 1620 de 2013)

Con este panorama, se desarrolla la presente investigación cuyo objetivo principal es comprender el fenómeno del acoso escolar y su relación con las habilidades sociales, por lo que se plantearon tres fases, en la primera ejecutada durante el año 2016 se llevó a cabo la definición operacional de los conceptos bullying, acoso escolar, violencia, intimidación, hostigamiento y matoneo. Durante la segunda fase realizada en 2017 se recopiló información tendiente a encontrar si existe una relación entre el acoso escolar y las habilidades sociales y en la última fase que se está llevando a cabo durante el año 2018, se está planteando un programa de prevención e intervención del acoso escolar basado en el entrenamiento en habilidades sociales.

Las definiciones recolectadas durante la primera fase nos sugieren que hablar de "acoso escolar" es un término más adecuado para la población

hispanoparlante y en particular para Colombia por cuanto la Ley 1620 del Congreso de la República que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, habla del acoso escolar y lo define como:

Toda conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno. (pág. 15).

También se encontró que hay una relación entre pares enmarcadas en un contexto escolar, se asumen diferentes roles como el de acosado, acosador, observador pasivo y observador activo que son móviles, prima la intención de hacer daño y causar sufrimiento a otro(s) y se manifiesta a través de actitudes y conductas de agresión (física – verbal). (Lowenstein, 1977; Besag, 1989; Olweus, 1978; Ortega, 1994). Dentro de las posibles causas se encontró la homofobia (30%), el racismo (20%), pertenecer o ser hinchado de un equipo (20%), tener déficit en habilidades sociales (15%), presentar una discapacidad (10%) y tener algún aspecto relacionado con lo físico (10%).

De acuerdo con Toledo y Magendzo (2011), los tipos de acoso escolar son:

1. Físico: que se refiere a golpes, empujones, puños, patadas, halar el pelo vandalismo, esconder o hacer daño a los objetos personales.
2. Verbal: caracterizada por el empleo de palabras con contenido humillante, grosero, descalificador, burlesco, amenazante, irónico, burlón, etc.
3. Relacional o psicológico: corresponde a la exclusión social, aislamiento, indiferencia, rechazo a otro u otros por parte de un individuo o de un grupo.
4. Virtual o cyberbullying: cuando se agrede permanente a alguien a través de los medios electrónicos y de las redes sociales.

Por otra parte, las habilidades sociales según Salamanca & Sánchez-Rodríguez (2012) se refieren a “la capacidad que tiene el ser humano para interactuar con otros de manera aceptable dentro de un contexto determinado donde se evidencie un beneficio mutuo”. (p. 25). Son conductas verbales y no verbales que ayudan a la persona a desenvolverse en su relación diaria con los demás, facilitan el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, el trabajo cooperativo e integrado con los otros (Veloso-Besio, Cuadra-Peralta, Gil-Rodríguez, Quiroz-Cornejo, & Meza-Castro, 2015). Como afirman Shaffer y Kipp (2007; citados por Delgado, y otros, 2016), las habilidades sociales son parte importante en la construcción de la identidad de las personas, las cuales se materializan por medio de la interacción, a través de diferentes formas de comunicación tales como los gestos, tono de voz, atuendos, pos-

tura, entre otros (Shaffer y Kipp, 2007; citados por Delgado, y otros, 2016).

Estudios como los realizados por Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) y Ferreira y Muñoz (2011), sostienen que el problema del acoso escolar se presenta por las dificultades y problemas en las relaciones interpersonales y en las habilidades sociales, por ende, se identifica como un fracaso en el aprendizaje de la competencia social, que tiene gran incidencia tanto en el funcionamiento presente como en el futuro desarrollo de los niños, las niñas y los adolescentes, permitiendo que vayan asimilando los roles, las reglas y las normas sociales. Y hallazgos más recientes permiten hacer afirmaciones en el mismo sentido, como los de Samper, et. al. (2015), que encontraron un vínculo entre los procesos cognitivos y emocionales con los mecanismos y reguladores de control del comportamiento agresivo entre pares.

Partiendo de la evidencia teórica y empírica que muestra una relación entre el acoso escolar y las habilidades sociales, este estudio se propuso indagar por esta relación en población colombiana, para esto se seleccionaron 310 estudiantes de dos colegios de la ciudad de Bogotá, mediante muestreo no probabilístico garantizando que cumplieran algunos criterios de inclusión como el género y la edad. La metodología empleada en esta investigación fue la cuantitativa, no experimental, con un diseño descriptivo correlacional, los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV), elaborado por Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia (2012) compuesto por 36 ítems escala Likert de 4 opciones de respuesta dependiendo de cuántas veces el evaluado ha vivido las situaciones propuestas en los dos últimos meses y el Cuestionario de Habilidades Sociales-III (CHASO-III), elaborado por Caballo, Salazar e Irurtia (2017) compuesto por 40 ítems escala Likert de 5 opciones de respuesta, dependiendo del grado en que cada comportamiento social es característico del evaluado. Ambos instrumentos presentan una baremación adecuada a la edad cronológica de los sujetos de la muestra objeto de estudio.

Dentro de los resultados se encontró que la muestra estuvo compuesta por 187 niñas y 123 niños, 210 realizando sus estudios en un colegio privado y 100 en un colegio público, 45 de ellos cursan actualmente el grado quinto, 58 se encuentran en grado sexto, 56 son del grado séptimo y 151 cursan octavo grado, con una edad media 12.11 años y una desviación estándar de 1.24 años. La edad mínima fue de 9 años y la máxima de 15 años.

En cuanto a los puntajes obtenidos en los Cuestionarios, se encontró un puntaje total mínimo de 37 puntos y máximo de 111 con un rango de 74, la media fue de 59,96 con una desviación estándar de 9,6, el coeficiente de variación es del 16% en el CMIE-IV. El puntaje total mínimo en el CHASO-III fue de 46 y el máximo de 159 con un rango de 113 puntos, la media fue de 117,92 con una desviación estándar de 22,09, el coeficiente de variación es del 18,73%.

El Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) identifica los roles de acosador, acosado, observador activo, observador pasivo y la presencia de ciberacoso y acoso extremo, mientras que el Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO-III) mide la presencia de las habilidades dis-

culpase o admitir ignorancia, pedir aclaraciones a otra persona con respecto a su comportamiento hacia mí, mantener la calma ante las críticas, interactuar con personas que agradan o atractivas, expresión de opiniones personales incluido el desacuerdo, rechazar peticiones, expresión de sentimientos positivos, hablar en público e interactuar con superiores, interactuar con desconocidos y hacer frente a la crítica. La comparación entre los niños y las niñas de acuerdo con la edad, permitió identificar que los primeros muestran mayores niveles de comportamientos intimidatorios en todas las edades. La percepción de acoso recibido, se presenta en mayor nivel en los niños de todas las edades que en las niñas. La problemática que en menor medida se encuentra es la del ciberacoso y acoso extremo. En cuanto a la correlaciones entre los factores evaluados por los dos Cuestionarios se pueden observar en la Tabla 1, el asterisco señala los datos significativos.

Tabla 1. Correlaciones entre el CMIE-IV y el CHASO-III

HABILIDADES SOCIALES/ ACOSO ESCOLAR	ACOSADOR	ACOSADO	CIBERACOSO Y ACOSO EXTREMO	OBSERVADOR ACTIVO	OBSERVADOR PASIVO	
Disculparse o admitir ignorancia	-.230	-.044	-.068	.240	-.104	
Pedir aclaraciones a otra persona con respecto a su comportamiento hacia mí	.131	.108	.093	.204	.022	*
Mantener la calma ante las críticas	-.013	-.071	.006	.172	.226	*
Interactuar con personas que agradan o atractivas	.326	-.006	.123	.050	.227	*
Expresar opiniones personales incluido el desacuerdo	-.034	.016	.078	.220	-.021	
Rechazar peticiones	.168	-.062	.121	.065	.321	*
Expresar sentimientos positivos	.296	.052	.158	.040	.294	
Hablar en público e interactuar con superiores	.090	.117	.091	.226	.081	
Interactuar con desconocidos	.255	-.029	.255	-.060	.358	*
Hacer frente a la crítica	.299	.149	.186	.105	.276	

Fuente: Elaboración propia

Los acosadores presentan bajo nivel en las habilidades sociales: disculparse o admitir ignorancia, mantener la calma ante las críticas, expresión de opiniones personales incluido el desacuerdo y hablar en público e interactuar con superiores. Los acosados mostraron bajo nivel en las habilidades sociales: disculparse o admitir ignorancia, pedir aclaraciones a otra persona con respecto a su comportamiento hacia mí, mantener la calma ante las críticas, interactuar con personas que agradan o atractivas, expresión de opiniones personales incluido el desacuerdo, rechazar peticiones, expresión de sentimientos positivos y hablar en público e interactuar con superiores. Los estudiantes que ejercen el ciberacoso y el acoso extremo manifiestan bajo niveles en las habilidades sociales: disculparse o admitir ignorancia, pedir aclaraciones a otra persona con respecto a su comportamiento hacia mí, mantener la calma ante las críticas, expresión de opiniones personales incluido el desacuerdo y hablar en público e interactuar con superiores. En cuanto a los observadores activos, es decir, quienes actúan en defensa del acosado, se encontró que presentan bajos niveles en las habilidades sociales: interactuar con personas que agradan o atractivas, rechazar peticiones, expresión de sentimientos positivos, hablar en público e interactuar con superiores y hacer frente a la crítica. Por último los observados pasivos manifestaron bajos niveles en las habilidades sociales: disculparse o admitir ignorancia, pedir aclaraciones a otra persona con respecto a su comportamiento hacia mí, expresión de opiniones personales incluido el desacuerdo y hablar en público e interactuar con superiores.

Igualmente se encontró que los niños tienen una puntuación mayor significativamente diferente en la habilidad social interactuar con personas que agradan o atractivas, ($p=0.000$) y en la de interactuar con desconocidos, ($p=0.031$). Se les facilita en mayor medida que a las niñas, hablar con otros bien sea que les agraden o que sean desconocidos (ver Tabla 2).

Tabla 2. Comparación de los puntajes en las habilidades sociales medidas por el CHASO-II entre niños y niñas.

FACTOR	Niños, Md y dt	Niñas, Md y dt	t	p
Disculparse o admitir ignorancia	13.30 (3.62)	14.06 (3.41)	-1.845	0.066
Pedir aclaraciones a otra persona con respecto a su comportamiento hacia mí	10.66 (3.19)	11.17 (3.03)	-1.413	0.159
Mantener la calma ante las críticas	11.94 (3.29)	11.93 (3.26)	0.033	0.974
Interactuar con personas que agradan o atractivas	11.16 (4.46)	9.19 (4.31)	3.859	0.000*
Expresar opiniones personales incluido el desacuerdo	12.01 (3.42)	12.50 (3.04)	-1.286	0.200
Rechazar peticiones	13.01 (3.38)	12.42 (3.87)	1.420	0.157
Expresar sentimientos positivos	13.48 (4.24)	13.51 (4.14)	-0.069	0.945

Hablar en público e interactuar con superiores	10.75 (2.77)	11.40 (3.36)	-1.862	0.064
Interactuar con desconocidos	9.77 (3.78)	8.82 (3.77)	2.175	0.031*
Hacer frente a la crítica	12.72 (3.38)	12.35 (3.58)	0.915	0.361
Total CHASO-III	118.8 (22.09)	117.35 (22.13)	0.565	0.573

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la comparación entre el tipo de colegio, como se puede observar en la Tabla 3, se identificó que los estudiantes del colegio privado obtuvieron mayor puntaje en la habilidad social pedir aclaraciones a otra persona con respecto a su comportamiento hacia mí, ($p=0.000$). Y en el colegio público se obtuvieron mayores puntajes en las habilidades sociales: mantener la calma ante las críticas, ($p=0.000$), interactuar con personas que agradan o atractivas, ($p=0.000$), expresión de opiniones personales incluido el desacuerdo, ($p=0.002$), rechazar peticiones, ($p=0.000$), expresión de sentimientos positivos, ($p=0.000$), hablar en público e interactuar con superiores, ($p=0.022$), interactuar con desconocidos, ($p=0.000$) y hacer frente a la crítica, ($p=0.000$).

Tabla 3. Comparación de los puntajes en las habilidades sociales medidas por el CHASO-II entre el colegio público y el privado

FACTOR	Colegio 1, Privado Md y dt	Colegio 2, Público, Md y dt	t	p
Disculparse o admitir ignorancia	13.62 (3.79)	14.04 (2.82)	-1.082	0.280
Pedir aclaraciones a otra persona con respecto a su comportamiento hacia mí	11.34 (3.43)	10.18 (2.04)	3.719	0.000*
Mantener la calma ante las críticas	11.09 (3.55)	13.71 (1.44)	-9.214	0.000*
Interactuar con personas que agradan o atractivas	8.96 (4.74)	12.11 (2.84)	-7.280	0.000*
Expresar opiniones personales incluido el desacuerdo	11.99 (3.68)	12.96 (1.64)	-3.201	0.002*
Rechazar peticiones	11.61 (3.93)	14.83 (1.68)	-10.08	0.000*
Expresar sentimientos positivos	12.19 (4.24)	16.25 (2.23)	-11.03	0.000*
Hablar en público e interactuar con superiores	10.89 (3.38)	11.68 (2.53)	-2.305	0.022*
Interactuar con desconocidos	7.60 (3.42)	12.54 (1.90)	-16.28	0.000*
Hacer frente a la crítica	11.91 (4.03)	13.72 (1.35)	-5.862	0.000*
Total CHASO-III	111.21 (22.73)	132.02 (11.68)	10.64	0.000*

Fuente: Elaboración propia

A partir de estos hallazgos, en la tercera fase de esta investigación que se está desarrollando durante el año 2018, se está trabajando en la construcción de una estrategia de entrenamiento en las habilidades sociales de interés con el fin de aportar a la prevención e intervención del acoso escolar. El objetivo general es diseñar un programa de prevención e intervención lúdico de enseñanza de habilidades sociales para los niños y las niñas que son posibles acosadores, posibles víctimas de acoso por parte de sus compañeros en la escuela, que son observadores o que ejercen ciberacoso y acoso extremo para lo cual se pretende reconocer las habilidades sociales de los niños y niñas de 9 a 15 años que tienen conductas de acosadores y de acosados en los grupos de escolares, elaborar un manual de entrenamiento en habilidades sociales para ser usado por docentes, psicólogos, precisando las habilidades sociales que se han encontrado como menos desarrolladas. Posteriormente se pretende diseñar el programa con formato lúdico, que tendrá como herramienta fundamental un juego de mesa, se procederá a hacer la aplicación piloto y por último a la aplicación y evaluación del programa de prevención e intervención.

El programa de entrenamiento en habilidades sociales es el conjunto de acciones que se desarrollan al interior de un aula educativa, con el fin de potenciar y afianzar una serie de habilidades que puedan contribuir en la prevención y reducción del fenómeno de acoso escolar. Los participantes serán niños, niñas y adolescentes con edades comprendidas entre los 9 y 15 años, pertenecientes al sistema educativo formal colombiano en la ciudad de Bogotá. La estructura que desarrolla el programa está ordenada por las siguientes fases operativas que permitirán el acercamiento y desarrollo del programa con los participantes:

- Evaluación de las habilidades sociales y del acoso escolar en el aula de clase, a través de los Cuestionarios CMIE-IV y CHASO-III
- Introducción y sensibilización en acoso escolar y ciberacoso: concepto, roles, consecuencias y posibilidades de afrontamiento.
- Introducción a los estudiantes en las habilidades sociales: importancia en la comunicación, en la interacción con otras personas y en las habilidades específicas de interés.
- Entrenamiento en habilidades sociales de interés: disculparse o admitir ignorancia, expresión de opiniones personales, pedir aclaraciones a otra persona con respecto a su comportamiento hacia mí, mantener la calma ante las críticas, hablar en público e interactuar con superiores y manejo del ciberacoso. A través de un juego de mesa que incluye un tablero que representa un colegio con espacios comunes y familiares para los estudiantes como son las aulas de clase, los baños, el patio de recreo, las salas de informática y la cafetería, incluye tarjetas con preguntas y situaciones de acoso escolar y ciberacoso cotidianas y unos dados. Tendrá sistema de puntuación para valorar las mejores formas de solución de los problemas para lo cual se plantearán una serie de reglas que se darán a conocer antes de comenzar el juego. Por último se llevará el registro sobre la participación de los estudiantes, esperando que éste sea jugado por lo menos una vez a la semana durante un mes.

- Análisis de los resultados de la aplicación del programa, a través de la retroalimentación de los estudiantes y de los profesores, así como de la evaluación de las habilidades sociales y del acoso escolar en el aula de clase, a través de los Cuestionarios mencionados.
- Implementación en otros cursos de las instituciones educativa.
- Publicación del Manual de entrenamiento en habilidades sociales para la disminución del acoso escolar.
- Publicación del material del juego.

CONCLUSIONES

Todos los tipos de acoso escolar se presentan en alguna medida y al parecer los niños de 11 años plantean mayores problemáticas que los niños y las niñas de las demás edades. Se considera importante ampliar los estudios que relacionan el acoso escolar con las habilidades sociales, por cuanto hay varios factores que influyen en que un estudiante se pueda convertir en víctima como lo es la baja popularidad, no tener buenas relaciones interpersonales con sus compañeros, bajo manejo de sus sentimientos, timidez e inseguridad, poca asertividad, poco manejo de habilidades sociales (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Aprender y desarrollar estas habilidades es fundamental para conseguir relaciones satisfactorias en el entorno social, ayudando a solucionar y prevenir problemas interpersonales. Contribuir con el mejoramiento en los estudiantes de dichas habilidades en el marco educacional resultará de vital importancia, dado que la educación tiene lugar en un contexto social en el cual la adecuada interacción entre alumnos, y entre éstos y sus profesores, favorece el proceso educativo, el rendimiento académico y el desarrollo social de cada estudiante.

REFERENCIAS

- Becerra V.; Martínez, O.; Osorio, M.; Rodríguez, B.; Suarez, D.; & Roa, C. (2010) Intimidación escolar: Fenómeno vigente. *Contextos*, 5, 1-11. Recuperado de http://www.contextos-revista.com/Revista%205/A3_Intimidacion%20escolar.pdf
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and Victims in School*. Bristol: Open University Press.
- Caballo, V.E., Salazar, I.C., e Irurtia, M.J. (2012). Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)
- Caballo, V. E., Salazar, I. C. e Irurtia, M. J. (2017). Desarrollo y validación del “Cuestionario de habilidades sociales” (CHASO). *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 25 (1), en prensa
- Camargo, M. (1997). Violencia escolar y violencia social. *Revista Colombiana de Educación*, 5-24. Recuperado de revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/download/445/258
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501504>

- Chaux, E. Molano, A. y Podlesky P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 520-529. Recuperado de http://scholar.harvard.edu/files/andresmolano/files/20320_ftp_0.pdf
- Chaux, E. (2012). Educación convivencia y agresión escolar. Bogotá: Taurus.
- Congreso de la Republica de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la Republica de Colombia. (2001). Ley 704 de 2001. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0704_2001.html
- Congreso de la Republica de Colombia. (2006). Ley 1008 de 2006. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=18869>
- Congreso de la Republica de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- Congreso de la Republica de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013. Recuperado de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1620_2013.htm
- Delgado, A., Escurra, L., Atalaya, M., Pequeña Constantino, J., Cuzcano, A., Rodríguez, R., & Álvarez, D. (2016). Las habilidades sociales y el uso de redes sociales virtuales en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Persona*(19), 55-75.
- Diario el Espectador. (2013). Friends United Foundation. Recuperado el 16 de junio de 2015, de <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/tres-de-cada-cinco-victimas-de-bullyingen-colombia-pien-articulo-457937>
- Diario el Espectador. (2017). Este año se han suicidado 65 niños y adolescentes en todo el país. Recuperado el 16 de junio de 2018, de <https://www.elespectador.com/noticias/salud/este-ano-se-han-suicidado-65-ninos-y-adolescentes-en-todo-el-pais-usabana-articulo-691659>
- Diario el Espectador. (2016). De cómo la internet transformó el matoneo. Recuperado el 16 de junio de 2018, de <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/de-internet-transformo-el-matoneo-articulo-609644>
- Ferreira, Y. y Muñoz, P. (2011). Programa de Intervención en Habilidades Sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o bullying. *Ajayu*, 9(2), 264-283. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v9n2/v9n2a4.pdf>
- Gairín, J., Armengol, C., & Silva, B. (2013). El «Bullying» Escolar. Consideraciones Organizativas y Estrategias Para La Intervención. Facultad de Educación. UNED, Educación XX1. 16 (1), Pp. 17-38
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). La violencia entre iguales. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García, B.; Guerrero, J. & Ortiz, B. (2012). La Violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. L. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Guralnick, M. (1986). The peer relations of young handicapped and non handicapped children. En P. Strain, M. Guralnick y H. Walker (Dirs.), *Children's social behavior: Development assessment and modification*. New York. Academic Press.
- Lowenstein, L. F. (1977). Who is the bully? *Home and School*, 11, 3-4.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona. Martínez Roca.
- Ministerio de Educación Nacional. (1993). Resolución 3353 de 1993. Recuperado de <http://www.sedfacatativa.gov.co/inbox/file/R03353-93.doc>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Decreto 1965 del 11 de septiembre de 2013. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, D. C.: Hemisphere.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. *Revista de Educación*, 304, 253-280. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19030>
- Paredes, M.T., Álvarez, M.C., Lega, L.I. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6, 295-317.
- Parker, J. y Asher, S. (1987). Peer relation and later personal adjustment: Are low accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pub-med/3317467>
- Parra, R.; González, A.; Moritz, O.; Blandón, A.; y Bustamante, R. (1992). *La Escuela Violenta*. Bogotá: Tercer Mundo. Recuperado de www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce25_11rese.pdf
- Salamanca, L. J., & Sánchez-Rodríguez, C. (2012). *Desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas de grado 0 a través del juego*. Trabajo de grado Especialización en Pedagogía. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Samper, P., Mestre, V., Malonda, E., & Mesurado B. (2015). Victimización en la escuela: relación de la crianza y variables funcionales-disfuncionales del desarrollo. *Anales de psicología, Revista Scielo*. 31 (3), Pp. 849-858.
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Gil-Rodríguez, F., QuirozCornejo, A., & Meza-Castro, S. (2015). Capacitación en trabajadores: Impacto de un programa, basado en psicología positiva y habilidades sociales, en satisfacción vital, satisfacción laboral y clima organizacional. *Interciencia*, 4
- Toledo, M. y Magendzo, A. (2011). *Bullying: Avanzando hacia el pluralismo explicativo*. *Revista internacional Magisterio*, No. 53, 16-22.
- Unesco (2010). *Poner fin a la violencia en la escuela: guía para los docentes*.
- Unicef (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Editorial Idea, Panamá

Luis Matosas López es Diplomado en Ciencias Empresariales, Licenciado en Investigación y Técnicas de Mercado y Máster en Marketing por la Universidad Rey Juan Carlos. También ha realizado estudios superiores en la Universidad Francisco de Vitoria o en el IMC University of Applied Sciences en Austria.

Desde 2010 ha sido profesor y coordinador de distintas asignaturas de TIC aplicadas a las ciencias sociales en la Universidad Rey Juan Carlos (Computer Science Applied to Marketing o New Technologies in International Relations entre otras) impartiendo todas ellas tanto en castellano como en inglés.

Sus trabajos de investigación se centran en: la aplicabilidad de las TIC en la educación universitaria por un lado y el análisis de la calidad docente por otro. Sobre ambos temas ha publicado distintos capítulos de libro y artículos científicos, realizando también múltiples comunicaciones en congresos nacionales e internacionales.

Asimismo, ha desarrollado una extensa actividad profesional como consultor especialista en Marketing, trabajando en empresas como Orange o Vodafone España dentro de las áreas de fidelización y CRM (Customer Relationship Management).

Este libro ha sido financiado por la Comunidad Internacional de Educación y Aprendizaje - www.sobrelaeducacion.com

